

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA  
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**ANÁLISIS DEL PROCESO EDUCATIVO EN EL CURSO DE  
COMPETENCIA COMUNICATIVA BAJO MODALIDAD  
PRESENCIAL QUE UTILIZA COMO HERRAMIENTA DE APOYO  
LA PLATAFORMA VIRTUAL NEXUS EN LA LICENCIATURA EN  
CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN DE LA UANL**

**Tesis de graduación sometida a consideración del Tribunal Examinador  
del Programa de Doctorado Latinoamericano en Educación de la  
Universidad Estatal a Distancia, para optar por el grado de Doctora en  
Educación.**

**JULIETA FLORES MICHEL  
Monterrey, N.L.  
03 de mayo de 2012**

**ANÁLISIS DEL PROCESO EDUCATIVO EN EL CURSO  
DE COMPETENCIA COMUNICATIVA BAJO  
MODALIDAD PRESENCIAL QUE UTILIZA COMO  
HERRAMIENTA DE APOYO LA PLATAFORMA VIRTUAL  
NEXUS EN LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA  
COMUNICACIÓN DE LA UANL**

## TRIBUNAL EXAMINADOR

Esta tesis fue aprobada y aceptada por el Tribunal Examinador del Programa de Doctorado Latinoamericano en Educación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), como requisito parcial para obtener el grado de Doctora en Educación.

Sistema de Estudios de Posgrado

---

Representante Escuela de Educación

---

Dra. Jenny Seas Tencio  
Coordinadora a.i. Doctorado en Educación

---

Dra. Delfilia Mora Hamblin  
Directora de Tesis

---

Dra. Rosa Elena Cerdas Sáenz  
Lectora de Tesis

---

Dr. Daniel Flores Mora  
Lector de Tesis

---

Tesis defendida por:

---

Julieta Flores Michel

## DEDICATORIAS

*A Dios, por la salud y enfermedad, por los tiempos buenos y los difíciles, porque todo, en conjunto, nos ayuda a valorar más lo que importa en realidad.*

*A mis padres, Samuel Flores Longoria y Ma. Del Socorro Michel de Flores, por haberme educado y formado con el ejemplo y la motivación para superarme a través del conocimiento, los valores humanos y la formación continua y por su constante e incansable apoyo para alcanzar mis objetivos.*

*A mis hijos Victoria y Franco, por su cariño y comprensión durante el tiempo que no les dediqué al estar tras mis libros y el teclado, en la búsqueda de heredarles el ejemplo de trabajo, estudio y dedicación que recibí de sus abuelos.*

*A mis hermanos: Elva, Salvador y Miriam por sus palabras de motivación y cariño.*

## AGRADECIMIENTOS

*A la Dra. Delfilia Mora Hamblin, por haber sido una excelente guía y acompañante en esta compleja labor, por sus constantes palabras de motivación para encontrar la luz al final de un arduo camino. Gracias por su amistad.*

*A mis lectores, Dra. Rosa Elena Cerdas Sáenz y Dr. Daniel Flores Mora, por sus valiosas observaciones que hicieron de esta tesis una mejor investigación.*

*A la Dra. Olga Emilia Brenes, por su constante apoyo y orientación académica y moral y por su hermosa amistad.*

*A los directivos de la UNED y de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, a los docentes y estudiantes que hicieron posible la realización de esta tesis.*

*A mis compañeras del doctorado y de la Facultad de Comunicación, por sus palabras de apoyo y motivación para continuar con esta empresa en tiempos a veces difíciles.*

*A Leonor Bernal, por el tiempo dedicado a esta investigación como maestra voluntaria.*

*A Blanca de la O, por el apoyo en la traducción de documentos.*

*A todos los maestros y maestras de la UNED, que compartieron no sólo el conocimiento, sino una valiosa amistad.*

## RESUMEN

El área temática de esta investigación se centra en conocer el proceso educativo en una clase de modalidad presencial (Competencia Comunicativa) con el apoyo de una plataforma virtual (Nexus). El antecedente del problema parte del hecho de que algunas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), como las plataformas virtuales se consideran de uso casi exclusivo para modalidades no presenciales y no se aprovechan para la modalidad presencial o escolarizada.

De lo anterior se deriva la pregunta principal: ¿Cuál es el proceso educativo en una clase de la asignatura Competencia Comunicativa de modalidad presencial que utiliza la plataforma virtual Nexus como herramienta de apoyo en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la UANL? y como objetivo general: Analizar el proceso educativo que produce la implementación de la plataforma Virtual Nexus como herramienta de apoyo en la clase de modalidad presencial de la asignatura Competencia Comunicativa.

Las preguntas subordinadas cuestionan: ¿Cómo se realiza la planificación y la mediación docente en una clase presencial de Competencia Comunicativa que usa una plataforma virtual de la UANL?, ¿Cuáles son las estrategias didácticas y la evaluación de los aprendizajes que promueven el aprendizaje significativo de los estudiantes?, ¿Cómo se describe la participación activa de los estudiantes?, ¿Cuál es la percepción del docente sobre el uso de una plataforma virtual como apoyo a su clase de modalidad presencial? y ¿Cuál es la percepción del estudiante sobre el uso de una plataforma virtual como apoyo a su clase de modalidad presencial?

En el aspecto metodológico, el desarrollo de la tesis siguió un proceso mixto complementario. EL diseño para el método cualitativo fue el estudio de caso, mientras que para el cuantitativo se seleccionó un diseño descriptivo. El marco conceptual que soporta esta investigación se basó en teorías educativas constructivistas, el aprendizaje significativo, los

procesos educativos (desde los fundamentos filosóficos hasta la planificación de un curso) y la función mediadora del docente, así como en un análisis sobre plataformas virtuales. Se consideraron también los nuevos paradigmas educativos, las tecnologías de información y su relación con la educación. De igual forma, se revisaron estudios de percepción sobre el uso de las TIC en la educación y documentos sobre investigaciones publicadas por organismos reguladores de la educación en México y en otros países.

Los resultados mostraron que el diseño del curso (programa analítico) que sirvió como guía a la docente fue significativo, ya que cumplió con los parámetros señalados por los investigadores sobre el tema, no obstante, se recomienda actualizar en el programa la inclusión de las estrategias didácticas que implican el uso de la plataforma virtual. Se encontró también que la maestra del curso de Competencia Comunicativa tuvo un buen rol como guía y mediadora promoviendo el aprendizaje significativo en sus estudiantes y que manejó estrategias pre instruccionales, co instruccionales y post instruccionales. Otro resultado fue que al implementar el uso de la plataforma Nexus el número de tareas entregadas se incrementó de manera significativa, mientras que las tareas entregadas de manera presencial fueron muy significativas. Sobre la participación de los estudiantes en discusiones temáticas se observó un incremento significativo en los foros de Nexus en los estudiantes que no solían participar de manera oral en clases presenciales. Sobre la percepción del uso de la plataforma Nexus con relación al enriquecimiento a los procesos de enseñanza-aprendizaje, se encontró que los estudiantes que lo vieron como favorable fueron medianamente significativos.

Palabras clave: plataforma virtual, *e-learning*, modalidad presencial, mediación docente, constructivismo, modelo educativo y planeación del curso.

## SUMMARY

The theme area of this investigation focuses on the relationship between education and cognition within the context of “The Knowledge Society” and the importance of the mediating function of the professor in the teaching- learning process. The precedent of the problem arises due to the use of New Communication Technologies (NCT’s) which just like the virtual platforms, **has** a long distance modality and are not benefitted by the presence mode. This leads

us to the main question of this investigation: Regarding the subject “Communicative Competence” taught within the degree of Communication Science at the Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) what is the impact of the use of the Nexus Virtual platform as a supporting tool in the teaching-learning process under the presence mode class? Therefore, the general objective of this investigation would be to analyze the educational impact derived from implementing the Nexus Virtual platform as a support tool under the presence mode of such subject.

The secondary questions would be the following: How does the mediating role of the professor influence the process of assigning and receiving homework through the use of a virtual platform in a Communicative Competence class? What are the didactic strategies that promote significant learning? How is students’ active participation promoted? What changes are observed in the discussion and reflection of topics in forums by students who use a Nexus platform? What is the student’s perception regarding the use of a virtual platform as an extra aid in a class where the presence mode prevails? What is the perception of the teacher about the use of a virtual platform in his presence mode class? The development of this thesis is characterized by a mixed process that includes a dominant focus design as well as qualitative principal. The design for the qualitative method was the case study, while for the quantitative descriptive design was selected. The framework concepts that support this investigation are based on the following: Constructivist education theories, significant learning and the mediating role of the teacher, as well as comparative analyses of virtual platforms, new education paradigms, new technologies and education. It is also supported by investigations published by organizations who rule education in Mexico and other countries.

The results showed that the course design (Analytical Program), which served as a guide for professors was significant because it met the parameters set out by researchers on the subject, however, you should upgrade in the program including teaching strategies involving the use of the virtual platform.

The results also showed that the professor of the Communicative Competence course had a good role as a guide and mediator promoting significant learning in her students and that she used different teaching strategies, it was also shown that the use of the platform encourages students to turn in homework and motivates students who usually do not participate in class, to join and be active in discussions topics.

**Key words:** virtual platform, presencial education, e-learning, educational mediation, constructivism, educational model, course planning.

## TABLA DE CONTENIDO

	<b>Página</b>
<b>Dedicatorias .....</b>	<b>iv</b>
<b>Agradecimientos .....</b>	<b>v</b>
<b>Resumen.....</b>	<b>vi</b>
<b>Summary .....</b>	<b>ix</b>
<b>Tabla de contenidos.....</b>	<b>xi</b>
<b>Lista de anexos.....</b>	<b>xiii</b>
Lista de tablas.....	xiv
Lista de figuras.....	xv

<b>PRÓLOGO .....</b>	<b>2</b>
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>6</b>
1.1 Estado del arte.....	6
1.1.1. Relación de las TIC y la Sociedad del conocimiento en la educación superior.....	7
1.1.2 Organismos nacionales e internacionales de educación.....	10
1.1.3 Investigaciones en el área de educación-TIC .....	16
1.1.4 Conclusiones sobre el estado del arte.....	24
1.2 Planteamiento y formulación del problema .....	27
1.3 Justificación del problema.....	31
1.4 Objetivos .....	47
1.5 Delimitación del problema .....	48
1.5.1. Contexto temporal.....	49
1.5.2. Contexto espacial.....	49
1.5.3. Contexto analítico.....	49
<b>CAPÍTULO 2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>51</b>
2.1 Nuevos paradigmas educativos en la sociedad de la Revolución Científico Tecnológica .....	51
2.2 Percepción y actitud.....	61
2.2.1 La percepción en la investigación.....	61
2.2.2 La actitud en la medición de las percepciones.....	64
2.3 Tecnología y educación.....	66
2.3.2. Definición de conceptos relacionados con educación a distancia.....	66
2.3.2. Recursos tecnológicos.....	71
2.3.3. Plataformas virtuales.....	77
2.4 Proceso Educativo en la Educación superior en modalidad presencial .....	85
2.4.1. La planificación curricular.....	86
2.4.2. La mediación docente y su relación con las teorías del aprendizaje.....	90
2.4.2.1 El conductismo en la educación.....	96
2.4.2.2 El cognitivismo en la educación.....	101
2.4.2.3. El constructivismo en la educación.....	104

2.4.3. Estrategias de enseñanza-aprendizaje.....	116
2.4.4. La evaluación para los aprendizajes.....	125

### **CAPÍTULO 3 FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA.....130**

3. 1. Aspectos relacionados con la integración metodológica.....	130
3.1.1. Métodos seleccionados.....	131
3.1.2. Estrategia integradora.....	136
3.1.3. Estatus de cada método.....	139
3.1.4. Orden temporal de la aplicación de los métodos.....	140
3. 2 Contexto del estudio.....	141
3.2.1. Monterrey, Nuevo León; ámbito histórico, socioeconómico y cultural.....	141
3.2.2. Contexto educativo en Monterrey.....	142
3. 3. Fase cualitativa.....	150
3.3.1. Categorías de análisis.....	150
3.3.2. Negociación de la entrada.....	154
3.3.3. Trabajo de campo.....	156
3.3.4. Fuentes de información.....	158
3.3.5. Características de los informantes clave.....	159
3.3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos cualitativos.....	162
3.3.7. Técnicas de análisis de datos.....	164
3.3.8. Triangulación de datos.....	170
3. 4. Fase cuantitativa.....	171
3.4.1. Las variables de investigación.....	171
3.4.2. Sujetos y fuente de información.....	177
3.4.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuantitativos.....	178
3.4.4. Descripción de las estrategias para el análisis del dato cuantitativo.....	182
3.4.5. Operacionalización del objeto de estudio.....	185

### **CAPÍTULO 4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....187**

4. 1 Análisis del dato cualitativo.....	187
4. 2. Análisis e interpretación del dato cuantitativo. ....	222
4. 3. Discusión de los resultados: comparación inter-métodos.....	266

4. 3. 1. Mediación docente.....	267
4. 3. 2. Participación de los estudiantes.....	274
4. 3. 3. Percepción del estudiante .....	282

## **CAPÍTULO 5 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....285**

5. 1 Conclusiones.....	285
5. 2. Recomendaciones.....	298

Bibliografía.....	304
-------------------	-----

### **Lista de anexos**

#### Anexo

1. Rejilla de observación de clase de la maestra “A”.....	314
2. Guía de preguntas para entrevista de la maestra “A”.....	315
3. Cuestionario a estudiantes de la maestra “A”.....	317
4. Matriz de Análisis de Contenido en relación con los contenidos del Programa Analítico del curso de Competencia Comunicativa.....	321
5. Rejilla para el monitoreo de la plataforma Nexus área de Portafolios.....	322
6. Rejilla para el monitoreo de la plataforma Nexus área de Foros. . . . .	323
7. Cuestionario para validar el instrumento de investigación por expertos.....	324
8. Validación de instrumentos por parte de expertos: Rejilla de observación y Guía de preguntas para entrevista.....	325
9. Validación de instrumentos por parte de expertos: Monitoreo de la plataforma Nexus, área de Portafolios.....	328
10. Validación de instrumentos por parte de expertos: Monitoreo de la plataforma Nexus, área de Foros.....	329
11. Validación de instrumentos por parte de expertos: Encuesta a estudiantes que tomaron el curso de Competencia Comunicativa con el apoyo de la plataforma Nexus.....	330
12. Solicitud de permiso de acceso al campo de investigación.....	331

13. Permiso otorgado para el trabajo de campo.....	332
14. Instrucciones para el trabajo cooperativo de los equipos de Relaciones Públicas, Logística y Publicidad.....	333
15. Programa Analítico de la asignatura de Competencia Comunicativa.....	336

## Lista de tablas

### Tabla

1. Ventajas y desventajas del uso de los tres tipos básicos de plataforma educativa .....	78
2. Indicadores para evaluar entornos integrados para la formación por Internet.....	80
3. Características de la pedagogía tecnológica derivada del conductismo.....	97
4. Características de la pedagogía tradicional.....	101
5. Descripción, efecto y momento apropiado del uso de las estrategias didácticas.....	119
6. Características de la docencia tradicional y constructivista.....	123
7. Tipo de evidencias e instrumentos de evaluación.....	128
8. Tipos de objetivos y técnicas de investigación.....	131
9. Justificación del método etnográfico para la fase cualitativa.....	135
10. Caracterización de los componentes de la fase cualitativa.....	153
11. Definición de instrumentos para la variable: planificación del curso.....	172
12. Definición instrumental de la variable: mediación docente.....	173
13. Definición instrumental de la variable: participación de los estudiantes.....	175
14. Definición instrumental de la variable: percepción de los estudiantes al usar modalidad presencial.....	176
15. Operacionalización del objeto de estudio .....	185
16. Valoración global de las categorías del análisis cualitativo.....	219
17. Valoración global para la variable: mediación docente.....	235
18. Relación de las actividades evaluadas en el curso de Competencia Comunicativa de la maestra “A” registradas en la plataforma Nexus.....	242
19. Valoración global de variable: participación del estudiante .....	257
20. Valoración global para la variable: percepción de los estudiantes al usar Nexus .....	266

21. Matriz inter método para: mediación docente.....	267
22. Matriz inter método para: participación de los estudiantes.....	274
23. Comparación del número de tareas entregadas de manera presencial.....	278
24. Matriz inter método para: percepción del estudiante sobre el uso de Nexus.....	283

## Lista de Figuras

### Figura

1. Estilos de enseñanza del docente y el uso de las TIC en las modalidades presencial y a distancia en la Fac. de Ciencias de la Comunicación.....	36
2. Comparación entre modelo híbrido y presencial apoyado con TIC según ANUIES.....	70
3. Procesos para la recolección de la información.....	157
4. Herramientas de Internet que más usan los estudiantes de Competencia Comunicativa.....	160
5. Subcategorías para mediación docente.....	166
6. Subcategorías para estrategias didácticas.....	168
7. Subcategorías para percepción del docente sobre el uso de la plataforma Nexus.....	169
8. Diseño del aula y distribución del mobiliario.....	188
9. Estudiantes del curso de Competencia Comunicativa organizando los equipos para la presentación del evento.....	200
10. Ejemplo de textos mal redactados.....	205
11. Ejemplo de uso inadecuado de apoyo visual.....	206
12. Estudiantes del curso que participan de manera ordinaria.....	207
13. Lectura reflexiva de los estudiantes del curso.....	209
14. Trabajo cooperativo en el aula.....	210
15. Estudiantes del equipo de logística.....	211
16. Ejemplo de respuesta no fundamentada en foro de Nexus.....	216
17. La maestra del curso de C.C. compartió experiencias y saberes en una construcción conjunta del conocimiento .....	226
18. Percepción de los estudiantes sobre si los docentes que le han dado cursos sin el apoyo de una plataforma.....	227
19. Percepción de la maestra del curso al usar Nexus.....	228

20. Percepción sobre si el diseño de actividades fue bueno.....	229
21. Interés en calificación u observaciones de las tareas.....	231
22. Percepción sobre las habilidades que promovió la maestra con el apoyo de la plataforma Nexus.....	233
23. Habilidades específicas que promovió la maestra .....	234
24. Otras habilidades que promovió la maestra.....	235
25. Responsabilidad al entregar tareas desde la perspectiva de los estudiantes.....	237
26. Perspectiva de los estudiantes sobre si fue positivo el entregar tareas al usar Nexus.....	238
27. Motivos por los que los estudiantes entregaron más o menos tareas al usar Nexus.....	239
28. Vista general del Calendario de Actividades en Nexus.....	240
29. Vista parcial del Libro de Calificaciones de Nexus.....	241
30. Porcentaje de estudiantes que entregó tareas en Nexus.....	243
31. Comparación de porcentajes de tareas entregadas en Nexus y presenciales.....	244
32. Calidad de la tarea de diario de doble entrada.....	245
33. Calidad de las tareas, unidades 1 y 2.....	246
34. Calidad de la tarea de trabajo cooperativo.....	247
35. Calidad de las tareas entregadas en Nexus.....	248
36. Porcentaje de estudiantes que participaron en foros académicos al usar la Internet.....	249
37. Porcentaje de estudiantes que les gusta participar de manera presencial en el curso .....	250
38. Percepción del estudiante sobre si considera que participar en clase es positivo para su formación.....	250
39. Área que más usa de Nexus el estudiante.....	251
40. Percepción del estudiante sobre si considera que el uso de Nexus los motivó a participar más en discusiones temáticas.....	252
41. Motivos por los que los estudiantes participan más o menos en discusiones temáticas.....	253
42. Vista de actividades específicas y material de apoyo en el Calendario de Actividades de Nexus.....	254
43. Porcentaje de participación en los 3 foros de Nexus.....	255

44. Porcentaje de interacción entre los estudiantes que participaron en los 3 foros .....	256
45. Nivel de Interacciones entre los estudiantes que participaron en el foro de Trabajo cooperativo.....	256
46. Nivel de Interacciones entre los estudiantes que participaron en el foro de Reflexión final.....	257
47. Percepción de los estudiantes sobre si su experiencia en otros cursos al usar una plataforma virtual fue positiva.....	259
48. Frecuencia con la que usas Internet por motivos académicos.....	260
49. Frecuencia con la que usas Internet para consultar documentos.....	261
50. Frecuencia con que entras a Nexus.....	262
51. Percepción de los estudiantes sobre el efecto de usar Nexus en .....	263
52. Percepción de los estudiantes sobre por qué fue positivo o no usar Nexus.....	264
53. Motivos por los que el estudiante recomendaría o no el uso de Nexus en el curso.....	265
<b>Currículum Vitae de la investigadora.....</b>	<b>347</b>

**Nota aclaratoria:** Aunque la investigadora no es partidaria de un lenguaje sexista, por razones de facilitar la lectura y comprensión del documento, se utilizaron en el marco del contexto de la investigación algunos términos en género masculino que se refieren indistintamente a ambos sexos.

## PRÓLOGO

El área temática de esta investigación se centra en la relación educación-cognición en el contexto de *La Sociedad del Conocimiento* y en la importancia de la función mediadora del docente, en este caso de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Se analizan en este contexto los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje en relación con el uso de plataformas virtuales como herramienta didáctica en clases de modalidad presencial. La base conceptual parte de la de los principios de teorías pedagógicas como el constructivismo: Carretero (1993), Rodrigo y Arnay (1997); el aprendizaje significativo: Ausubel (1983), Díaz-Barriga y Hernández. (2005) y la función mediadora del docente Ruiz, M. (2004). Asimismo, se analizan los conceptos teóricos sobre percepción y actitud y se estudian documentos e investigaciones relevantes que sobre la problemática han sido publicados por organismos reguladores de la educación en México, principalmente.

La realización del presente estudio nace a partir del interés por la introducción de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como un elemento fundamental en la Visión y Misión UANL 2012 de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Es un hecho que las TIC forman ya una realidad en el quehacer de muchos de los docentes de todos los niveles educativos, a la par de las demandas de una sociedad establecida en el conocimiento. Por ende, las naciones en vías de desarrollo se preocupan por proporcionar herramientas como ordenadores e Internet, entre otras, a sus instituciones educativas. Fue así el caso de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), que además de introducir estos recursos, creó su propia plataforma Virtual SAED (Sistema

de Apoyo a la Educación a Distancia, 2005), nombre que se modificó posteriormente a Nexus. Dicho cambio surgió debido a que el nombre original de la plataforma limitaba el uso de la misma a la modalidad a distancia y el objetivo era que beneficiara a todas las modalidades de aprendizaje en las diferentes escuelas y facultades de esta universidad.

Cabe señalar que en su Visión 2012 la UANL (Universidad Autónoma de Nuevo León) no limita el uso de las herramientas tecnológicas para una modalidad en particular. No obstante, en la práctica, el uso de la plataforma virtual Nexus se privilegia más para la enseñanza en modalidad no presencial que para los cursos presenciales. Lo anterior limita las ventajas que el uso de esta herramienta pudiera aportar a los procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales en la universidad bajo estudio. Por otra parte, la elección de la asignatura de Competencia Comunicativa para el estudio de la problemática planteada, surgió debido a que la investigadora forma parte del comité académico que diseñó dicho curso (programas sintético, analítico, y libros de texto), incluyendo la responsabilidad de capacitar a los docentes que lo imparten en todas las licenciaturas de la UANL.

Por lo anterior, esta tesis se orienta a describir los procesos de enseñanza-aprendizaje al usar la plataforma Nexus en el curso de Competencia Comunicativa en la Facultad de Ciencias de la Comunicación. Con esto se pretende identificar las posibles ventajas y desventajas que implica el uso de esta herramienta a partir, tanto de la observación por parte de la investigadora, como de la percepción de los sujetos de estudio sobre la implementación de la plataforma en el curso señalado. La presente investigación se desarrolló en cinco capítulos, el primero de ellos define el área temática en la que se ubica el problema. En este capítulo se justifica también el análisis del

proceso educativo que se produce con la implementación de la plataforma Virtual Nexus como herramienta de apoyo en la clase de modalidad presencial de la asignatura Competencia Comunicativa. Se analiza también el estado del arte del problema de investigación en donde se incluyen trabajos realizados tanto en México, país de origen de la investigación, como en un contexto internacional. De igual forma, se hace referencia a organismos que regulan la educación en cuanto al uso o inclusión de las nuevas tecnologías en el nivel superior. Se plantean asimismo, los objetivos de la investigación, posteriormente se ubica al lector en el contexto en el cual se llevó a cabo el estudio y finalmente, la postura epistemológica de la investigadora.

En el capítulo dos se aborda el análisis de la fundamentación teórica que sustenta esta investigación y que parte de los nuevos paradigmas educativos en el contexto de la sociedad de la revolución científico tecnológica; de igual forma, se estudian aspectos teóricos relevantes sobre percepciones y actitudes, así como conceptos de la tecnología educativa abriendo un apartado para el estudio de las plataformas virtuales. Finalmente, se analizan las teorías del aprendizaje y su relación con el rol del docente y su papel como mediador en la enseñanza superior.

Por otra parte, en el capítulo tres se justifica la implementación del uso de una metodología mixta complementaria para el estudio del problema planteado, así como las estrategias y técnicas de recolección de información (observación, entrevista, encuesta y análisis de contenido), a la vez que se explican los procesos seguidos para su aplicación. En este capítulo se describen también las categorías de análisis y su relación con las preguntas y objetivos de investigación.

En el capítulo cuatro se observan los resultados obtenidos, tanto para el dato cualitativo, como para el cuantitativo, así como un análisis que permite triangular la información recabada a partir de las diferentes técnicas con la fundamentación teórica. El proceso de triangulación se desarrolla en este capítulo con el fin de dar validez al estudio y a los resultados encontrados. Las conclusiones y recomendaciones son presentadas a los lectores por la investigadora en el capítulo cinco partiendo de cada una de las categorías de análisis y variables trabajadas en esta investigación.

## CAPÍTULO I.

### EL PROBLEMA Y EL PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

El área temática de esta investigación se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje al usar una plataforma virtual como herramienta didáctica en clases de modalidad presencial y en la importancia de la función mediadora del docente de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León. En el presente capítulo se analiza el estado del arte y se define el problema y delimitación del estudio donde se establecen las razones prácticas, teóricas y metodológicas que lo justifican. Asimismo, se definen los objetivos y preguntas de investigación, se describe el contexto de la problemática planteada y la posición paradigmática de la investigadora.

#### 1. 1 Estado del Arte

En este apartado se analizan los conceptos de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), así como de Sociedad del Conocimiento; posteriormente se describe el papel de los organismos nacionales e internacionales que regulan o establecen lineamientos de calidad en la educación superior vinculada a las TIC. Finalmente, se refieren investigaciones que especialistas en estas áreas han realizado en un contexto global y nacional.

Sobre el primer punto, la educación con relación a las TIC y la Sociedad del Conocimiento, se reportan antecedentes de España, Costa Rica, Cátedra UNESCO y OEA en documentos analizados de 1997 a 2007.

### *1. 1. 1. Relación de las Tecnologías de la Información y Comunicación y la Sociedad del Conocimiento en la educación superior*

Desde mediados del siglo pasado el desarrollo tecnológico en el área de las comunicaciones ha sido no sólo continuo, sino con un ritmo tan acelerado que resulta difícil asimilar un cambio cuando ya hay otro que lo complementa o sobrepasa. Un ejemplo de lo anterior es el desarrollo del teléfono celular. Originalmente fue creado para proporcionar una comunicación telefónica inalámbrica; ahora se ha convertido además, en un centro de entretenimiento que integra: el uso de videojuegos, Internet, radio AM y FM, MP3, cámara fotográfica y videocámara. Los aparatos más modernos cuentan incluso con herramientas como el GPS (*Global Position System*) y sistemas de identificación de registros telefónicos mediante el uso de las huellas digitales del propietario del aparato.

Por más asombrosos que hoy parezcan estos cambios, a la fecha de la publicación de esta investigación existirán otros que se integren a los ya existentes. Lo anterior, día con día, implica un cambio en las formas de llevar a cabo los diferentes aspectos de la vida de toda persona que vive en el contexto de esta época de gran desarrollo científico y tecnológico, especialmente en el área de la educación.

El concepto de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) originalmente se manejó como Nuevas Tecnologías de Comunicación. Lo anterior ahora resulta cuestionable debido a que la palabra “nuevas” pierde vigencia rápidamente. Lo que hoy parece nuevo, mañana ya no lo es. Por lo anterior, es que autores como Cabero (2007) se refieren a este concepto simplemente como *Tecnologías de la Información y Comunicación* (TIC) o bien como *Tecnologías Novedosas* (Castell, 1997).

Una característica relevante del uso de las TIC en la Sociedad del conocimiento es que representa un cambio de paradigmas para el ser humano. Un ejemplo es la gran diferencia entre las tecnologías tradicionales de comunicación, (como lo fueron en su tiempo la imprenta, la radio, el cine y la televisión) y las TIC actuales, ya que “sus efectos y alcance no sólo se sitúan en el terreno de la información y comunicación, sino que lo sobrepasan para llegar a proponer cambios en la estructura social, económica, jurídica y política” (Cabero, n. d. Nuevas Tecnologías, comunicación y educación, párrafo 1). Señala el autor que las TIC tienen además las posibilidades de manipular la información, almacenarla y distribuirla.

Es fácil observar la influencia de las tecnologías en la percepción de la información y el uso que se hace de la misma y cómo a su vez, esto influye en la educación del hombre de la Sociedad del conocimiento, a diferencia de quien vivió con tecnologías más tradicionales de comunicación.

En el contexto actual, llamado por los especialistas la *Sociedad del conocimiento* o *Sociedad de la información* (Zapata 2006, Castells, M. 2002) la relación TIC-educación es un tema que ha despertado un gran interés tanto en docentes, como en investigadores de las instituciones educativas. La preocupación mundial por el desarrollo de las TIC y su incursión en la educación, quedan plasmados en el informe de la UNESCO emitido por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Mancinas, 1999) en el que recomienda ampliamente la introducción de las telecomunicaciones y la informática en la educación.

Es por ello que las instituciones educativas deben buscar estrategias de enseñanza acordes a las necesidades de sus alumnos y que a su vez cubran los requerimientos del

actual mundo globalizado. Esta relación educación-TIC es tan importante que los países que apuestan por la investigación y el desarrollo (I+D) e invierten una proporción considerable de sus ingresos en educación pueden alcanzar mayores niveles de desarrollo, como señala de Gutiérrez (2004): “A mayor ingreso, más posibilidades de tener más y mejor educación lo que genera gente más capacitada para trabajar con mayor calidad, por lo tanto, se genera más productividad” (video entrevista digital elaborada por Brenes, 2004 para la UNED).

Por lo anterior, se considera muy importante para los países en vías de desarrollo que los docentes cuenten con la preparación que les permita revalorar su papel en la enseñanza con base en los enfoques pedagógicos surgidos a raíz de los nuevos paradigmas en la educación. Con ello se podrán utilizar con mayor eficiencia, las herramientas tecnológicas que caracterizan al contexto actual, como refiere Torres (2003): “Si la formación humana del futuro se cimenta en la educación virtual, ésta tendrá que ser debidamente implementada y encauzada, y habrán de ser los educadores los responsables de esta tarea” (p. 40).

De esta manera, la revolución científico-tecnológica ha traído consigo nuevos paradigmas, nuevas formas de vida insertas en una *cibersociedad*. En el aspecto educativo que ocupa a esta investigación, se observa cómo las aulas han integrado a su mobiliario proyectores conectados a computadoras con las cuales el maestro, de manera audiovisual, puede mostrar: esquemas, cuadros, dibujos, sonidos e imágenes diversas para enriquecer el aprendizaje de sus estudiantes. En este contexto, el uso de las TIC deben implementarse con un conocimiento de los docentes basado en las teorías

educativas, lo que permitiría un mejor desempeño de su uso dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación se ubican los antecedentes de las instituciones que en México y en un contexto internacional, evalúan y analizan la calidad de la educación superior en relación con el uso de las TIC en documentos analizados del año 2001 hasta el 2009.

### *1. 1. 2. Organismos nacionales e internacionales de educación*

La calidad de la educación en el nivel superior ha sido durante las últimas décadas un tema que destaca en el contexto Internacional, por ello el incremento en la preocupación de que organismos, tanto internacionales como nacionales, validen y acrediten la calidad de los programas académicos de las IES (Instituciones de Educación Superior). Dentro de los organismos internacionales que han emprendido políticas y programas en pro de la calidad y acreditación de la educación superior se encuentran la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998, 2009) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), entre otras.

En México la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) fundada en 1991, impulsó en el año 2000 la creación del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES) que: “Es la única instancia validada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México para conferir reconocimiento oficial a los organismos acreditadores de los programas académicos que se imparten en este nivel educativo” (documento de trabajo no disponible al público, del equipo de investigación de Comité de Diagnóstico del Consorcio de Universidades Públicas en Educación a Distancia ECOESAD, realizado en

enero de 2007). La investigadora participó en este Comité en la acción correspondiente al estudio diagnóstico de la Universidad Autónoma de Nuevo León, por lo que tiene acceso autorizado a la información aquí generada.

Del mismo modo en el año 2004 se constituyó el *Espacio Común de Educación Superior* (ECOES) de México por iniciativa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). El ECOES se creó “con el propósito de conjuntar esfuerzos para elevar los niveles académicos y fortalecer la educación y la investigación como tareas y obligaciones públicas en beneficio de las comunidades de alumnos y académicos”, (Amador, 2007. Documento de trabajo del Comité de Diagnóstico de ECOESAD. p. 3).

El trabajo del ECOES está orientado a la modalidad presencial, por lo que los programas creados bajo las modalidades que han surgido en la última década (educación a distancia, no presencial, no escolarizada, mixta, híbrida), han tenido que ser medidos y validados bajo los mismos parámetros de la educación presencial, como señala Amador (2007), coordinadora del Comité de Diagnóstico del Consorcio de Universidades Públicas en Educación a Distancia (ECOESAD, Espacio Común en Educación Superior a Distancia):

En el contexto de las evaluaciones y acreditaciones de programas académicos escolarizados, que suman a la fecha más de tres mil a nivel nacional, las modalidades educativas no escolarizadas han sido excepcionalmente evaluadas y acreditadas, con criterios no específicos para dichas modalidades (Amador, 2007. informe técnico del Comité de Diagnóstico de ECOESAD. p. 3).

Lo anterior representa un grave problema ya que existe una gran diferencia entre el diseño de un curso presencial y el de uno no presencial. De igual forma, el docente de modalidad presencial y el estudiante tienen diferentes responsabilidades en las distintas modalidades; al igual que los aspectos administrativos y de gestión, tanto de recursos humanos, como de procedimientos.

Un caso concreto es la verificación de la asistencia del docente a clases que debe ser registrada por la escuela o Facultad y reportada al departamento de Recursos Humanos para, entre otros aspectos, generar el pago correspondiente al sueldo. En el año 2005, cuando la investigadora tomó el cargo de la Jefatura de Educación a Distancia en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León, le fue solicitado el registro de “asistencia” de los docentes en línea, que en ese tiempo, no contaban con clases presenciales. Como no había registro de “asistencia” por no ser modalidad presencial, la Dirección de Recursos Humanos de la Rectoría de la UANL consideró la posibilidad de no generar el pago correspondiente al salario de dichos docentes.

La solución a este problema fue negociar que aceptaran el monitoreo de los cursos que se realizaba en la Jefatura de Educación a Distancia de esta Facultad. El monitoreo señala los materiales didácticos que el docente maneja en la plataforma, la comunicación continua y pertinente con los estudiantes, incluyendo el registro de las estadísticas de fechas y frecuencias de acceso por parte de estudiantes y docentes.

A menos de un lustro de este hecho, se recuerda como algo anecdótico, sin embargo, es el reflejo de la problemática que implica que la calidad de la enseñanza no escolarizada, no debe ser evaluada y medida bajo los parámetros de un sistema

tradicional presencial. Por lo anterior, es importante comenzar a generar parámetros exclusivos que se apliquen a la enseñanza no presencial y que sus actores (gestores, docentes y estudiantes) se preparen y capaciten para cumplir con los nuevos lineamientos que esto implica y en el caso particular de esta tesis, en el rol que el docente tiene que asumir como mediador de la enseñanza al apoyarse en TIC.

Por lo anterior, en México dentro del marco del ECOES, (Espacio Común en Educación Superior) se integraron en el año 2006 un grupo de universidades con programas académicos de modalidades educativas mixtas y no escolarizadas: la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), la Universidad Veracruzana (UV), la Universidad Virtual de Guadalajara (UVG) y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) surgiendo así el Consorcio de Universidades Públicas en Educación a Distancia (ECOESAD). Las universidades integrantes trabajan actualmente en una investigación conjunta para realizar un diagnóstico basado en la autoevaluación de los programas académicos de modalidades educativas mixtas y no escolarizadas, como un proceso preparatorio para la acreditación de las universidades e instituciones participantes.

Este nuevo organismo tiene como propósito general: Conformar un Espacio Común en Educación Superior a Distancia (ECOESAD) que permita actuar en términos de lo que puede hacer la Universidad Pública por el país, más allá de la suma de lo que hace cada una de las IES (Instituciones de Educación Superior) en su propio espacio de influencia. Asimismo, los objetivos particulares de ECOESAD (Amador, 2007, págs. 3 a 6), señalan la importancia de:

- a. Promover la educación superior como un bien público; esto es, que toda persona que lo solicite, y cumpla con los requerimientos, tenga acceso a ella.
- b. Unificar esfuerzos en la universidad pública, para ofertar educación de calidad que promueva la equidad y mejore la cobertura.
- c. Fortalecer la cooperación universitaria en educación abierta y a distancia, a través de un organismo interinstitucional operado por IES del ECOES.
- d. Desarrollar nuevos programas y planes de estudio en áreas de interés nacional.
- e. Promover la investigación multidisciplinaria sobre temas relacionados con el avance de la educación a distancia.
- f. Favorecer la comprensión intercultural.
- g. Fortalecer el uso pedagógico de las TIC.

Dado que las Tecnologías de Información y Comunicación, como las plataformas virtuales, apoyan actualmente tanto a la modalidad no presencial, como a la presencial (en los niveles de licenciatura, educación continua, educación para adultos, etc.) los trabajos derivados de estos organismos beneficiarán los procesos de enseñanza-aprendizaje para ambas modalidades en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UANL.

En este sentido, es muy positivo conocer el interés que en México hay, tanto por parte del Gobierno, como de las instituciones educativas, por eliminar las barreras que pudieran intervenir en el desarrollo y óptima vinculación de la educación-TIC. Ejemplo

de esto es el Foro Internacional *Perspectivas del e-learning utilizando las Tecnologías de ADL-SCORM* que se llevó a cabo en mayo de 2006 convocado por el ILCE (Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa). En este foro se analizaron los estándares internacionales para usar, compartir y reutilizar objetos de aprendizaje (unidades mínimas de aprendizaje que pueden ser reutilizadas como una imagen, una foto, un gráfico, una simulación, un juego), en donde la tecnología es la herramienta central que permitirá alcanzar estos objetivos.

Los objetos de aprendizaje son definidos por Wiley (2000, p. 3) como los elementos de un nuevo tipo de instrucción basada en el computador y fundamentada en el paradigma computacional de “orientación al objeto”. Se valora sobre todo la creación de componentes (llamados “objetos”) que pueden ser reutilizados en múltiples contextos. Los diseñadores instruccionales pueden construir pequeños componentes de instrucción (en relación con el tamaño de un curso entero) que pueden ser reutilizados varias veces en contextos de estudio diferentes (Citado por Lacasa y otros, 2005)

El ILCE como laboratorio del organismo norteamericano ADL (Aprendizaje Distribuido Avanzado), implementará este modelo en diferentes aplicaciones de e-learning con diferentes instituciones de América Latina y el Caribe, por lo que se elaborarán objetos de aprendizaje tanto en español, como en las lenguas de los países participantes (Santos. 2006). Acciones como ésta iniciativa del ILCE son benéficas para la educación en México, ya que ayudan a establecer las directrices de trabajo necesarias para la utilización e implementación de las TIC en ambientes educativos basados en el uso de la computadora.

En este modelo ADL se observa también la importancia de compartir objetos de conocimiento con otros (docentes, instituciones, países) para construir un aprendizaje significativo, lo que refiere a la teoría de la Zona del Desarrollo Próximo de Vigotsky (1988) y a la importancia de la construcción social del aprendizaje al generarse “comunidades de trabajo en línea que ofrecen múltiples opciones en donde las personas puedan aprender cualquier área de conocimiento desde diferentes puntos de vista” (Wisher, citado por Santos. 2006, párrafo 3). El experto mencionó también que algunas de las barreras al cambio que habrá que superar son las culturales, es decir, la resistencia a usar cosas que fueron creadas en otro lugar.

Por otra parte, la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), organismo no gubernamental que en México promueve el mejoramiento y la calidad de las instituciones educativas de nivel superior, ha abierto una nueva frontera educativa al incluir estudios y lineamientos sobre la incursión de las TIC y la educación. Una vez establecidos los lineamientos de estos organismos nacionales e internacionales sobre educación y TIC, se presentan a continuación algunos antecedentes sobre investigaciones relacionadas con el tema de esta tesis.

### *1. 1. 3. Investigaciones en el área de educación-TIC*

Como parte de los antecedentes de este tema se describen investigaciones de países como Chile, México, Cuba y Estados Unidos de Norte América que abarcan de 1999 a 2006. Estas investigaciones muestran un panorama sobre el estado del arte que se han basado en las teorías que enmarcan los nuevos paradigmas educativos como: el constructivismo, el aprendizaje significativo, estrategias didácticas, motivación de los estudiantes, procesos de evaluación y la función mediadora del docente. Igualmente en

este mismo apartado, se analizan los aspectos educacionales con los que se diseñan diversas plataformas virtuales con el fin de conocer la intención de los productores de esta tecnología y con ello identificar los aspectos que se favorecen con el uso de las mismas ya sea en modalidades a distancia o presenciales.

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), como se ha observado, han sido un foco importante de atención para la educación, por lo que la interrogante que interesa a docentes e investigadores es conocer si realmente las nuevas herramientas tecnológicas benefician o no a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Otra área de preocupación para instituciones educativas, docentes e investigadores es cuestionarse continuamente lo que debe hacerse para mejorar la adopción de las nuevas tecnologías en beneficio de la educación, así como conocer el papel de la función mediadora del docente ante las TIC para beneficiar el aprendizaje significativo de sus estudiantes, tanto en modalidad presencial como a distancia.

Para tener una visión holística del problema es importante tomar en cuenta aspectos como: las estrategias docentes y el rol del maestro ante los nuevos paradigmas educativos; así como las barreras que impiden la adopción efectiva de las TIC en la enseñanza y la aplicación de las estrategias docentes para el mejor aprovechamiento de dichas herramientas centradas en enfoques constructivistas. Bajo este contexto se presentan. A continuación se presentan investigaciones recientes sobre estas temáticas de la educación.

Sobre el uso de TIC y el aprendizaje colaborativo que promueve el aprendizaje significativo y trascendente, los investigadores chilenos Baeza y otros (1999) en su investigación *Aprendizaje colaborativo asistido por computador: la esencia interactiva*,

señalan que esta estrategia aunada al uso de computadoras, permite obtener grandes logros y facilita a los estudiantes a construir sus aprendizajes en conjunto con otros. Lo anterior conlleva a que las instituciones educativas lleven a cabo “la revisión y desarrollo de prácticas pedagógicas que permitan el logro de los objetivos propuestos” (Baeza y otros, 1999, p. 1)

Para responder a las preguntas ¿qué razones o condiciones permiten o potencian este tipo de realidad? y ¿qué es lo que sucede al trabajar con computadores que aporta tanto cualitativamente al desarrollo pedagógico?, los investigadores se orientaron en analizar los fundamentos teóricos educativos que destacan el rol social del aprendizaje, identificando tres corrientes básicas: la teoría computacional de la cognición; el constructivismo y la teoría socio-cultural. En relación con la primera teoría, señalan la importancia del lenguaje como instrumento de comunicación que permite una negociación social del significado, de tal manera que el lenguaje permite llevar al conocimiento.

Sobre la segunda teoría Baeza y otros (1999) señalan la relevancia de los instrumentos construidos por el hombre a lo largo de la historia, mismos que “Terminan impactando de tal forma el comportamiento humano que finalmente permiten interpretar la cultura, ya que al amplificarse un instrumento impulsa una vinculación social entre el sujeto, el medio y el ambiente cultural” (Baeza y otros, 1999, párrafo 11).

En este sentido, los jóvenes que actualmente inician sus estudios universitarios tienen tal vez más que nunca, una estrecha relación con los instrumentos tecnológicos que inciden en todos los aspectos de sus vidas. La computadora y la Internet, por ejemplo, son instrumentos de uso común para ellos, tanto en lo social, como en lo

académico y profesional. Los jóvenes de la sociedad actual no imaginan cómo sería hacer una tarea tecleando en una máquina de escribir, o el comunicarse con sus amigos sin hacer uso del “chat” o del teléfono celular que les permite una comunicación y respuesta instantánea casi desde cualquier lugar y momento. De allí que sea esencial estudiar el uso de las TIC en su vida académica.

Finalmente, la vinculación TIC y trabajo colaborativo, concluyen los investigadores, conllevan tanto aspectos positivos como negativos. En el primer caso refieren que los ambientes de aprendizaje apoyados con estas tecnologías, les permite a los estudiantes desarrollar sus propios métodos, así como adquirir más responsabilidad. Esto lleva a reflexionar sobre la importancia de visualizar las ventajas del uso de las TIC en la enseñanza y, asimismo, poder identificar sus limitantes, o en su defecto, la manera de superar estas limitantes o barreras partiendo de la función mediadora del docente. En cuanto a los aspectos negativos, los estudiantes se vuelven dependientes de la información obtenida a través de buscadores genéricos y no profundizan en libros especializados o en fuentes electrónicas de mayor calidad.

En relación con la importancia de la motivación en los estudiantes, Blume y otros (2001) señalan en su investigación: *Mejoramiento en la Motivación de estudiantes por Aprendizaje Cooperativo y otras estrategias*, que los estudiantes con una motivación baja a menudo están aburridos en la escuela y mantienen una relación pobre con sus maestros. Los estudiantes de esta investigación pertenecían a la clase media y al nivel de secundaria, mantenían poca motivación hacia el estudio en el aula, experimentaban problemas para transferir el conocimiento y para pensar y razonar de manera cruzada en las diferentes áreas del currículo, lo que impedía su éxito en la escuela.

Resulta muy interesante observar que los investigadores propusieron como estrategia el trabajo cooperativo pero a partir de los docentes, quienes entrecruzaron los conocimientos en las diferentes áreas (Matemáticas y Ciencias) para que éstas no fueran solo datos aislados para el estudiante. Como estrategia se incrementó también el uso de TIC (computadoras), se utilizaron unidades temáticas con conexión en las diferentes áreas del currículum, se introdujo la solución de problemas del contexto real para incrementar el interés de los estudiantes y se reforzó la lectura comprensiva. Todo lo anterior condujo a resultados positivos ya que los estudiantes aumentaron su interés (motivación), fueron menos dependientes del docente y trabajaron más entre pares (trabajo cooperativo).

En esta investigación se observó cómo el papel del docente y sobre todo, el trabajo colaborativo de los mismos, fue esencial para cambiar de una actitud apática de los estudiantes a una más activa e interesada. De igual forma se identificó que la base de este nuevo rol del docente fue el dejar de centrarse en el sistema instruccional para fundamentarse en estrategias constructivistas como el trabajo cooperativo. Todo esto le permitió a estudiantes y docentes aprovechar mejor las herramientas didácticas entre las que se encontraban las TIC.

Con esto se subraya la importancia de la función mediadora del docente, lo que aplica tanto para la enseñanza presencial como a distancia, es decir, que el sólo uso de las herramientas didácticas, cualesquiera que éstas sean, carecen de valor sin una estrategia apropiada y una mediación adecuada por parte del docente.

Por otra parte, en el estudio titulado *El estado de la investigación sobre educación y computadoras en México*, (Ramírez, 2001) que plantea la situación sobre

los enfoques utilizados en investigaciones educativas en este país, pudo observar que se han manejado en las investigaciones estudios tanto de enfoques cualitativos como cuantitativos. Este sondeo arrojó también que las investigaciones eran orientados al análisis de los procesos de enseñanza aprendizaje y a la medición de actitudes principalmente, predominando como método de recolección de información: la observación, la entrevista de profundidad, la aplicación de encuestas y el estudio de grupos experimentales.

Ramírez (2001) agrega también que predominan las metodologías descriptivas, etnográficas y documentales y que se hacen más investigaciones sobre la evaluación de *softwares* o paqueterías (27%) y menos sobre educación a distancia (10%), lo que indica que hay todavía mucho trabajo por hacer para cubrir más temas y que los investigadores deben prepararse también para usar otras metodologías no cualitativas.

De igual forma, señala el autor, estas investigaciones fueron hechas por personas que realizan tesis de licenciatura o posgrado y en un menor porcentaje, como iniciativa de organismos o instituciones educativas, es decir, por investigadores de organismos gubernamentales o por las propias instituciones educativas. Estos resultados reflejan una preocupación por incrementar las acciones de investigación orientadas a la educación y las TIC, lo que en México se comienza a trabajar recientemente, según se observa en el punto anterior en relación con los organismos educativos en México. Otro punto importante de esta investigación de Ramírez (2001) es el trabajar más investigación orientada al docente y al estudiante y no sólo centrada en el análisis de las TIC, como se propone en esta tesis.

En su investigación sobre el *Sistema de entrenamiento para computadoras personales: experiencias en su desarrollo*, realizada para el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente en Cuba, Fernández (2003), señala que el uso de la hipermedia y la multimedia enriquecen las herramientas audiovisuales de las que dispone el docente. Lo anterior se manifiesta al observarse una aceleración del proceso de aprendizaje, sin embargo, agrega que hay poca difusión en el uso del equipo necesario, situación que se plantea como problema de estudio en la presente tesis, ya que los docentes de modalidad presencial desconocen las características y ventajas de usar una plataforma virtual en esta modalidad de la enseñanza.

Por otra parte, en el estudio titulado *Distance learning students' perceptions of the online instructor roles and competencias*, realizada por Abdulla (2004), se analizó el papel que juega el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde señala que el tutor debe asegurar una enseñanza acertada mediante el manejo de competencias específicas. Las competencias que refiere el investigador son aquellas que le permitan, por ejemplo: mantener las interacciones entre los estudiantes, enfocar las discusiones a los temas del curso, mantener la armonía y poner especial atención a los aspectos técnicos y de gestión. De igual forma el investigador señala la importancia de considerar el entrenamiento de los estudiantes en el uso de la tecnología, la estructura y diseño del curso y los sistemas de evaluación de la calidad de los cursos.

De igual forma, Almala (2004), en su investigación *Planning for high quality e-learning in institutions of higher education: an analytical case study of a two-year public community college in Virginia*, refiere que deben tomarse en cuenta los aspectos técnicos y de gestión al implementar el uso de tecnologías para la educación a distancia.

Lo anterior con el fin de que el docente domine el uso de la tecnología y se establezcan directrices de planeación que le permitan integrar los programas educativos a esta modalidad de la enseñanza. De esta manera, se observa la importancia de capacitar al docente de modalidad presencial y en el caso de esta investigación, en la asignatura de Competencia Comunicativa, para que conozca el manejo de la plataforma de la UANL, así como las teorías educativas que le permitan integrar esta herramienta de manera positiva en su práctica docente.

Otro punto de interés para esta tesis es lo concerniente al análisis de las diferencias en el aprendizaje de los estudiantes de modalidad presencial y no presencial y su relación con el uso de las TIC. Al respecto Ebrahim (2004), en la investigación *The effects of traditional learning and a learning cycle inquiry learning strategy on students' science achievement and attitudes toward elementary science*, realizada con niños de educación básica en la enseñanza de las ciencias. El autor señala que las diferencias en el aprovechamiento son mayores al usar e-learning y que la actitud de los estudiantes para aprender ciencias con nuevas tecnologías es más entusiasta.

En esta misma línea de investigación, pero en el nivel superior de educación, sobre la implementación de plataformas virtuales como apoyo a la modalidad presencial, Villarreal (2006) en su investigación titulada *El uso de la estrategia didáctica POL apoyado en la plataforma electrónica Blackboard*, señala que dicha estrategia “permite al alumno ser autónomo al construir su propio conocimiento y a su vez permite que trabajen en el mismo a lo largo de un tiempo determinado culminando en un producto real o presentaciones” (Moursond, 2002; Thomas et al. , 1999, citado por Villarreal p. 11). El investigador concluye en sus resultados que la estrategia POL promueve el

desarrollo de nuevas habilidades en los estudiantes como el trabajo en equipo, la responsabilidad y el liderazgo por mencionar algunas.

#### *1. 1. 4. Conclusiones sobre el Estado del arte*

Con lo anterior se observó que las TIC tienen cada vez más participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación no presencial principalmente, sin embargo, en el aula se implementan día con día estas mismas tecnologías como apoyo a la educación presencial. Cabe resaltar que el docente que hace uso de estas TIC debe contar con conocimientos específicos, tanto técnicos como pedagógicos, que le permitan adoptar una posición mediadora como docente y dejar de ser el punto central de la cátedra para concentrarse en el estudiante y en que éste alcance un aprendizaje significativo.

Se puede resumir también que es de vital importancia tomar en cuenta que, el uso de las TIC en el aula debe realizarse tomando en cuenta tanto las teorías educativas, como los nuevos paradigmas de la Sociedad del Conocimiento. Estos paradigmas a su vez, han sido analizados y convertidos en propuestas prácticas por organismos tanto internacionales, como nacionales y por las instituciones educativas locales. De igual forma, tanto en México como en el mundo, estos organismos han establecido que se requieren actores preparados para enfrentar los nuevos procesos educativos y que se deben establecer parámetros de medición de calidad específicos para las diferentes modalidades de la educación, sobre todo aquellas de ambientes no escolarizados.

El contar con docentes preparados ayudará a disminuir o eliminar las principales barreras que estos presentan ante el uso de las TIC. Lo anterior implica pasar por un proceso de adaptación que permita dejar atrás los viejos paradigmas de la enseñanza y

orientar a las instituciones educativas, docentes y estudiantes hacia nuevos paradigmas educativos a través del constante análisis de la propia realidad, de la investigación y de la formación y capacitación continua de los actores en el proceso educativo. Para lograrlo es necesario incrementar el interés por la investigación y que las instituciones educativas fomenten esta actividad no sólo en proyectos de tesis, sino en Cuerpos Académicos de manera continua.

Asimismo, si se desea que los procesos de evaluación ayuden realmente a fomentar profesionales reflexivos es necesario revisar al mismo tiempo los modelos epistemológicos, los contenidos de las materias y los procesos de enseñanza-aprendizaje lo que implica involucrar al docente en procesos de formación y capacitación continua.

Lo anterior es relevante para esta tesis sobre todo si se toma en cuenta que, al menos en el contexto de la institución bajo estudio, los docentes cuentan con la formación de su especialidad o profesión, pero pocos cuentan con una formación en educación. Por lo tanto, es importante, aunque no sea objetivo directo de esta investigación, vincular a los docentes con el análisis de esta problemática mediante investigación-acción y variar los temas investigados que se orientan actualmente más a los recursos tecnológicos que a los procesos educativos, al menos en México.

Es por lo anterior, de gran importancia, sensibilizar a las instituciones educativas para que el papel del docente como mediador del aprendizaje ante el uso de TIC sea acorde a los enfoques constructivistas y al aprendizaje significativo y que realmente los procesos de enseñanza en este contexto, promuevan el desarrollo de profesionales reflexivos.

Por otra parte, los resultados obtenidos en las investigaciones sobre educación y TIC, señalan una tendencia hacia la preferencia por las nuevas tecnologías por parte de los estudiantes, que incluso presentan mejores resultados y actitudes más positivas que con los sistemas tradicionales de enseñanza, en donde los contextos culturales de los estudiantes no afectan estos procesos (Adeoye, 2004).

La limitante común encontrada en estas investigaciones, tanto de enfoque cualitativo como cuantitativo, ha sido que las muestras no fueron lo suficientemente grandes y no se incluyen todos los sistemas de la enseñanza virtual o herramientas tecnológicas, de tal manera que los resultados no pueden generalizarse a todos los contextos educativos y poblacionales. Sería conveniente entonces, realizar más investigaciones a futuro con mayor validez externa.

Es importante observar también cómo, independientemente del nivel o especialidad del educando (licenciatura, especialidad, formación continua) ya sea en el área de la medicina o en el nivel empresarial, en Taiwán, Cuba o México, los estudiantes prefieren los ambientes virtuales. De igual forma se subraya que la experiencia previa y la propia motivación son factores que refuerzan lo anterior; es decir, que se percibe una preferencia por el uso de los nuevos ambientes de aprendizaje en cada vez más instituciones educativas, sobre todo de la enseñanza de nivel superior. Asimismo, se observa que las instituciones deben estar preparadas para apoyar estos procesos, de lo contrario, la enseñanza no alcanzaría la calidad deseada; sin embargo, no se encontró, al menos en las referencias consultadas, una divergencia significativa en cuanto al rendimiento de los estudiantes en una u otra modalidad.

Por otra parte y a pesar de los resultados encontrados, las investigaciones sobre estos temas no son suficientes en cuanto a cantidad de investigaciones realizadas para poder establecer resultados concluyentes. Los antecedentes citados, por lo tanto, demuestran dos cosas: que el área de investigación propuesta es de interés general y que debe continuarse la investigación por este camino buscando la calidad mediante una metodología científica, de tal manera que se cuenten con propuestas educativas que enriquezcan de manera substancial los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es por ello importante avanzar en estas líneas de investigación de tal manera que, con una visión holística de los diferentes estudios, se puedan tener más elementos para generalizar a más poblaciones estos resultados, lo que es imprescindible en nuestro contexto global enmarcado por una sociedad sustentada en el conocimiento.

Tomando en cuenta lo anterior se señala la necesidad de llevar a cabo esta investigación que permitirá analizar cuál es el proceso educativo que produce la implementación de la plataforma Virtual Nexus como herramienta de apoyo en la clase de modalidad presencial de la asignatura Competencia Comunicativa.

En el siguiente punto se describe con más detalle el problema de investigación y la justificación del mismo, donde se especifica también la razón de haber elegido la asignatura de Competencia Comunicativa. Posteriormente, en el apartado de delimitación física, se describirán las características de los sujetos de estudio.

## 1.2 Planteamiento y formulación del problema

Desde la Revolución Industrial, la introducción de nuevas tecnologías ha provocado cambios de gran importancia en la humanidad. Actualmente vivimos de

frente a un mundo cuyo desarrollo científico y tecnológico ha penetrado en casi todos los confines del planeta a una velocidad nunca antes vista. Los nuevos inventos y descubrimientos han beneficiado a todas las ramas del saber humano como: la medicina, el arte, el deporte, la tecnología, la educación, entre otros y han convertido lo que otrora fuese un mundo dividido por fronteras físicas y políticas, en una “Aldea Global” como señalaba Mc Luhan (1964) citado por Torres (2003, p. 37).

Las pautas del comportamiento humano han sufrido también cambios radicales y esto se puede ejemplificar observando en la actual sociedad aspectos como: los hábitos de compra de los individuos, las transacciones comerciales de las organizaciones, la planeación y utilización del tiempo libre, la forma en que surgen y se desarrollan las relaciones interpersonales, el concepto de trabajo en las empresas y por supuesto; las estrategias de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas.

Por todo lo anterior, se observa que el cambio tecnológico que sufre el, ahora globalizado mundo, lleva implícito no sólo nuevos conceptos o herramientas innovadoras, sino que conlleva también nuevas formas de enseñanza y aprendizaje y nuevos enfoques epistemológicos de la educación. Por este motivo la relación educación- tecnología ha despertado un especial interés en los investigadores en esta área del conocimiento, sobre todo en lo que respecta al cambio de paradigmas.

Las computadoras y el uso de la red son líneas de investigación que han sobresalido en este sentido, sobre todo, en relación con la enseñanza abierta o a distancia, conocida también como *e-learning*. En esta modalidad de educación no presencial es común el uso de las diferentes herramientas de Internet como: el correo electrónico, salas de conversación o *chat*, publicaciones electrónicas de buscadores

generales o de bancos de información especializados y en especial, el uso de plataformas virtuales que involucran todo lo anterior con fines didácticos.

Queda patente a través de publicaciones especializadas, foros y congresos de educación, el gran interés que despiertan las TIC como las plataformas virtuales en la educación a distancia (también llamada no presencial, no escolarizada o virtual), pero qué pasa con el uso de las plataformas virtuales en las clases de modalidad presencial y qué importancia tiene el papel del docente para lograr un mejor aprendizaje al implementar estrategias de enseñanza innovadoras con el apoyo de una plataforma virtual en clases de modalidad presencial.

Del planteamiento anterior se deriva el siguiente problema:

¿Cuál es el proceso educativo en una clase de la asignatura *Competencia Comunicativa* de modalidad presencial que utiliza la plataforma virtual Nexus como herramienta de apoyo en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la UANL?

Los subproblemas de investigación se establecen mediante las siguientes preguntas:

- a. ¿Cómo se realiza la planificación y la mediación docente en una clase presencial de Competencia Comunicativa que usa una plataforma virtual de la UANL?
- b. ¿Cuáles son las estrategias didácticas y la evaluación de los aprendizajes que promueven el aprendizaje significativo de los estudiantes?
- c. ¿Cómo se describe la participación activa de los estudiantes?

- d. ¿Cuál es la percepción del estudiante sobre el uso de una plataforma virtual como apoyo a su clase de modalidad presencial?
- e. ¿Cuál es la percepción del docente sobre el uso de una plataforma virtual como apoyo a su clase de modalidad presencial?

Es importante subrayar que el docente nunca podrá ser sustituido por la tecnología. Dentro de una clase, aún cuando se usen computadoras en cualquiera de las modalidades de enseñanza el profesor sigue teniendo la responsabilidad de planear, diseñar y monitorear las actividades, dar retroalimentación y evaluar, tanto el proceso como el resultado y ser un mediador en el proceso de enseñanza. De igual forma, debe poseer nuevas capacidades y actitudes, familiarizarse con el software apropiado y planificar e incorporar las nuevas tecnologías en su programación conforme a una fundamentación pedagógica que enriquezca su práctica docente.

Parte del compromiso del profesor es proponer situaciones de aprendizaje novedosas, motivadoras, acordes con el entorno tecnológico cotidiano al que los alumnos de los diferentes niveles educativos acceden a través de los juegos de computadora, enciclomedias interactivas e Internet, entre otros.

La enciclomedía, por ejemplo, es un recurso tecnológico utilizado por la SEP (Secretaría de Educación Pública) en México, diseñado para: “facilitar la construcción del conocimiento al presentar un fenómeno o concepto desde varios lenguajes y enfoques. Los recursos de esta herramienta están estructurados para ampliar las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y fomentar el trabajo colaborativo proponiendo actividades” (documento recuperado desde *Ciberhabitat. Ciudad de la informática*, el 3 de diciembre de 2009, párrafo 7). Este recurso permite estimular los

procesos de enseñanza aprendizaje de docentes de educación primaria y se basa en los contenidos de los libros de texto de este nivel educativo que se distribuyen gratuitamente por la SEP en México. Las herramientas tecnológicas en las que se apoya son el pizarrón electrónico, la computadora y el proyector.

Es un hecho el que los profesores se enfrentan diariamente a la problemática de instrumentar planes de estudio extensos, con periodos de implementación cortos, con grupos numerosos y a manejar mayores volúmenes de información, lo que puede mecanizar la labor docente con un efecto negativo en la motivación de los estudiantes y del propio maestro. Es por esto que las investigaciones orientadas a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje tomando en cuenta los nuevos paradigmas educativos y sociales, son no sólo necesarios, sino indispensables en la Sociedad del Conocimiento.

### 1.3 Justificación del problema

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), están ejerciendo una gran influencia en la educación en todos sus niveles, sobre todo en lo que se refiere al uso de las computadoras y de la Internet. Ahora, por ejemplo, se cuenta con materiales didácticos más atractivos para los estudiantes gracias a los diferentes programas computacionales que presentan las características de: imagen, color, movimiento, texto y audio, además de la posibilidad de la interacción del estudiante con el material mismo, con otros estudiantes, con su maestro o con otras personas en cualquier parte del mundo.

Los jóvenes en la actualidad viven en un mundo mediático en el que las actividades de su vida diaria como la comunicación con sus familias o con sus pares y el entretenimiento parten del uso de herramientas tecnológicas como el teléfono celular, la

computadora, la Internet o los videojuegos, todas ellas más sofisticadas día con día. Por lo tanto, la educación debe aprovechar las ventajas que las TIC ofrecen en beneficio de mejorar los procesos educativos. Sin embargo, aún con las ventajas que este panorama nos muestra, es importante señalar que los beneficios en la educación no son automáticos y que se requiere de una preparación especial por parte del docente, de tal manera que oriente su rol como mediador en la enseñanza al usar las herramientas tecnológicas.

Por lo anterior, el docente debe estar capacitado para aprovechar las ventajas que representa el uso de las plataformas educativas, y no sólo en la modalidad a distancia como ocurre con la plataforma Nexus en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UANL, sino también promover esta herramienta en los cursos presenciales.

Los docentes de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León, donde se llevó a cabo esta investigación, tienen estudios de licenciatura y maestría en su área, pero en general no cuentan con una formación en educación. Esto hace más probable que en su práctica repitan los patrones de enseñanza con los que ellos mismos aprendieron, es decir, una enseñanza centrada en el docente y orientada a la transmisión de la información.

Esta situación se observa sobre todo en los maestros de más edad. Los maestros más jóvenes, aún y cuando repiten estos patrones de formación, tienen una actitud más positiva a participar en cursos, talleres y diplomados de formación y capacitación docente, así como en cambiar su práctica docente hacia los nuevos paradigmas educativos.

En relación con el uso de una plataforma virtual en la Facultad de Ciencias de la Comunicación como apoyo a la modalidad presencial, se justifica con base en la Visión UANL 2012, que señala: “La Incorporación del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza aprendizaje, tanto en modalidades presenciales como a distancia”, lo anterior como respuesta a la demanda de la Sociedad del Conocimiento de que las instituciones educativas proporcionen “Una respuesta concreta a través de estrategias y políticas que impulsen un cambio de cultura, y que posibiliten que éstas se conviertan en motor para el desarrollo y sean instrumento para la realización de aspiraciones colectivas” (Visión UANL 2012, documento electrónico recuperado en agosto de 2006).

Es importante subrayar lo anterior debido al uso exclusivo de Nexus en esta Facultad para clases en modalidad no presencial, en la cual incluso se detectaron algunas barreras para promover una mayor implementación de la misma. Como Encargada del Departamento de Educación a Distancia en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León (2005-2008), por ejemplo, la investigadora observó a través del monitoreo de los cursos en línea y mediante las quejas de los alumnos, que manifiestan como problema recurrente el hecho de que los docentes que usan una plataforma virtual, no establecen una comunicación activa y efectiva con los estudiantes, lo que destaca la importancia del manejar un rol del docente distinto al que actualmente se tiene.

Algunas quejas textuales de los alumnos registradas en el *Formato de atención a usuarios* (RC-ED-07-004) durante el periodo escolar enero-junio de 2007, señalaron por ejemplo los siguientes motivos: “El maestro no me ha contestado en el foro”, “Por qué

saqué tan baja calificación en mis tareas”, “La maestra no ha respondido lo que pregunté y el examen es mañana”, “El maestro sube documentos que no entendemos y no nos explica” (registros del formato RC-ED-07-004 del mes de octubre de 2008).

Resulta paradójico destacar que aún con el uso de una plataforma virtual los docentes con cursos a distancia repiten las viejas prácticas de la educación tradicional ya que usan esta TIC como un medio de “transmitir información” al limitar sus actividades a publicar en la plataforma documentos meramente informativos como el programa analítico y la bibliografía o bien, subir exámenes y recoger las tareas. El proceso de evaluación se ve afectado también ya que califican tardíamente y sin una retroalimentación específica que señale a los alumnos las causas de sus errores.

Por otra parte, el diseño de actividades que usan con mucha frecuencia los docentes que manejan la plataforma Nexus, se orienta principalmente hacia procesos cognitivos y no al desarrollo de competencias usando estrategias como: resúmenes, elaboración de definiciones, consulta de lecturas sin preguntas guía, etc. De esta manera, ya sea por ignorancia o resistencia al cambio, los docentes no aplican las teorías educativas que pueden beneficiar su práctica y les permita revalorar la importancia de su papel como mediadores en la educación en beneficio de un aprendizaje significativo de sus alumnos y llevar estas ventajas utilizando las TIC en la educación presencial y no sólo en la educación a distancia.

Con estrategias de enseñanza constructivistas, además de promover un cambio en el rol del docente como mediador o facilitador, se pretende también motivar al estudiante en la asignatura de Competencia Comunicativa a tener una participación más activa en la construcción de su conocimiento, a incrementar el número de tareas realizadas y

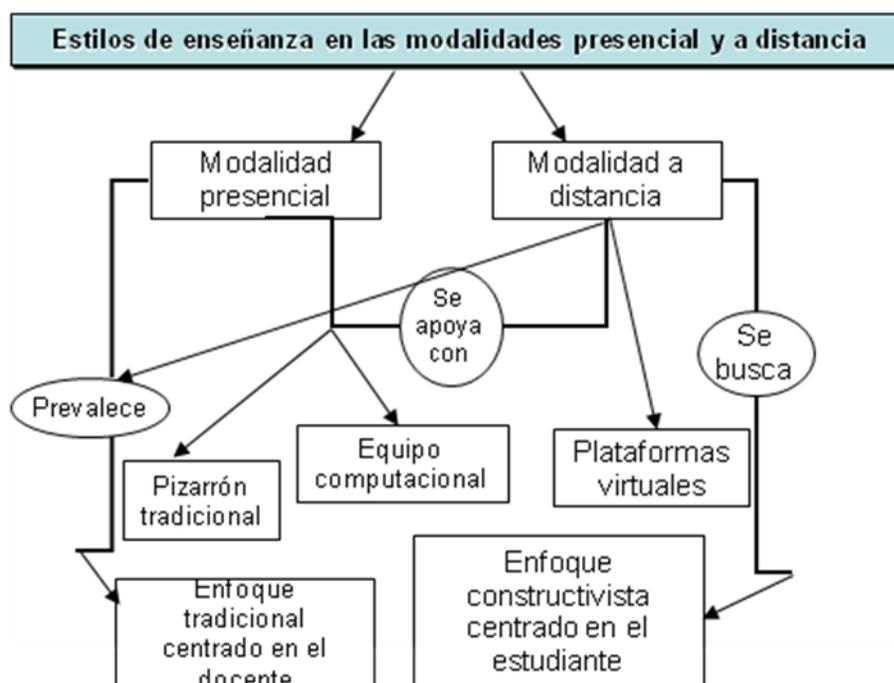
entregadas y a tener mayor participación en la discusión de los temas vistos en clase a través del foro de la plataforma.

No obstante, que el objetivo de la plataforma Nexus es el de “Brindar apoyo a la educación” en general, su uso principal hasta ahora se orienta en la modalidad a distancia. Actualmente en la Facultad bajo estudio no existe ningún curso presencial que haya solicitado apoyo de esta plataforma para cursos presenciales, aparte del grupo de observación para esta investigación.

En la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC), en la que se llevó a cabo la investigación, se observó por parte de los docentes mucha resistencia a manejar una plataforma virtual. Son pocos los que aceptan dar clases en línea y los que imparten clases en esta modalidad es, porque la mayoría de las veces no se les completó su carga de horas con clases presenciales. Como ejemplo, se puede mencionar que de los 60 maestros asignados a la modalidad a distancia con la plataforma Nexus para el periodo académico enero-junio de 2007, sólo acudieron 24 al curso de capacitación para la actualización de dicha plataforma (que está en constante renovación), sin embargo, se contó con la asistencia del 100% de los maestros nuevos, es decir, que impartían clases por primera vez en esta modalidad y que, como se señalaba anteriormente, son docentes con una actitud más positiva hacia el uso de TIC en la enseñanza. El modelo que a continuación se presenta (Fig. 1), pretende reflejar de manera particular, la práctica docente de los maestros de la institución bajo estudio, la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Figura N° 1

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009. Estilos de enseñanza del docente y el uso de las TIC en las modalidades presencial y a distancia en la Facultad de Ciencias de la Comunicación (observación de la investigadora)



Por otra parte, los docentes de modalidad presencial, en general, no aceptan usar una plataforma virtual como herramienta didáctica para sus clases, lo cual obstaculiza las metas propuestas en la Visión UANL 2012 de incorporar el uso de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje en modalidad presencial. Las principales barreras para usar una plataforma virtual por parte del docente, que se han detectado en los maestros de la Facultad bajo estudio en reuniones de trabajo en academias, son las siguientes:

- a. Su uso implica el conocimiento y manejo de la plataforma virtual y por ende, mayor inversión de su tiempo para capacitación.

- b. Se requiere más inversión de tiempo y trabajo en la selección y diseño de materiales a subir en la plataforma y mantener actualizada esta información.
- c. El docente debe invertir recursos propios en equipo computacional y proveedor de Internet y su sueldo es el mismo que el del maestro presencial que no usa una plataforma virtual.
- d. Al docente en línea se le recomienda dar atención personalizada a todos los estudiantes, mientras que en sus cursos presenciales los docentes sólo atienden las dudas de quienes, durante la hora de clase, tienen preguntas.
- e. El docente presencial dedica en promedio tres horas semanales por curso, mientras que en un curso de modalidad a distancia debe estar conectado más horas a la semana para atenderlo. Como ejemplo, al maestro se le pide una preparación previa al inicio del curso mínima de 15 horas de trabajo y de al menos cinco horas semanales al comenzar el mismo (Flores, J. 2007. Documento oficial de *Estandarización de Criterios para clases en Línea*, con clave RC-ED-07-001 ISO 9001).
- f. Prefieren dar retroalimentaciones cuantitativas (calificaciones) a cualitativas, como explicar qué estuvo mal y por qué, para que el estudiante tenga oportunidad de mejorar su proceso de aprendizaje (Formato de atención a usuarios, 2007, RC-ED-07-004)
- g. En la Facultad de Ciencias de la Comunicación se verifica la asistencia del maestro a cursos presenciales con su hora de entrada y salida del aula, sin embargo, esta información no aporta datos sobre la calidad de los procesos de

enseñanza-aprendizaje; mientras que en los cursos a distancia con el uso de la plataforma, se monitorea la calidad de cada curso (desarrollo de contenidos, comunicación constante y pertinente con los estudiantes, uso adecuado de las herramientas de la plataforma, por ejemplo).

h. Al ser sometidos a un constante monitoreo, los docentes que usan la plataforma Nexus consideran que esto es una intromisión a su práctica y que limita su “libertad de cátedra”.

Para cumplir con los objetivos de la *Visión 2012 de la UANL* y responder a las demandas de la Sociedad del Conocimiento, entre ellas preparar al estudiante para un proceso de educación continua, es importante motivar al docente a usar y aprovechar las TIC. Por lo anterior, es necesario llevar a cabo investigaciones, como esta propuesta, que señalen de manera objetiva los resultados del uso de estas tecnologías en modalidades presenciales de la educación superior.

Una vez que los docentes de modalidad presencial se acerquen a las TIC como las plataformas virtuales bajo un adecuado enfoque educativo que oriente su práctica hacia la mediación y no a la transmisión, se aprovechará mejor esta herramienta en beneficio de sus procesos de enseñanza y podrán implementar una plataforma virtual con más seguridad en la modalidad presencial.

De igual forma, el uso de la plataforma con estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje significativo, podría representar un factor de motivación para los estudiantes del curso de Competencia Comunicativa como se observó en la investigación realizada por Blume y otros (2001). En su estudio los investigadores encontraron que al manejar diversas estrategias como el aprendizaje cooperativo, la solución de problemas

del contexto real, el reforzamiento de la lectura comprensiva y el incremento del uso de las TIC se logró aumentar el interés en los estudiantes que tenían una motivación baja. Otra ventaja encontrada en esta investigación sobre el uso de las TIC y de estrategias motivadoras fue que los estudiantes se volvieron menos dependientes del docente y trabajaron más entre pares (trabajo cooperativo).

La introducción de la plataforma Nexus en el curso presencial de la asignatura de Competencia Comunicativa estaría ubicada dentro del modelo bimodal educativo que Yábar y otros (s/d) definen como un modelo flexible en el que se conjuntan armónicamente las posibilidades de las Tecnologías de la Sociedad de la Información (TSI) con las actividades tradicionales de formación como son las clases magistrales.

Los autores subrayan la importancia de “las nuevas herramientas telemáticas desarrolladas en el marco de las autopistas de la información que permiten combinar la presencialidad y no presencialidad en los procesos de enseñanza eliminando las limitaciones espacio/tiempo, así como potenciar una propuesta docente de máxima calidad” (Yábar y otros s/d párrafo 2).

Por su parte González (2004) señala que en este modelo de enseñanza bimodal coexisten dos modalidades de enseñanza, la que se lleva a cabo en un aula o espacio físico donde se desarrollan las actividades de enseñanza-aprendizaje en horarios fijos predeterminados y la enseñanza que tiene lugar en un campus virtual que no requiere de espacios físicos y tiempos programados. La educación bimodal, señala el autor coincidiendo con Yábar y otros (s/d), pretende: “aprovechar las nuevas oportunidades que ofrecen a la educación las tecnologías de información y comunicaciones (TIC) –

virtualidad–, sin tener que renunciar a las indudables ventajas de la enseñanza cara a cara –presencialidad” (González, 2004 p. 2).

Países como México apuestan cada vez más por integrar en su sistema educativo el uso de herramientas tecnológicas. Sin embargo, como se observó en el apartado de antecedentes de esta tesis, los organismos certificadores en este país siguen estableciendo parámetros de calidad para el nivel de licenciatura basados en la modalidad presencial (Amador, 2007).

Lo anterior pudiera implicar que hay más calidad educativa en modalidades presenciales y por tanto, los procesos educativos en modalidades a distancia pudieran carecer de dicha calidad. De allí el desinterés de muchos docentes por capacitarse en el uso de recursos tecnológicos como la plataforma Nexus, ya que consideran que sólo se aplican –según la práctica docente de la facultad bajo estudio- en modalidades no presenciales, por lo tanto, no necesitan conocer e implementar esta herramienta en cursos presenciales.

Se espera también que los resultados de esta tesis puedan señalar las ventajas que las TIC ofrecen en beneficio de mejorar los procesos educativos para la asignatura de Competencia Comunicativa en lo particular, pero también extender estas ventajas hacia otras asignaturas. De igual forma, se espera que los resultados encontrados como desventajas sirvan para orientar a los docentes y estudiantes a superar y mejorar los problemas observados en los procesos educativos apoyados por plataformas virtuales para modalidades presenciales.

Por otra parte, aún con las ventajas que el uso de las TIC pudiera representar, es importante señalar que los beneficios en la educación no son automáticos y que se

requiere de una preparación especial por parte del docente, que oriente de manera adecuada su rol como mediador en la enseñanza al usar las herramientas tecnológicas.

En el contexto en el que los jóvenes han crecido a la par de los avances tecnológicos, tanto los gobiernos, como las instituciones educativas y los docentes requieren de incluir las ventajas de los nuevos ambientes en la educación en todas las modalidades. Los propios estudiantes se deben interesar cada vez más por participar en estos procesos. Limitar a los jóvenes a una educación bajo una modalidad presencial con docentes que practican las más de las veces clases expositivas sin el uso de recursos tecnológicos y sin el conocimiento de teorías educativas constructivistas, implicaría la desventaja de promover la pasividad del estudiante, la transmisión del conocimiento y una comunicación básicamente unidireccional como lo es en la pedagogía tradicional (Ordóñez, 2003).

De igual importancia para esta investigación resulta el rol del docente como mediador para que los jóvenes que ahora integran la Sociedad del conocimiento cumplan con las competencias que les permitirán desarrollarse con calidad y eficiencia en este entorno enmarcado por la tecnología y la abundancia de información. Estas competencias necesarias en todo profesional del siglo XXI se desarrollan a partir de una cultura general que algunas universidades han proyectado en asignaturas formativas como la de Competencia Comunicativa. Estas materias formativa posibilitan al estudiante de todas las licenciaturas para que puedan contar con bases que les permitan: aprender para toda la vida, aprender a hacer, aprender a enfrentarse a numerosas situaciones, aprender a ser y aprender a trabajar en equipo (Delors, 1997).

Dado que en la UANL la investigadora pertenece al Comité Académico que diseñó el curso de Competencia Comunicativa, los resultados de esta tesis le permitirán enriquecer los futuros cambios a los programas sintético y analítico, así como a las futuras ediciones del libro de texto y a la selección y diseño de las estrategias didácticas que los docentes de esta universidad aplicarán en el curso.

Otro motivo para la realización de esta tesis fue el analizar los elementos que conforman una fuerte problemática en los estudiantes de Competencia Comunicativa en modalidad presencial. El problema observado, tanto por la investigadora que imparte este curso, como por otros docentes de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, es que los estudiantes tienen poca participación para entregar tareas, para responder su cuaderno de trabajo y para intervenir oralmente en la discusión de los temas del curso.

Aún y cuando el programa de esta asignatura fue rediseñado de un modelo por objetivos a uno por competencias, de tal forma que los conocimientos se apliquen en situaciones prácticas y reales, los estudiantes siguen con una actitud pasiva. Ellos esperan que la clase sea expositiva, es decir, que el docente sea el responsable de transmitir el nuevo conocimiento y el alumno sea quien “recibe” la información con una mínima responsabilidad de su parte para lograr la construcción conjunta del conocimiento.

Por lo anterior, esta investigación propone el uso de la plataforma virtual *Nexus* como apoyo al curso de Competencia Comunicativa en modalidad presencial ya que se esperaba una mayor participación de los estudiantes en la elaboración de las actividades y tareas y un aumento en la frecuencia y calidad de la participación de los alumnos al analizar y reflexionar sobre los temas vistos al comentarlos en los foros de discusión de

la plataforma. El docente podría así optimizar el tiempo de trabajo en el aula, ya que no se tendrían las limitantes de tiempo y espacio que se presenta en clases presenciales y que hace imposible que puedan participar la totalidad de los estudiantes en el aula.

No obstante, todo lo anterior no se lograría con el sólo hecho de incluir el uso de la plataforma virtual en el curso. Si se depende de un maestro enclavado en un enfoque tradicionalista como transmisor del conocimiento, con o sin el apoyo de tecnología, el objetivo de los programas de formación integral no se alcanzará. Se requiere de un docente que adopte paradigmas educativos que le permitan tomar el rol de mediador en la educación y que facilite la construcción de un conocimiento significativo en el estudiante. El desarrollo de esta investigación permitirá realizar aportes orientados a adoptar roles que permitan al docente, implementar las TIC orientadas a lograr un aprendizaje significativo en modalidades presenciales.

Asimismo, la elección de la asignatura de Competencia Comunicativa resulta de gran relevancia en esta investigación, ya que constituye también el refuerzo a otra de las competencias que demanda la Sociedad del Conocimiento como lo es el manejo adecuado del lenguaje, donde se señala que la Competencia Comunicativa es importante, entre otras, por las siguientes razones (González y Wagenaar, 2003):

- a. Muchas actividades mentales no serían posibles sin el lenguaje.
- b. Los conceptos se generan a partir de la aplicación de los esquemas.
- c. Entre los problemas más difíciles se encuentran la relación entre lenguaje y pensamiento.
- d. El lenguaje permite no sólo acceder al conocimiento, sino generarlo.
- e. El conocimiento, como máximo recurso de nuestra era no es posible sino a través del lenguaje.

Por medio del lenguaje el individuo elabora esquemas que le ayudan a almacenar su conocimiento de la realidad, mismo que se proyecta en una representación mental que se conforma también de conceptos y de las relaciones entre estos. Si además se parte del hecho de que no basta con la comprensión de la información que se lee, sino que es necesario saber expresar con claridad, orden y fluidez las ideas sobre el conocimiento adquirido, las competencias comunicativas debieran ser las adecuadas, tanto de manera oral como escrita, para cualquier estudiante universitario.

Finalmente, se eligió como herramienta tecnológica el uso de la plataforma virtual *Nexus* ya que fue creada por la Dirección de Informática de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Esta plataforma tiene, entre otras ventajas, la de enriquecer la interacción entre los sujetos, así como el facilitar el almacenamiento, procesamiento y presentación de la información como se observa en su página de presentación (Nexus, UANL. 2009, párrafo 1) donde se define como:

Una plataforma Web que responde a las necesidades educativas de la UANL y a su Visión UANL 2012, que permite impartir e intercambiar conocimientos en una comunidad de aprendizaje a través de Internet, donde es posible crear, compartir y publicar cursos en forma rápida, sencilla y amigable.

Si un sujeto conoce e implementa de manera adecuada los diferentes procesos de comunicación, estaría mejor preparado para responder eficientemente a su entorno académico, laboral y social. En este sentido, si el rol del docente es el de mediador y no el de un mero transmisor al usar las TIC en clases presenciales, se beneficiaría el aprendizaje significativo de los estudiantes de la asignatura de Competencia Comunicativa.

Una aportación teórica de esta tesis consiste en el análisis del estudio sobre el cambio de paradigmas educativos y la vinculación de estos con las herramientas tecnológicas que apoyan los procesos de enseñanza aprendizaje. Resulta bastante obvia la explicación de la presencia de herramientas tecnológicas en la educación a distancia, sin embargo, no todos los docentes las han incorporado apropiadamente a los procesos educativos y son pocos los que las implementan en modalidad presencial.

Las “barreras al cambio” existen y es natural poner resistencia en un principio a lo nuevo, pero contar con el conocimiento de las teorías educativas podría permitir al docente implementar de mejor manera el uso de la plataforma virtual en cursos de modalidad presencial. Muy importante por ejemplo, resulta el análisis del enfoque constructivista en la educación que es ampliamente conocido pero no siempre comprendido, como subraya Juan Delval (citado por Rodrigo y Arnay, 1997) al señalar que:

“El constructivismo es como una mancha de aceite, de tal manera que todo el mundo se proclama constructivista sin serlo realmente ya que la práctica se limita en muchos casos a seguir una moda de estrategias pedagógicas que no se sustentan en bases epistemológicas que expliquen cómo se origina y modifica el conocimiento” (Delval, 1997, p. 16).

Lo anterior se observa por ejemplo, cuando los docentes universitarios, que por lo general no cuentan con una formación en educación, participan en cursos de estrategias didácticas sin tener el marco teórico adecuado sobre las diversas teorías cognitivas.

El conocimiento que todo docente tiene sobre el constructivismo es el pensamiento de que los estudiantes deben construir sus propios conocimientos, lo que tiene como efecto que la práctica no vaya más allá de un saber hacer. Cada uno de los actores que forman parte del entorno educacional requieren conocer las bases filosóficas que comprenden esta teoría para ir más allá de los *clisés* en la práctica docente.

Es importante subrayar también que este proyecto se basa en los procesos de construcción del conocimiento del estudiante y en la función mediadora del docente, por lo que el marco teórico está igualmente sustentado en las teorías pertinentes sobre educación como el aprendizaje significativo y las teorías cognitiva, constructivista y conductista, la función mediadora del docente y la motivación en los estudiantes; así como las teorías relacionadas con el *e-learning*.

En cuanto al aporte metodológico esta investigación de diseño mixto complementario permite, por una parte, observar en un entorno natural el proceso educativo al usar una plataforma virtual en clases presenciales. Con lo anterior se pretende además, estudiar la importancia del rol del docente al usar una nueva tecnología y no la importancia de la tecnología “per se”. Por otra parte, se pretende que el análisis cuantitativo proporcione datos concretos que incrementen la validez externa de los resultados en este problema de estudio.

Al usar una metodología mixta las técnicas de la entrevista y observación (cualitativas) y de análisis de contenido y cuestionarios (cuantitativas), permitirán dar seguimiento a la participación de los alumnos directamente en la plataforma, así como al número de tareas entregadas, el tipo de aprendizaje adquirido por los estudiantes y a observar su proceso de reflexión al entrar a los foros de discusión. Del mismo modo, la

percepción del uso de una herramienta tecnológica tanto por parte del estudiante como del docente, permitirá al investigador establecer tanto las ventajas como las áreas de oportunidad del uso de dicha tecnología para que en un futuro esta experiencia sea mejorada, en caso de así requerirlo.

De la importancia del conocimiento de estas percepciones sobre el uso de la plataforma por parte de estudiantes y docentes, se deriva la trascendencia de que el enfoque dominante para esta investigación sea el cualitativo. Asimismo, se recurrió al uso del método cuantitativo en esta metodología mixta para identificar datos numéricos relevantes como la cantidad de participaciones de los estudiantes, tanto en el aula como en los espacios virtuales de la plataforma, con el fin de triangular esta información con el análisis cualitativo de las percepciones.

No se pretende con esta tesis establecer una guía determinante para las futuras acciones de los docentes o estudiantes, pero sí que los datos descriptivos encontrados sirvan para motivar la reflexión sobre la propia práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje con el uso de las TIC.

#### 1.4 Objetivos

Desde la anterior perspectiva se plantea a continuación el objetivo general y los objetivos particulares de esta investigación. Dado que se trabajó una investigación mixta complementaria, los objetivos particulares se presentan en dos grupos: cualitativos y cuantitativos.

**Objetivo General:**

Analizar el proceso educativo que produce la implementación de la plataforma Virtual Nexus como herramienta de apoyo en la clase de modalidad presencial de la asignatura Competencia Comunicativa.

**Objetivos particulares cualitativos:**

- a. Describir cómo se realiza la planificación y la mediación docente en una clase presencial de Competencia Comunicativa que usa una plataforma virtual de la UANL.
- b. Determinar cuáles son las estrategias didácticas y la evaluación de los aprendizajes que promueven el aprendizaje significativo de los estudiantes.
- c. Establecer cuál es la percepción del docente sobre el uso de una plataforma virtual como apoyo a su clase de modalidad presencial.

**Objetivos particulares cuantitativos:**

- a. Describir cómo se presenta la participación activa de los estudiantes.
- b. Establecer cuál es la percepción del estudiante sobre el uso de una plataforma virtual como apoyo a su clase de modalidad presencial.

### 1. 5. Delimitación del problema

En este punto se describe el tiempo en el que se realizó la investigación y el lugar donde se ubican los sujetos y objeto de estudio.

### *1. 5. 1. Contexto temporal*

La recolección de datos de la presente investigación se llevó a cabo en el segundo periodo académico del año 2009 que fue de agosto a diciembre.

### *1. 5. 2. Contexto espacial*

Para el modelo mixto complementario de esta tesis se aplicaron las técnicas de observación, entrevista y cuestionario en un grupo de la asignatura de Competencia Comunicativa de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UANL. Ésta es una universidad pública que se encuentra en la ciudad de Monterrey, capital del Estado de Nuevo León, México. El curso de modalidad presencial seleccionado corresponde al primer semestre de la licenciatura y se eligió debido a que la maestra a cargo conocía el manejo de la plataforma Nexus y accedió a que se usara dicha herramienta en su grupo de Competencia Comunicativa.

### *1. 5. 3. Contexto analítico*

Para conocer la participación de los estudiantes con el apoyo de una plataforma virtual, se analizaron dos secciones de Nexus: foros y portafolios. En la primera se observó la participación de los estudiantes en la discusión sobre los temas vistos en clase y en la segunda sección, las actividades del curso que fueron entregadas por este medio.

En cuanto a la elección de la asignatura de Competencia Comunicativa, para realizar esta investigación se manifiestan las siguientes razones:

- a. Es una de las asignaturas básicas del área de formación integral, es decir, que la deben cursar todos los estudiantes universitarios sin importar su área de formación;

- b. El desarrollo de las competencias del lenguaje oral y escrito es esencial para los profesionales del siglo XXI y ha sido definida por especialistas e investigadores del *Tuning Educational Structures in Europe*, (González y Wagenaar, 2003), como una de las competencias básicas que deben poseer los individuos en la Sociedad del Conocimiento;
- c. La investigadora pertenece al Comité Académico de la asignatura de *Competencia Comunicativa* en la UANL y ha trabajado desde su creación en 1999 en el diseño pedagógico de la misma y en la capacitación docente.

Se espera como resultado de esta tesis entre otros beneficios el determinar fortalezas y áreas de oportunidad en el rol del docente para el mejor aprovechamiento de las TIC en clases de modalidad presencial, así como el seleccionar estrategias de enseñanza que beneficien el aprendizaje significativo de los estudiantes en la asignatura de Competencia Comunicativa al usar la Plataforma virtual Nexus.

Mientras los docentes de cualquier institución no se vean involucrados en el conocimiento y análisis de la problemática educativa de su propio contexto, serán menos conscientes de la existencia de los mismos y por lo tanto, menos orientados a participar en su solución. Por lo anterior, ésta investigación pretende ser un elemento enfocado a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje con el uso de TIC, de manera que motive a los jóvenes a ser activos participantes en la construcción de su conocimiento y a desarrollar las habilidades, actitudes y competencias que demanda la sociedad actual.

A continuación se establece el marco teórico que sustenta a esta investigación.

## CAPÍTULO II

### FUNDAMENTACIÓN TEORICA

La Revolución Científico Tecnológica ha propiciado un cambio de paradigmas en la sociedad, mismos que a su vez inciden en el área educativa. El análisis de estos nuevos paradigmas, desde la perspectiva de diferentes investigadores de la educación, forma el primer punto de este capítulo. El segundo tema se orienta al estudio de las percepciones, ya que se analizan en los siguientes capítulos las percepciones de los sujetos de estudio en relación con el problema de investigación, mismo que implica el conocimiento de la relación entre tecnología y educación, y de manera particular las plataformas virtuales.

Posteriormente se centra la atención en los procesos educativos en el nivel superior, qué son y por qué deben establecerse. Asimismo se estudia el concepto de planificación curricular para concluir con el tema central que es la mediación docente, su relación con las diferentes teorías de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y los métodos de evaluación.

#### 2. 1 Nuevos paradigmas en la sociedad de la Revolución Científico Tecnológica

El mundo como planeta y los seres que lo conforman son en conjunto un organismo vivo en constante evolución y cambio, tanto en lo físico como en lo filosófico. Con frecuencia estos cambios no se presentan en total armonía, sino que han sido enmarcados por una secuencia de problemáticas que se convierten en crisis y que a su vez, genera nuevos cambios y nuevas crisis. Por este motivo, los paradigmas que

durante siglos rigieron el destino histórico de la humanidad han sufrido grandes rupturas y transformaciones de la estructura social.

Como ejemplo de lo anterior mencionar se observa: la decadencia del patriarcado, un cambio de valores, una sociedad consumista, deterioro ecológico, crisis energética, sobre-información, cuestionamiento sobre la infalibilidad de la ciencia, una visión global del mundo no limitada a la visión occidental y cambios en el concepto y enfoques de la educación que es el que ahora nos ocupa, sobre todo, en el punto de la relación entre educación y Nuevas Tecnologías de Comunicación que es el tema de esta investigación.

Grandes pensadores se han abocado al estudio de estos cambios. Thomas Kuhn (1962) citado por Torres (2003) en su visión de las Revoluciones Científicas, como refiere Torres (2003), señala que si un paradigma científico entra en crisis, es decir, no aporta ya soluciones al problema, es descartado por otro. Esto se refleja en todas las áreas del conocimiento: científico, tecnológico, humanístico y por ende, en la educación. Para Capra (1998), el análisis de los nuevos paradigmas surge a partir del interés por la física que: “Ha venido propiciando un cambio en nuestra visión del mundo” (p. 17) a raíz de la exploración del mundo atómico y subatómico sobre una realidad extraña e inesperada que la concepción del positivismo y del método científico cuantitativo, no han podido explicar.

Como ejemplo el autor señala que a pesar de los avances de la ciencia y la tecnología en los albores del siglo XXI y de la gran cantidad de expertos en cada una de las áreas, no se ha encontrado una solución a los problemas mundiales de la inflación, la crisis energética, de salud, desastres ambientales, violencia, criminalidad, corrupción y

valores, aunado a los serios problemas bélicos que ponen en peligro no solo a los países involucrados, sino a todo el planeta.

De manera muy acertada Capra (1998), encuentra un común denominador a todo esto y lo define como un problema de percepción causado por una visión muy limitada de la realidad. En esta visión cada experto ve solamente fragmentos de esta realidad, lo que conlleva a soluciones parciales y limitadas que difícilmente propiciarán que nuestra aldea global sea un mundo en equilibrio.

Aguerredondo (1999) por su parte, señala que nos encontramos viviendo en la etapa conocida como *La sociedad del conocimiento*, la cual define como una forma social superadora en la que el conocimiento está disponible para todos, distribuido de tal forma que garantice igualdad de oportunidades; por lo tanto, entendemos que el conocimiento propicia, o debe propiciar la equidad social.

Sobre el concepto de la Sociedad del Conocimiento es importante mencionar que se observa una paradoja y es que, mientras que la Sociedad del Conocimiento se promulga por una equidad en la educación y por ende en las personas se produce el efecto contrario. Lo anterior debido a que la manera de obtener el conocimiento es la educación y ésta requiere de una inversión de tiempo y dinero que no todos pueden pagar. Ante situaciones como la pobreza extrema, los problemas de salud y de acceso a servicios básicos (como vivienda, electricidad, drenaje, alimentación y otros), la educación, bajo estas circunstancias, pasa a segundo término.

Es común observar por ejemplo, que las becas económicas de educación que se otorgan a familias de escasos recursos (en zonas marginadas de México), se inviertan en cubrir necesidades básicas y no en la educación de los hijos, lo que alimenta este círculo

vicioso, dejando de alcanzarse en este sector de la población, la eliminación de las desigualdades económicas por falta de educación. Resulta una contradicción el hecho de que las nuevas tecnologías, como medio, faciliten la educación a quien no puede asistir a una escuela, cuando en muchas poblaciones no existe ni siquiera el servicio de la electricidad.

Por su parte, Torres (2003) señala que la humanidad ha pasado por tres eras a las que llama revoluciones técnicas: La Revolución Neolítica, la Revolución Industrial y la Revolución Científico-Tecnológica (RCT). Esta última caracterizada por el desarrollo de la ciencia, que genera tecnología, que a su vez genera ciencia. Algunos de los cambios a los paradigmas establecidos que ha traído la RCT, según Torres (2003) son los siguientes:

- a. El cuestionamiento a los prejuicios raciales, al justificar científicamente la similitud entre las diferentes culturas.
- b. La percepción del concepto de “género”, al luchar no sólo por la igualdad de la mujer, sino de niños, ancianos y grupos minoritarios.
- c. Una educación orientada hacia una formación integral más que hacia una ultra especialización.
- d. La mancuerna Investigación-Desarrollo (I+D) propulsada por razones industriales o empresariales.

En este último caso se puede mencionar el efecto de la *mercantilización de la ciencia* que es dirigida por grupos dominantes con intereses particulares y que ejercen influencia en todas las acciones del ser humano. Un ejemplo muy claro que el autor

maneja, es el de *Microsoft*, compañía que debe su éxito a Bill Gates, gracias a su creatividad tecnológica y a sus dotes empresariales. Se trata, señala Torres (2003, p. 33) “De un investigador con recursos computacionales, que es a la vez empresario y que logra lo que la investigación oficial es lenta en conseguir”.

Como efecto de lo anterior se crean relaciones entre la ciencia y otras áreas, como el vínculo ciencia-arte; así la literatura de ciencia ficción considerada antes como irreal, pasa a ser ciencia o tecnología. Los ejemplos van desde Verne (1869) con su visión de la creación del submarino en *Veinte mil leguas de viaje submarino*, hasta Huxley (1932) con *Un mundo feliz* donde el autor se anticipa a los estudios actuales del genoma humano, la clonación o la fertilización *in vitro*.

De igual forma, la ciencia se auxilia de la literatura (ensayo, novela, poesía) para llegar a públicos fuera de las comunidades científicas. Ejemplo de ello es la publicación de revistas de difusión como: *Muy interesante*, *Quo*, *Astronomy* o *Focus* por mencionar algunas. La Ciencia y la Tecnología han ejercido una gran influencia en el campo de la educación. Un ejemplo claro es la vinculación de la ciencia con otro medio masivo importante: la televisión, donde se observa la presentación de reportajes y programas culturales típicos con un formato sumamente creativo, que busca difundir el conocimiento con el uso de formatos de programas de entretenimiento.

La cadena *Discovery* por ejemplo, maneja equipos de especialistas en ciencia y cinematografía para producir programas como: *Re-escribiendo la historia*, *Cómo se hace* o documentales con una atractiva producción que incluyen, además de la dramatización, los más avanzados efectos especiales donde al final, como en el caso de *Dragones, una*

*fantasía hecha realidad* Discovery Channel (2007). Aquí el televidente no sabrá si fue testigo de un documental o de una película de ficción.

Como lo señala el Vice Presidente Ejecutivo de *Discovery Channel* en el Reino Unido, David Abraham: "Cada vez más, veremos animación computarizada en documentales y a medida que mejore la calidad de la tecnología, será posible combinarla con material fílmico moderno" si bien, agrega el ejecutivo, el uso de esta tecnología pueda confundir a la audiencia. (Discovery Channel, 2007. Historia Virtual, párrafos 1 y 2). La vinculación ciencia y tecnología benefician sin duda alguna a la educación; no obstante esta mancuerna también produce otros grandes problemas, como refieren Torres (2003) a lo largo de su libro: *Los nuevos paradigmas en la actual Revolución Científica y Tecnológica* y Toffler en sus libros *El shock del futuro* (1970) y *La tercera ola* (1979).

Uno de estos efectos es el de la *desmaterialización del proceso productivo*, al que Torres (2003) define como "la posibilidad de producir abundante nueva materia con escasísima materia" (p. 101) como la clonación, la creación de productos transgénicos o de la realidad virtual de naturaleza inmaterial. En el último caso, se observa el surgimiento de comunidades virtuales habitadas por *avatares* que, como define el diccionario electrónico Wikipedia, son: "una representación gráfica –ficticia- de una persona" (Wikipedia, recuperado el 22 de febrero de 2008). Son dibujos que representan a individuos reales que proyectan personalidades con frecuencia diferentes a la real, quienes en un imaginario mundo mediático: viven, aman, matan, se prostituyen o comercian dinero real en mundos imaginarios.

Así el consumismo, la despreocupación de lo real por la preferencia de lo imaginario o la búsqueda de relaciones virtuales y no personales, son solo un ejemplo de

los efectos negativos de los nuevos paradigmas que se viven en la actualidad y que tienen relación directa con las TIC. Por otra parte, una de las grandes aportaciones de la tecnología a estos cambios paradigmáticos es la velocidad en la que se transmite la información. De esta manera los usuarios se mantienen activos virtualmente sin tener que trasladarse de un lugar a otro para realizar una actividad lúdica, laboral, interpersonal, comercial, educativa o de cualquier tipo.

En el área específica de la educación una de las actividades que ha dejado de ser física para ser virtual es la lectura. Aquí surge lo que Landow (1995) citado por Torres (2003, p. 105) llama “la revolución del pensamiento” a raíz de la creación del hipertexto donde, a diferencia del libro, se ofrece al lector “la posibilidad de participar” (Barthes,1973) citado por Torres (2003, págs. 106 y 107).

En la actualidad es ésta la manera de los jóvenes de acercarse a la información, a la realidad y por lo tanto, a la construcción del conocimiento. La realidad para los estudiantes ahora parte de lo digital, como refiere Torres (2003): “El paradigma digital se explica en función de que vivimos una época post-analógica. Estamos frente a un tipo de información que se sustenta en imágenes computarizadas” Torres (2003, p. 99).

En esta Revolución Científica tecnológica los libros de texto impreso son fácilmente sustituidos por la información electrónica por múltiples razones: en primer lugar los jóvenes prefieren las imágenes coloridas y con movimiento, antes que la palabra escrit. La información buscada es encontrada automáticamente por el ordenador sin que ellos tengan que elaborar ninguna maniobra física de búsqueda como ir a una biblioteca, revisar ficheros, seleccionar libros o revistas y después de leerlos o al menos

hojearlos, seleccionar la información. La búsqueda electrónica les ahorra además, el tener que transcribir la información.

El paradigma digital influye también en el hecho de que los jóvenes prefieran buscar información en Internet antes que investigar en libros especializados e incluso en enciclopedias o diccionarios. Entre las desventajas que el uso de ésta tecnología representa está la falta de habilidad de los jóvenes en el manejo de la información impresa. Si se le pide a un estudiante buscar una palabra en un diccionario tendrán problema en encontrarla, primero porque desconocen la manera correcta de la escritura de la palabra y segundo, no están acostumbrados a la búsqueda alfabética de la información.

Por supuesto que en un ordenador esto no pasa, si escriben mal la palabra la misma computadora la corregirá de manera automática (lo solicite o no el usuario del procesador de texto) eliminando así la posibilidad de aprender del error. De igual forma, el procesador de texto les señalará errores de sintaxis con opciones inmediatas de la escritura correcta, por lo que ellos ya no tendrán que pensar al respecto. ¿Cómo se espera que estos jóvenes incursionen en la investigación científica siendo tan dependientes de las decisiones prefabricadas de la tecnología?

El manejo eficiente del lenguaje como se ha comentado anteriormente, es indispensable para acceder al conocimiento. De esta manera el manejo adecuado de las competencias comunicativas facilitaría a los jóvenes su incursión en actividades como la investigación y así en la generación del conocimiento y no sólo en la apropiación del mismo. Es importante entonces observar cómo influyen las tecnologías de comunicación en el aprendizaje de los estudiantes y en el caso de esta investigación,

cómo afectan, ya sea positiva o negativamente, el desarrollo de sus competencias comunicativas.

Otro aspecto problemático por la falta de lectura en los jóvenes es su limitado uso del lenguaje: son incapaces de elaborar ideas completas verbalmente, carecen de precisión léxica (desconocen los conceptos y significados más esenciales para la diaria comunicación, no se diga ya para establecer una comunicación en contextos académicos o profesionales) y su comunicación por escrito semeja una continua traducción fonética ya que en todo contexto manejan el lenguaje de “chat” en el que escriben como hablan. ¿Cómo pedir a esta nueva generación de estudiantes un cambio, si consideran el libro de texto como información de segunda.

Finalmente, el paradigma digital en el contexto de la globalización se caracteriza por el exceso de información. Hay tanta información en la red disponible al instante que los jóvenes ya no la leen y solo hacen el tradicional “copy-paste”, no son capaces de analizar y diferenciar aquella que es de una fuente válida de la que no lo es. Los nuevos paradigmas han ejercido un enorme cambio en la educación. Quien no estudia es considerado un analfabeta ¿pero qué significa esta palabra? En el sentido original de la educación tradicional, analfabeta es aquella persona que no sabe leer y escribir. En el actual contexto matizado por la RCT actualmente se habla de un nuevo tipo de analfabeta, el analfabeta tecnológico, aquél que no sabe manejar las nuevas tecnologías que están presentes en la vida diaria como: un ordenador, un horno de microondas o un teléfono celular.

Viñao (1999, p.118) identifica un tercer tipo de analfabeta como “aquél que sabiendo leer y escribir es incapaz de comprender o redactar un texto determinado”. Si

este texto o textos son, ya sea políticos, científicos, o históricos, que se consideran necesarios para participar en la vida cultural de un país, se considera como *analfabetismo cultural* y si los textos se refieren a hechos de la vida cotidiana (periódico, instructivos, etc.) se considera como *analfabetismo funcional*.

Sobre el analfabetismo funcional, Viñao (1999) refiere a Kozol (1999) con una estadística bastante descriptiva de esta situación en el mundo:

Veinticinco millones de adultos norteamericanos no pueden leer las precauciones escritas en un frasco de veneno utilizado como pesticida, no pueden leer una carta escrita por el profesor de sus hijos ni la portada de un periódico. Otros 35 millones de adultos tienen un nivel de lectura muy por debajo del nivel muy inferior al necesario para sobrevivir en nuestra sociedad. Juntos, estos 60 millones de personas representan más de una tercera parte del total de la población adulta.

No obstante lo anterior, no podemos señalar que la culpa de esto sea causa de las TIC, debemos analizar antes el papel del usuario en nuestro caso, del docente y del estudiante en la educación y definir los roles que siguen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un cuestionamiento que plantea Torres (2003, p.38), al analizar estos nuevos paradigmas de la RCT es “¿Cómo educar para el cambio, si la educación misma no ha cambiado, si no se ha apropiado de los múltiples elementos tecnológicos que pueden facilitar su labor y que ya están en manos de los niños y jóvenes, con el peligro de que estos son acrílicos respecto de ellos?”

Para lograr este cambio los docentes requieren tener un mayor conocimiento además de la tecnología educativa, de las diferentes teorías pedagógicas que propicien

una educación de mejor calidad para formar personas. No solo personas capacitadas, sino íntegras y con un alto sentido de responsabilidad y compromiso social. Los docentes deben educar con el apoyo de la tecnología que los jóvenes ya se han apropiado, pero con una orientación profundamente humanista en la que la transmisión simple de conocimientos no es ya el objetivo principal, sino la guía del docente para que el estudiante sea capaz no sólo de construir sus propios conocimientos, sino de generar nuevos y aplicarlos en situaciones variadas de su contexto real.

Una vez vistos los cambios más relevantes sobre los paradigmas de la Revolución Científico Tecnológica y su relación con la educación, procedemos a analizar la relación directa de la tecnología y la educación.

## 2. 2 Percepción y actitud

Uno de los puntos relevantes a tratar en esta tesis es el relacionado con la percepción de los estudiantes y docente al usar una plataforma virtual como apoyo a un curso de modalidad presencial. Por tal motivo, se incluye un apartado que dé soporte teórico a la definición de estos conceptos y a su aplicación en la investigación dentro del área de la educación.

### *2.2.1. La percepción en la investigación*

Para iniciar el análisis del concepto de percepción, se debe partir desde diferentes contextos, ya sea el físico, el psicológico o el social. El primero hace referencia a lo que se capta a través de los sentidos y que el Centro de estudios de psicología Gauss (Diccionario de Términos de Psicología, 2011) define como: el conocimiento directo, no conceptual, de los objetos físicos.

En el mismo contexto, el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (22ª edición, 2011) señala que percepción es la “Sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos”. Bajo este parámetro, la percepción limita al sujeto cognoscente a una posición pasiva que considera la sensación de la suma de las partes para definir un objeto, como lo refieren los enfoques empiristas (Diccionario de Términos de Psicología, 2011).

Dado que el concepto de percepción, desde esta perspectiva externa, se limita al conocimiento de los objetos físicos y niega el rol activo del sujeto al eliminar estímulos internos como: recuerdos, valoraciones y experiencias previas; no resulta útil para los fines de esta investigación. Los sujetos de estudio como seres individuales, tienen experiencias particulares en el uso de las TIC en sus cursos dentro y fuera de la universidad y estas experiencias previas pueden influir en la percepción del manejo de la plataforma Nexus en su curso presencial de Competencia Comunicativa.

Los enfoques racionalistas, por el contrario, aceptan la inclusión de estímulos externos como el intelectual dando a la mente un papel activo. Desde la psicología moderna se destaca aquí la teoría de la Gestalt que refiere a las leyes que sigue la mente al ordenar los estímulos e interpretarlos de una u otra manera donde el todo es más que la suma de sus partes. Como representantes de esta teoría de origen alemán se encuentran Max Wertheimer (1925), Wolfgang Köhler (1929) y Kurt Koffka (1921) entre otros. La premisa básica de la Gestalt señala que la actividad mental no es una copia fiel del mundo, sino que consiste en “un proceso de extracción y selección de información relevante encargado de generar un estado de claridad y lucidez consciente que permita el desempeño dentro del mayor grado de racionalidad y coherencia posible

con el mundo circundante” (Oviedo, 2004. Pág. 89 y 90). No obstante, que en esta teoría se toma en cuenta la posibilidad de la interpretación de la información, no es el concepto óptimo para esta investigación, ya que se limita a la interpretación de las percepciones visuales.

El concepto de percepción social, por otra parte, “se orienta al estudio de las influencias sociales sobre la percepción. Hay que tener en cuenta que las mismas cualidades pueden producir impresiones diferentes ya que interactúan entre sí en forma dinámica” (Diccionario de psicología, recuperado el 23 de abril de 2011). Desde esta perspectiva se puede analizar las percepciones de los estudiantes y la docente del curso de Competencia Comunicativa. Lo anterior debido a que se parte del hecho de que puede existir una influencia previa con base en las experiencias de los sujetos de estudio con esta o con otras plataformas educativas o con otras TIC.

Las investigaciones sobre la percepción social de la ciencia dieron inicio en la década de los 80 con dos grupos representativos: el norteamericano *Science Literacy* y el británico *Public Understanding of Science* (Muñoz *et al.*, 2005). El primer grupo se orientó a investigar el grado de alfabetización científica-tecnológica en la cultura norteamericana; mientras que el grupo inglés se amplió más en la valoración de la capacidad del público por comprender estos elementos.

En este sentido, los estudios de percepción social son ahora muy utilizados en investigaciones vinculadas con el uso de las TIC. La Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), refiere que los estudios de percepción constituyen una herramienta que favorece el diagnóstico de una cultura científica en una sociedad. Al

respecto, señala cuatro motivos que justifican la realización de estos estudios (FECYT. 2008 pág. 2):

- a. La necesidad de valorar la cultura científica para favorecer el desarrollo de los países.
- b. La mejora de las conexiones entre ciencia y sociedad.
- c. Las relaciones entre percepción social de la ciencia y las políticas públicas.
- d. Los nuevos modos de producción del conocimiento.

Es el último inciso el que interesa de manera central a esta investigación, ya que como afirma la FECYT (2008 pág. 6), “La innovación de los procesos de producción, de productos y servicios se convierte en un ente directo generador de conocimiento, que se capitaliza y que cumple una funcionalidad en un contexto dado”.

### 2.2.2. *La actitud en la medición de las percepciones*

La recuperación de información en los estudios de percepción social se lleva a cabo mediante *escalas de actitud*, técnica que mide la cantidad de una propiedad percibida hacia algo o alguien. Aigner (s.f., pág. 1) refiere que para medir las actitudes se requiere de un cuestionario que integra “un conjunto de preguntas que tienen una estructura de ítems o proposiciones utilizados para cuantificar características o variables del comportamiento social. Estas características, llamadas actitudes generalmente se conciben como latentes o no-manifiestas”.

Para los estudios de Ciencias Sociales, una actitud, señala el investigador citando a Rokeach, es “una organización relativamente duradera de creencias en torno a un objeto o

una situación, las cuales predisponen a reaccionar preferentemente de una manera determinada. Las actitudes son constructos hipotéticos, son manifestaciones de la experiencia consciente, informes de la conducta verbal, de la conducta diaria.” (Aigner s.f, pág. 1).

Otros investigadores, cita Aigner (s.f.), definen actitud de la siguiente manera:

- a. Thomas y Znaniecki (1918) es una tendencia a la acción.
- b. Thurstone (1928) es la suma de las inclinaciones, sentimientos, prejuicios, sesgos, ideas preconcebidas, miedos, amenazas y convicciones acerca de un determinado asunto.
- c. Chein (1948) es una disposición a evaluar de determinada manera ciertos objetos, acciones y situaciones.
- d. Krech y Krutchfield (1948) es un sistema estable de evaluaciones positivas o negativas, sentimientos, emociones y tendencias de acción favorables o desfavorables respecto a objetos sociales.
- e. Newcomb (1959) es una forma de ver algo con agrado o desagrado.
- f. Sarnoff (1960) es una disposición a reaccionar de forma favorable o desfavorable.

Las actitudes se relacionan de manera directa con el comportamiento hacia esos objetos o personas, sin embargo, son solo un indicador de la conducta y no son la conducta en sí. El autor señala que las actitudes tienen dos características:

- a. Dirección: favorable o desfavorable, positiva o negativa.
- b. Intensidad: alta o baja.

La anterior aportación teórica resulta de gran relevancia, ya que en la presente investigación se aplicaron cuestionarios orientados a medir la percepción de los estudiantes con relación al uso de la plataforma Nexus en modalidad presencial y sobre la percepción del rol del docente al usar esta herramienta. Los indicadores de las percepciones hacia el uso de Nexus por parte de los estudiantes se describen el capítulo tres de esta tesis.

## 2.3 Tecnología y educación

Antes de realizar un análisis sobre la relación entre tecnología y educación es importante partir de la definición de conceptos como educación a distancia, educación no presencial, educación no escolarizada y el término *e-learning*, que si bien, no existe una definición universal sobre estos conceptos, han sido estudiados y definidos desde la perspectiva de diversos especialistas. Así mismo, para comprender lo que son los recursos tecnológicos en la educación y su rol en los procesos de enseñanza-aprendizaje es importante analizar algunos conceptos básicos manejados en este contexto. De igual forma, se presenta en este apartado un análisis de los diferentes tipos de las plataformas virtuales: pública, propia o comercial.

### *2.3.1. Definición de conceptos relacionados con educación a distancia*

A finales del siglo XIX, el término de educación a distancia era utilizado como sinónimo de educación por correspondencia donde “el aprendiz aprende en su casa, alejado la mayor parte del tiempo de la escuela” (González, G. 2005, pág. 1). Este sistema estaba dirigido a grupos de personas que por diversos motivos no podían asistir a una institución educativa, pero querían aprender en su tiempo libre.

Ávila (en Mena, 2004) señala que la educación a distancia ha pasado por diferentes etapas refiriéndose a la primera de ellas como la etapa de enseñanza por correspondencia postal surgida en Estados Unidos y Europa, en donde se ofrecían cursos secretariales y de idiomas. La segunda etapa de la educación a distancia fue la enseñanza basada en la comunicación de masas; en la que el cine, la radio y la televisión con su modelo de comunicación masiva proporcionaron un nuevo medio para la educación. En esta etapa se consideraban los contenidos educativos sin poner atención en la respuesta de los estudiantes. Villaseñor (1998) se refiere a esta etapa como el antecedente del uso de la tecnología educativa, surgida durante la II Guerra Mundial cuando por primera vez se usaron medios audiovisuales en cursos dirigidos a militares.

Como tercera etapa, Ávila (en Mena, 2004) señala la enseñanza multimedia a distancia, caracterizada por la aparición de paquetes instruccionales. Esta etapa Villaseñor (1998) la ubica en la década de los setenta, cuando el desarrollo de la informática se aplicó en la enseñanza con el surgimiento de las computadoras personales.

La cuarta etapa es definida por Ávila (en Mena, 2004) como la etapa de sistemas de aprendizaje interactivo y surge a mediados de la década de los ochenta. Aquí el concepto de distancia, al hablar de educación, pierde su connotación ya que el desarrollo de las tecnologías en telecomunicaciones que incorpora audio e imagen, permitió un mayor contacto y acercamiento con los estudiantes creando nuevos ambientes de aprendizaje en la educación a distancia.

Uno de estos nuevos ambientes de aprendizaje es llamado e-learning, que Mendoza (2003, párrafo 2), define como:

El suministro de programas educacionales y sistemas de aprendizaje a través de medios electrónicos. El e-learning se basa en el uso de una computadora u otro dispositivo electrónico (por ejemplo, un teléfono móvil) para proveer a las personas de material educativo. La educación a distancia creó las bases para el desarrollo del e-learning, el cual viene a resolver algunas dificultades en cuanto a tiempos, sincronización de agendas, asistencia y viajes, problemas típicos de la educación tradicional.

Técnicamente, refiere Mendoza (2003, párrafos 5 y 6), “el e-learning es la entrega de material educativo vía cualquier medio electrónico, incluyendo la Internet, Intranets, Extranets, audio, vídeo, red satelital, televisión interactiva, CD y DVD, entre otros medios”. Lo anterior implica que si se utilizan estos medios en clases presenciales (en la UANL se denominan también “escolarizadas”), entonces habrá cursos presenciales con elementos de e-learning; ya que los educadores, como es el caso de esta investigación, integran el uso de tecnologías de redes y comunicaciones para diseñar, seleccionar, administrar, entregar y extender la educación.

A medida que se desarrollan las TIC e incursionan más en la educación, se pierde la frontera entre los conceptos de educación presencial y a distancia, ya que en ambas modalidades de la educación superior en México se usan recursos tecnológicos que responden al e-learning según la conceptualización de Mendoza (2003). En este sentido, la ANUIES (2011) identifica diversos grados de hibridación entre los términos, refiriendo cinco tipos de modelos educativos para la educación a distancia pudiendo ser ésta no escolarizada o mixta:

- 1) El estudio independiente guiado (modalidad no escolarizada),

- 2) El aula remota (modalidad no escolarizada),
- 3) El modelo interactivo basado en TIC (modalidad no escolarizada),
- 4) El modelo híbrido (modalidad mixta) y
- 5) El modelo presencial apoyado con tecnología (modalidad escolarizada).

En la primera categoría basada en impresos se ubica la educación postal, que los anteriores autores colocan como el antecedente de la educación a distancia y que la ANUIES define como no escolarizada. La segunda categoría refiere el uso de TIC que permiten transmitir en tiempo real audio y video, pero con una interacción limitada entre docente y estudiante.

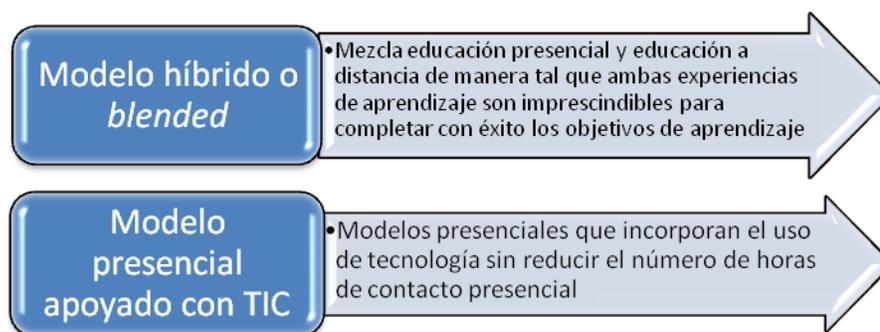
En el modelo interactivo ANUIES (2011, pág. 11) refiere que éste:

Utiliza tecnologías de Internet para el acceso a los materiales y para mantener el contacto entre profesores y estudiantes, poniéndolos a todos en igualdad de oportunidades para la interacción sincrónica y/o asincrónica. En este modelo, también conocido como educación a distancia basada en redes o modelo “en línea” (“online” en lengua inglesa), las oportunidades de interacción entre el profesor y el estudiante se incrementan ya que el profesor no detenta la palabra como normalmente ocurre en el salón de clases tradicional.

A pesar de que ANUIES proporciona conceptos específicos para las dos últimas categorías, en la práctica resulta difícil marcar una diferencia precisa entre ambas como se observa en la figura dos a continuación:

Figura N° 2

**Comparación entre modelo híbrido y el presencial apoyado con TIC según ANUIES (2011)**



ANUIES, no señala más características para el quinto modelo, pero sobre el modelo híbrido señala que en éste las TIC se utilizan para (SEP y CONACYT, 2011, PÁG. 14):

La entrega de contenidos, simulaciones, el desarrollo de actividades colaborativas, el proceso de retroalimentación y el proceso de interacción entre estudiantes y entre el profesor y el estudiante. La educación presencial se utiliza para el contenido que requiere tocar las emociones de los estudiantes, para practicar, para discutir los retos que los estudiantes tendrán para implementar estos conocimientos y habilidades en el ámbito laboral y para asegurar compromiso social entre los participantes.

Por su parte, la UANL identifica solo tres modelos: escolarizado, no escolarizado y mixto. El primero tiene lugar en el aula donde docente y estudiante coinciden en espacio y tiempo. El no escolarizado se refiere a los procesos de enseñanza

que se realizan sin que haya presencialidad de docente y estudiantes y el mixto se refiere a la educación escolarizada con apoyo de las TIC.

Para efectos de esta investigación y dado que el estudio se realizó en la UANL, se manejarán estos últimos conceptos, por lo tanto el grupo de estudio se considera de modalidad mixta.

### 2.3.2. Recursos tecnológicos

En el contexto actual llamado por los especialistas la *Sociedad del Conocimiento* o *Sociedad de la Información* (Zapata, 2006 y Castells, 2002) la relación TIC-educación es un tema que ha despertado un gran interés tanto en docentes, como en investigadores y en las instituciones educativas de todos los niveles.

La preocupación mundial por el desarrollo de las TIC y su incursión en la educación, quedan plasmadas en el informe de la UNESCO emitido por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI Mancinas (1999) en el que recomienda ampliamente la introducción de las telecomunicaciones y la informática en la educación. Es por ello que las instituciones educativas deben buscar estrategias de enseñanza acordes a las necesidades de sus alumnos y que a su vez cubran los requerimientos del actual mundo globalizado.

Esta relación educación-TIC es tan importante que los países que apuestan por la investigación y el desarrollo (I+D) e invierten una proporción considerable de sus ingresos en educación pueden alcanzar mayores niveles de desarrollo, como señala Gutiérrez (2004), en la video entrevista digital elaborada por Brenes para la UNED: “A mayor ingreso, más posibilidades de tener más y mejor educación lo que genera gente

más capacitada para trabajar con mayor calidad, por lo tanto se genera más productividad”.

Por lo anterior, se considera muy importante para los países en vías de desarrollo que los docentes cuenten con la preparación que les permita revalorar su papel en la enseñanza con base en los enfoques pedagógicos surgidos a raíz de los nuevos paradigmas en la educación. Con ello se podrán utilizar con mayor eficiencia las herramientas tecnológicas que caracterizan a nuestro mundo global como refiere Torres (2003, p. 40): “Si la formación humana del futuro se cimenta en la educación virtual, ésta tendrá que ser debidamente implementada y encauzada, y habrán de ser los educadores los responsables de esta tarea”.

Como se señaló en el apartado anterior, la Revolución Científico Tecnológica ha traído consigo nuevos paradigmas, nuevas formas de vida insertas en una cibernsiedad. En el aspecto educativo que nos ocupa observamos cómo las aulas han integrado a su mobiliario proyectores conectados a computadoras con las cuales el maestro, de manera audiovisual, puede mostrar esquemas, cuadros, dibujos, sonidos e imágenes diversas para enriquecer el aprendizaje de sus estudiantes.

Incluso el tradicional pizarrón de tiza o el moderno pintarrón que cambió las tizas por marcadores, está siendo sustituido por pizarrones inteligentes. De hecho se maneja ya el concepto de *aula inteligente* o *aula colaborativa* que Fennimore y Tinzmann (documento electrónico recuperado en agosto de 2006) definen como “aquella que desarrolla estudiantes que pueden manejar de manera fluida un conjunto organizado de conocimientos que les permita ser capaces de analizar el mundo que los rodea, resolver problemas y tomar decisiones”. Este concepto subraya la importancia del aprendizaje

significativo y el trabajo cooperativo, así como la función que en esto tiene la teoría de la *Zona de Desarrollo Próximo* al que refiere Vigotsky (1988) al hablar del aprendizaje sociocultural de cada individuo.

En el aspecto tecnológico el aula inteligente incluye el uso del pizarrón electrónico y la conexión a Internet, además del inmobiliario que facilita el trabajo cooperativo en el aula. En este espacio no se ubica al docente como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que en este tipo de aulas hay más de un pizarrón y pueden ser usados de manera simultánea por los diversos estudiantes del curso quienes tienen una participación más activa en la construcción del conocimiento.

Villaseñor (1998) refiere que el medio tiene una doble dimensionalidad; una que establece la presencia de la información que se va a transmitir y otra, la que permite el entorno físico de la transmisión. Por su parte, Escamilla (2002, p.16) señala que los medios “Son todo aquello que permite transportar un mensaje entre el emisor y el receptor utilizando uno o varios canales sensoriales”

Existen medios de comunicación llamados tradicionales y otros a los que se llama *Nuevas Tecnologías* y que Villaseñor (1998, p. 21) describe como: “Todos aquellos medios al servicio de la mejora de la comunicación y el tratamiento de la información que van surgiendo de la unión de los avances propiciados por el desarrollo de la tecnología”.

Como ejemplo de un medio tradicional podemos mencionar a la televisión pero si nos referimos a la televisión por cable o vía satélite, entonces se trata de una nueva tecnología. Es fácil observar que lo tradicional se une con lo nuevo; así las: “imágenes

reales, gráficos, textos palabras y sonidos” (Villaseñor 1998, p. 23) se integran a sistemas multimedia que caen dentro de la categoría de las TIC.

De esta manera se observa que el papel de las TIC es potenciar y aumentar los atributos de los medios como la velocidad en que viaja la información y la velocidad en que ésta llega a los usuarios. De igual forma potencia la calidad, cantidad o variedad de los contenidos. Lo anterior se relaciona directamente con el campo de la educación, al seleccionar los nuevos medios en la enseñanza y analizar su papel en la consecución de los objetivos que se buscan, decisión que debe tomarse más allá de un uso meramente instrumental o por el simple hecho de estar a la vanguardia de las TIC en educación.

Las tecnologías, deben considerarse, según refiere Villaseñor (1998, p. 25) como un elemento curricular más:

Lo que permite reflexionar sobre las posibilidades de que los procesos de enseñanza-aprendizaje no dependan en forma exclusiva del medio, sino de las relaciones que tenga con otros elementos curriculares como: contenidos, medios, estrategias docentes, instrumentos de evaluación; y en función de estos, el medio adquirirá sus posibles significaciones educativas

Al elegir un medio, el primer punto a tomar en cuenta, según Granger y otros (2005, p. 4), es “observar la disponibilidad de infraestructura básica, los equipamientos elementales y los conocimientos de su manejo”. De igual forma con lo relacionado al software, ya sea al adquirir materiales disponibles o en la decisión de crear uno propio, sin olvidar los aspectos relacionados con derechos de autor, piratería y la disposición para los usuarios.

En la actualidad el uso de nuevos medios o nuevas tecnologías, coincide con la inclusión de la computadora y la Internet, por lo que podemos señalar que el punto focal

en el uso de medios tecnológicos para la educación, es un Aprendizaje Asistido por Computadora (AAC), que Villaseñor (1998 p. 83) define como:

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje que utiliza algún tipo de computadora como herramienta pedagógica o auxiliar. El papel del ordenador puede ir desde aspectos auxiliares como una base de datos, hasta niveles más profundos como la presentación del material a aprender, propuesta de ejercicios, simulación de problemas y modelos, etc.

Otras de las TIC que han enriquecido la educación a distancia son el surgimiento del aula virtual, el cuaderno electrónico y las plataformas educativas; gracias a las cuales el estudiante no se ve limitado por cuestiones geográficas o de tiempo para establecer un contacto con sus maestros, materiales de clase y/o compañeros, lo que enriquece su proceso de enseñanza-aprendizaje y refuerza la educación continua.

Con este análisis se puede definir que el uso de la Plataforma Nexus, en esta investigación, corresponde a un medio calificado como TIC, que sirve como canal de comunicación entre el docente y sus estudiantes.

Las TIC en la educación se han dividido en: tecnologías para educación presencial (el uso de las computadoras, retro proyectores, pantallas, pizarrón electrónico) y tecnologías para la educación a distancia (plataformas virtuales, computadoras e Internet). No obstante, la línea que marca esta división en cuanto al uso de las tecnologías para cada modalidad, es cada vez más delgada y hay una tendencia a implementar en clases presenciales el uso de TIC como las plataformas educativas, pensadas originalmente como apoyo para la educación a distancia.

Ya sea en modalidad a distancia o presencial, el docente sigue representando un rol preponderante en la educación y en ningún momento puede ser sustituido por los

medios, ya sea tradicionales o de TIC. Un medio, como refiere Villaseñor (1998, p. 58) está muy lejos de: “Simular con fidelidad la compleja labor de tutoría, guía y regulación que ejerce el profesor... y en la importancia de su relación afectiva” con el estudiante. Es precisamente esta labor la que el docente debe promover, ser un guía y un mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, esto requiere de una preparación y una actitud especial por parte del docente que se apoya en las TIC.

La introducción de la plataforma Nexus en el curso presencial de la asignatura de Competencia Comunicativa estaría ubicada dentro del modelo bimodal educativo que Yábar y otros (s/f) definen como un modelo flexible en el que se conjuntan armónicamente las posibilidades de las Tecnologías de la Sociedad de la Información (TSI) con las actividades tradicionales de formación como son las clases magistrales.

Los autores subrayan la importancia de “las nuevas herramientas telemáticas desarrolladas en el marco de las autopistas de la información que permiten combinar la presencialidad y no presencialidad en los procesos de enseñanza eliminando las limitaciones espacio/tiempo, así como potenciar una propuesta docente de máxima calidad” (Yábar y otros s/d párrafo 2).

Por su parte González (2004) señala que en este modelo de enseñanza bimodal coexisten dos modalidades de enseñanza, la que se lleva a cabo en un aula o espacio físico donde se desarrollan las actividades de enseñanza-aprendizaje en horarios fijos predeterminados y la enseñanza que tiene lugar en un campus virtual que no requiere de espacios físicos y tiempos programados. La educación bimodal, señala el autor coincidiendo con Yábar y otros (s/f), pretende: “aprovechar las nuevas oportunidades que ofrecen a la educación las tecnologías de información y comunicaciones (TIC) –

virtualidad–, sin tener que renunciar a las indudables ventajas de la enseñanza cara a cara –presencialidad” (González, 2004 p. 2).

En el nivel de educación superior, los docentes de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León, donde se llevó a cabo esta investigación, cuentan con estudios de licenciatura y, la mayoría, con maestría en su área, pero en general no cuentan con una formación en educación. Por lo anterior es más probable que, en su práctica, repitan los patrones de enseñanza con los que ellos mismos aprendieron, es decir, una enseñanza centrada en el docente y orientada en la transmisión de la información. En el siguiente punto se hará un análisis de algunas plataformas virtuales con el fin de conocer más a fondo su papel como medio de apoyo al docente.

### 2. 3. 3. Plataformas virtuales

En la actualidad se cuenta con una gran cantidad de plataformas educativas que podríamos dividir en tres tipos: públicas o gratuitas, de paga y las creadas por las propias instituciones educativas para su uso particular. En un listado citado por la UNESCO (documento electrónico recuperado en noviembre de 2005) se pudieron encontrar 116 de las más destacadas plataformas existentes para el diseño y desarrollo de cursos basados en entornos virtuales (*IDLE Integrated Distributed Learning Enviroments*). No obstante, la gran oferta comercial de dicha herramienta dificulta la decisión de las instituciones educativas al momento de elegir la que será la más adecuada a sus necesidades, objetivos, metas y posibilidades.

Al respecto, Escamilla, en su libro *Selección y Uso de Tecnología Educativa* (2002), menciona que las instituciones basan su elección en criterios de novedad, moda y ofertas lanzadas por los fabricantes, lo que puede no ser siempre lo que requiere la

institución. Conscientes de esta situación, tanto investigadores, como técnicos e instituciones educativas, se han abocado en realizar estudios que les permitan establecer los parámetros necesarios para evaluar las plataformas virtuales.

La primera decisión que debe tomar una IE (institución Educativa) podría basarse fundamentalmente en elegir entre las tres categorías arriba mencionadas. Usar una plataforma propia podría disminuir los costos de trabajar con una plataforma de paga, por ejemplo, pero también conlleva otro tipo de problemas. A continuación se presenta un análisis comparativo de la elección básica entre los tres tipos de plataforma educativa: pública, comercial y de creación propia.

Tabla 1.

*Ventajas y desventajas del uso de los tres tipos básicos de plataforma educativa.*

	<b>Plataforma Propia</b>	<b>Plataforma Pública</b>	<b>Plataforma de Paga</b>
<b>Costos</b>	Los costos de creación y mantenimiento de la plataforma son menores a los de una p. de paga.	Sin costo	Requiere de una inversión por parte de la IE. El costo varía según el proveedor y se basa generalmente en el número de usuarios, tiempo de contrato y herramientas a usar.
<b>Accesibilidad</b>	Según los recursos de la IE puede ser limitada físicamente a un Campus o zona geográfica específica.	Ofrecen acceso ilimitado lo que podría dificultar la administración del curso al permitir a usuarios que no pertenecen a la IE entrar y participar en sus cursos.	Ofrecen acceso ilimitado a los usuarios que la IE precise.
<b>Soporte de información</b>	Muy limitado	Limitado	Ilimitado
<b>Interacción con otras</b>	Se ven limitadas a recibir el apoyo de	Son sistemas que pueden ser	Son sistemas que pueden ser apoyados por

<b>instituciones para desarrollo tecnológico</b>	terceros ya que es muy improbable que surja una empresa que se dedique a construir software para una sola universidad o centro de estudios.	apoyados por herramientas de terceros o por integraciones hechas por las mismas instituciones y por ende mantenerse a la vanguardia en cuanto a innovaciones.	herramientas de terceros o por integraciones hechas por las mismas instituciones y por ende mantenerse a la vanguardia en cuanto a innovaciones.
Interacción con otras IE	Debido a la incompatibilidad de formatos es difícil interoperar entre las distintas plataformas, o crear productos únicos que funcionen con distintas plataformas.	Debido a la incompatibilidad de formatos es difícil interoperar entre las distintas plataformas, o crear productos únicos que funcionen con distintas plataformas.	Debido a la incompatibilidad de formatos es difícil interoperar entre las distintas plataformas, pero varias universidades que eligen una misma plataforma pueden intercambiar documentos, exámenes e información de los estudiantes.

*Fuente: Hernández (2005).*

Un análisis más exhaustivo de una plataforma, requiere de la observancia de una diversidad de variables. Al respecto Hernández (2005) señala que para evaluar la calidad de una herramienta es necesario partir de un conjunto de indicadores que ayuden a establecer una relación entre los objetivos que se buscan y la oferta disponible, para ello muestra cinco categorías que se resume en la tabla 2 como se observa a continuación:

Tabla 2.

*Indicadores para evaluar entornos integrados para la formación por Internet*

1. Técnica	2. Edición de Materiales	3. Proceso de Enseñanza – aprendizaje	4. Administración y Gestión académica	5. Otras características
<p><b>Idiomas</b> posibilidad de uso en el propio idioma o bien de elegir entre diferentes idiomas.</p>	<p><b>Contenidos</b> Evalúa las herramientas y sus capacidades para la edición de contenidos pedagógicos.</p>	<p><b>Guía del curso</b> objetivos, contenidos, actividades, bibliografía, etc.</p>	<p><b>Capacidad para dar de alta cursos y convocatorias, obtener listados de alumnos</b> <i>Disponibilidad de espacio para la Información institucional y Tablón de anuncios.</i></p>	<p><b>Historial de la Plataforma.</b> Evaluar las posibilidades de continuidad de futuro a partir de valorar el pasado y el presente.</p>
<p><b>Precio</b> coste por licencia y año" (referido a un periodo de 3 años) En este caso se deberán tener en cuenta los costes iniciales, de actualización, de mantenimiento, etc.</p>	<p><b>Capacidad de Integración multimedia.</b> Referido a la facilidad para crear documentos con una amplia variedad de recursos multimedia.</p>	<p><b>Flexibilidad en el diseño de pruebas de evaluación</b> con capacidad para controlar aspectos como: puntuación, número de intentos, duración de la prueba, así como la posibilidad de crear puertas de acceso condicionado a su superación.</p>	<p><b>Posibilidad de configurar perfiles</b> con diferentes atribuciones y derechos de acceso.</p>	<p><b>Disponibilidad de versiones freeware</b> que permitan probar la plataforma en situaciones reales.</p>
<p><b>Número de cursos / convocatorias.</b> Número de ofertas educativas que se pueden gestionar simultáneamente.</p>	<p><b>Capacidad de reedición-actualización.</b> flexibilidad de la plataforma para modificar los módulos de contenido de un curso, una vez que éste ya está on-line.</p>	<p><b>Capacidad para incluir diferentes instructores</b> con el mismo perfil que los profesores o ayudantes con diferentes privilegios y funcionalidad.</p>	<p><b>Capacidad de matriculación de alumnos on-line.</b></p>	<p><b>Grado de utilización en entornos similares.</b> El número y prestigio de las instituciones que utilizan una plataforma proporciona también una fuente indirecta de información.</p>
<p><b>Número de usuarios permitidos</b> Diferenciando si se trata de una cifra</p>	<p><b>Posibilidad de participar múltiples autores.</b> posibilidad que ofrece la plataforma</p>	<p><b>Seguimiento y monitorización</b> del trabajo y progreso de los alumnos: tiempo dedicado a</p>	<p><b>Posibilidad de que los usuarios puedan cambiar el password.</b></p>	<p><b>Evaluaciones realizadas por organismos e instituciones Independientes</b></p>

global o de usuarios simultáneos.	para el diseño de los cursos por parte de varios autores (utilidad de bloqueo de ficheros, anotaciones personales para cada autor, etc. ).	los módulos de aprendizaje y actividades, de la presencia de alumnos, etc.		en el marco de estudios y análisis comparativos.
<b>Adaptable.</b> Se evalúa si dispone de una arquitectura escalable que permita una mejor adaptación a las necesidades del momento y a necesidades futuras.	<b>Capacidad de integrar en la plataforma ficheros generados en otro Entorno</b> generados con software de uso común además de los creados con las herramientas de la propia plataforma.	<b>Capacidad de automatizar tareas de control.</b> efectuar de forma automática el seguimiento del trabajo de los alumnos. La contabilización del tiempo, la creación de ficheros de “log”, etc. Es significativo si dispone de formularios para el seguimiento que permitan hacer búsquedas por criterios (listado de alumnos que no se han conectado en la última semana).	<b>Posibilidad de creación de una cuenta de invitado.</b>	<b>Actividades de intercambio de experiencias.</b> valora la existencia de una masa crítica en torno a una plataforma que se materializa en Congresos, Foros, etc. y que genera un saber hacer.
<b>Servicio técnico</b> La presencia de un distribuidor y la calidad de sus servicios en la resolución de problemas técnicos.	<b>Edición de elementos de evaluación.</b> Evalúa la riqueza de plantillas disponibles para generar e interconectar elementos de evaluación y actividades de refuerzo.	<b>Personalización de la formación.</b> La asignación individual, o por grupos, de materiales, trabajos y actividades.	<b>Compatibilidad con otras bases de datos de usuarios.</b>	<b>Diseño y Navegación.</b> su funcionalidad debe resultar intuitiva, homogéneo y fácil de comprender por su similitud con el software de amplia difusión. El acceso a las páginas principales es directo.
<b>Compatibilidad</b> Evalúa el carácter universal y no propietario de la	<b>Gestión de las Bases de datos.</b> capacidad de crear cuestionarios a partir	<b>Generación de un expediente del alumno.</b>	<b>Gestión de la matriculación de los alumnos a las</b>	<b>Personalización del entorno.</b> pone de relieve

Plataforma, de forma que permita utilizarse sin conflicto ni necesidad de adaptaciones con los equipos y sus configuraciones que son estándar de facto entre los usuarios de Internet.	de una base de datos de preguntas, la incorporación de cuestiones implementadas en otros lenguajes y el manejo simultáneo de diversas bases de datos.	Integración de las herramientas de evaluación en un único expediente de cada alumno.	<b>asignaturas.</b> El acceso a todas las asignaturas en las que el alumno está matriculado es único y desde la misma página puede acceder a todas ellas.	las posibilidades de mantener una imagen corporativa y una oferta diferenciada por cursos, especialidades, convocatorias, etc.
<b>Accesibilidad</b> Para facilitar a personas con discapacidad su participación a través de un interface y de una riqueza de recursos adaptado a minusvalías. Una prueba objetiva es el "test de accesibilidad a la Web" (TAW).	<b>Interacción con simuladores.</b> posibilidad de integrar el uso de simuladores como parte de la evaluación que se va a efectuar.	<b>Acceso al material.</b> block de notas privado, herramientas de búsqueda de contenidos, "Bookmarks" de los materiales del curso, posibilidad de memorizar la última sesión de estudio, capacidad de impresión de los contenidos elaborados por el profesor.	<b>Posibilidad de expedición de certificados y expedientes.</b> Evalúa la capacidad de la plataforma para gestionar el expediente del alumno y en función del número y tipo de créditos aportar el certificado correspondiente.	<b>Banderas de novedades.</b> Al acceder a la plataforma le indica al usuario la existencia de novedades que debe atender: Exámenes, correos.
<b>Robustez.</b> Evalúa la fiabilidad de uso de la plataforma tanto desde el punto de vista de su consistencia como de su protección contra usos indebidos sean o no mal intencionados.	<b>Gestión de Bibliografía y URL 's.</b> Se considera la capacidad de la plataforma para incluir recursos externos a los módulos de contenido propios del curso	<b>Control de su progreso</b> información del aprendizaje y comparativa con otros alumnos. Si cada alumno puede ver en qué cursos está matriculado.	<b>Capacidad para Backup y copias de los cursos.</b>	<b>Trabajo off-line.</b> Permite descargar el curso o parte de él y trabajar "en local". Los cambios son automáticamente sincronizados o replicados al volver a conectar.
	<b>Glosario.</b> La existencia de herramientas para crear un glosario, así como los enlaces directos desde los contenidos del curso donde aparece el término.	<b>Creación de páginas personales</b> los alumnos puedan crear su espacio personal para su presentación y comunicaciones entre alumnos.	<b>Elaboración de estadísticas e informes sobre el trabajo y aprendizaje de alumnos.</b>	<b>Modos de vista.</b> Referido a la capacidad del profesor para comprobar <i>on-line</i> cómo son vistos por el alumno los cambios que está realizando sin necesidad de tener abiertas diferentes sesiones de trabajo.
	<b>Índice.</b> generación automática de un índice de los	<b>Posibilidad de tener un "desktop" propio para almacenar sus</b>	<b>Capacidad para recoger las sugerencias de los</b>	<b>Tutoriales y documentación</b>

	contenidos del curso.	<i>ficheros</i> . posibilita al alumno el seguir el curso desde ordenadores Diferentes.	<i>usuarios</i> .	
		<i>Calendario</i> resume los principales eventos de la programación del curso, el alumno puede incorporar sus anotaciones privadas.		<b>1. Ayudas on line</b> <b>2. Centro de recursos.</b> Disponibilidad de material pedagógico que resulte compatible con la plataforma.
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Correo electrónico propio.</i></li> <li>▪ <i>Foros de discusión.</i></li> <li>▪ <i>Trabajo en grupos</i></li> <li>▪ <i>Chat.</i></li> <li>▪ <i>Pizarra compartida.</i></li> <li>▪ <i>Tablón de anuncios.</i></li> <li>▪ <i>Audioconferencia</i></li> <li>▪ <i>Videoconferencia.</i></li> </ul>		<b>Cursos de formación.</b> Tanto los que puedan ofrecer de forma personalizada cuando se adquiere el producto como los más especializados que la empresa pueda organizar periódicamente. Este indicador debe evaluarse en relación con la complejidad de la plataforma.

Fuente: Hernández, *Indicadores para evaluar entornos integrados para la formación por Internet*, documento electrónico recuperado en nov. de 2005

Las anteriores referencias sirven para analizar la plataforma Nexus que es la utilizada por la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Facultad de Ciencias de la Comunicación, en substitución de la plataforma Blackboard usada hasta mayo de 2005, no sin antes señalar que ya sea que se trate de una plataforma pública, de paga o de creación de la IE, su objetivo es apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación a distancia en primer lugar, pero sin olvidar el apoyo que brinda también a las sesiones presenciales.

La plataforma Nexus está pensada en el aprendizaje centrado en el estudiante facilitándole una activa participación con herramientas como los foros de discusión, uso

de correo interno, uso de enlaces externos y *chat*, sin embargo tanto el docente como el estudiante deben conocer el manejo de estas herramientas y su propósito. De lo contrario el enfoque constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje podría volverse en un enfoque tradicional o meramente informativo y la plataforma más moderna podría convertirse así en un simple pizarrón o en un receptáculo de instrucciones y tareas.

El uso adecuado de la plataforma, por el contrario, permite al estudiante comprender la importancia de la comunicación (escrita) ya que es el canal básico entre emisor y receptor. El estudiante y el docente deben proyectar ideas claras, concretas, sin ruido ortográfico o semántico. Al estructurar mejor las ideas por escrito, su lenguaje oral se ve beneficiado. De igual forma, encontramos que la lectura es otro canal importante en el uso de una plataforma, ya que no sólo acerca al estudiante al conocimiento, sino que le presenta formas correctas de expresión y expande su léxico que beneficia tanto sus habilidades discursivas tanto orales como escritas.

Algunas de las características más sobresalientes de la plataforma Nexus son las siguientes:

- a. Está diseñada para trabajar programas analíticos por objetivos y por competencias.
- b. El área de trabajo para colocar las actividades (Calendario de Actividades) está diseñada con los elementos que le permitan al docente reflexionar en la(s) estrategia didáctica que usará.

- c. A diferencia de *Blackboard*, el libro de calificaciones se crea automáticamente a partir de la información generada en el Calendario de Actividades.
- d. Cuenta con áreas de trabajo individual y cooperativo.
- e. Permite la comunicación docente-alumno, alumno-docente y alumno-alumno.
- f. Permite la colocación de avisos genéricos inherentes a la Facultad de Comunicación, que son de interés general.

En conclusión, el docente debe fundamentar sus estrategias de enseñanza con bases teóricas que le permitan llevar un buen desarrollo de su práctica docente al usar nuevas tecnologías.

#### 2. 4 El proceso educativo en la educación superior en modalidad presencial

Para tener una visión holística que permita un mejor análisis del problema de esta tesis, es indispensable conocer el proceso educativo de la universidad bajo estudio. Por tal motivo, se incluye en este apartado la referencia teórica al concepto del proceso educativo, mismo que servirá de base para el análisis del Modelo Educativo y Académico de la UANL (MEyA, 2008). De igual forma, se analizan conceptos y teorías correspondientes a la planificación curricular y la mediación docente, así como la manera en que estos elementos inciden en el MEyA de esta universidad y por ende, en el problema planteado.

#### *2.4.1. La planificación curricular*

En todo proceso de enseñanza una asignatura forma parte de un conjunto de elementos que integran el currículo de un Programa Educativo (P.E.), como lo es la asignatura de Competencia Comunicativa en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la UANL. De esta manera, la asignatura es el resultado de una serie de lineamientos, premisas, teorías y directrices derivadas de una visión holística sobre lo que debe ser la educación en un sistema particular y cómo se debe proceder para su implementación. Feroso (2007, pág. 138) define el P.E. como “el conjunto de actividades, mutaciones, operaciones, planificaciones y experiencias realizadas por los agentes perfectivos del hombre, en virtud de las cuales la educabilidad se convierte en realidad”. En este caso, el agente perfectivo, la UANL planea, establece, diseña, implementa y supervisa el conjunto de actividades para la educación de sus estudiantes, tanto en el nivel de bachillerato, como profesional. Para efectos de esta investigación se analizará el proceso educativo sólo para el nivel de licenciatura o profesional, ya que es en el que se desenvuelven los sujetos de estudio.

El concepto de formación profesional puede definirse como el “conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral” (Fernández, 2001pág. 28); en este caso, en el desempeño de la Comunicación. Lo anterior implica que la Institución de Educación Superior (IES), debe orientar los esfuerzos de su proceso educativo a que “los alumnos obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos, contenidos en un perfil profesional y que corresponda a los requerimientos para un determinado ejercicio de una profesión” (Fernández, 2001pág. 28).

El proceso educativo para la formación de estudiantes, ya sea de nivel profesional o de otros niveles, implica según Feroso (2007, pág. 138), el análisis de elementos como: “El estudio, la adquisición de hábitos, la personalización, la socialización, la instrucción, la corrección, el uso de técnicas adecuadas para seguir la meta, la intercomunicación de las personas intervinientes en la búsqueda de la perfección y el diálogo pedagógico” entre otros. Todos estos elementos deben ser definidos y documentados de manera clara, concreta y con acciones específicas y observables, de tal manera que las personas intervinientes (directivos, docentes, estudiantes y demás personal de una IES) tengan en claro la forma en la que deberán encaminar sus acciones para cumplir con el proceso educativo. A esto se le llama *modelo educativo*.

Moncada, por su parte (2011, pág. 36), define el modelo educativo como “Un documento donde se especifica de manera concisa y clara la filosofía o doctrina que define, caracteriza y diferencia a una institución educativa cuyo modelo se basa en competencias”. Subraya también que esta doctrina o filosofía debe ser flexible a los cambios educativos.

Para concretar lo anterior, el Modelo Educativo y Académico (MEyA) de la UANL establece como punto de partida para su propuesta , determinar “con qué contenidos educativos, con qué estrategias pedagógicas, con qué tipo de organización universitaria, con qué propósito o aspiración social y en qué dirección debe darse este crecimiento” (Luengo, 2003, citado en Documento Oficial del Modelo Educativo de la UANL, pág. 24).

Sobre los contenidos educativos, la UANL se encamina a la implementación de una formación integral, misma que la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) define como (ANUIES, 2004, citado en el MEyA de la UANL, 2011):

Incorporar en el diseño nuevos modelos centrados en el aprendizaje, la construcción de competencias generales y específicas que consideren desde perspectivas multidisciplinarias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se construyan en concordancia con el contexto histórico, cultural, económico y político, atendiendo así mismo el desarrollo físico y moral del individuo.

De esta manera, el Primer Eje Rector del Modelo Educativo UANL (Eje Estructurador), se basa en una educación centrada en el aprendizaje y basada en competencias. En este sentido, es importante subrayar que la asignatura de Competencia Comunicativa fue diseñada bajo un enfoque por competencias, por lo que tanto el libro de texto, como el programa analítico se diseñaron para facilitar que los procesos de enseñanza se orientaran a un aprendizaje significativo de los estudiantes.

Para lograr un equilibrio entre el Modelo Educativo y su proyección en el aula a través de la labor docente, es necesario que éste “sea un profesional que tenga como punto de partida el conocimiento y la reflexión de su tarea, de manera tal que pueda proveer a sus alumnos y alumnas de condiciones favorables al logro de la experiencia del aprendizaje, a partir del diseño de sus cursos (González y Flores, 2000, pág. 14). De esta manera, el docente a través de la reflexión, concreta las intenciones del curso, los objetivos, métodos y formas de evaluación considerando los recursos disponibles.

La planificación o el diseño de la labor del docente se presenta en un documento formal llamado Programa del Curso, que es definido por los autores como el “medio para lograr la comunicación y la interacción de y con los estudiantes de un curso específico y, a partir de él, podrán obtener una comprensión de la tarea (visión total de lo que va a aprender, de las actividades que le posibilitarán el aprender, de las finalidades de las tareas)”, (González y Flores, 2000, pág. 37).

Un buen diseño o programa del curso deberá tener una serie de elementos que aseguren su calidad, señalan González y Flores, (2000). Estos elementos estructurales se forman por: un marco de referencia filosófico, el establecimiento de las intenciones educativas, la definición de objetivos o en el caso de la UANL, de las competencias, la relación de contenidos, la descripción de actividades de enseñanza-aprendizaje y las formas de evaluación.

Los datos básicos que los autores recomiendan para el diseño de un Programa son los siguientes:

- a. Datos generales: nombre del curso, nivel educativo, grado y periodo escolar, requisitos académicos, duración del curso y cantidad de sesiones.
- b. Introducción: orienta a los estudiantes sobre lo que se pretende que aprendan y por qué deben aprenderlo, así como la forma en que lo aprenderán (teoría de enseñanza-aprendizaje).
- c. Objetivos generales (o competencias generales).
- d. Objetivos particulares (o competencias específicas).
- e. Contenidos

- f. Actividades
- g. Propuesta de acreditación (evaluación) y
- h. Bibliografía

Para poder implementar un programa diseñado ya sea por objetivos o por competencias, se requiere de características muy específicas por parte de los docentes, como es la mediación. En seguida se describe este nuevo rol del docente como mediador y su aplicación en el MEyA de la UANL.

#### *2.4.2. La mediación docente y su relación con las teorías del aprendizaje*

El papel del docente es esencial en los procesos educativos, ya que puede ser determinante para el aprendizaje significativo de los estudiantes. Diversos investigadores se han abocado a la tarea de señalar las características de los docentes que logran ser mediadores en estos procesos de enseñanza-aprendizaje. Una de estas características es el adecuado manejo de la comunicación como señala Boixt (2007, pág. 1), donde explica que la comunicación debe ser entendida como:

El conjunto de recursos personales, psicológicos y pedagógicos que un profesor o profesora utiliza o puede utilizar en su relación con el alumnado para establecer una buena comunicación cargada de sensibilidad y afectividad para ayudarle en su crecimiento personal; con conocimiento psicopedagógico de la práctica pedagógica diaria que sea verdaderamente un proceso de construcción de significados en donde la comunicación democrática surja libremente dentro de un clima de paz y de progreso.

En este sentido, la autora subraya la importancia de reflexionar del docente sobre la forma en que se dan los procesos de comunicación en la enseñanza, ya sea interpersonal, masiva o con el uso de las TIC.

Por su parte, Lozano (2005) en su análisis sobre el rol del docente en la enseñanza de nivel superior, incluye la perspectiva de diversos especialistas que refieren que un docente debe ser comunicador, actor, socializador, asesor, facilitador del aprendizaje, creador, tecnólogo, interrogador, pensador (crítico), evaluador e investigador.

Como comunicador, Ayala (en Lozano, 2005), refiere que el docente no puede abstraerse de este rol, ya que es imposible no comunicar. Aún y cuando no hubiera la intención de dar un mensaje, éste se emite a partir de la comunicación no verbal como la expresión facial, los movimientos, tono de voz e incluso la forma de vestir. Otro aspecto importante que señala el autor, es que un mensaje puede ser decodificado de diferentes maneras por diferentes receptores. Así, el mensaje emitido por el docente pudo ser claro para algunos estudiantes y confuso o incluso contradictorio para otros. Por lo anterior, la buena mediación implicaría entonces la planeación de una comunicación efectiva que eliminara de su proceso el ruido, es decir el elemento o elementos que impiden, distorsionan o bloquean la comunicación entre emisor (docente) y receptor (estudiantes).

En esta misma línea, además del conocimiento de los elementos del proceso de comunicación: emisor, mensaje, canal, receptor, retroalimentación; Zarzar (1996) agrega que el docente debe conocer su proyecto académico político, es decir, la estructura institucional de su escuela o universidad y a la vez, el sistema educativo nacional en el

que la institución está inserto y que está condicionado por el contexto político y socioeconómico de cada país.

En el caso de esta investigación, los docentes deberían conocer las políticas educativas universitarias, misión y visión de la UANL, y saber cómo se aterrizan en la facultad de Ciencias de la Comunicación. Bajo estos parámetros, la maestra bajo estudio debería conocer (Zarzar, 1996, pág. 15): "La estructura de los sistemas o subsistemas de los que forma parte, está al tanto de los acontecimientos de orden general que influyen en la educación, tiene elementos para emitir juicios sobre ellos y, en consecuencia, asume una posición respecto a ellos".

Otra característica que debe poseer un docente es la de ser un actor, en el sentido de actuación teatral, refiere Aguirre (en Lozano, 2005), ya que debe saber transmitir a los receptores un todo y no sólo contenidos aislados. De esta manera, el autor señala que (Lozano, 2005, pág. 51): "Al igual que el actor que se encuentra sujeto a un guión, el profesor también se encuentra sujeto a un escrito predeterminado que se intitula *Programa de la materia*". En este sentido el docente que se limita a leer el programa o los contenidos, volverá monótona la clase afectando el aprendizaje significativo de sus estudiantes. En una clase, al igual que en el teatro, se deberá envolver y apasionar a la audiencia.

Por otra parte, el profesor debe tomar también el rol de socializador para mediar entre las diferencias individuales de los estudiantes y la estructura institucional que le proveen de una serie de sistemas de representación del mundo (Rodríguez en Lozano, 2005). Señala el autor que el proceso de socialización concluye cuando, independientemente de los ambientes de aprendizaje (presencial o virtual), se da la

interacción entre los sujetos al compartir una experiencia de grupo, lo que genera el aprendizaje.

Otra importante característica del docente mediador, es la de ser tutor o asesor. En México esta función es reconocida como de vital importancia, por lo que ha sido formalmente instituida como una de las nuevas funciones del docente de tiempo completo a través del Programa Federal para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Dicha propuesta establecida por la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), define a la tutoría como (Soria en Lozano, 2005, pág. 83):

Un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose en las teorías del aprendizaje, más que en las de enseñanza. Por lo tanto se considera una modalidad de la actividad docente que comprende un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante. Como parte de la práctica docente, tiene una especificidad clara; es distinta y a la vez complementaria a la docencia frente a grupo, pero no la sustituye. Implica diversos niveles y modelos de intervención; se ofrece en espacios y tiempos diferentes a los de los programas de estudio.

En este sentido, la responsabilidad impuesta al docente asesor-tutor es muy amplia y compleja, ya que implica detectar y atacar todo aquello que disminuya los índices de reprobación, el rezago escolar y el abandono. Lo anterior abarca desde brindar orientación educativa, atención médica y psicológica, trabajo social, becas, bolsa de trabajo, y educación continua entre otras.

Además de lo anterior, el docente como mediador debe ser un experto en su materia, un facilitador del aprendizaje. Esto implica dejar el rol de transmisor del conocimiento “para convertirse en un administrador del tiempo del estudiante, asesor y guía de su aprendizaje” (Garibay en Lozano, 2005, pág. 103). En este sentido la autora subraya la importancia de compartir con el estudiante la responsabilidad de su propio aprendizaje desarrollando conocimientos, competencias, actitudes y relaciones.

Las experiencias de aprendizaje que promueven lo anterior serían el análisis, la simulación, ejercicios de internalización, la construcción de modelos, las prácticas en situaciones reales, la solución de problemas y la generación de innovación.

Finalmente y para efectos de esta investigación, se subraya la importancia del rol del docente como tecnólogo para lograr la mediación. Desde esta perspectiva, el docente (González y Lozano en Lozano, 2005, pág. 169):

Acepta la inclusión del uso de la tecnología en el salón de clase, conoce las ventajas y desventajas de las nuevas tecnologías de la información aplicadas en la educación, alguien receptivo a los cambios que la tecnología puede traer y que acepta la necesidad de mantenerse constantemente actualizado en cuanto a lo que la tecnología pueda brindarle para mejorar sus métodos de enseñanza.

A través de la mediación el docente podrá guiar a sus estudiantes hacia un aprendizaje significativo, para lo que requerirá ubicarse no en una postura centralista del proceso de enseñanza aprendizaje, sino mediante una interacción que promueva la reciprocidad “de tal manera que lo que propicie conduzca a los alumnos al aprendizaje que se espera lograr, sin dejar de lado el hecho que lo que él les proporcionará no será una instrucción, sino una guía para llegar al objetivo del aprendizaje” (Gallardo en Lozano 2005, pág. 140).

Una vez analizado el rol del docente, es importante ver cómo se relaciona este punto con las teorías de aprendizaje que explican el proceso que nos permite aprender y se fundamentan en la epistemología, que es la rama de la filosofía que estudia la naturaleza del conocimiento Heritage (1992).

La naturaleza del conocimiento se sustenta a su vez en dos enfoques opuestos que son el objetivismo y el subjetivismo. Dependiendo del enfoque o postura adoptada por el docente (ya sea de manera explícita o implícita), será su estilo de enseñanza y las estrategias didácticas que elija para su práctica o desempeño en el aula, ya sea ésta presencial o virtual. De igual forma la postura tomada por el docente afecta la manera en que éste asume su rol ante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea un rol de transmisor y eje central y dominante de este proceso o bien, un rol de mediador en la enseñanza.

Estas posturas desde uno u otro enfoque, implican una percepción particular sobre la naturaleza de la realidad y del conocimiento. Así, mientras que “el objetivismo considera la realidad como objetiva, única y externa al sujeto, en el subjetivismo la verdad se obtiene por consenso de los observadores” Escamilla (2002, p. 26).

Por lo anterior, un docente que basa su enseñanza en el objetivismo considerará que “aprender es tomar ese conocimiento que se encuentra allí” Escamilla (2002, p. 26), de manera independiente al sujeto y sin que se vea afectado por las creencias, valores o actitudes del sujeto o estudiante. Un docente que toma una postura subjetivista, por el contrario, partirá de la base de que la verdad es relativa y que el conocimiento se logra por el propio descubrimiento del sujeto, basándose en la lógica de su interpretación,

como señala Escamilla (2002). De estas posturas objetivista y subjetivista, se desprenden diferentes teorías de aprendizaje como se verá a continuación.

#### *2.4.2.1. El conductismo en la educación*

Según el conductismo, el aprendizaje se define como “el cambio duradero y observable de conducta que ocurre como resultado de una experiencia” (Escamilla 2002, p.30) y dado que este cambio de conducta es el reflejo de un estímulo externo, esta teoría rechaza los procesos internos de aprendizaje del individuo, motivo por el cual se considera una postura epistemológica objetivista del aprendizaje.

La fórmula conductista, basada en el establecimiento de hábitos que responden a determinados estímulos, aportó a la educación beneficios importantes como: la planificación de la enseñanza, el diseño de pruebas para medir el conocimiento o el perfeccionamiento de las máquinas de aprendizaje (Skinner y Hivley, 1960), citado por Soto y Bernardini (2004); sin embargo, este sistema consideraba solo los fines y no los procesos; por lo que el aprendizaje respondía a estímulos externos observables como el premio o castigo (componentes principales de la teoría conductista de Skinner (1938), la nota aprobatoria y no a sentimientos o motivaciones internas como el aprendizaje significativo.

Lo anterior implica que el estudiante bajo una teoría conductista, responde a un estímulo por condicionamiento y no fundamenta su conducta con base en una reflexión o análisis. La realidad desde este enfoque es considerada como concreta y única, por lo tanto el aprendizaje consiste en transmitir el conocimiento desde el exterior hacia el interior del alumno como copia fiel de la realidad, siendo el conocimiento algo acumulable, estático e inamovible.

Dentro del conductismo se observan diferentes corrientes pedagógicas, como la tecnológica y la tradicionalista. La pedagogía tecnológica señala como ventaja: “La individualización del aprendizaje, la comprobación objetiva del progreso del mismo, llegar a un mayor número de personas y la posibilidad de aplicar la tecnología de manera integral” (Ordóñez, 2003, p. 167) o como se le conoce actualmente, aplicar una tecnología instruccional.

En esta pedagogía, se presta más atención a los medios que a los contenidos, es decir que se orienta más hacia el producto o tecnología que a los procesos. Ejemplo de la pedagogía tecnológica, según refiere Escamilla (2002), son el enfoque algorítmico de Romiszowsky (1988), el modelo ASSURE de Heinich y otros (1990) y el enfoque de Castañeda (1987). A continuación se muestra en la tabla un resumen con las características principales de la tecnología programada o tecnológica derivada del conductismo (Ordóñez, 2003).

Tabla 3.

*Características de la pedagogía tecnológica derivada del conductismo*

Filosofía	Una conducta se aprende realizándola.
El rol del docente	Es un mero programador de cursos.
El proceso de enseñanza	Se basa en objetivos de aprendizaje observables, en contenidos divididos en temas pequeños, en el reforzamiento inmediato a respuestas correctas y en la repetición múltiple para la consolidación de la respuesta.
El proceso de aprendizaje	El estudiante es atendido con su propio ritmo de asimilación.
la evaluación de los aprendizajes	Se busca la autoevaluación de los estudiantes.

Fuente: Ordóñez (2003) Introducción a la pedagogía. Costa Rica, EUNED.

La tecnología usada en esta pedagogía es la televisión, videoconferencias y actualmente, la Internet. Se usan como estrategias: los juegos didácticos, simulaciones y libros programados. Esta pedagogía programada o tecnológica ha posibilitado el desarrollo de la enseñanza a distancia, tanto en su versión más antigua, como la enseñanza por correspondencia, hasta la implementada con TIC.

Como aspectos negativos de esta pedagogía conductista, Ordóñez (2003) refiere la sustitución del docente por los medios, la atención a resultados y no a procesos, la concentración en el ensayo y error y el orientar el aprendizaje sólo en la asimilación de contenidos.

La mecanización del aprendizaje y el carácter empírico del conocimiento son, según señala Ordóñez (2003), elementos del conductismo que están presentes también en otra pedagogía derivada del conductismo: la pedagogía tradicional, como se describe a continuación.

Por otra parte, la pedagogía tradicional, cuyos orígenes se remontan a la Europa de los siglos XVIII y XIX con la creación de las escuelas públicas, tiene una serie de características representativas que sobreviven al siglo XXI y que conviven con nuevos paradigmas sociales que no satisfacen ya las nuevas demandas de la Sociedad del Conocimiento.

La característica más relevante de la pedagogía tradicional es la que considera al docente como el centro de la enseñanza, cuyo fin es el de transmitir conocimientos y el fin del estudiante el de recibirlos. En este caso el papel de la escuela, señala Ordóñez (2003 p.162), es ser: “El medio de transformación cultural e ideológica de los educandos” aunque ésta transformación sea más bien una mera transmisión de los

valores culturales de los adultos, que se proyectan como una verdad absoluta que no permite cuestionamientos.

De esta premisa básica se derivan una serie de prácticas arraigadas a la pedagogía tradicional; primero: los métodos, contenidos y procedimientos se estructuran en función del docente, sin tomar en cuenta las necesidades del estudiante. Aquí el educando carece de una participación activa en su proceso educativo. Lo anterior se observa en una práctica expositiva por parte del docente, quien funge como el principal transmisor de conocimientos.

El estudiante, por su parte, repite los mismos modelos o métodos del docente, basados en “Una exposición verbal de la materia o una demostración” (Acosta, 2005 p. 5), así al participar en clase -ya sea de manera individual o en los “trabajos en equipo”, el estudiante se limita a repetir, leer o incluso, recitar, lo que el programa, el libro o el docente indican y no es capaz de enriquecer su participación con información nueva o diferente buscada por propia iniciativa. En estos casos, con frecuencia, al hacerle algún cuestionamiento sobre lo expuesto, el alumno se concreta a repetir nuevamente el material de referencia o justificar que “así decía en el libro”.

Dado que el método en la pedagogía tradicionalista es la exposición, el docente no presenta interés en el aprendizaje, en establecer propósitos o en la planificación de su trabajo, motivo por el cual, señala Ordóñez (2003 p.163), también recibe el nombre de: “Enciclopedista, intelectualista o academicista”

En este caso el aprendizaje del estudiante se limita a la memorización. Mediante esta técnica, el docente comprueba el *conocimiento* de sus alumnos, y estos a su vez, obtienen la calificación deseada sin interesarse por comprender y aplicar lo aprendido a

su entorno académico y social. Como resultado, el docente cumple con cubrir un tema más de su programa y el estudiante cumple al obtener una calificación numérica que, de manera acumulativa, le permitirá alcanzar un certificado escolar.

Por su parte, Acosta (2005, p.5), señala que los objetivos de esta pedagogía, no toman en cuenta las habilidades o acciones de los alumnos, donde los ejercicios pretenden la memorización de conceptos y la formación de hábitos, la evaluación apunta a “resultados dados por verificaciones a corto plazo” y el refuerzo del aprendizaje es negativo o positivo, ya sea con castigos o premios.

El proceso de comunicación, en el enfoque tradicional, se vuelve prácticamente unidireccional siendo el docente el elemento dominante como emisor; así se promueve una “actitud receptiva, pasiva y obediente por parte de los educandos” (Ordóñez 2003, p.163). La comunicación docente-estudiante se vuelve casi unidireccional, es decir, fluye de un sentido, ya que las participaciones de los estudiantes son pocas y limitadas a responder a los cuestionamientos del docente.

Aún cuando en la actualidad, la educación y formación continua son una exigencia para todo profesional que quiera desenvolverse con los estándares de actualización de conocimientos y competencias que exige la Sociedad del Conocimiento, muchos docentes, sobre todo en el nivel superior, no tienen una formación pedagógica. Por este motivo, como se mencionó en el capítulo anterior, tienden a repetir los patrones de educación tradicional con la que ellos mismos fueron formados, patrones que se manifiestan aún con el apoyo en las TIC.

En la siguiente tabla se observan las características principales de la pedagogía tradicional, derivada del conductismo, con base en los autores consultados:

Tabla 4.

*Características de la pedagogía tradicional*

Filosofía	La escuela es el medio de transformación cultural e ideológica del hombre (los educandos), al servicio de la sociedad.
El rol del docente	Tiene el papel dominante del proceso de e-a, es autoritario, impositivo y paternalista. Su objetivo es informar, transmitir.
El proceso de enseñanza	Se basa en métodos expositivos, en la memorización de conceptos y fórmulas.
El proceso de aprendizaje	El alumno ocupa un segundo término, su postura es pasiva y de obediencia. No existe interés por el aprendizaje.
la evaluación de los aprendizajes	Se orienta a la medición de resultados a corto plazo (exámenes, tareas). La calificación es más importante que el conocimiento.

Fuente: Referencias tomadas de Ordóñez (2003) y Acosta (2005).

Una vez analizado el conductismo y dos de sus principales pedagogías, nos orientamos a continuación al análisis del cognitivismo.

#### 2.4.2.2 *El cognitivismo en la educación*

La pedagogía cognitiva, se basa en el *modelo del procesamiento de información*, pero otros autores usan el término también para referirse a los *enfoques constructivistas* derivados de las teorías de Piaget (Escamilla 2002). Esta pedagogía cognitiva o modelos cognitivos, pueden dividirse para su estudio en dos épocas diferentes que son antes y después del uso de las computadoras.

En la primera época antes de las computadoras Bruner (1915), citado por Ordóñez (2003), parte del estudio sobre percepción y pensamiento que es determinado tanto por el aspecto biológico o la maduración del sujeto, como por el aspecto social o externo al sujeto. Dentro de su *teoría de la instrucción*, Bruner subraya aspectos como: “Identificar las condiciones que estimulan el aprendizaje, determinar la estructura del

objeto de estudio para que el trabajo sea rápido y efectivo, establecer el orden de la presentación del objeto, los castigos, las recompensas y su congruencia” (Ordóñez 2003, págs. 178 y 179).

Desde la perspectiva de Bruner (1915) el modelo cognitivo tiene elementos que lo identifican con el conductismo, como se observa en la presencia de castigos y recompensas, lo que ubica al docente en un rol central e impositivo en el proceso de enseñanza y donde el aprendizaje responde a estímulos externos y no a motivaciones internas del estudiante.

El cognitivismo en su época posterior a la presencia de las computadoras en la década de los años 1950, surge al desarrollarse la tecnología cibernética y entran en crisis los modelos conductistas (Ordóñez 2003). Este modelo parte de la analogía entre el cerebro humano y la manera de procesar los datos de una computadora, ya que ambos comparten los: “registros o memorias y la capacidad de ejecutar procesos (Escamilla, 2002, p. 41).

Los elementos básicos en este modelo son en primer lugar los *registros sensoriales* o estímulos percibidos a través de los sentidos. Estos registros, como el sonido del ambiente, son inconscientes y efímeros, ya que el tiempo de identificarlos varía, según refiere el autor, de uno a cuatro segundos. Es preciso que el cerebro active el elemento consciente de la *atención* para orientar el estímulo a un registro selectivo. Aquí el papel del docente es esencial ya que puede apoyarse en las TIC con las estrategias adecuadas para captar la atención de sus estudiantes.

Una vez captada la atención del estudiante, éste debe dar significado al estímulo con base en su experiencia mediante el proceso de *percepción* que manda los registros a

una memoria de corto plazo (Escamilla, 2002). Cuando el estudiante tiene una motivación externa como obtener determinada calificación, y el docente refuerza este elemento como de gran importancia en el proceso de enseñanza, es probable que se maneje una técnica de estudio con énfasis en la memoria a corto plazo.

Un ejemplo se observa momentos antes de que se presente un examen, cuando los jóvenes recitan mentalmente o en voz alta, datos que han memorizado (fechas, fórmulas, conceptos, etc.) para responder a su examen; sin embargo, es poco probable que esta información permanezca en una memoria a largo plazo si carece de significación para el estudiante. Es aquí donde el rol del docente puede marcar la diferencia entre un aprendizaje a corto o largo plazo.

Lo que un estudiante aprende en su memoria a largo plazo no tiene caducidad, se almacena para siempre y no se puede olvidar. Autores como Eggen (1992) se refieren a la memoria semántica como: la parte de la memoria a largo plazo que almacena: "hechos, conceptos, generalizaciones, reglas, estrategias de solución de problemas y habilidades mentales (Escamilla, 2002, p. 46). El aprendizaje es algo que se presenta de manera continua, el cognitivismo concibe el aprendizaje como "una modificación sucesiva de estructuras cognitivas" (Ordóñez, 2003, p. 180), por lo que el docente debe orientar su práctica a propiciar aprendizajes duraderos que sean significativos para el estudiante.

Es importante señalar que el uso del término modelo cognitivo no es único ya que "bajo este nombre se pueden ubicar también tanto al modelo del procesamiento de la información, como a los enfoques constructivistas" (Escamilla, 2002, p. 40), que a continuación se analizan.

#### 2. 4. 2.3 *El constructivismo en la educación*

Es importante señalar que el constructivismo no surge de una sola teoría, sino de la conjunción de varias como resultado de estudios de investigadores como Piaget (1987), Vigotsky (1991), Rogoff (1993), y Ausubel (1983). La diferencia básica entre las teorías cognoscitivistas y constructivistas es en relación con la orientación que ambas teorías mantienen sobre el procesamiento de la información. Las teorías cognitivas, refiere el autor, manejan un enfoque analítico donde el estudio del todo se realiza dividiéndolo en sus partes; mientras que el constructivismo mantiene un enfoque sistémico, donde “el todo no siempre es igual a la suma de sus partes” (Escamilla, 2002, p. 51).

Méndez (2002, p.5) define el constructivismo como una epistemología, es decir, como una explicación sobre cómo se adquiere el conocimiento y su relación con el desarrollo general de la persona. Bajo esta perspectiva, la autora señala que el conocimiento “es el resultado de una construcción mental producto de la asimilación de estímulos y vivencias del aprendiz a sus estructuras mentales”

Se refiere asimismo al constructivismo como a una “elaboración progresiva del pensamiento en la que nunca se llega a un conocimiento absoluto pues siempre se evoluciona hacia conocimientos más elaborados” lo cual va acorde a los paradigmas de la Sociedad del Conocimiento donde la formación y educación continua son de vital importancia, así como el uso adecuado de las TIC para apoyar esta nueva necesidad de una educación para la vida.

Dentro de las diferencias del manejo del constructivismo en los diferentes investigadores se observa que en el caso de Piaget (1952), se estudia desde una

perspectiva individual, mientras que Vigotsky toma como referencia el aspecto sociocultural (Baquero, 1999).

Para Piaget era relevante conocer las etapas del desarrollo intelectual del ser humano, por lo que se orientó al estudio de los niños en su ambiente familiar y no en un contexto educativo durante las distintas etapas de su desarrollo, observando cómo adquirirían diferentes habilidades mentales al pasar de una etapa a otra. De igual forma Piaget señalaba que la inteligencia no era resultado de factores hereditarios o ambientales, sino del “intercambio activo del niño con su entorno” (Méndez, 2002, p. 13).

El punto focal de los estudios de Piaget se centró en la búsqueda del *equilibrio* que se da “cuando nuestras estructuras internas explican lo que ocurre en el entorno” (Escamilla, 2002, p. 52), subrayando aquí la importancia del papel activo del niño (estudiante) en la construcción del conocimiento. Según la teoría piagetana, cuando los esquemas mentales que llevan al equilibrio cambian debido a nuevas experiencias del individuo, se presenta como efecto un desequilibrio. El desequilibrio lleva al aprendizaje al realizarse un proceso de adaptación de los nuevos esquemas.

Un claro ejemplo que señala el autor es cuando una persona de México visita el Reino Unido y tiene que manejar un vehículo que debe conducirse en una dirección contraria a lo que su experiencia previa tenía estipulado. El desequilibrio lo lleva a una nueva asimilación de sus esquemas mentales, al manejar en una forma distinta a la acostumbrada, y se logra el aprendizaje.

Para lograr los procesos de adaptación orientados al aprendizaje, Piaget sugiere facilitarle la vivencia de experiencias de manipulación directa a los niños con los

objetos, lo que los llevaría a desarrollar ciertas habilidades. En esta investigación se pretende que los estudiantes desarrollen sus competencias comunicativas con actividades que les permitan experimentar situaciones específicas de comunicación oral y escrita como la síntesis, el análisis y la discusión en temas particulares de su carrera o profesión.

Una limitante que pudiera afectar esta estrategia, es la que surge como crítica de las teorías de Piaget, en relación con que los niños “carecen de experiencias previas con las cuales relacionar los conocimientos abstractos típicos de la educación” (Escamilla, 2002, p. 54), de esta manera, señala el autor, los docentes deben enfrentarse a manejar la interferencia de los conceptos erróneos de los estudiantes producto de ideas preconcebidas con base en un conocimiento empírico, no científico.

Por otra parte, una de las aportaciones más importantes a la psicología genética de Piaget realizada por Vigotsky (1991), parte de la influencia del contexto social del niño y del uso del lenguaje. Para ambos estudiosos la interacción con el medio para lograr el desarrollo intelectual es importante, sin embargo Piaget (1987), citado por Escamilla (2002, p. 57), “supone que el estudiante construye una comprensión del mundo prácticamente solo”. Contrario a esto, Vigotsky (1991) citado por Baquero (1999, p. 138), señala en su teoría llamada la Zona del Desarrollo Próximo (ZDP), que “el aprendizaje despierta una serie de procesos educativos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante” De manera concreta Vigotsky (1988) citado por Baquero (1999, p. 137), define la ZDP como:

La distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o de otro compañero más capaz

Por lo anterior se subraya la importancia de la presencia de un adulto, en este caso el docente, para la reconstrucción del conocimiento, bajo la condición de ser un guía en este proceso. De esta manera, refieren Parica y otros (2005, párrafo 6): “Los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean”, lo que definitivamente incluye la participación interactiva de los estudiantes.

Por otra parte, Baquero (1999, p. 138): señala que la idea central sobre la ZDP se basa en dos cláusulas

- a. Lo que hoy se realiza con la asistencia de una persona más experta en el dominio en juego, en un futuro se realizará con autonomía sin necesidad de tal asistencia.
- b. Tal autonomía en el desempeño se obtiene como producto de tal asistencia o auxilio, lo que conforma una relación dinámica entre aprendizaje y desarrollo.

El otro elemento al que Vigotsky (1991) citado por Parica y otros (2005, párrafo 52), prestó especial interés en relación con la forma de acceder al conocimiento, es el uso del lenguaje como el elemento que “permite mediar un estímulo, esto es, representarlo en otro lugar o en otras condiciones”. Si el docente usa el lenguaje de manera adecuada, podrá lograr los siguientes efectos positivos en los estudiantes, según los estudios de Vigotsky (1988) citado por Baquero (1999, p. 54):

- a. Cumplir una función comunicativa.

- b. Orientarse a la regulación del comportamiento.
- c. Servir como instrumento para hacer cambios en el entorno social.
- d. Reorganizar la propia actividad psicológica.

El papel del lenguaje es particularmente importante en esta investigación no sólo porque sirve de elemento mediador al docente para fungir como guía en la construcción del conocimiento; sino porque siendo el punto focal de la asignatura de Competencia comunicativa, los propios estudiantes deben desarrollarlo para mediar dichas construcciones en su ambiente académico y futuro contexto profesional.

Bajo esta perspectiva de los elementos mediadores como el lenguaje, las tecnologías de la comunicación son otro elemento importante ya que “son los útiles con los que el hombre construye realmente la representación externa que más tarde se incorporará y se interiorizará mentalmente” (Parica y otros, 2005, p. 55).

La ZDP puede ser más productiva al usar el docente la plataforma virtual (área de foros) para promover la interacción entre pares sin las limitantes de tiempo y espacio que implica el aula física. De esta manera se refuerza el hecho que señala Maruny (1989) de que enseñar no es sólo proporcionar información, sino ayudar a aprender. Por lo anterior es que el docente debe de tener conocimiento de sus alumnos en relación con sus ideas previas, su estilo de aprendizaje, motivos intrínsecos y extrínsecos, sus hábitos de trabajo, actitudes y valores (Díaz Barriga 2005, p. 6)” y con esto se creen estrategias que provoquen desafíos o desequilibrios que conlleven al alumno al aprendizaje.

Al analizar el papel del docente como mediador diversos investigadores como los ya mencionados, han coincidido en el importante papel que juega la comunicación para que el docente propicie un aprendizaje significativo como señala Boixt (2007, pág. 1):

La comunicación; entendida como el conjunto de recursos personales, psicológicos y pedagógicos que un profesor o profesora utiliza o puede utilizar en su relación con el alumnado para establecer una buena comunicación cargada de sensibilidad y afectividad para ayudarle en su crecimiento personal; con conocimiento psicopedagógico de la práctica pedagógica diaria que sea verdaderamente un proceso de construcción de significados en donde la comunicación democrática surja libremente dentro de un clima de paz y de progreso.

En este sentido, la autora subraya la importancia de reflexionar del docente sobre la forma en que se dan los procesos de comunicación en la enseñanza, ya sea interpersonal, masiva o con el uso de las TIC. Además del conocimiento de los elementos del proceso de comunicación, Zarzar (1996) agrega que el docente debe conocer su proyecto académico político, es decir, la estructura institucional de su escuela o universidad y a la vez, el sistema educativo nacional en el que la institución está inserta y que está condicionado por el contexto político y socioeconómico de cada país.

En el caso de esta investigación, los docentes deberían conocer las políticas educativas universitarias, misión y visión de la UANL, además del Modelo Educativo y Académico de la UANL (MEYA) y el Modelo Educativo y Académico de Licenciatura y saber cómo se aterrizan en la facultad de Ciencias de la Comunicación. Bajo estos parámetros, la maestra bajo estudio debería contar con la característica de que (Zarzar, 1996, pág. 15): “Conoce la estructura de los sistemas o subsistemas de los que forma parte, está al tanto de los acontecimientos de orden general que influyen en la educación, tiene elementos para emitir juicios sobre ellos y, en consecuencia, asume una posición respecto a ellos”.

Además de lo anterior, el autor agrega que el docente debe ser experto en su materia, debe saber enseñar y lograr que sus estudiantes tengan un aprendizaje significativo.

Un momento importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje que el docente debe tener muy en cuenta, es el señalado por Rogoff y Gardner (1984) y es cuando el manejo de las estrategias pasan del control del docente al alumno, momento que es llamado *transferencia de responsabilidad* y que está determinado por tres factores (Díaz-Barriga y Hernández, 2005, p. 7):

- a. las influencias sociales,
- b. el periodo de desarrollo en que se encuentra el alumno, y
- c. el dominio del conocimiento involucrado.

Esto implica que el docente de manera gradual va cediendo responsabilidades al estudiante para alcanzar los objetivos o metas, hasta lograrlo de manera independiente.

Rogoff, señalan los autores, maneja cinco principios generales que caracterizan las situaciones de enseñanza-aprendizaje cuando el docente toma el rol de guía (Díaz-Barriga y Hernández, 2005, p. 8) y que coinciden con los principios de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel que se analizará en el siguiente punto de este capítulo:

- a. Se proporciona al alumno un puente entre la información de que dispone y el nuevo conocimiento (aprendizaje significativo).
- b. Se ofrece una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad.
- c. Se traspa de forma progresiva el control del docente al estudiante.
- d. Se manifiesta una intervención activa por parte del docente y del alumno.

- e. Aparecen de manera implícita o explícita entre docentes y alumnos, las cuales no son simétricas dado el papel que desempeña el docente como tutor del proceso.

Es importante que al final del curso de Competencia Comunicativa el estudiante demuestre haber alcanzado los objetivos del curso, por lo que el docente debe prepararlo no sólo en el conocimiento sino en el desarrollo de las competencias pertinentes y cederle la oportunidad durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de lograrlo.

Una forma de promover la construcción social del aprendizaje es mediante el trabajo cooperativo, el cual se explicará con más detalle en el apartado de estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación para un aprendizaje significativo.

Otro investigador que realizó grandes aportaciones a la teoría constructivista, fue el psicólogo educativo Ausubel (1981). Sus teorías integran un modelo que trata de explicar lo que ocurre en los procesos de enseñanza-aprendizaje, explícitamente en puntos como el rendimiento académico, el significado del currículum, la metodología y la evaluación (Méndez, 2002). Una de sus grandes aportaciones es el aprendizaje significativo que implica buscar disminuir la distancia entre lo que el estudiante ya conoce y los nuevos conceptos.

Ausubel define el aprendizaje significativo como: “un proceso por medio del que se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que se intenta aprender” (Méndez, 2002). Este punto surge como oposición al uso de estrategias de aprendizaje como la repetición y memorización de conceptos, fórmulas, fechas o principios que no tienen ningún sentido para el estudiante.

El aprendizaje memorístico es entonces, contrario al aprendizaje significativo, ya que no tiene como resultado la comprensión por parte del estudiante que implica “una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva y considera al alumno como un procesador activo de la información pues es un fenómeno complejo que no se reduce a asociaciones memorísticas” (Díaz-Barriga y Hernández, 2005, p. 35). Dado que en Ausubel citado por Díaz-Barriga y Hernández (2005) el aprendizaje no es una asimilación pasiva, los autores lo incluyen como un constructivista.

Por otra parte, Shuell (1990) citado por Díaz Barriga y Hernández (2005) señala tres fases del aprendizaje significativo: la inicial, la intermedia y la final. En la primera el estudiante percibe la información de manera aislada, sin conexión, tiende a memorizar usando su conocimiento esquemático. Aprende información concreta vinculada a un contexto particular y gradualmente construye un panorama global del tema o tópicos vistos. Es aquí cuando se recomienda usar esquemas, analogías, supuestos basados en experiencias, organizadores previos y otras estrategias.

En la fase intermedia el alumno inicia la conexión de relaciones y similitudes de esas partes aisladas valiéndose de igual forma de esquemas, mapas cognitivos, redes semántica y aunque toma más dominio del material ya que aplica los conocimientos a otros contextos fuera del aula, no se conduce todavía de manera autónoma. No obstante el alumno es más reflexivo, maneja un conocimiento más abstracto que aplica a la solución de problemas.

La fase terminal del aprendizaje es de mayor autonomía para el estudiante, ya que realiza de manera más automática la aplicación de los conocimientos, se orienta a acumular nuevos hechos que interrelaciona con sus esquemas previos.

Para facilitar el aprendizaje significativo, el docente como mediador de la construcción del conocimiento debe evitar situaciones negativas en relación con el uso de la información como:

- a. usar información muy vieja (noticias, acontecimientos, libros obsoletos).
- b. poco conocida o poco útil (aún si es nueva).
- c. aislada o inconexa.
- d. aprendida por repetición.
- e. No acorde al nivel y desarrollo intelectual del estudiante.

Por el contrario, el docente debe presentar los contenidos de manera organizada y lógica, delimitar la intención de los mismos, activar los conocimientos y experiencias previas mediante el establecimiento de puentes cognitivos y estimular la participación de sus estudiantes.

Una de las formas de lograr esta motivación para el desempeño de actividades por parte de los estudiantes, es mediante el aprendizaje cooperativo. Si bien es cierto que la enseñanza debe respetar la individualidad de tal forma que cada estudiante pueda trabajar con independencia y con el estilo y el ritmo que le proporcione más ventajas, es de igual importancia, para propiciar la construcción de su conocimiento, “promover la colaboración y el trabajo grupal” (Díaz-Barriga y Hernández, 2005, p. 101).

El objetivo de este trabajo grupal es alcanzar fines comunes y se le conoce por diversos autores como trabajo cooperativo. Johnson y otros (1999, p. 14) lo definen

como: “el empleo didáctico de grupos reducidos en el que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”.

A diferencia con el aprendizaje competitivo, orientado a los logros particulares del individuo donde cada estudiante trabaja en contra de los demás; el trabajo cooperativo tiene como ventajas (Díaz-Barriga y Hernández, 2005): una mayor comprensión de los estudiantes, un mayor gusto por la escuela, el establecimiento de mejores relaciones con los demás, un aumento de la autoestima y el aprendizaje de valores y habilidades sociales. Al respecto Arends (1994, citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2005), señala además, que el trabajo cooperativo enfatiza un pensamiento y práctica democráticos, un aprendizaje activo y el respeto a la diversidad cultural.

Para ponerlo en marcha se parte de un grupo, que Schmuck y Schmuck (2001, citado por Díaz-Barriga y Hernández, (2005, p. 102) definen como “una colección de personas que interactúan entre sí y que ejercen una influencia recíproca”. Cabe señalar que aunque la comunicación es básica para que un grupo funcione, no necesariamente debe existir proximidad física para conformar el grupo, ya que comunicación implica además de palabras; gestos, imágenes y textos.

En este sentido, mediante el desarrollo de actividades en línea se promueve el desarrollo de habilidades como (Garza, 2009):

- a. Tolerancia, paciencia y empatía,
- b. Expresión abierta
- c. Realizar dinámica de lluvia de ideas si restricciones de tiempo y espacio,
- d. El aprendizaje del uso de TIC
- e. Ser conscientes de las ventajas del trabajo en línea para su vida profesional

- f. Crear bancos de información
- g. Compartir e intercambiar experiencias tanto nacional como internacionalmente

En el caso de los estudiantes de Competencia Comunicativa para esta investigación, el trabajo cooperativo se desarrolló tanto de manera presencial como virtual.

En relación con el tipo de grupos que se pueden formar, Johanson y otros (1999) señalan tres tipos: formales, informales y grupos de base que son establecidos conforme al tiempo y alcance de la actividad o tarea. En el primer caso, los grupos formales se organizan para trabajar durante una hora, una semana o el tiempo que abarque un tema. Los grupos informales trabajan durante una sesión de clase ya sea en enseñanza directa, demostraciones o discutir una película (Díaz-Barriga y Hernández, 2005). Los grupos de base se organizan a largo plazo, ya sea un semestre, un año o lo que dure el ciclo escolar.

Fue esta última categoría la que se trabajó con los estudiantes del curso de Competencia Comunicativa, ya que deberían organizarse a lo largo del semestre para llevar a cabo el evento de la presentación de los discursos finales.

Para que el trabajo cooperativo sea eficiente, el docente (mediador) debe tomar en cuenta lo siguiente (Garza, 2009):

- a. Tomar decisiones previas (Tamaño y formación de los grupos, tiempo, materiales, etc.),
- b. Explicar la estructura de la lección (objetivos, metas, tarea, actividad, normas, entre otras),
- c. Enseñar conceptos básicos y estrategias,
- d. Monitorear e intervenir (dar asistencia cuando es necesario,

- e. Evaluar, celebrar y guiar el procesamiento grupal y
- f. Especificar objetivos académicos y colaborativos.

El trabajo cooperativo o colaborativo puede aplicarse en cualquier asignatura y modalidad de enseñanza y es un empleo didáctico que promueve el aprendizaje significativo. A continuación se analizan algunas de las estrategias de enseñanza que promueven un aprendizaje significativo donde el docente como mediador, motiva una participación activa del estudiante.

#### 2.4.3. Estrategias de enseñanza-aprendizaje

La Real Academia de la Lengua Española define *estrategia* como un proceso regulable que señala el conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento (documento recuperado el 5 de abril de 2 010 desde el portal de la Real Academia de la Lengua Española).

Por otra parte, el aprendizaje tiene diferentes concepciones según la teoría de la cual parten los investigadores educativos que la definen, como los consultados en esta tesis, por ejemplo:

- a. Ausubel: es la organización e integración de información en la estructura cognitiva del individuo.
- b. Bruner: es el proceso de reordenar o transformar datos que permitan una nueva comprensión al sujeto cognoscente.
- c. Skinner: es el cambio relativamente permanente en el comportamiento que refleja una adquisición del conocimiento a través de la experiencia.

- d. Piaget: son los procesos de asimilación y acomodación que le permiten al sujeto adaptarse a la realidad.

En términos de educación, se requieren estrategias que promuevan o faciliten el aprendizaje de los estudiantes.

Tanto el concepto de *aprendizaje*, como el de *estrategias de aprendizaje*, varían dependiendo de la teoría educativa en la que estén sustentados. Por lo anterior, para que el aprendizaje se lleve a cabo, Ertmer y Newby (1993, p. 5) señalan que es importante cuestionarse primero “¿Cuáles de los supuestos o principios básicos de esta teoría son pertinentes al diseño de instrucción? Y ¿Cómo debe estructurarse la instrucción para facilitar el aprendizaje?”.

Existen por lo tanto, estrategias de enseñanza que son particulares a las diferentes teorías educativas: conductista, cognitiva, constructivista, etcétera. Dado que para esta investigación se parte del constructivismo y del aprendizaje significativo como teorías de soporte, será desde esta perspectiva que se definan las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Las ventajas que ofrecen las estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo, según refieren Díaz-Barriga y Hernández (2005) es que propician una motivación intrínseca, participación activa, mayor comprensión y el desarrollo de aptitudes para aprender a aprender.

De igual forma, estos autores definen las estrategias de enseñanza como: “aquellos procedimientos que utiliza el agente de enseñanza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Días-Barriga y Hernández, 2005, p. 141)

No obstante, señalan los autores, estos procedimientos no conllevan el uso riguroso de reglas o estructuras rígidas, ya que cada aula donde se llevan a cabo estos procesos es particular y “la construcción conjunta de los continuos y complejos intercambios con los alumnos y el contexto institucional y cultural” (Días-Barriga y Hernández, 2005, p. 141), hacen que en ocasiones se tomen rumbos no necesariamente preestablecidos por lo que este proceso se convierte en una experiencia única e irrepetible.

Existen, sin embargo, recomendaciones que el docente debe tomar en cuenta para la elección de las estrategias, como el considerar tanto el contenido de los temas o áreas, como el propósito y el momento del aprendizaje, además de otros aspectos de los estudiantes como sus características generales y conocimientos previos. Durante todo el proceso, el docente, quien funge como guía o mediador en la construcción del aprendizaje, deberá supervisar de manera constante a sus estudiantes y observar su progreso y aprendizaje. Asimismo, Díaz-Barriga y Hernández (p.143) señalan que hay tres episodios importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que requieren de tipos de estrategias específicas a las que llaman estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales:

- a. Preinstruccionales (PI): preparan al estudiante sobre el qué y cómo va a aprender buscando activar los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.
- b. Coinstruccionales (CI): apoyan la asimilación de los contenidos durante el proceso educativo. Pretende mejorar la atención del estudiante para que detecte la información principal con el fin de que interrelacione las ideas principales y tenga una mayor comprensión.

- c. Postinstruccionales (PoI): se presentan al fin del proceso de e-a y permiten al estudiante formar una visión sintética, integradora y crítica del material. Lo anterior le ayuda a valorar su propio aprendizaje.

A continuación se presenta una tabla que muestra algunos ejemplos de estrategias didácticas para promover el aprendizaje significativo y el momento en el que se recomienda usarlas.

Tabla 5.  
*Descripción, efecto y momento apropiado (M. A.) del uso de estrategias didácticas*

<b>Estrategias</b>	<b>Descripción</b>	<b>Efecto esperado</b>	<b>M. A.</b>
Organizadores previos	Información de tipo introductoria y contextual.	Establece un puente cognitivo entre información nueva y previa.	PI
Mapas, esquemas y redes conceptuales	Representaciones gráficas de esquemas de conocimiento que indican la jerarquía de los contenidos.	Ayudan a realizar una codificación visual y semántica de conceptos.	CI
Ilustraciones y organizadores gráficos	Representaciones visuales de objetos o situaciones sobre una teoría o tema (Fotos, dibujos, cuadros sinópticos, cuadros CQA).	Facilitan la codificación visual de la información.	PI CI
Discusión guiada (150 Díaz)	Procedimiento interactivo donde profesor y alumno, o alumno-alumno, hablan de un tema determinado.	Activan conocimientos previos propios y compartidos.	PoI
Analogías	Proposiciones que indican que una cosa o evento conocido es semejante a otro desconocido o complejo.	Ayudan a la comprensión abstracta y al traslado de lo aprendido a otros ámbitos.	PI PoI
Resúmenes	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito.	Facilitan identificar y recordar conceptos clave, principios y argumento central.	CI
Preguntas intercaladas	Cuestionamientos insertados en la situación de enseñanza o en el texto.	Le permiten practicar y consolidar lo aprendido, mejora la codificación de información relevante y permite la autoevaluación.	CI
Señalizaciones	Señalamientos que se hacen en un	Enfatizan y permiten la organización de los elementos	CI

	texto o situación de enseñanza	relevantes. Mejoran la codificación selectiva.	
Organizadores textuales	Organizaciones retóricas de un discurso que influyen en la comprensión y el recuerdo (Diario de doble entrada, ensayos, artículos)	Facilitan el recuerdo y la comprensión de las partes más importantes del discurso.	CI

Fuente: Referencias tomadas de Díaz-Barriga y Hernández. (2005). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. 2ª Edición. Mc Graw Hill. México y de Hernández, E. (2005) *Estándares y Especificaciones de E-learning: Ordenando el Desorden*. Documento electrónico recuperado el 27 de noviembre de 2005 desde: [http://www.ecampus.cl/articulos/tecnologia/eduardo\\_hernandez/eduardo.htm#2](http://www.ecampus.cl/articulos/tecnologia/eduardo_hernandez/eduardo.htm#2)

Como se observa en la tabla, el uso de organizadores previos facilita la asimilación de conceptos nuevos, que lleven al estudiante a la construcción del conocimiento. Ausubel, para esta estrategia propone el uso de los llamados *puentes cognitivos* u *organizadores previos* (Méndez, 2002) que son definidos por Díaz-barriga y Hernández (2005, p. 198) como un “Recurso instruccional integrado por conceptos y proposiciones de mayor nivel de inclusión y generalidad que la información nueva por aprender”.

El objetivo de los organizadores previos es proponer, mediante conceptos inclusores un marco conceptual al estudiante para que asimile significativamente los nuevos contenidos (Méndez, 2002), por lo tanto, el mejor momento para implementarlos es antes de introducir información nueva. Algunos ejemplos son el manejo de objetivos, resúmenes, ilustraciones, gráficas, analogías, preguntas intercaladas, señalizaciones, mapas y redes conceptuales.

Cuando el estudiante asocia el nuevo concepto con el previo, los elementos inclusores también sufren una modificación a la que Ausubel (1983) citado por Ordóñez

(2003) llama *diferenciación progresiva*. Es importante señalar que para que se dé esta diferenciación se deben introducir primero las ideas generales.

En ocasiones la relación entre viejos y nuevos conceptos puede resultar contradictoria para el estudiante. Un ejemplo es la comprensión que los jóvenes tienen sobre el desarrollo de la competencia del lenguaje oral, ya que saben que se adquiere de manera natural sin necesidad de asistir a la escuela, lo contrario al lenguaje escrito, que sí requiere con una formación dentro de una institución educativa. La secuencia del aprendizaje de las competencias comunicativas es vista en el orden de: primero aprendo a hablar, luego a leer y escribir.

Con este conocimiento previo el estudiante de primer semestre de licenciatura observa como absurdo que ahora tenga (en el curso de Competencia Comunicativa), que aprender a leer y escribir primero (de manera coherente, analítica y reflexiva), para aprender a hablar después, con las expectativas deseadas para un profesional en su área. A este choque de ideas o conceptos Ausubel lo llamó *disonancia cognitiva* (Méndez , 2002) ya que provoca una respuesta emocional negativa por la presencia de significados que causan conflicto al estudiante.

Esta disonancia requiere entonces de una *reconciliación integradora* que señale las diferencias y semejanzas de los conceptos (Arriola, 2008) de manera que se pueda, mediante una referencia cruzada, “reconciliar datos o hechos que aparentemente no están conectados” (Méndez, 2002, p. 96).

La teoría de Ausubel señala también como importante, la estructuración del material mediante una *organización secuencial* que permita: “garantizar la asimilación

de lo relevante y trascendente para el aprendizaje y su *consolidación* que se logra a través de la práctica, revisión y retroalimentación” (Arriola, 2008, págs. 27 y 28).

En el establecimiento de actividades, los docentes de la universidad bajo estudio suelen dar poca importancia a la redacción de los objetivos, limitándose la mayoría de las veces a los de tipo cognitivo. Las actividades orientadas a los procesos mentales se enfocan entonces a desarrollar un mero conocimiento teórico que se cumple con presentar resúmenes, definiciones o cuestionarios.

Este tipo de actividades permiten al estudiante identificar, lo que consiste en recuperar la información adquirida para reconocer algo que ya ha sido aprendido previamente e implica: “la búsqueda de información almacenada en la memoria y que se recupera al pie de la letra para reconocer hechos, conceptos o resultados, establecer comparaciones o contrastes y es el nivel más elemental para evaluar el aprendizaje” (Arriola, 2008, p. 16).

Las tendencias pedagógicas modernas como el constructivismo, difieren de las tradicionalistas en cuanto a la focalización sobre el sujeto que tiene el rol principal en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como se señaló en puntos anteriores, la pedagogía tradicional se centra en el docente, mientras que en el constructivismo se centra en el estudiante.

Cuando el docente orienta su práctica colocándose él mismo como eje principal, pondrá más atención en la enseñanza, pero no en el aprendizaje de sus estudiantes; de esta manera es común que los docentes que aún adoptan esta pedagogía tradicional manejen de manera predominante la exposición y no estrategias que promuevan el

aprendizaje significativo como el uso de los organizadores previos que aquí se analizaron o la evaluación formativa.

El constructivismo, según refiere Escamilla (2002, p. 19) se orienta “al estudio de los procesos internos de construcción del conocimiento y a la manera en que el estudiante interactúa con el medio para construir su conocimiento”. La mera transmisión de información que se refleja en una acumulación de datos memorizados, es una práctica que no se considera constructivista y que no promueve la mediación del docente como guía del aprendizaje de sus estudiantes.

Para efectos de esta investigación resulta de gran importancia el soporte de esta teoría para que el docente utilice un medio tecnológico específico, como la plataforma virtual Nexus, o cualquier plataforma educativa, con estrategias que le permitan guiar al estudiante hacia caminos acertados que lo lleven a ser partícipe en la construcción de su propio conocimiento.

Para lograr lo anterior se sugiere al docente realizar un análisis crítico de su práctica para identificar su postura pedagógica y realizar las acciones que le permitan, si es el caso, transitar de un docente tradicional a uno constructivista.

Tabla 6.

*Características de la docencia tradicional y constructivista*

<b>Docente tradicional</b>	<b>Docente constructivista</b>
Es un transmisor del conocimiento, se siente obligado a cumplir el programa pero no a profundizar en los temas.	Es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos donde comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta.

Atribuyen las actitudes negativas de los estudiantes a causas externas ignorando su papel en el proceso.	Es un profesional reflexivo que piensa críticamente en su práctica.
Tiene la idea de que enseñar es fácil y es poco consciente de la necesidad de un buen conocimiento y cómo se aprende.	Promueve aprendizajes significativos con sentido para sus alumnos.
El docente debe dirigir al estudiante.	Establece como meta la autonomía y autodirección del alumno.
Estereotipa el aprendizaje, poco o mucho, de sus estudiantes con base en sesgos discriminatorios como el contenido de los tópicos (científicos o humanísticos), sexo, edad, etc.	Respeto a los alumnos en sus opiniones y propuestas, aunque no las comparta.
Considera que la verdad o el conocimiento es único y lo impone como tal.	Evita imponer sus ideas y apoderarse de la palabra.
Carece de interés o desconoce la manera de motivar a sus estudiantes.	Es capaz de motivar a sus alumnos y plantear desafíos.
Es estricto, paternalista e impositivo.	Evita que el grupo caiga en la autocomplacencia, desesperanza o impotencia y construye soluciones y alternativas edificantes.

Fuente: Análisis de la investigadora con base en la teoría consultada en este capítulo.

Finalmente, como refieren Díaz-Barriga y Hernández (2005, p. 30): “La institución educativa debe promover el doble proceso de socialización y de individualización que permita a los educandos a construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado”. No basta con que una institución educativa cuente con los recursos, la infraestructura y tecnología de punta para lograr

que los estudiantes tengan procesos educativos que les permitan alcanzar aprendizajes significativos. La anterior es una meta que puede alcanzarse si la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UANL, en el caso de esta investigación, encuentra las estrategias adecuadas para promover el constructivismo en la práctica docente.

Otro punto de vital importancia para lograr el aprendizaje significativo, parte de los métodos de evaluación que el docente elija, a continuación se presenta una reflexión sobre este proceso en la educación.

#### 2.4.4. La evaluación para los aprendizajes

Un docente que toma un rol como mediador debe saber motivar a su grupo, orientándolo hacia un aprendizaje significativo y no hacia una acumulación de conocimientos. La forma en la que un docente evalúa influye también en la motivación de los estudiantes en relación con el tipo de aprendizaje que se obtenga. En este sentido, señala Valenzuela (en Lozano, 2005, pág. 240), que:

Algunos alumnos ven la evaluación como una meta por conseguir, otros la ven tan solo como un medio para conseguir su fin: el aprendizaje mismo. Por parte de los profesores las perspectivas también son distintas: algunos ven la evaluación como una forma de retroalimentar el trabajo del alumno para que éste mejore, mientras que otros la usan simplemente como un recurso de coacción para controlar la disciplina del grupo.

Aquí se observarían dos tipos de motivación: una extrínseca, más relacionada con el hecho de aprobar y una intrínseca, relacionada con la motivación por aprender.

En el primer caso ambos actores del proceso educativo estarían orientados hacia una evaluación sumaria, refiere el autor, con mayor tendencia a una retroalimentación

sobre calificaciones numéricas; mientras que en el segundo caso, hacia una retroalimentación cualitativa orientada hacia el desempeño. En la práctica la evaluación sumaria suele ser la más aplicada por los docentes y podría decirse que también la más buscada por los estudiantes, ya sea porque les interesa obtener la calificación mínima aprobatoria, o porque para considerarse alumnos de “excelencia académica” buscan siempre que sus calificaciones sean las más altas. En este caso si el estudiante no alcanza la calificación de excelencia “por décimas”, se manifestará de manera enfática con su maestro para conseguir los puntos faltantes, o bien, se sentirá frustrado.

Valenzuela (en Lozano, 2005) describe tres situaciones por las que el docente utiliza mayormente la evaluación sumaria:

- a. Por imposibilidad práctica: el sobrecupo de estudiantes en el aula (presencial o virtual).
- b. Por un mal diseño del curso: una cantidad excesiva de actividades del curso.
- c. Por una actitud negativa del docente: es más cómodo asignar una calificación que brindar una retroalimentación cualitativa.

Por el contrario, y para que estas y otras actividades repercutan en un aprendizaje significativo para el estudiante, es importante que el docente aplique una *evaluación formativa*, esencial en el enfoque de autores constructivistas como Ausubel (1983) citado por Méndez (2002, p. 99). La autora señala que este tipo de evaluación “permite al profesor darse cuenta, a lo largo del proceso de aprendizaje, si hay comprensión e interiorización del conocimiento por parte del alumno”

La intención específica de la evaluación formativa es que el docente se oriente al entendimiento del estudiante y no a una revisión de conceptos memorizados carentes de significado. Aplicar este tipo de evaluación incrementa la motivación interna del alumno, ya que se interesa en aprender y no en repetir cosas sin sentido. Esto provoca igualmente que las observaciones que el docente realice sobre sus actividades sean más interesantes para el alumno que el simple resultado o calificación numérica de la actividad realizada.

Para lograr lo anterior el docente debe tomar en cuenta las siguientes recomendaciones al evaluar (Méndez, 2002 y Valenzuela en Lozano, 2005):

- a. Debe realizarse permanentemente y con prontitud y no sólo al final de cada mes, bimestre o estudio completo del tema visto.
- b. Debe ser personal y confidencial,
- c. Exige gran capacidad de observación de los detalles como dudas, cuestionamientos, descuidos, olvidos o confusiones para dar retroalimentación a cada estudiante,
- d. Debe ser objetiva y documentada,
- e. Dirigirse a la conducta o a la idea y no a la persona, la idea puede ser pobre o deficiente, no la persona,
- f. Detectar intereses y capacidades y hacérselo saber al estudiante,
- g. Sugerir otros materiales que puedan ser útiles en la tarea,
- h. Abierta al diálogo y cortés en caso de desacuerdo con la retroalimentación.

Para que el docente pueda evaluar el aprendizaje se requieren evidencias, que Segovia y Ortega (2008, p. 8) definen como: “La parte consultiva que hace referencia a una serie de resultados o productos requeridos en el desempeño que permite probar y

evaluar la competencia de una persona”. Por su parte, Arriola (2008), según la Norma Nacional del Instructor (México), identifica, cuatro tipos diferentes de evidencias de aprendizaje que son: por producto, conocimiento, desempeño y actitudes. Cada tipo de evidencia de aprendizaje conlleva un instrumento de evaluación particular, como se observa a continuación:

Tabla 7.

*Tipo de evidencias e instrumentos de evaluación*

<b>Tipo de evidencia por:</b>	<b>Se aplica a</b>	<b>Instrumento de evaluación</b>
<i>Producto</i>	Los resultados de exámenes, informes, reportes, listas de verificación o documentos que cubren los requisitos establecidos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lista de cotejo: registra el cumplimiento de las cualidades requeridas del producto de aprendizaje.</li> </ul>
<i>Conocimiento</i>	Al aprendizaje que debe ser adquirido como respaldo a la competencia, como el manejo teórico de: un proceso, teoría o tema.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario: interrogatorio oral o escrito con preguntas agrupadas por áreas temáticas. Las preguntas o reactivos pueden ser de afirmación, respuestas cortas, opción múltiple, respuesta amplia o complementaria.</li> <li>• Entrevista ,</li> <li>• Discusión de casos</li> <li>• Situaciones problema</li> </ul>
<i>Desempeño</i>	Las conductas del estudiante que denotan aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía de observación: registra los comportamientos observados como evidencia de desempeño.</li> </ul>
<i>Actitudes</i>	Se integran en las anteriores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se evalúan a partir de la participación e iniciativa del estudiante.</li> </ul>

Con lo anteriormente analizado no se pretende determinar a un método de evaluación como bueno y al otro como malo. El método o métodos seleccionados dependerán de la intención educativa o de los objetivos de aprendizaje, mismos que

deberán ir acordes al modelo educativo de la institución o escuela buscando siempre un aprendizaje significativo de los estudiantes.

Tanto el tema de la evaluación, como las teorías aquí analizadas sirvieron de base para la definición de las categorías de análisis descritos en el siguiente capítulo correspondiente a la metodología.

## CAPÍTULO III

### FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

En este capítulo se describen el tipo y método de investigación, el contexto de la misma y los sujetos de estudio; se establecen también los ejes de información y las técnicas para la recolección de datos, así como el procedimiento para su análisis.

#### 3.1. Aspectos relacionados con la integración metodológica.

Las diversas corrientes filosóficas han intentado a lo largo de la historia, la manera de encontrar cómo acercarse a la verdad, al conocimiento. El método científico, por tanto, ha reflejado las diferentes posturas para llegar a este conocimiento, destacando: el positivismo y el naturalismo.

Debido a que las premisas cuantitativas y cualitativas que sustentan estas dos posturas, como refieren Hernández y otros (2006), se polarizaron; los investigadores antes de la segunda mitad del siglo XX elegían una u otra como enfoque de investigación. No obstante, en la actualidad, muchos investigadores han optado por manejar ambos enfoques en un mismo estudio sin considerarlos antagónicos, más bien se piensa en la ventaja que da complementar ambos, ya que esto permite al investigador tener “un cruce de enfoques” (Lincoln y Gubba, 2000 en Hernández y otros, 2006. Pág.752).

En el caso de esta investigación se elaboraron objetivos que se analizaron cualitativamente y otros cuantitativamente, permitiendo completar la información obtenida por cada método. A continuación se señalan los objetivos cualitativos y cuantitativos y su técnica de análisis.

Tabla 8.  
*Tipos de objetivos y técnicas de investigación*

<b>Tipo de objetivo</b>	<b>Objetivos de investigación</b>	<b>Categoría de análisis o variable</b>	<b>Técnica</b>
Cualitativo	Describir cómo se realiza la mediación docente en una clase presencial de Competencia Comunicativa que usa una plataforma virtual de la UANL.	Mediación docente	Observación
	Determinar cuáles son las estrategias didácticas y la evaluación de los aprendizajes que promueven el aprendizaje significativo de los estudiantes.	Estrategias didácticas	Observación
	Establecer cuál es la percepción del docente sobre el uso de una plataforma virtual como apoyo a su clase de modalidad presencial.	Percepción de la maestra sobre el uso de Nexus	Entrevista
Cuantitativo	Describir cómo se presenta la participación activa de los estudiantes.		Análisis de contenido
	Establecer cuál es la percepción del estudiante sobre el uso de una plataforma virtual como apoyo a su clase de modalidad presencial.		Encuesta

Con base en lo anterior, se consideró que el uso de ambas metodologías, aportaría una visión holística a la problemática de esta tesis ya que se buscó cotejar la información obtenida a través del método cualitativo, como la observación de los estudiantes en el aula (su participación, interacción), contra datos analizados cuantitativamente como las tareas realizadas y entregadas. En este sentido, la investigadora consideró de gran utilidad integrar tanto el método cualitativo, como el cuantitativo para lograr una mejor comprensión y análisis del problema de estudio.

### *3.1.1. Métodos seleccionados*

En esta tesis se trabajó un enfoque mixto ya que cada uno de los métodos: cualitativo y cuantitativo, proporcionan distintas aproximaciones a un mismo fenómeno. Hernández y otros (2006, pág. 755) lo definen como el “proceso que recolecta, analiza y

vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o en una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema”. El diseño seleccionado para la metodología cualitativa fue el etnográfico; mientras que para el método cuantitativo se eligió un diseño de alcance descriptivo.

Un punto importante para la selección de una metodología mixta, fue el hecho de que permitió responder a distintos objetivos y preguntas de investigación, tanto cualitativos, como cuantitativos (Hernández y otros, 2006). A continuación se explican detalladamente los motivos para la selección de estos métodos.

#### A. Metodología cualitativa: Diseño etnográfico de estudio de caso

En lo particular, la metodología cualitativa, seleccionada como principal, aportó establecer el planteamiento del problema de manera inductiva, fundamentándose en la experiencia e intuición de la investigadora. Al respecto, Williams, Unrau y Grimmell (2005) señalan que: “Siempre comenzamos una investigación con ciertas experiencias, ideas y opiniones sobre el problema a estudiar, lo cual es el resultado de nuestra propia historia de vida” (en Hernández y otros, 2006, p.527). En este caso, el perfil profesional y académico de la investigadora refleja su experiencia e interés en el manejo de las plataformas virtuales y los procesos de enseñanza-aprendizaje en estudios de pregrado; lo cual es un punto de base para establecer el problema de estudio de la presente tesis, como se refirió anteriormente.

Otra característica en las investigaciones cualitativas, señalan Taylor y Bogdan (1986), es que es relevante todo aquello que: “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (en Rodríguez y otros, 2006, p. 32). Lo anterior es básico para esta investigación, ya que se parte de las

percepciones de los sujetos de estudio a través de entrevistas, así como de las observaciones de su conducta.

De igual manera, las investigaciones de tipo cualitativo se aplican cuando se pretende estudiar un número menor de casos orientados a “aprender de experiencias y puntos de vista de los individuos, valorar procesos y generar teorías fundamentadas en las perspectivas de los participantes” (Hernández y otros, 2006, p.525).

En este sentido, los principios de los procesos de investigación cualitativa cumplen con las necesidades de esta tesis debido a que se analizó a un solo grupo de estudiantes de la asignatura de Competencia Comunicativa, ya que fue el que trabajó con el apoyo de una plataforma virtual. Así mismo, fue de gran importancia observar de forma directa en el contexto bajo estudio, la manera en que se desarrolló este nuevo proceso (el uso de una plataforma educativa en modalidad presencial) y conocer así las perspectivas de los participantes: docente y estudiantes, en un proceso que se aplica por vez primera.

Con relación al papel que juega la literatura en investigaciones cualitativas, ésta justifica y documenta la necesidad de realizar el estudio y colabora a mejorar el entendimiento de los datos recolectados, pero: “siempre el investigador se orienta por los resultados que emergen del trabajo en el contexto o ambiente particular” (Hermández y otros, 2006, p.532). Finalmente, en los estudios de tipo cualitativo el tamaño de la muestra no es relevante desde una perspectiva probabilística ya que, como en este caso, a la investigadora no le interesa generalizar los resultados a una población más amplia, sino aplicar el conocimiento y resultados obtenidos de manera directa al contexto seleccionado para el problema planteado; no obstante se espera que el número de

asignaturas que se puedan ver beneficiadas con los resultados de esta investigación sea mayor, al menos para la UANL.

El método cualitativo que se consideró más apropiado para el presente trabajo es el etnográfico de estudio de caso. Algunos ejemplos de unidades sociales educativas que pueden describirse etnográficamente, señalan los autores, serían una familia, una escuela, una clase o un claustro de docentes. Existen diferentes clasificaciones del método etnográfico según Hernández y otros (2006). La clasificación del método etnográfico seleccionado fue el estudio de caso. Para esta investigación la unidad seleccionada fue la asignatura de Competencia Comunicativa del grupo de la maestra “A”, debido a que sólo a este grupo se le proporcionó la plataforma Nexus siendo un curso escolarizado.

De igual forma, Hernández y otros (2006), después de analizar a diferentes autores, señalan que el método etnográfico se orienta a describir las ideas, creencias y prácticas de grupo, sistema social o cultural dando significado a lo que las personas hacen usualmente o bajo circunstancias especiales, para finalmente, presentar los resultados que resalten las características del proceso cultural analizado (Patton. 2002, Creswell. 2005 y Álvarez-Gayou. 2003 en Hernández y otros, 2006).

En este estudio de caso, se analiza el grupo de la maestra “A” bajo una circunstancia especial, que es la introducción de la plataforma Nexus en modalidad presencial, como ya se ha venido mencionando.

Los investigadores Spindler y Spindler(1992), citados por Rodríguez y otros (1999) señalan que los requisitos de una buena etnografía educativa son los que a

continuación se señalan y que se justifican de manera específica en esta investigación mediante la siguiente tabla:

Tabla 9.

*Justificación del método etnográfico de estudio de caso para la fase cualitativa*

<b>Requisitos para una etnografía educativa</b>	<b>Modo de aplicación para esta investigación</b>
1. La observación directa tiene lugar donde la acción se lleva a cabo sin que la presencia del investigador modifique tales acciones.	La observación directa se desarrolla en el aula de la maestra "A", donde estuvo presente la investigadora.  La observación directa se realizó también en la plataforma Nexus.
2. Pasar el tiempo suficiente en el escenario, aunque el tiempo óptimo es de un año, se consideran suficientes tres meses para una investigación educativa en el aula.	El periodo académico del curso Competencia Comunicativa es de 16 semanas (agosto-noviembre) tiempo que se dedicó al análisis del mismo. Dada la duración del curso, la observación no podía extenderse más.
3. Contar con un buen volumen de datos registrados ya sea de manera directa, con instrumentos (grabaciones de audio, video), recopilando documentos u objetos relacionados con el objeto de estudio. Se pueden incluir los cuestionarios cuando se elaboraron para un escenario concreto.	Se cuenta con los registros semanales recopilados en notas y rejillas de observación, grabación en audio de entrevistas con docentes y cuestionarios aplicados a estudiantes, así como los registros de tareas en la plataforma a través del Portafolio y espacios de Foros en Nexus.
4. El investigador no debe partir de hipótesis específicas, sino tener la mente abierta a la mayor cantidad de posibles relaciones.	La investigadora partió de preguntas de investigación y no de hipótesis predeterminadas.
5. El objeto de estudio es descubrir el conocimiento cultural, cómo lo emplean y las consecuencias de su uso.	Se refleja en la pregunta general de investigación, así como en las preguntas subordinadas y cuyos resultados se presentan en los capítulos cuatro y cinco de esta tesis.
6. Considerar un holismo selectivo que permita analizar el entorno inmediato en el que se centra la investigación.	Para el análisis de este problema se observó el comportamiento de los sujetos de estudio mediante las técnicas cualitativas de observación no participante y entrevista. En este caso, las características, eventos o circunstancias que facilitan u obstaculizan el uso de la plataforma a los sujetos de estudio.

Fuente: Requisitos para una buena etnografía educativa de Spindler y Spindler (1992) en Rodríguez y otros (1999, págs. 45 a 47).

## B. Metodología cuantitativa: Estudio descriptivo

Además de las aportaciones ya mencionadas de la metodología cualitativa, fue de interés para la investigadora realizar mediante metodología cuantitativa “estudios descriptivos que buscan especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Danhke, 1989, en Hernández y otros, 2006. Pág. 102), que son precisamente los datos que se pretenden encontrar con el método cuantitativo en esta investigación, sin pretender por ello analizar el por qué de las causas que originan esas conductas en los sujetos de estudio.

El método descriptivo proporcionó información concreta sobre la percepción de los estudiantes con relación al uso de una plataforma virtual. Esta información se analizó mediante análisis estadístico a partir de instrumentos predeterminados, como la encuesta de estudiantes y el análisis de contenido de la plataforma Nexus.

Con lo anterior, además de poder proporcionar datos concretos sobre la percepción de los estudiantes, se estableció la participación de los mismos en acciones específicas dentro de la plataforma Nexus, como el nivel de comunicación en discusiones temáticas y en la realización de las actividades del curso de Competencia Comunicativa.

### *3.1.2. Estrategia integradora*

Como se mencionó en la postura epistemológica de la investigadora, la estrategia integradora utilizada corresponde al método mixto complementario, también llamado de diseños en paralelo, ya que éste es el que se piensa que mejor armoniza con el problema

de estudio y el que es racionalmente más apropiado (Creswell, 2005, citado por Hernández y otros, 2006). Un diseño en paralelo permite contrastar los resultados cualitativos y los resultados cuantitativos, combinando las ventajas de ambos procesos.

De manera particular, en la investigación se pretendió conocer cuál es el proceso educativo en la clase de Competencia Comunicativa al usar una plataforma virtual, tratándose de una clase en modalidad presencial y cómo se desarrolló el proceso educativo en el curso de Competencia Comunicativa.

La técnica cualitativa de observación, por ejemplo, permitió saber, a partir del entorno natural, el desarrollo de la clase y cómo se llevaron a cabo los procesos de enseñanza- aprendizaje, conocer el rol del docente, la comunicación entre pares y la participación de los estudiantes, entre otros aspectos. A partir del método cuantitativo se pudo medir la percepción del estudiante sobre cómo se llevó a cabo este proceso educativo y contrastarlo con lo observado en el curso, directamente por la investigadora.

De igual forma, mediante la técnica de análisis de contenido se logró medir la participación de los estudiantes en la plataforma Nexus en cuanto a la entrega de tareas y a la comunicación de los estudiantes en los foros de discusión. Sobre este punto, la maestra a cargo del grupo de Competencia Comunicativa proporcionó información relevante mediante la técnica cualitativa de la entrevista, lo que se pudo cotejar también mediante la observación.

Finalmente, tanto las técnicas de entrevista a docente (cualitativa), como de encuesta a estudiantes (cuantitativa), con relación a la percepción de estos sujetos de estudio sobre el uso de la plataforma Nexus; pudieron ser cotejadas mediante la observación (cualitativa) y el análisis de contenido de foros y portafolios en la

plataforma Nexus (cuantitativa). Por lo anterior, esta investigación se considera de tipo mixto complementario con la ventaja de comparar información a partir de dos conjuntos de datos.

Teddlie y Tashakkori (2003) señalan que: “El enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o en una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema” (citado por Hernández y otros 2006, p. 755) y en este caso, a diferentes preguntas de investigación.

Algunas de las ventajas del método mixto que refieren Hernández y otros (2006) y que se manifiestan en esta tesis, son las siguientes:

- a. Se tiene una perspectiva más precisa del fenómeno, ya que es más integral, completa y holística.
- b. La utilización de ambos enfoques permite responder a diferentes preguntas de investigación de un mismo problema de estudio.
- c. Se obtienen datos más ricos y variados, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos.
- d. Al combinar ambos métodos hay un mayor y más rápido entendimiento del problema y la posibilidad de ampliar las dimensiones del proyecto de investigación.

En este sentido, la visión cualitativa proporciona una mayor comprensión, complejidad y profundidad del problema; mientras que la cuantitativa fortalece el

análisis de la frecuencia, amplitud y magnitud (Creswell, 2005, citado por Hernández y otros, 2006).

### *3.1.3. Estatus de cada método*

En esta investigación el diseño mixto tiene un enfoque dominante, ya que: “Se lleva a cabo bajo la perspectiva de alguno de los enfoques, la cual prevalece, y el estudio conserva algún(os) componente(s) del otro enfoque” (Hernández y otros, 2006, p. 773). En este caso el enfoque dominante es el cualitativo de diseño etnográfico de estudio de caso.

Se eligió este diseño debido a que en la investigación se pretende: “Describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos, y prácticas de grupos, culturas y comunidades” (Patton, 2002 citado por Hernández y otros, 2006, p. 697), siendo el caso específico el del grupo de Competencia Comunicativa dentro de la comunidad de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Mediante el método cualitativo la investigadora partió de un estudio etnográfico que permitió el análisis de los procesos de enseñanza del curso de Competencia Comunicativa en modalidad presencial, con el apoyo de una plataforma virtual. Las técnicas cuantitativas permitieron cotejar la información recabada cualitativamente, además de complementar información.

Finalmente, la investigadora seleccionó el enfoque mixto debido a que la combinación de métodos en estudios integrales, como señala Villalobos (2006, p. 4) buscan la “convergencia o correspondencia de resultados procedentes de distintos métodos con el de incrementar su validez”. Lo anterior permitió triangular la

información recabada a partir de entrevistas y observaciones directas con lo encontrado en los cuestionarios y análisis de contenido y así validar los datos.

#### *3.1.4. Orden temporal de la aplicación de los métodos*

En este punto se describe el proceso para la recogida de información tanto para las técnicas cualitativas (Observación y entrevista), como para las cuantitativas (encuesta y análisis de contenido).

##### **A. Fase cualitativa**

En la primera etapa se hicieron los preparativos orientados a facilitar la recogida de la información, durante el mes de julio, previo al inicio del semestre agosto-diciembre de 2009. Por lo anterior, el primer paso para realizar esta investigación fue pedir al director de dicha Facultad, su autorización (Anexo 11).

Las técnicas de recolección de información seleccionadas para la fase cualitativa fueron la observación y la entrevista. La primera se realizó desde el inicio y a lo largo del periodo académico señalado dentro del aula de la maestra a cargo del curso de Competencia Comunicativa. La técnica de entrevista aplicada a la maestra se llevó a cabo durante la última semana de clases del semestre.

##### **B. Fase cuantitativa**

Las técnicas cuantitativas seleccionadas para la investigación fueron el análisis de contenido y la encuesta. El análisis de contenido se comenzó a realizar a partir de la tercera semana del curso y hasta la última semana de clases. Aquí se observaron las áreas de Portafolios y Foros de la plataforma Nexus en el curso de Competencia Comunicativa. La técnica de encuesta aplicada a los estudiantes se realizó

durante la última semana del curso y antes de que los estudiantes tuvieran sus calificaciones finales para evitar sesgar las respuestas con esta información.

### 3.2. Contexto del estudio

A continuación se describe las principales características de la ciudad de Monterrey, capital del Estado de Nuevo León en México y de la Universidad Autónoma de Nuevo León donde se llevó a cabo la presente investigación.

#### *3.2.1. Monterrey, Nuevo León; ámbito histórico, socioeconómico y cultural*

México es un país con 31 estados más un Distrito Federal. Oficialmente llamado Estados Unidos Mexicanos, es un país del continente americano que colinda al Norte con Estados Unidos de América, al Sureste con Belice y Guatemala y se ubica entre el Océano Pacífico, el Golfo de México y el Mar Caribe. Por su extensión de 1,964,375 km<sup>2</sup> ocupa la posición 15 en la lista de países con mayor superficie y su idioma oficial es el español al igual que los diferentes dialectos que predominan en algunos estados del país (Gobierno Federal 2010).

Al norte del territorio mexicano se encuentra la ciudad de Monterrey, capital del Estado de Nuevo León, ciudad también conocida como la *Sultana del Norte* por su intensa actividad industrial y empresarial, es una de las tres ciudades más importantes del país por su crecimiento económico y cultural. La actividad económica va desde la rama alimenticia, cementera y financiera, hasta la de servicios, turismo, telecomunicaciones y educativa. Algunas de las empresas más destacadas son CEMEX, Banorte, Vitro, Lamosa, Cervecería Cuauhtémoc Moctezuma, Maseca, Protexa, Selther y Gamesa Galletera así como otros consorcios internacionales. Por esta gran actividad,

la ciudad de Monterrey resulta atractiva para personas que migran de otros estados en búsqueda de mejorar su nivel de vida.

A Monterrey se le conoce también como la "Ciudad de las Montañas" por contar con formaciones como *El Cerro de la Silla* (imagen emblemática de la ciudad), *El Cerro de las Mitras* y *La Sierra Madre* entre otras. Su clima es extremo ya que los inviernos son muy fríos (con temperaturas hasta de 5°C) y los veranos suelen ser muy calurosos con temperaturas que van de los 35°C hasta arriba de los 40°C. Por lo anterior se dice que la temperatura promedio es de 20°C, lo que no suele ser común en la región. La mayor parte del año el clima es seco, pero en época de lluvias se pueden presentar de manera torrencial como sucedió con los huracanes *Gilberto* (1986) y *Alex* (2010).

En el contexto cultural "La Sultana del Norte" posee importantes museos como: Museo de Arte Contemporáneo (MARCO), Museo de Historia Mexicana, Museo del Palacio de Gobierno, Museo Del Noreste, Museo de Historia Natural, Museo del Vidrio, Museo Regional de Monterrey, Planetario y Museo Alfa y El Salón de la Fama del Béisbol Profesional de México. Además la Casa de la Cultura de Nuevo León, Centro de las Artes, y la Pinacoteca Colegio Civil. En el 2007 la ciudad fue sede del "Forum Universal de las Culturas". Actualmente cuenta con un estadio de beisbol profesional, dos estadios de Fútbol y está en planeación la construcción de un tercero.

### 3.2.2. Contexto educativo en Monterrey

El estado de Nuevo León tiene un gran número de universidades de prestigio nacional e internacional. La Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) es la universidad pública de mayor importancia en el noreste del país. Su Rectoría y algunas facultades tienen su campus en el municipio de San Nicolás de los Garza. Las facultades

del área de la salud, por otra parte, así como algunas de las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades se encuentran en Monterrey y en algunos otros municipios.

En Monterrey y su área metropolitana existen también reconocidas universidades privadas de gran tradición local y reconocimiento internacional como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), la Universidad de Monterrey (UDEM), la Universidad Regiomontana (UR), el Centro de Estudios Universitarios (CEU) y otras universidades de gran importancia provenientes de otros estados del país que se han asentado en la región.

Además de la oferta educativa en los niveles superior y de posgrado, existe una gran oferta de escuelas privadas y públicas de nivel técnico y en educación básica.

Por ser la UANL la institución de educación superior donde se realiza esta investigación, cabe destacar a continuación algunos de sus aspectos más relevantes.

#### A. La Universidad Autónoma de Nuevo León

La UANL como universidad autónoma inició sus actividades en septiembre de 1933, no obstante, su historia se remonta a 1824 con la primera cátedra de Leyes. A sus 77 años de ser una institución autónoma es la tercera universidad pública más grande de México y la de mayor importancia en el noreste del país por su amplia oferta educativa. Actualmente cuenta con más de 26 facultades mismas que ofertan: 62 licenciaturas, 49 especialidades, 61 maestrías y 28 doctorados. Se ofrecen también 63 bachilleratos, 23 escuelas técnicas y de profesional asociado, todo lo anterior con un total de 292 programas educativos en los cuales están registrados actualmente 129,341 estudiantes (Información estadística básica UANL 2010).

Para conocer los objetivos de la Universidad Autónoma de Nuevo León hay que entender su filosofía que se manifiesta en su Misión y Visión.

La Misión de la UANL establece que:

Tiene por finalidad formar profesionales, investigadores, maestros universitarios y técnicos, así como realizar y fomentar la investigación científica en sus formas básica y aplicada, considerando los problemas regionales y nacionales. Asimismo, como las demás instituciones de educación superior del país, organiza, realiza y fomenta la creación artística en sus diversas formas de expresión, hace partícipe a la comunidad de la cultura y contribuye a la preservación del acervo cultural, nacional y universal.

Mientras que la Visión 2012 señala la relevancia de consolidar su calidad educativa:

En el 2012, la Universidad Autónoma de Nuevo León será reconocida, como la mejor universidad pública de México.

Un aspecto que cabe resaltar sobre su modelo educativo es el fortalecimiento a la educación integral, como la unidad de aprendizaje de *Competencia Comunicativa* que fue objeto de estudio para esta tesis, como se señala a continuación:

La UANL dispuso la operación de diversos programas académicos para fortalecer la formación integral del estudiante. Ejes rectores: educación centrada en el aprendizaje, basada en competencias, flexibilidad curricular y de procesos educativos, internacionalización e innovación académica (Modelo educativo UANL 2010, p. 8).

Uno de los ejes rectores de este modelo, como se observa, es la educación basada en el aprendizaje, por lo que se determina en este documento que la función del docente debe ser la de facilitador favoreciendo una participación activa del estudiante, por lo

tanto se deben “Diseñar nuevas maneras de planear el trabajo áulico y no áulico en función del aprendizaje significativo” (Modelo educativo UANL 2010, p. 29).

Es muy importante resaltar lo anterior ya que aún y cuando la UANL proporciona al docente los medios y herramientas para alcanzar este objetivo, no se ha generalizado por ejemplo, el uso de la Plataforma de esta universidad, Nexus, como herramienta de apoyo a la modalidad presencial. De aquí la relevancia de esta investigación.

Con relación a la unidad de aprendizaje Competencia Comunicativa, ésta se imparte en todas las Facultades de la UANL como parte del programa de formación integral, pero por los motivos ya mencionados en el capítulo 1, se seleccionó a la Facultad de Ciencias de la Comunicación para esta investigación, de la cual a continuación se describen algunas características relevantes.

#### B. La Facultad de Ciencias de la Comunicación

Al sur de la ciudad de Monterrey, rodeada por un área verde donde se localiza el Cerro de la Silla, se ubica el campus Mederos que alberga a las facultades de Música, Ciencias Políticas, Artes Escénicas, Artes Visuales, Economía y Ciencias de la Comunicación, que está geográficamente ubicada fuera del campus principal donde se encuentra la Rectoría de la universidad (al norte de la Ciudad), en el área denominada Mederos, al Sur de Monterrey, capital del estado de Nuevo León.

La Facultad de Comunicación nace originalmente como *Colegio de Periodismo* en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y es fundada por el periodista e historiador Samuel Flores Longoria, siendo instituida oficialmente el 7 de agosto de

1977 por el Honorable Consejo Universitario (UANL, SNHGE, 1999). Este nuevo colegio tuvo un rápido crecimiento y aceptación por lo que se propuso su separación de la Facultad de derecho para ser una Facultad independiente en 1978 a cargo del maestro y periodista Francisco Cerda Muñoz.

Esta Facultad está integrada por tres edificios de dos pisos para aulas, un edificio administrativo, un laboratorio de medios masivos, un edificio donde se ubica la imprenta y el posgrado y otro edificio para el laboratorio de fotografía, hemeroteca y salas para investigadores.

Actualmente la Facultad de Comunicación, para cumplir con el modelo educativo de la UANL que señala la flexibilidad y movilidad estudiantil como características importantes, maneja un plan de estudios por créditos y no por semestres. La licenciatura tiene las especialidades de Mercadotecnia, Creatividad, Comunicación y clima organizacional, Información (periodismo) y Publicidad y el programa está diseñado para cubrir ocho periodos académicos semestrales.

La Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC) no maneja la licenciatura en la modalidad a distancia, pero ofrece a los estudiantes la oportunidad de elegir algunas asignaturas en modalidad no presencial (2003) con apoyo de la plataforma Nexus, lo que les permite combinar su tiempo de estudio con otras actividades. En su primera etapa la plataforma se llamó SAED (Sistema de Apoyo a la Educación a Distancia). Un semestre después de su introducción la plataforma cambio al nombre de Nexus, ya que se consideró que el nombre original limitaba el uso de la herramienta a la modalidad a distancia y se pretendía que fuera un apoyo a la educación en cualquier modalidad.

### C. Plataforma Nexus

Sobre los antecedentes de la plataforma virtual usada por la universidad bajo estudio y su relación con las características de la educación en la Sociedad del Conocimiento, podemos señalar que, hasta el año 2000 el modelo pedagógico de la UANL era básicamente presencial, sólo una de sus escuelas preparatorias, la número tres, se manejaba bajo un sistema tradicional de enseñanza abierta (sin el uso de una plataforma educativa) desde 1976.

En el año 2001 se introdujo el uso de la plataforma *Blackboard* en las asignaturas de formación integral, comenzando con grupos piloto en tres facultades y cien alumnos registrados. Para el año 2002, La Dirección de Estudios de Licenciatura reportaba que había dos mil alumnos trabajando con la plataforma y en el 2005, doce mil estudiantes en toda la UANL. En el semestre enero-junio de 2009 tan solo en la Facultad de Ciencias de la Comunicación, se registraron a 2,303 estudiantes (datos proporcionados por el departamento de Escolar y Archivo de esa facultad) cursando al menos una asignatura en modalidad no presencial con el soporte tecnológico de la Plataforma Nexus, creada por la propia universidad. Con relación a los docentes, de los 125 maestros registrados para agosto de 2009, 45 manejan la plataforma Nexus impartiendo un total de 88 cursos en modalidad no presencial.

Las primeras asignaturas del programa de formación integral en usar esta plataforma virtual (Blackboard) fueron *Computación y Comunicación Oral y Escrita* (COE ahora llamada *Competencia Comunicativa*). Para adaptar el programa de modalidad presencial a la modalidad a distancia, los respectivos comités académicos de asignatura, después de haber recibido capacitación pedagógica y técnica, trabajamos en

un rediseño del programa analítico y material didáctico, en el que se destacó un enfoque constructivista con el fin de que los contenidos y actividades se adaptaran a este nuevo ambiente de enseñanza de una manera más eficiente y orientada a los procesos de aprendizaje del estudiante.

Una vez concluido lo anterior, se convocó a los maestros interesados en impartir las materias de *Comunicación Oral y Escrita* (ahora Competencia Comunicativa) y *Computación* en la modalidad a distancia a participar en un curso de capacitación. Los docentes de las diferentes licenciaturas impartidas en la UANL, tuvieron una actitud positiva en cuanto a implementar esta plataforma, no obstante, debido a que no todas las dependencias (escuelas y facultades) de la UANL manejaban oficialmente la modalidad a distancia, los maestros sugirieron que se debería aprovechar esta herramienta también como apoyo en las clases de modalidad presencial.

Fue así como algunos docentes de diversas facultades comenzaron a usar la plataforma de *Blackboard* a partir de febrero de 2003 en las asignaturas de Comunicación Oral y Escrita (ahora Competencia Comunicativa) y de Computación como apoyo para sus clases presenciales; sin embargo, no se cuenta con alguna investigación que señale los resultados en la enseñanza al usar esta plataforma en clases presenciales en la UANL.

Para el 2006 el gran aumento en la demanda de cursos y usuarios llevó a que el sostenimiento económico de la plataforma *Blackboard* fuera incosteable para la UANL, por lo que a partir de junio de 2006 se eliminó la plataforma *Blackboard* y se comenzó a usar la plataforma *Nexus* creada por el departamento de Informática de la UANL, y que ya había trabajado con algunas Facultades y escuelas desde el 2004 a manera

experimental. La Plataforma *Nexus*, como ya se mencionó anteriormente, sustituye a Blackboard y tiene las características generales de una plataforma virtual para apoyar la educación a distancia: tiene espacios para que el estudiante trabaje de manera individual (consultar documentos, ligas externas, acceso a la Biblioteca virtual de la UANL, dejar tareas, etc.), para trabajo cooperativo (espacio para trabajo en equipos y para discusiones temáticas), permite al docente mantener comunicación con los estudiantes (foros, avisos, correo electrónico).

La modalidad a distancia (para algunas asignaturas solamente en la Fac. de Ciencias de la Comunicación), resultó positiva ya que evitaba que estudiantes que vivían lejos del campus se trasladaran diariamente al área de Mederos, o bien, podían combinar el tiempo de trabajo y escuela para aquellos que así lo requirieran. Como apoyo a los estudiantes que cursan materias en línea, la facultad les proporciona un vale para uso de la sala de informática sin costo por 16 horas al semestre. El área de informática cuenta con dos aulas con 20 computadoras cada una y conexión a Internet. Cada aula tiene proyector y pantalla ya que también se usan para que los estudiantes reciban cursos relacionados con computación o diseño gráfico, dependiendo el área de especialidad de los estudiantes.

Al igual que en el resto de las Facultades, la plataforma *Nexus* está disponible como apoyo a las clases en modalidad presencial, pero no es solicitada por los docentes como herramienta de apoyo.

Para usar la plataforma *Nexus* no se requiere ningún software especial, sólo la conexión a Internet para acceder a la dirección electrónica de la plataforma: <http://www.nexus.uanl.mx>. Para acceder a esta dirección se recomienda usar el navegador de

Explorer, ya que con otros podría cambiar la configuración de la información en pantalla como en el caso del navegador *Mozilla Firefox*.

En el caso de la asignatura de Competencia Comunicativa de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UANL, se tiene asignadas tres frecuencias presenciales que consisten en tres horas de clase directa, distribuidas en dos o tres sesiones a la semana. El acceso a la plataforma Nexus se dará en el horario que convenga a los usuarios (docentes y estudiantes) pero con el compromiso de los estudiantes de entregar en la fecha límite señalada las actividades individuales y colaborativas asignadas por el docente.

### 3.3. Fase Cualitativa

En este punto se presentan las categorías de análisis, las fuentes de información primarias y secundarias y las características de los informantes claves. De igual forma, se describen: la negociación de entrada y el acercamiento al trabajo de campo, las técnicas e instrumentos de recolección y las técnicas para el análisis del dato cualitativo, así como la caracterización de los componentes de la fase cualitativa.

#### 3.3.1. Categorías de análisis

Las categorías de análisis de la investigación están constituidas por los ejes de información obtenidos de las cinco preguntas de estudio, no obstante es este punto no se considera la pregunta sobre la *percepción del estudiante* al usar una plataforma debido a que corresponde a la fase cuantitativa; al igual que los cuestionamientos sobre la *participación activa de los estudiantes* y la *evaluación de los aprendizajes*, que se analizaron de manera cuantitativa. Bajo esta perspectiva el análisis de la planificación

del curso se realizó a través del análisis de contenido del programa, debido a que en este documento se plasman no sólo los contenidos, sino los procedimientos que el docente debe implementar al impartir la asignatura de Competencia Comunicativa.

Cabe mencionar que se logró rescatar información del análisis etnográfico de la *mediación docente* con relación a la *participación de los estudiantes* en el aula, por lo que se retomaron datos de la observación al grupo y de la entrevista con la maestra para enriquecer este punto en la matriz ínter método al final del capítulo cuatro en la discusión de los resultados.

Las categorías de análisis para el dato cualitativo fueron las siguientes:

1. La mediación docente en una clase presencial de Competencia Comunicativa que usa una plataforma virtual de la UANL.
2. Las estrategias didácticas que promueven el aprendizaje significativo de los estudiantes
3. La percepción del docente sobre el uso de una plataforma virtual como apoyo a su clase de modalidad presencial.

### **Categoría 1. La mediación docente**

El rol del docente con base en la fundamentación teórica de esta investigación, se sustenta en el constructivismo y se orienta a favorecer el aprendizaje significativo de sus estudiantes. Desde esta perspectiva, el docente deja de ser el eje central del proceso de enseñanza que tiene como objetivo la transmisión del aprendizaje, a ser un guía o mediador en la construcción del conocimiento.

Por lo anterior, esta categoría se define conceptualmente como: “Toda mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje de los interlocutores, es decir, de promover en los educandos la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos” (Prieto y Gutiérrez, 1995, pág. 4).

La tabla número siete “Categorías de la docencia tradicional y constructivista” del capítulo anterior muestra, a manera de resumen por parte de la investigadora, los rasgos principales que un docente constructivista debe poseer para lograr en sus estudiantes el desarrollo de un aprendizaje significativo. A partir de dicha tabla se derivaron las siguientes subcategorías de análisis para *mediación docente*:

1. Comparte experiencias y saberes en una construcción conjunta.
2. Proporciona puentes cognitivos entre la información previa del estudiante y la información nueva.
3. Promueve la autonomía y autodirección del estudiante.
4. Motiva la participación y reflexión activa del estudiante.

### **Categoría 2. Las estrategias didácticas que promueven el aprendizaje significativo.**

Las subcategorías de análisis en este punto se basaron en el uso de estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales, según propuesta de Díaz-Barriga y Hernández (2005). Se eligieron las categorías propuestas por estos autores, debido a que ubican muy claramente los distintos momentos del proceso educativo y relacionan la estrategia que consideran más adecuada para dichos momentos. Lo anterior permitió a la investigadora establecer categorías de análisis más fácilmente observables.

1. Se observan estrategias preinstruccionales: organizadores previos, objetivos y analogías.

2. Se observan estrategias coinstruccionales: ilustraciones y organizadores gráficos, resúmenes, preguntas intercaladas, trabajo cooperativo
3. Se observan estrategias postinstruccionales: analogías, discusión guiada.

**Categoría 3. La percepción de los docentes al usar la plataforma Nexus como apoyo a su curso de competencia Comunicativa en modalidad presencial.**

Para medir la percepción de la maestra en relación con la implementación de la plataforma Nexus en su curso presencial de Competencia Comunicativa, se tomaron en cuenta las siguientes subcategorías de análisis:

1. Experiencia en otros cursos al usar una plataforma virtual.
2. El rol como mediadora al usar la plataforma.
3. La participación de sus estudiantes al usar la plataforma.
4. Aportación del uso de la plataforma al proceso de enseñanza-aprendizaje

En la siguiente tabla se describen los elementos que integraron la caracterización de los componentes de la fase cualitativa.

Tabla 10.

Caracterización de los componentes de fase cualitativa.

<b>SUB PREGUNTAS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECIFICOS</b>	<b>CATEGORÍAS DE ANÁLISIS</b>	<b>TÉCNICAS DE RECOLECCION DE DATOS</b>	<b>INFORMANTES Y FUENTES DE INFORMACIÓN</b>
1. ¿Cómo es la mediación docente en una clase presencial de Competencia Comunicativa que usa una plataforma virtual	Describir cómo es la mediación docente en una clase presencial de Competencia Comunicativa que usa una plataforma	La mediación docente en una clase presencial de Competencia Comunicativa que usa una plataforma	Observación Entrevista	Maestra y estudiantes del grupo de Competencia Comunicativa

de la UANL?	virtual de la UANL.	virtual de la UANL.		
2. ¿Cuáles son las estrategias didácticas que promueven el aprendizaje significativo de los estudiantes?	Determinar cuáles son las estrategias didácticas que promueven el aprendizaje significativo de los estudiantes	Estrategias didácticas que promueven el aprendizaje significativo de los estudiantes	Observación Entrevista	Maestra y estudiantes del grupo de Competencia Comunicativa
3. ¿Cuál es la percepción del docente sobre el uso de una plataforma virtual como apoyo a su clase de modalidad presencial?	Establecer cuál es la percepción del docente sobre el uso de una plataforma virtual como apoyo a su clase de modalidad presencial?	Percepción del docente sobre el uso de una plataforma virtual como apoyo a su clase de modalidad presencial	Entrevista	Maestra

Una vez establecidas las categorías de análisis para la fase cualitativa se procede a explicar el proceso del trabajo de campo.

### 3.3.2. Negociación de la entrada

El primer paso para realizar esta investigación fue pedir al director de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UANL, Roberto Silva Corpus, su autorización solicitando las siguientes facilidades (Anexo 11):

- a. Acceso a la información sobre la distribución de clases a los docentes que impartirían el curso de Competencia Comunicativa en el periodo académico agosto-diciembre de 2009, a través de los departamentos de Escolar y de la Secretaría Académica de la propia Facultad de Comunicación.

- b. Las gestiones necesarias en el departamento de Educación a Distancia para proporcionar el uso de la plataforma Nexus a un grupo de Competencia Comunicativa en modalidad presencial,
- c. El acceso de la investigadora al registro de las actividades del curso en dicha plataforma.
- d. Los permisos para realizar observaciones en el aula, entrevistar a la maestra y aplicar cuestionarios a sus estudiantes.

Con la autorización del Director de la Facultad de Comunicación en el mes de junio de 2009, se solicitó a la secretaría Académica la lista de maestros que impartirían el curso de Competencia Comunicativa en el semestre agosto-diciembre de 2009. El resultado fue de 16 docentes, de los cuales sólo cinco habían impartido clases con la plataforma Nexus y por lo tanto, tenían facilidad para su manejo. Posteriormente, se procedió a localizar a estos docentes de manera personal y plantearles la invitación a participar en la investigación.

Es importante señalar que ninguno de los 16 maestros había solicitado la plataforma Nexus en modalidad presencial. Del total de docentes entrevistados sólo cinco contaban con experiencia en el uso de la plataforma Nexus, cuatro señalaron que ya tenían otras asignaturas en modalidad a distancia con la plataforma Nexus y que agregar el uso de la plataforma a un curso presencial incrementaría su nivel de trabajo y el tiempo de dedicación a la asignatura, por lo que no aceptaron participar.

Finalmente, una maestra, a quien se identificará como “maestra A”, acepta y se contacta una segunda cita para llevar a cabo una primera plática, al inicio del curso, para

explicarle el propósito y procedimientos de la investigación. En seguida se detallan los procesos llevados a cabo para la recogida de la información con las técnicas cualitativas y cuantitativas.

### *3.3.3. Trabajo de campo*

Una vez que se tuvo la autorización de la maestra para participar en la investigación, se solicitó al Departamento de Educación a Distancia registrar a su grupo de Competencia Comunicativa en la plataforma Nexus.

El primer trabajo para el registro de información fue el de la observación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el curso de Competencia Comunicativa. Los días de clase asignados para el grupo de Competencia Comunicativa de la maestra “A” fueron los martes de 11:00 a 13:00 hrs. y los jueves de 11:00 a 12:00 hrs. lo que da un total de las 3 horas a la semana que le corresponden a esta materia.

Para el registro de la observación se seleccionó el día martes durante la primera hora del curso. Con el fin de registrar las percepciones de la maestra sobre el desarrollo del curso, se tuvo una plática con ella cada 15 días a manera de entrevista no estructurada.

Se buscó que la reunión fuera en las horas de estancia de la maestra en el cubículo de la misma con el fin de no ser interrumpidas por otros maestros o estudiantes. Al término del curso se realizó la entrevista semiestructurada para conocer la percepción de la maestra sobre el uso de la plataforma Nexus en su curso.

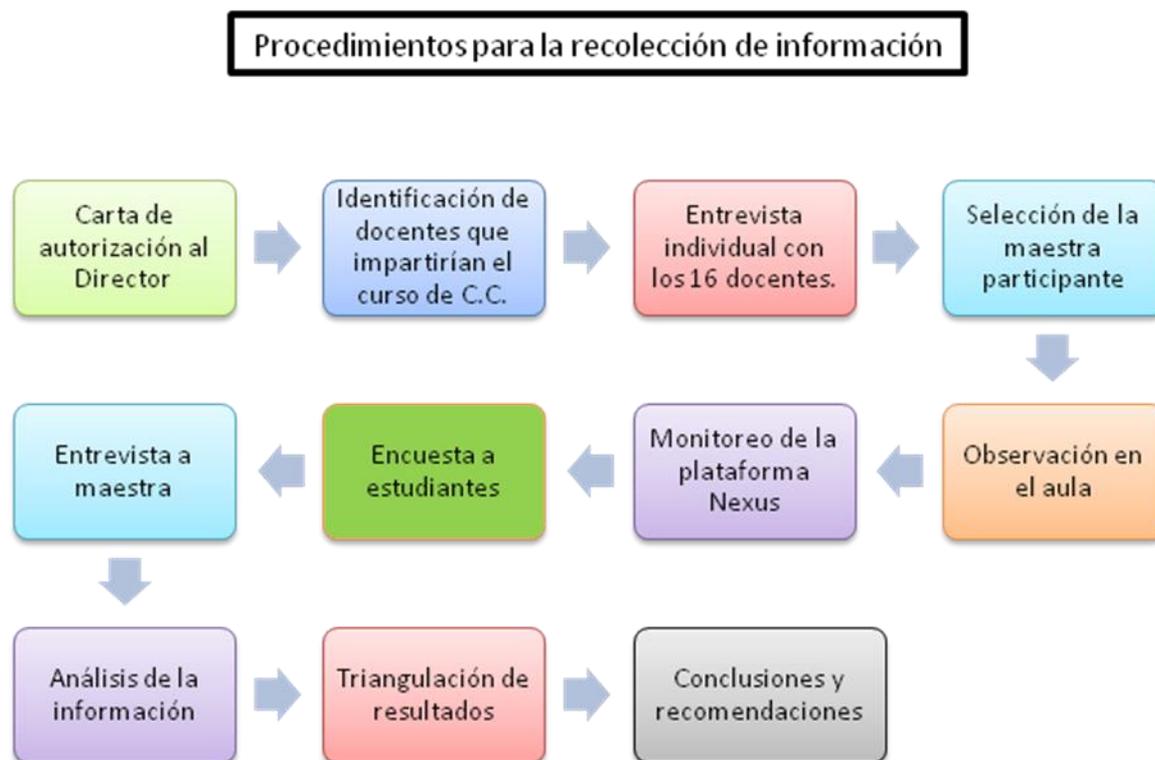
Por otra parte, para el monitoreo de las áreas de Portafolios y Foros en Nexus, al inicio del curso a la investigadora se le proporcionó una cuenta como observadora.

Posteriormente, se procedió a subir la encuesta para los estudiantes, pero se habilitó para ser contestada una semana antes de la fecha de cierre del curso.

En esta última semana, también se procedió a entrevistar a la maestra. En la figura tres se muestran de manera esquemática los procesos de acercamiento al campo para la recolección de información, tanto cualitativos, como cuantitativos.

**Figura N° 3**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009. Procesos para la recolección de la información con base en el modelo: Propuesta de coreografía del análisis del dato cualitativo y cuantitativo



*Propuesta con base en el diseño de coreografía del análisis cualitativo (Hernández y otros, 2006, p. 626).*

### 3.3.4. Fuentes de información

Dado que el enfoque dominante del método mixto utilizado en esta investigación es el cualitativo, se seleccionó un muestreo dirigido ya que no se pretende generalizar los resultados, sino “obtener los casos que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una riqueza para la recolección y análisis de datos” (Hernández y otros, 2006, p. 565). Por lo anterior la muestra responde a las necesidades de la investigación, mismas que se enfocaron principalmente en los siguientes tipos de fuente:

- a. Primarias: la maestra y estudiantes del curso de Competencia Comunicativa que en el semestre agosto-diciembre de 2009 usaron como apoyo la plataforma Nexus en modalidad presencial
- b. Secundarias: Las secciones de Foros y Portafolios de la plataforma Nexus del curso de Competencia Comunicativa de la maestra “A”.

La maestra “A” fue seleccionada debido a que fue quien aceptó usar la plataforma Nexus, como participante voluntaria. Por lo anterior, la selección de los estudiantes responde también a una muestra cualitativa por conveniencia, aunque no voluntaria, debido a que se trabajó con el grupo asignado por la Facultad a la maestra de esta asignatura en modalidad presencial que durante el semestre agosto-diciembre de 2009 usó la plataforma Nexus como apoyo a su clase. El registro de estudiantes para este curso fue de 44 según la lista oficial, dos estudiantes se dieron de baja y no participaron en ninguna actividad.

La información proporcionada por los sujetos de estudio fue tanto de tipo cualitativo, como cuantitativo. En lo cualitativo se analizó mediante técnica de

observación el desarrollo del curso en el aula, así como una entrevista aplicada a la maestra. En lo cuantitativo, se aplicó un cuestionario a los estudiantes.

Por otra parte, se llevó a cabo el monitoreo de la plataforma Nexus del Curso presencial de Competencia Comunicativa para observar la participación de los estudiantes al entregar sus actividades con el uso de esta herramienta, así como la observación de las sesiones presenciales. Este análisis fue cuantitativo.

### *3.3.5. Características de los informantes clave*

La docente, a quien identificaremos como maestra “A”, a cargo del grupo es una maestra con Licenciatura y Maestría en Ciencias de la Comunicación por la UANL, cuenta con 37 años de edad y 15 años de experiencia en la docencia. Ha tomado cursos de capacitación de la plataforma Nexus e imparte cursos en modalidad a distancia desde hace tres años en la Facultad de Ciencias de la Comunicación; no obstante, es la primera vez que utiliza la plataforma para impartir clases en modalidad presencial. De hecho, es importante aclarar que ningún docente de modalidad presencial utiliza esta herramienta en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UANL y que la maestra accedió a usar la plataforma para colaborar con la investigación.

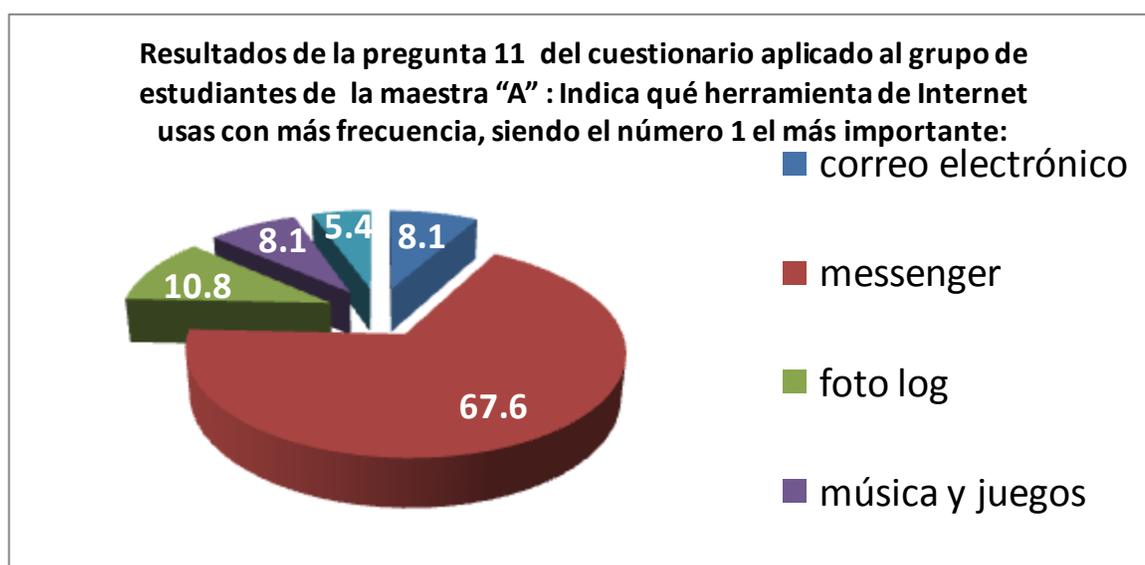
Los estudiantes oficialmente inscritos en el curso de Competencia Comunicativa de la maestra “A”, fueron 44, no obstante, sólo se contestaron 37 cuestionarios, por lo que esa cantidad de estudiantes es la que integra la muestra. De esta muestra 22 eran mujeres y 15 hombres. Sus edades oscilaron entre los 17 y 19 años, pero se encontraron dos estudiantes de 16 años y dos estudiantes más de 20 y 24 años respectivamente. Ocho de estos estudiantes eran foráneos provenientes de otros estados de la República Mexicana. El 54% conocían el manejo de la plataforma Nexus. La totalidad de

estudiantes sabía manejar una computadora con conexión a Internet. De los estudiantes que respondieron el cuestionario se puede mencionar que la mayoría (89.2%) se conectaron a Internet desde su casa (porcentaje muy significativo) lo que implica que tienen al menos una computadora y conexión a Internet; el resto, un porcentaje no significativo, lo hace desde un cibercafé (figura 12).

Un dato que se consideró relevante sobre la característica general de los estudiantes como sujetos de investigación, fue conocer el uso que le daban a la Internet cuando se conectaban. Se encontró que el 8.1% de los estudiantes se conectaba en primer lugar para usar el correo electrónico, el 67.6% mencionó el “messenger” como la herramienta que más utiliza, el 10.8% señaló que usaban la red en primer lugar para entrar a “foto logs” o redes sociales y el 8.1% para escuchar música. Sólo el 5.4% refirió en primer lugar que lo usaba para consultas escolares como se observa en la figura 4.

#### Figura N° 4

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009. Herramientas de Internet que más usan los estudiantes de Competencia Comunicativa.



La elección de estos sujetos de estudio se basó en un muestreo cualitativo no probabilístico de expertos (Hernández y otros, 2006) en donde se tomaron en cuenta los siguientes factores, determinados por la investigadora por considerarlos relevantes para la realización de este estudio:

- a. El o la docente a elegir debería contar con experiencia en el manejo de la plataforma Nexus tanto por haber tomado las capacitaciones para el uso de esta herramienta, como por haber impartido clases en modalidad a distancia sin importar la asignatura. Lo anterior ahorraría tiempo de capacitación a docentes que no manejaban previamente la plataforma.
- b. El o la docente que cumpliera con estas características debería haber impartido la asignatura de *Competencia Comunicativa* de manera presencial en los semestres enero-junio y agosto-diciembre de 2009. Esto permitió a la investigadora el acceso a la percepción del docente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje con y sin el uso de la plataforma para el curso de *Competencia Comunicativa*.
- c. El o la docente que cumpliera con las características anteriores debería estar de acuerdo en participar voluntariamente en la investigación, ya que el uso de la plataforma Nexus no es obligatoria en la UANL para clases en modalidad presencial.

El total de grupos de *Competencia Comunicativa* que se abrieron para el semestre de agosto-diciembre fue de 16, de los cuales sólo cinco docentes contaban con experiencia en el manejo de la plataforma.

Una vez identificados los docente, se procedió a entrevistarlos para saber si estarían interesados en participar en la investigación y finalmente, aceptó una maestra a quien identificamos como la maestra “A”.

La maestra “A”, a diferencia del resto de los docentes, contaba con poca carga académica, es decir, tenía pocos grupos asignados, lo que le facilitaba atender la plataforma; mientras que para los otros docentes el usar la plataforma Nexus implicaba mucha inversión de tiempo y representaba más trabajo fuera del aula.

Además del motivo señalado, la maestra “A” deseaba participar debido a que, de manera personal, le interesan los estudios relacionados con el manejo de las nuevas tecnologías en la enseñanza de nivel de licenciatura, tema en el cual centró su tesis de maestría. Finalmente, los estudiantes seleccionados fueron los que se inscribieron en el grupo de esta maestra.

### *3.3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos cualitativos*

La recolección de datos desde el enfoque cualitativo, que es el predominante en este enfoque mixto, pretende más que medir variables, obtener datos “en las propias formas de expresión de cada uno de ellos” (Hernández y otros, 2006, p. 583). Por lo anterior, se manejaron las siguientes técnicas para la recolección del dato cualitativo.

#### *Observación*

La observación cualitativa, según refieren Hernández y otros (2006, p. 587) no se limita a la “mera contemplación (sentarse a ver el mundo y tomar notas), implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones”.

Los investigadores señalan además que se debe prestar atención a los ambientes físico, social y humano, a las actividades de los sujetos de estudio, los artefactos que utilizan y hechos relevantes entre otros aspectos.

En esta investigación se observaron de manera directa las acciones de la docente “A” y sus estudiantes del curso de Competencia comunicativa durante el periodo académico agosto-diciembre de 2009 y el registro de los datos se realizó con la rejilla de observación como se muestra en el Anexo 1. Las sesiones observadas se detallan en el punto que más adelante describe los procesos de la recolección de datos. Asimismo, en el Anexo 1 se incluye la guía general de observación en la que se basó la investigadora y que permitió identificar los elementos sobresalientes del proceso de enseñanza aprendizaje en el curso presencial de Competencia Comunicativa al usar la plataforma Nexus como herramienta de apoyo.

De manera más concreta se observaron las conductas y actitudes del docente y estudiantes con relación a:

- a. La mediación docente
- b. La participación activa de los estudiantes.

Para la categoría de análisis: *uso de la plataforma Nexus en modalidad presencial*, desde la percepción de la maestra, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada como se describe a continuación.

#### *Entrevista*

La entrevista es una técnica de la metodología cualitativa que permite al investigador establecer una comunicación: “íntima, flexible y abierta” (Hernández y

otros, 2006, p. 597) con el o los sujetos de estudio, de tal forma que logra una elaboración conjunta de significados con relación al tema de investigación, según refiere Janesick (1998) en Hernández y otros (2006). Por lo anterior, se le consideró como la técnica ideal para conocer la percepción sobre la experiencia de la maestra al usar la plataforma Nexus en el curso de Competencia Comunicativa. A continuación se describe la información que se buscó obtener con esta técnica como se observa en la Guía de entrevista (Anexo 2).

- a. Determinar la percepción de la maestra sobre sus experiencias anteriores en clases tanto en modalidad presencial como a distancia,
- b. Conocer su experiencia previa sobre estrategias de enseñanza aprendizaje, así como sobre su conocimiento y experiencia en el uso de plataformas virtuales, su actitud hacia la capacitación y formación docente y finalmente, sobre sus expectativas en el curso que impartiría con el uso de la plataforma Nexus en modalidad presencial.
- c. Establecer la percepción de la maestra al trabajar con sus alumnos con el uso de la plataforma Nexus, así como su opinión sobre por qué fue positiva o no la experiencia con el uso de esta herramienta y
- d. Conocer sus sugerencias para obtener mejores resultados usando esta tecnología en clases presenciales.

### *3.3.7. Técnicas de análisis de datos*

El análisis de la información recolectada en la metodología cualitativa parte de la identificación y descripción de las categorías y subcategorías de análisis. A continuación

se describen los procesos que se realizaron para este fin, así como la triangulación de datos de la información recolectada por las técnicas de observación y entrevista.

Los datos observados para cada categoría y subcategoría de análisis fueron registrados en los instrumentos elaborados a partir de las mismas. Los datos en crudo de la entrevista se tomaron de notas de la investigadora que se revisaron mediante la grabación en audio de la entrevista y las notas tomadas al momento. La rejilla de observación, por otra parte, permitió que los datos crudos se registraran en las subcategorías adecuadas, facilitando el análisis de la información.

La teorización o identificación de patrones o tendencias para cada subcategoría se detalla en el capítulo cuatro correspondiente al análisis de los datos.

#### *Categorización de datos*

En la metodología cualitativa la recolección y el análisis de los datos no constituyen un proceso estandarizado ya que son datos no estructurados que el investigador organiza en categorías y subcategorías. Esterberg (2002) señala que: “Las categorías pueden emerger de preguntas y reflexiones del investigador o reflejar los eventos críticos de las narraciones de los participantes (en Hernández y otros, 2006, pág. 635). La anterior metodología se aplicó en esta tesis donde las subpreguntas de investigación sirvieron de base para la identificación de las categorías de análisis como se observó en la descripción de la caracterización de los componentes de la fase cualitativa presentada anteriormente.

Para obtener las subcategorías de cada categoría se analizó la teoría consultada en el capítulo dos.

### A. Categoría mediación docente

Aquí se contrastaron las características de un docente que tiene un enfoque tradicional y el de uno con un enfoque constructivista. De estas características se seleccionaron las que definen al docente constructivista para establecer las subcategorías de mediación docente como se observa en la figura cinco.

**Figura 5**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.

Subcategorías para *mediación docente*



Díaz Barriga y Hernández (2005) señalan algunas acciones que caracterizan a las diferentes subcategorías y que se buscaron identificar mediante la técnica de observación como se muestra a continuación para cada subcategoría:

**Subcategoría 1:** Comparte experiencias y saberes en una construcción conjunta.

- a. La maestra es experta en la materia,
- b. Tiene claro su proyecto académico-político.
- c. Comparte con los estudiantes experiencias académicas, personales o profesionales que se relacionaran con los temas del curso.

**Subcategoría 2:** Promueve el aprendizaje significativo.

- a. La maestra da a conocer los objetivos del curso.
- b. La maestra activa los conocimientos previos de los estudiantes con referencias en común o conocidas por ellos.
- c. La maestra provoca desafíos que cuestionan el conocimiento de los estudiantes.

**Subcategoría 3:** Promueve la autonomía y autodirección del estudiante.

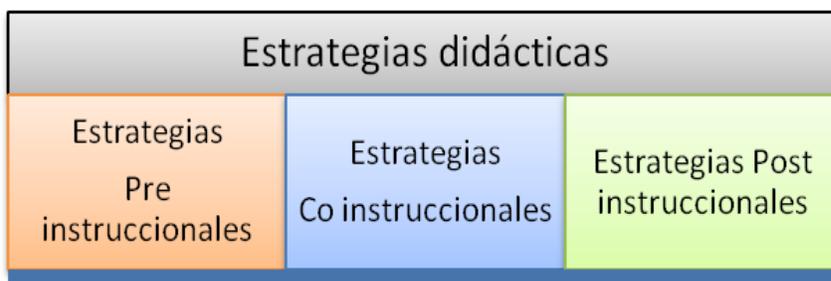
- a. La maestra evita apoderarse de la palabra.
- b. Respeta a sus alumnos y sus propuestas aunque no las comparta.
- c. Evita imponer sus ideas y opciones profesionales.

### **B. Categoría estrategias didácticas**

Las subcategorías aquí se derivaron de las estrategias señaladas por Díaz-Barriga y Hernández (2005) a partir de los tres momentos del proceso de enseñanza aprendizaje, como se observa en la figura seis.

**Figura 6**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.  
Subcategorías para *Estrategias didácticas*



De igual forma los autores señalan algunas estrategias específicas para cada momento, aún y cuando señalan también que no son exclusivas de algún momento en particular, sólo recomendadas. De dichas estrategias se derivan las siguientes subcategorías:

**Subcategoría 1:** Estrategias Pre instruccionales

- a. Organizadores previos: la maestra da información de tipo introductorio al tema
- b. Objetivos: la maestra da a conocer los objetivos o competencias de la unidad o tema, así como las evidencias de aprendizaje y el producto integrador.

**Subcategoría 2:** Estrategias Co instruccionales

- a. Ilustraciones y organizadores gráficos: la maestra da representaciones visuales como fotos, dibujos, cuadros sinópticos o esquemas asociados a los temas.
- b. Resúmenes: la maestra motiva la capacidad de síntesis de información relevante con diferentes estrategias.
- c. Preguntas intercaladas: la maestra hace preguntas para reforzar el conocimiento o hacer que reflexionen sus estudiantes.
- d. Trabajo cooperativo: Los estudiantes tienen metas compartidas, resuelven situaciones problemáticas, desarrollan valores y habilidades sociales como tolerancia, respeto, empatía y buena comunicación.

**Subcategoría 3:** Estrategias Post instruccionales

- a. Analogías: la maestra hace comparaciones metafóricas sobre los temas del curso y no sólo comparaciones directas.

- b. Discusión guiada: la maestra da claves, pistas o información para que los estudiantes participen verbalmente en el aula con los temas del curso.

### **C. Categoría *Percepción del docente sobre el uso de la plataforma Nexus***

Las subcategorías aquí pretendieron captar si la maestra tenía una percepción favorable o desfavorable en cuanto al uso de una plataforma virtual en un curso de modalidad presencial, donde ordinariamente en la universidad bajo estudio no se utiliza. Era importante para esto conocer la percepción de la maestra en experiencias previas con ésta u otras plataformas para luego compararla con su percepción al momento de implementar la herramienta en su curso. En este último punto se consideró relevante conocer si la maestra percibía un cambio favorable o desfavorable en sus estudiantes al usar Nexus y como se observa en la siguiente figura.

**Figura 7**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.  
Subcategorías para *Percepción del docente sobre el uso de la plataforma Nexus*



Una de las ventajas del método mixto es que permite comparar y complementar la información obtenida mediante las diferentes técnicas como se observa en el siguiente punto.

### 3.3.8. Triangulación de datos

Para triangular la información recogida, se cotejaron los resultados de las diferentes técnicas utilizadas con las referencias teóricas del capítulo dos. Así la categoría *mediación docente*, por ejemplo, se analizó observando directamente la conducta de la maestra en el aula y la conducta de los estudiantes. La entrevista semiestructurada por otra parte, incluyó preguntas donde se le cuestionaba a la maestra sobre su rol como docente, finalmente las encuestas aplicadas a los estudiantes permitieron identificar las competencias que la maestra desarrolló (o no) en ellos al tomar la maestra el rol de mediadora desde el enfoque constructivista.

Para las categorías de *estrategias didácticas que promueven el aprendizaje significativo y percepción del docente sobre el uso de una plataforma virtual*, se trianguló de igual forma con las técnicas de observación no participante y entrevista a la maestra.

La categoría *participación activa de los estudiantes* integró la triangulación de las técnicas cualitativas y cuantitativas, ya que además de la observación del grupo y la percepción de la maestra, se cotejó con la información detectada sobre este punto en el cuestionario a los estudiantes y el análisis de contenido a las actividades registradas en la plataforma Nexus.

La categoría *percepción del estudiante sobre el uso de una plataforma virtual* pertenece a la fase cuantitativa y se analizó mediante la técnica del cuestionario.

### 3.4 FASE CUANTITATIVA

En esta investigación de metodología mixta se analizaron también datos cuantitativos, por lo que a continuación se definen las variables de la investigación que se analizaron bajo esta perspectiva, los sujetos y fuentes de información, las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recolección de los datos, los pasos para analizar los datos cuantitativos y la operacionalización del objeto de estudio.

#### *3.4.1. Las variables de la investigación.*

A continuación se definen cada una de las variables cuantitativas de manera conceptual, operacional e instrumental. Se señala que *mediación docente* se determinó como categoría de análisis cualitativa, no obstante, la investigadora consideró importante conocer la percepción de los estudiantes sobre este tema, por lo que se realizó un análisis cuantitativo a partir del cuestionario aplicado a los estudiantes al finalizar el semestre.

#### **Variable 1: Planificación del curso**

- a. Definición conceptual:* medio por el cual el docente logra la comunicación y la interacción con los estudiantes para proporcionarles una comprensión de la visión total de lo que van a aprender, de las finalidades, de las actividades y métodos de evaluación que propiciarán el aprendizaje; lo cual se implementa a través del documento formal llamado Programa del Curso, (González y Flores, 2000, pág. 37).

b. *Definición operacional:* Los datos básicos que deben incluirse en un Programa como: marco de referencia, intenciones educativas, datos generales, objetivos, contenidos, actividades y forma de evaluación.

c. *Escala:*

80 % a 100%: muy significativo

60 % a 79%: significativo

40 % a 59%: medianamente significativo

20% a 39%: poco significativo

0% a 19 %: no significativo

d. *Definición Instrumental de la variable planificación del curso:* en la tabla 11 se presentan los indicadores para esta variable, los ítems del instrumento de medición con que se analizó y la fuente:

Tabla 11.

*Definición instrumental de la variable: planificación del curso.*

<b>Variables</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Item del instrumento de medición</b>	<b>Fuente</b>
<b>1. Planificación del curso</b>	Indicador 1: Marco de referencia	2 y 8	Programa Analítico del curso de Competencia Comunicativa
	Indicador 2: Intenciones educativas	3 y 4	
	Indicador 3: Datos generales	1	
	Indicador 5. Contenidos	5	
	Indicador 6. Actividades	6	
	Indicador 7. Forma de evaluación	7	

## Variable 2: Mediación docente

e. *Definición conceptual*: “Toda mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje de los interlocutores, es decir, de promover en los educandos la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos” (Prieto y Gutiérrez, 1995, pág. 4).

f. *Definición operacional*: El docente comparte experiencias y saberes en una construcción conjunta, promueve el aprendizaje significativo y motiva la autonomía y autodirección del estudiante.

g. *Escala*:

80 % a 100%: muy significativo

60 % a 79%: significativo

40 % a 59%: medianamente significativo

20% a 39%: poco significativo

0% a 19 %: no significativo

h. *Definición Instrumental de la variable mediación docente*: en la tabla 12 se presentan los indicadores para esta variable, las preguntas específicas del cuestionario con que se analizó y quiénes fueron los informantes:

Tabla 12.

*Definición instrumental de la variable: mediación docente.*

<b>Variab</b> les	<b>Indicadores</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Informantes</b>
<b>1. Mediación docente</b>	Indicador 1: El docente comparte experiencias y saberes en una construcción conjunta.	8, 9 y 23	Estudiantes grupo de maestra “A”

	Indicador 2: promueve el aprendizaje significativo.	19, 20, 28b, 28c, 28d, 28i, 28j	Estudiantes grupo de maestra "A"
	Indicador 3: promueve la autonomía y autodirección del estudiante.	28a, 28e, 28f, 28g, 28h	Estudiantes grupo de maestra "A"

### Variable 3: Participación de los estudiantes

- a. *Definición conceptual:* Cumplimiento en tiempo y forma por parte de los estudiantes del curso de Competencia Comunicativa en modalidad presencial al entregar las tareas y participar en los foros.
- b. *Definición operacional:* Cantidad de tareas entregadas, cumplimiento en el tiempo de entrega, cantidad de participaciones en foros de Nexus y relación de interacciones entre los estudiantes en los foros.
- c. *Escala:*
- 80 % a 100%: muy significativo
- 60 % a 79%: significativo
- 40 % a 59%: medianamente significativo
- 20% a 39%: poco significativo
- 0% a 19 %: no significativo
- d. *Definición Instrumental de la variable participación de los estudiantes:*
- En esta variable se analizaron cuatro indicadores: 1) cantidad de tareas entregadas en Nexus, 2) cumplimiento de los lineamientos para tareas, 3) cantidad de estudiantes que participan en discusiones temáticas en Nexus y 4) si se relacionan entre sí todos los estudiantes o se detectan

líderes de opinión. Estos indicadores se midieron tanto desde la percepción del estudiante a través del cuestionario, como del análisis directo de la plataforma Nexus según se señala en la tabla 13.

Tabla 13.

*Definición instrumental de la variable: participación de los estudiantes.*

<b>Variabes de la investigación</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Preguntas de los cuestionarios o área de Nexus</b>	<b>Informantes</b>
<b>2. Participación de los estudiantes</b>	1. Cantidad de tareas entregadas en Nexus	18, 24 y 25 Portafolios de Nexus	Estudiantes grupo de maestra "A" Plataforma Nexus
	2. Cumplimiento de los lineamientos para tareas	Portafolios de Nexus	Estudiantes grupo de maestra "A" Plataforma Nexus
	3. Cantidad de estudiantes que participan en discusiones temáticas en Nexus.	14, 16, 17, 22, 26, 27 Área de Foros de Nexus	Estudiantes grupo de maestra "A" Plataforma Nexus
	4. Se relacionan entre sí todos los estudiantes o se detectan líderes de opinión	Área de Foros de Nexus	Estudiantes grupo de maestra "A" Plataforma Nexus

**Variable 4: Percepción de los estudiantes al usar la plataforma Nexus en modalidad presencial en el curso de Competencia Comunicativa.**

- a. Definición conceptual: evaluaciones positivas o negativas, sentimientos, emociones y tendencias de acción favorables o desfavorables respecto a al uso de la plataforma Nexus (Krech y Krutchfield, 1948).
- b. Definición operacional: evaluación favorable o desfavorable del estudiante con relación a su experiencia previa en el manejo de

plataformas virtuales, la frecuencia con que la usó en el curso, el enriquecimiento a sus procesos de enseñanza-aprendizaje y su opinión sobre recomendar o no el uso de Nexus para otros cursos de modalidad presencial.

c. Escala:

80 % a 100%: muy significativo

60 % a 79%: significativo

40 % a 59%: medianamente significativo

20% a 39%: poco significativo

0% a 19 %: no significativo

d. Definición instrumental: en la tabla 14 se establecen las preguntas del cuestionario que dan respuesta a esta variable.

Tabla 14.

*Definición instrumental de la variable: Percepción de los estudiantes al usar la plataforma Nexus en modalidad presencial en el curso de Competencia Comunicativa.*

<b>VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>PREGUNTAS DE LOS CUESTIONARIOS</b>	<b>INFORMANTES</b>
3. Percepción de los estudiantes al usar la plataforma Nexus en modalidad presencial en el curso de Competencia Comunicativa.	Experiencia previa en el manejo de plataformas virtuales e Internet.	7, 12, 13, 15	Estudiantes grupo de maestra "A"
	Frecuencia con que usó Nexus en el curso de Competencia Comunicativa.	21	Estudiantes grupo de maestra "A"
	Enriquecimiento a sus procesos de enseñanza-aprendizaje	29 y 30	Estudiantes grupo de maestra "A"

	Recomendación futura para el uso de Nexus en otros cursos de modalidad presencial.	31 y 32	Estudiantes grupo de maestra “A”
--	--	---------	----------------------------------

A continuación se describen los sujetos y fuentes que proporcionaron información para el análisis cuantitativo.

#### *3.4.2. Sujetos y fuentes de información.*

Para la fase cuantitativa los sujetos de investigación fueron los estudiantes del grupo de la maestra “A” como fuente primaria, que en el curso de Competencia Comunicativa del semestre agosto-diciembre de 2009 contaron con el apoyo de la plataforma Nexus en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UANL. La maestra no se cuenta como sujeto de estudio en esta fase ya que se consideró para la fase cualitativa.

Los estudiantes inscritos en el curso de Competencia Comunicativa de la maestra “A”, fueron 44, de los cuales 29 eran mujeres y 15 hombres. Sus edades se encontraban entre los 17 y 19 años, pero hubo dos estudiantes de 16 y dos más de 20 y 24 años. Todos pertenecen a una clase socioeconómica media. Ocho de estos estudiantes eran foráneos provenientes de otros estados de la República Mexicana. El 54% conocían el manejo de la plataforma Nexus. La totalidad de estudiantes sabía manejar una computadora con conexión a Internet.

El alcance de esta investigación en su fase cuantitativa es del tipo descriptivo, ya que se buscó medir conceptos, especificar propiedades o características de personas, objetos o procesos (Danhke, 1989, en Hernández y otros, 2006). La selección de los sujetos de estudio sobre los que se buscó medir estos conceptos, responde a una muestra

no probabilística o dirigida en la que “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación de quien hace la muestra” (Hernández y otros, 2006, pág. 241). La población a considerar para esta investigación fueron los grupos que en el semestre agosto-diciembre de 2009 se abrieran para el curso de Competencia Comunicativa en modalidad presencial. El total de grupos fue de 16.

Por motivos que se explicaron en la fase cualitativa, se seleccionó como muestra sólo a un grupo, ya que éste cumplía con los requisitos y características necesarias para la investigación. Se consideró conveniente el tamaño de la muestra (un grupo con 44 estudiantes registrados y 42 activos), ya que para estudios etnográficos Hernández y otros (2006) señalan que el tamaño mínimo sugerido es de 30 a 50 casos.

Como objeto de estudio (fuente secundaria), se consideró a la propia plataforma Nexus en las secciones de Portafolios (área donde los estudiantes subían archivos electrónicos con las tareas encargadas) y de Foros (espacio donde colocaban sus opiniones sobre los temas del curso). Las características de la misma se describieron en la sección de Contexto.

#### *3.4.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuantitativos*

Con el fin de complementar y triangular la información obtenida con las estrategias cualitativas, en esta investigación de enfoque mixto se aplicaron las técnicas cuantitativas de encuesta y análisis de contenido. Como instrumentos de recolección para estas técnicas se usaron el cuestionario, dirigido a los estudiantes de la maestra “A” y la rejilla de observación para el monitoreo de las áreas de Foro y Portafolio en la plataforma Nexus.

#### A. Técnica de encuesta

Con relación a la encuesta se consideró útil, ya que su análisis se apoya en el uso de estadísticas que “pretenden acercar los resultados a un punto de referencia más amplio y definitivo” (Rodríguez y otros, 1996, p. 185), lo que es ventajoso cuando se tiene un grupo mediano o grande de sujetos de estudio, en este caso de los estudiantes de la Facultad de Comunicación. Esta técnica de recolección de datos se aplicó exclusivamente a los estudiantes, ya que las entrevistas personalizadas habrían requerido mucho más tiempo y la información que se buscaba se podía obtener de igual forma mediante el uso del cuestionario.

Los sujetos de estudio a los cuales fue dirigido el cuestionario fueron los estudiantes del curso de Competencia Comunicativa (40 individuos) del grupo de la maestra “A”; el cuestionario se aplicó en la semana 16, ya que era la última semana de clases.

Entre las ventajas de usar el cuestionario como instrumento se puede mencionar el bajo costo de tiempo y recursos, ya que se aplica de manera simultánea a los sujetos de estudio con un formulario previamente preparado y como desventaja, se señala la imposibilidad de proporcionar información complementaria, pero en este caso también se manejaron preguntas abiertas que permitieron solventar esta limitante.

A continuación se muestran los elementos que se buscaron identificar con el cuestionario aplicado a los estudiantes del grupo de la maestra “A”:

- a. Establecer las características sociodemográficas de los estudiantes.

- b. Conocer la actitud del estudiante ante el rol del docente en experiencias previas y actuales de aprendizaje con una plataforma virtual.
- c. Conocer la actitud de los estudiantes ante el hecho de usar una plataforma virtual en clases presenciales.

Para la elaboración de este cuestionario se tomó principalmente un diseño de preguntas cerradas en la categoría de respuestas dicotómicas, de opción múltiple y de escala de Likert (Hernández y otros, 2006) éstas últimas con las opciones de: siempre, casi siempre, raras veces y nunca; pero se incluyeron de igual modo preguntas abiertas que reflejaran la opinión personal de cada estudiante con relación tanto del impacto general del curso Competencia Comunicativa, como sobre el uso de la plataforma Nexus en este curso de modalidad presencial (Anexo 3). Las preguntas abiertas fueron posteriormente agrupadas en categorías comunes para su codificación y posterior procesamiento. Para el análisis se utilizaron estadísticas descriptivas desde el SPSS (*Statistical Package of the Social Science* versión 15) en donde se partió de un análisis de distribución de frecuencias, ejemplificando las más representativas en gráficos de barras y pays.

#### B: Técnica de Análisis de contenido

Otra fuente valiosa para la obtención de datos cuantitativos son los documentos y registros ya que son producidos por la mayoría de las personas, sociedades y comunidades (Hernández y otros, 2006). En esta investigación se analizaron documentos físicos y virtuales.

Como documento físico se analizó el Programa Analítico de la asignatura de Competencia Comunicativa (Anexo 15), lo que permitió conocer la manera en que se llevó a cabo la planificación del curso. En forma electrónica se analizaron las tareas y actividades entregadas a través de la plataforma Nexus. De igual forma, se analizó la reflexión de los estudiantes al interactuar en los Foros de discusión. La información que se requirió cuantificar para su análisis fue la siguiente:

- a. la relación de tareas entregadas por estudiante, la fecha de entrega,
- b. el cumplimiento o no de los lineamientos para tareas y
- c. la cantidad de estudiantes que participan en los foros de discusión.

Para el registro de esta información se diseñó una rejilla de observación para las áreas de Portafolio y Foros de los estudiantes.

### C. Validación de los instrumentos

Los instrumentos se realizaron elaborando ítems o reactivos que permitieran medir la variable y sus indicadores, posteriormente como recomiendan Hernández y otros (2006. pág. 291), se consultó a “investigadores familiarizados con la variable”.

Los instrumentos utilizados para las técnicas de recolección de datos en esta tesis fueron validados (Anexos 7 al 10) por investigadoras integrantes del Cuerpo Académico de “Estudios de Cultura, Comunicación y Tecnologías de Información”, de la Facultad de Ciencias de la Comunicación con clave de registro UANL-CA-239 en el listado de Cuerpos Académicos Nacionales de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública, dentro del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) en México.

#### 3.4.4. Descripción de las estrategias para el análisis del dato cuantitativo

Para el análisis del dato cuantitativo se realizó el proceso de siete pasos que señalan Hernández y otros (2006) como se observa a continuación:

1. Seleccionar el programa estadístico: se escogió el programa S.P.S.S. (*Statistical Package of the Social Science*) versión 15 debido a que la investigadora tenía experiencia en su manejo. Este programa proporciona una lista de variables y una lista de datos que permite su operacionalización.
2. Ejecución del programa. El programa se corrió en ambiente Windows de manera eficiente.
3. Exploración de datos. A partir de las preguntas de investigación se definieron las variables de la matriz a analizar en el programa y se categorizaron en ordinales y nominales. En esta etapa dado que la investigación no pretendió establecer una correlación entre variables, se utilizaron solamente las herramientas para estadísticas descriptivas.
4. Evaluación de la confiabilidad: se basó en la evaluación de expertos como se mencionó anteriormente. Para cada una de las técnicas ya mencionadas se diseñó un instrumento de medición que permitió “vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos” Hernández y otros (2006, p. 276), para lo que se realizó una planeación explícita que permitiera clasificar los datos con base en la teoría consultada y el problema particular de

investigación, de tal manera, que fuera posible categorizar y cuantificar los datos en términos del concepto que la investigadora había visualizado Carmines y Zeller (1991) citados por Hernández y otros (2006). Los diferentes instrumentos fueron diseñados tomando en cuenta, como señalan los autores, que los datos observables representaran los conceptos o variables que se buscaban en esta investigación y así dar validez a los mismos. Para lo anterior se eligieron variables que se extrajeron de la teoría consultada, en este caso teorías educativas como la cognitiva y constructivista que avalan la validez de constructo. La validez de contenido, es decir la que “se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide” Hernández y otros, (2006, p. 278), se constató al derivar las categorías de análisis e indicadores con los soportes teóricos ya mencionados, provenientes de las diferentes fuentes consultadas, tanto teóricas, como empíricas, derivadas de las investigaciones recientes que se analizaron en relación con el problema de investigación y que permitieron establecer el estado del arte en el Capítulo I de esta tesis. Otro procedimiento que se llevó a cabo para establecer la confiabilidad de los cuestionarios, fue la de aplicar una prueba piloto (el semestre anterior al del estudio enero-junio de 2009) a un grupo de estudiantes de características similares a los de los sujetos de estudio, pero que no formaron parte de la investigación. Esto se llevó a cabo con el fin de detectar problemas semánticos que causaran duda o confusión a los estudiantes, así como la de detectar otras áreas de oportunidad. Finalmente, la validez de criterio, en la que se valida un

instrumento de medición al compararlo con algún criterio externo (Hernández y otros, 2006), se llevó a cabo mediante el proceso de validación de expertos. Para este efecto se solicitó a docentes del Cuerpo Académico de Investigación de Estudios de Posgrado de la propia Facultad de Comunicación, que revisaran los instrumentos de recolección de información. Las investigadoras registraron sus observaciones en el formulario *Formatos para validación de instrumentos por expertos* (Anexo 7), con base en el diseño de Montalvo (2009) elaborado para validar instrumentos de tesis de la Maestría en Educación del ITESM. Con base en lo anterior se elaboraron las preguntas que integran el cuestionario (Anexo 3), mismo que fue probado en el semestre enero-junio de 2009 y que fue validado mediante la revisión hecha por las investigadoras del Cuerpo Académico “Estudios de Cultura, Comunicación y Tecnologías de la Información”

5. Análisis de las hipótesis mediante pruebas estadísticas. En esta tesis no se determinaron hipótesis sino preguntas de investigación. Las variables de estas preguntas se analizaron mediante estadística descriptiva solamente.
6. Realización de análisis adicionales: no se aplicó en esta tesis.
7. Presentación de resultados: una vez que se hizo el vaciado de datos se corrió el programa generándose los resultados de las estadísticas solicitadas que se mostraron mediante gráficas de *pays* y de barras como se observa en el siguiente capítulo.

### 3.4.5. Operacionalización del objeto de estudio (Fase cuantitativa)

En la tabla 15 se describen las variables analizadas para los subproblemas y objetivos específicos de la investigación, así como los informantes clave y los instrumentos correspondientes para la recolección de los datos.

Se incluye en esta tabla la primera pregunta de investigación ya que, aunque es cualitativa básicamente, se analizó también desde la perspectiva del estudiante mediante la técnica de encuesta, por lo que generó datos cuantitativos.

Tabla 15.  
Operacionalización del objeto de estudio

<b>SUBPROBLEMAS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>INFORMANTES</b>	<b>INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS</b>
1. ¿Cómo es la mediación docente en una clase presencial de Competencia Comunicativa que usa una plataforma virtual de la UANL?	Describir cómo es la mediación docente en una clase presencial de Competencia Comunicativa que usa una plataforma virtual de la UANL.	Variable independiente: Plataforma Nexus  Variable dependiente: Mediación docente	Estudiantes	Cuestionario
2. ¿Cómo se describe la participación activa de los estudiantes?	Determinar cómo se presenta la participación activa de los estudiantes.	Variable independiente: uso de la plataforma Nexus.  Variables dependientes: Participación activa de los estudiantes	Plataforma Nexus áreas de foros y portafolios  Estudiantes	Rejilla de observación de análisis de contenido  Cuestionario
3. ¿Cuál es la percepción del estudiante sobre el uso de una plataforma virtual	Establecer cuál es la percepción del estudiante sobre el uso de una plataforma virtual	Variable independiente: uso de la plataforma Nexus.	Estudiantes	Cuestionario

como apoyo a su clase de modalidad presencial?	como apoyo a su clase de modalidad presencial.	Variables dependientes: Percepción de los estudiantes		
--	--	--	--	--

En el siguiente capítulo se observan los resultados encontrados para las fases cualitativa y cuantitativa de esta investigación.

## CAPÍTULO IV.

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Este capítulo consta de tres partes: En la primera fase se lleva a cabo el análisis del dato cualitativo y en la segunda fase el análisis de los datos cuantitativos. Finalmente se lleva a cabo la discusión de los resultados con el complemento teórico del Capítulo dos.

#### 4. 1. Análisis e interpretación del dato cualitativo

Las categorías establecidas para el análisis del dato cualitativo fueron la mediación docente, las estrategias didácticas que promueven el aprendizaje significativo y la percepción del docente sobre el uso de la plataforma Nexus como apoyo a su clase de modalidad presencial. De cada una de estas categorías se derivan subcategorías que permiten un mejor análisis de las mismas como se muestra a continuación.

#### **Categoría 1: Mediación Docente**

Para el análisis de esta categoría se establecieron tres subcategorías que permitieran identificar si en la maestra se presentaban las siguientes características:

- a. Comparte experiencias y saberes en una construcción conjunta.
- b. Promueve el aprendizaje significativo.
- c. Promueve la autonomía y autodirección del estudiante.

Antes de analizar cada subcategoría es importante describir físicamente el lugar de trabajo del grupo, lo cual es vital en estudios etnográficos para comprender y

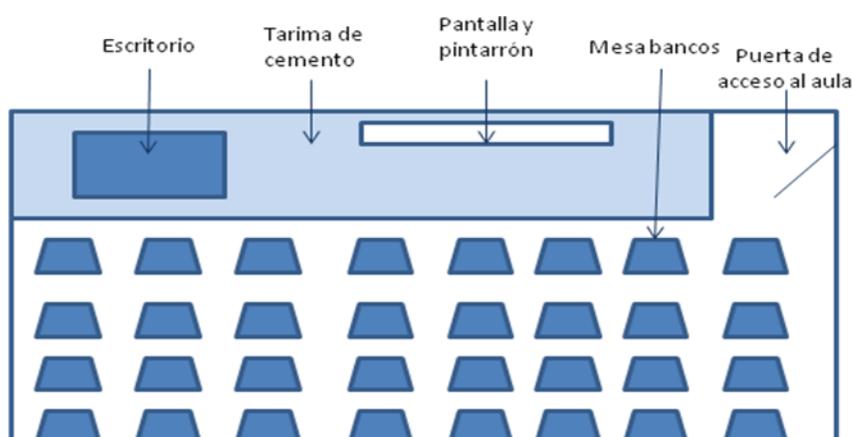
visualizar la manera en que se produjeron las interacciones de los sujetos de estudio: maestra-estudiantes y estudiantes-estudiantes.

El aula no era muy grande (capacidad para 30 estudiantes) y como se esperaba un número considerable de estudiantes, ya que había 40 registrados, se trajeron bancos de otro salón, mismos que fueron colocados hasta la orilla de la tarima donde se ubica el escritorio de la maestra y el quipo de cómputo, lo cual hacía imposible que se caminara entre las filas. El salón contaba con: pintarrón, computadora, pantalla (colocada sobre el pintarrón) y proyector.

La presencia de la tarima, el escritorio de la maestra sobre la misma y los bancos de los estudiantes en fila en un nivel de piso inferior, proyectan un diseño de aula para una enseñanza según el modelo tradicional en el que el docente es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje ocupando un lugar de mayor estatus (sobre la tarima) y dominio, como se observa en la figura 8.

**Figura N° 8**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009. Diseño del aula y distribución del mobiliario.



A continuación se presenta el análisis para cada subcategoría de mediación docente, según lo encontrado a través de las técnicas de observación y entrevista.

#### **A. Comparte experiencias y saberes en una construcción conjunta.**

Para el análisis de esta subcategoría fue necesario conocer el perfil educativo y profesional de la maestra a cargo del grupo, así como su experiencia docente y ver si éste enriquecía los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes.

En la entrevista realizada a la maestra se obtuvieron datos sobre su formación profesional, que fueron determinantes para delinear su perfil como docente y su rol como mediadora. La maestra manifestó que su formación inicial es secretarial, desempeñándose como auxiliar de la Secretaría Académica de la propia Facultad de Comunicación. Tras estudiar la licenciatura y maestría en dicha Facultad, la maestra solicitó se le asignaran cursos, actividad que ahora combina con sus labores como auxiliar del departamento.

Señaló también que su experiencia profesional como comunicóloga la ha desarrollado dentro de la Universidad Autónoma de Nuevo León en la propia Facultad de Ciencias de la Comunicación, ya que en sus diferentes cargos administrativos ha aplicado los conocimientos y competencias propios de la comunicación organizacional.

Al respecto, la maestra expresó lo siguiente:

Yo primero fui secretaria en la facultad y después de varios años (ocho), solicité una beca para estudiar la licenciatura en comunicación y me la dieron, pero batallé para que me asignaran clases, tuve que estudiar la maestría (en Comunicación) para que me tomaran en cuenta como maestra y

no sólo como secretaria. Ahora estoy muy contenta porque además de ser maestra, tengo responsabilidades muy importantes en la Secretaría Académica de la Facultad, mi sueldo y puesto (secretarial) siguen siendo los mismos pero soy más tomada en cuenta. Entro a las juntas y reuniones de academia junto a otros directivos y docentes y mi opinión es tomada en cuenta.

Sobre su desempeño en la docencia, la maestra señala que su experiencia como docente inició en el año 2000 y que no tenía ninguna preparación en el área de educación, no obstante, desde el inicio de sus labores ha participado en talleres, cursos y diplomados que ofrece la propia Facultad de Comunicación, al respecto señaló: “Ahora como maestra también participo en los cursos de capacitación que se ofrecen a los docentes y mi jefe (Secretario Académico) por lo regular me aprueba el permiso, sobre todo ahora que estamos cambiando al enfoque por competencias porque eso sirve para trabajos del departamento”.

De igual forma señala que su contacto frecuente, como asistente de departamento, con estudiantes y maestros de la Facultad le proporcionó un importante conocimiento, tanto sobre los procesos administrativos de educación, como sobre los problemas académicos que se presentan. La maestra agregó además, que para ella fue muy importante estar inmersa en los procesos ISO 9001-2000 por los que pasó la Secretaría Académica el año pasado (2008), como lo relativo a la reforma académica de la propia UANL y el objetivo de cambiar a un modelo por competencias. Asimismo, señaló que continuará participando en cursos y talleres de capacitación, siempre que su

tiempo lo permita y que estas experiencias le permiten compartir más conocimiento con sus estudiantes.

En la observación se pudo constatar que el perfil de la maestra fue enriquecedor al tratar los temas del curso con sus estudiantes, ya que hizo aportaciones y dio ejemplos a partir de su propia experiencia. En el primer capítulo del libro de texto Competencia Comunicativa donde se habla del tema Sociedad del conocimiento y Comunicación, por ejemplo, la maestra les solicitó elaborar un ensayo en el que refirieran artículos sobre Sociedad del conocimiento y señalaran la importancia de la Comunicación en este contexto. Las respuestas de los estudiantes se limitaban a las áreas de publicidad y de periodismo y no mencionaron ejemplos para la Comunicación Organizacional.

Aquí la maestra refirió la importancia de que documentos internos como oficios, cartas, manuales, comunicados de prensa, etc. estuvieran bien redactados o el mensaje causaría dudas a los receptores generando ruido en la comunicación. Recalcó también la importancia de conocer los procesos de cada departamento y que estos procesos –qué hacen, en qué orden, por qué, etc.-deberían documentarse. En este punto resaltó las dificultades de muchos compañeros de la maestra de áreas administrativas de la Facultad para redactar ese tipo de informes, ya que no era lo mismo hacer las cosas que ponerlas en papel.

Con estos comentarios la maestra además de compartir sus experiencias, motivó la participación de sus estudiantes quienes le hicieron preguntas sobre la importancia de la comunicación escrita, la certificación y las competencias profesionales de los comunicólogos.

En otro ejemplo observó un buen papel de la maestra en su rol como mediadora al tener que salirse un poco del programa del día ya que le indicaron que debería de llevar a su grupo a escuchar a un conferencista en el auditorio de la Facultad por lo que no hubo clase. Aquí la maestra aprovechó el evento académico para pedir a sus estudiantes que reflexionaran sobre el tema de las unidades dos y cinco (preparación y presentación de un discurso respectivamente).

En particular los estudiantes deberían analizar las características del orador (comunicación verbal y no verbal) y evaluar la organización del evento (logística). Les pidió que sobre todo pusieran en práctica el “saber escuchar” (tema de la unidad 4) y que quería que sus estudiantes se distinguieran en el auditorio por poner atención, no por estarse moviendo de lugar o distrayendo y que hicieran preguntas pertinentes. Es común que los estudiantes de primer semestre, recién salidos de la preparatoria, sean más inquietos y no pongan atención; no obstante, hicieron caso a las indicaciones de la maestra observándose una respuesta positiva a su mediación con los estudiantes. En este caso, la maestra aprovechó una situación real para promover la construcción conjunta del aprendizaje.

Como conclusión para la subcategoría *Comparte experiencias y saberes en una construcción conjunta*, se establece que fue cumplida por la maestra del curso ya que se observó que:

- a. Tuvo claro su proyecto académico-político (Zarzar, 1996), es decir el Modelo Educativo y Académico de la UANL con una enseñanza centrada en el aprendizaje y basada en competencias.

- b. Es experta en la materia (Díaz-Barriga y Hernández, 2005 y Zarzar, 1996): Tiene licenciatura y maestría en Ciencias de la Comunicación, participa en los cursos, talleres y diplomados de actualización sobre la materia de Competencia Comunicativa.
- c. Comparte con los estudiantes experiencias académicas, personales o profesionales (Díaz-Barriga y Hernández, 2005): aplicó el conocimiento de su proyecto académico, más su experiencia profesional y laboral al enriquecimiento de sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

A continuación se analiza la subcategoría dos para mediación docente.

### **B. Promueve el aprendizaje significativo.**

Una manera de lograr que los estudiantes establezcan conexiones entre el conocimiento nuevo y el previo, es darles a conocer los objetivos y el programa del curso, ya que: “se les indica el camino a seguir, el objetivo o la meta a la que se pretende llegar y la manera de alcanzarla” (Zarzar, 1996, pág. 17).

En este sentido, en la primera sesión la maestra se presentó, al igual que cada uno de los estudiantes quienes mencionaron, además de sus nombres y edades, los motivos por los que habían elegido estudiar Ciencias de la Comunicación. La maestra también les pidió responder a cuestiones como: qué esperaban al cursar la asignatura de Competencia Comunicativa, qué leían y con qué frecuencia y cómo consideraban sus habilidades de comunicación orales y escritas. Con esta estrategia la maestra logró tener información importante del conocimiento previo de los estudiantes. De igual forma les

pidió que contestaran en la siguiente sesión (ya que muchos no habían adquirido aún el libro de texto) la evaluación diagnóstica señalada en la unidad uno.

Luego de informarles de manera verbal sobre los objetivos del curso, la maestra agregó que se apoyarían en la plataforma Nexus para la entrega de actividades, así como para compartir documentos como el programa analítico, artículos y presentaciones como complemento a la información del libro de texto, bibliografía y que además tendrían una comunicación a través de los foros de discusión para reflexionar sobre los temas vistos en clase.

La auto percepción de la maestra sobre el *aprendizaje significativo*, fue que sí cumplió con este punto, ya que señaló que siempre buscaba que el estudiante aplicara los contenidos a situaciones reales de la profesión o de su vida académica. Lo anterior se observó sobre todo con las dinámicas que la maestra organizaba en clase, así como en las actividades y el examen, donde no se limitaba a preguntar conceptos o teorías, sino que orientaba el conocimiento a su aplicación práctica.

Un ejemplo de este tipo de actividad fue la pregunta final de un examen escrito, donde la maestra daba a escoger entre varios temas y tipos de párrafo para que el estudiante redactara un texto conforme a las características de un párrafo bien redactado como se observa en una de las preguntas del examen copiadas a continuación:

10. Elige un tema de los siguientes incisos y redacta dos párrafos en el que debes incluir al menos 3 enunciados y las características que te señala cada tema. Se tomará en cuenta ortografía y puntuación. Subraya la idea principal.

- 1) Ciudad limpia: (introducción interrogante, párrafo de enumeración o párrafo de comparación)
- 2) SIDA (introducción cita, párrafo desarrollo de un concepto o de causa-efecto)

- 3) Caricaturas japonesas (introducción anécdota, párrafo de comparación o párrafo de argumentación)
- 4) Tema libre (introducción analogía, párrafo descriptivo o párrafo de secuencia)

En este examen los estudiantes aplicaron los conocimientos teóricos de la gramática, sintaxis y ortografía al desarrollo de temáticas de las cuales ellos tenían un conocimiento previo.

El aprendizaje significativo a través de la activación de los conocimientos previos se observó también en la actividad de presentación de discursos de un minuto. Este ejercicio permitió a los estudiantes detectar sus áreas de oportunidad al exponer en el aula y ante sus compañeros un tema sin contar con indicaciones previas de la maestra (soporte teórico del capítulo 2 del libro de texto: Comprensión y producción del discurso oral). Aquí los estudiantes pasaban al frente en forma aleatoria, y exponían el tema que habían elegido ellos mismos con anticipación, mientras la maestra tomaba nota de características como: el contacto visual, movimientos corporales, volumen y dominio del tema.

Al exponer su discurso sin indicaciones previas, los estudiantes pusieron más atención a temas como: análisis de la audiencia y comunicación no verbal (kinésika, proxémika y paralenguaje).

Otra manera de activar el aprendizaje significativo se manifestaba al intervenir la maestra en los temas, apoyándose con las presentaciones en *power point*, que subía a Nexus. En las presentaciones se mostraban ejemplos o casos preparados por la maestra e incluso presentaciones que circulan por correo electrónico con situaciones que manifestaban problemas de comunicación. Se observó que cuando los estudiantes

discutían el tema en clase sin la intervención previa (exposición) de la maestra, no participaban tanto o no daban suficientes ejemplos.

En esta actividad la maestra también provocó un desafío a los estudiantes (Díaz-Barriga y Hernández, 2005), ya que les resulta (a muchos) difícil hablar en público. Hubo incluso estudiantes que se negaban a participar (tres) porque no habían preparado ningún tema. La maestra les dijo que hablaran de algo que les gustara, pero que tenían que pasar. Todos cumplieron con la actividad.

En el tema de tipos textuales (argumentativo, expositivo, narrativo, descriptivo, etc.), la maestra les pidió a los estudiantes que pusieran mucha atención ya que su discurso final sería argumentativo. Para los tipos narrativo y descriptivo, se analizaron dos lecturas del libro de texto primero de manera colaborativa (en equipo) y en discusión grupal donde, previamente la maestra explicó las diferencias entre ambos y luego en equipos analizaron, según indicaciones específicas, a qué tipo (descriptivo o narrativo) pertenecía cada uno. Aquí la maestra fue de la teoría a la práctica promoviendo el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Para el texto argumentativo la maestra les pidió que mencionaran ejemplos de textos, programas de radio, televisión o eventos públicos entre otros, donde el objetivo fuera cambiar la actitud o conducta del emisor hacia el receptor. De inmediato los estudiantes comenzaron a dar ejemplos de anuncios comerciales o telemarketing en primer lugar. Con este ejercicio al igual que en otras actividades observadas en el curso, la maestra fue de un conocimiento previo del alumno, a uno nuevo promoviendo así el aprendizaje significativo.

Finalmente la maestra señaló que sí hubo un aprendizaje significativo en sus estudiantes y que “aunque este curso no pretende formar expertos oradores o escritores”, sí los hace conscientes de sus necesidades potenciales y de que tienen que seguir preparándose en esta área.

### **C. Promueve la autonomía y autodirección del estudiante.**

Un docente que es un mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje promueve la autonomía y la autodirección en sus estudiantes. Lo anterior se observa, como señalan Díaz- Barriga y Hernández (2005) cuando el docente evita apoderarse de la palabra permitiendo una comunicación no sólo bilateral: docente-estudiante, sino multilateral: docente-estudiante-estudiante. Sobre este punto se observó que la maestra intervenía cuando sus estudiantes exponían un tema interrumpiendo a veces la exposición, pero era para pedir que dieran algún ejemplo diferente a los del libro de texto o que explicaran el tema sin leer apoyos textuales.

Con esta acción siempre se observaban estudiantes del resto del grupo que querían hacer la aportación. La maestra dejaba que primero respondieran los estudiantes del equipo en turno a exponer y luego los demás. Con lo anterior se observó un equilibrio entre la participación de la maestra y de los alumnos, ya que la maestra no tomó una postura socrática en la que fuera ella la única que hablara en el salón. Se observó también que, aún y cuando había estudiantes pasivos o distraídos, la maestra los involucraba en la clase con preguntas como: ¿Carlos, podrías darnos otro ejemplo?, ¿Elisa, estás de acuerdo con tu compañera?, ¿Sofía, tú qué opinas de lo que mencionó tu compañero?. En muchas de las ocasiones los estudiantes decían que no sabían o que no

estaban poniendo atención, entonces eran auxiliados por otros compañeros, pero se concentraban más en la clase.

Otras características de un docente que promueve la autonomía y la autodirección, refieren Díaz-Barriga y Hernández (2005) son las de: respetar las propuestas de sus alumnos y no imponer sus propias ideas. Estas actitudes se observaron en la maestra en la actividad de lecturas de libros que tenían que registrarse en un Diario de doble entrada. En el diario colocaban del lado izquierdo la información objetiva y del lado derecho la información subjetiva. Aquí los estudiantes seleccionaron por su cuenta los libros y se comprometieron a entregar el reporte por Nexus. La actividad consistía en leer un libro por semana.

La única sugerencia que hizo la maestra fue que no se limitaran a leer sólo contenidos de los llamados *motivacionales*, que variaran el tipo de lectura y escogieran también cuento, novela, ensayo, poesía, etc. Algunos estudiantes se acercaron al final de la clase para pedir recomendaciones específicas a lo que la maestra accedió dándoles sugerencias de algunos autores.

De igual forma, el producto integrador final (organización del evento para presentación de discursos) demandó una alta participación en el trabajo cooperativo por parte de los estudiantes, lo cual reflejó la capacidad de autodirección que desarrollaron ya que la maestra no intervino en la organización del evento, sólo les dio instrucciones conforme a lo señalado en el libro de texto (Anexo 13).

Este trabajo o producto integrador consistía en la presentación de un discurso oral individual de cuatro minutos, la presentación del ensayo escrito del mismo y que además el grupo entero debería organizar el evento para la presentación de los discursos,

que sería un evento público en el auditorio de la facultad y con invitados externos al grupo. La maestra les señaló que esta actividad sería su examen final.

De inmediato surgió inquietud por parte de los estudiantes quienes le cuestionaron que cuándo sería el examen escrito. Lo anterior debido a que estaban acostumbrados a tener como evaluación final un examen escrito conforme al antiguo modelo de educación *por objetivos*. Con el nuevo modelo educativo basado en *un enfoque por competencias*, la maestra explicó que se evaluaría el curso, además de con las actividades realizadas durante el mismo, con un “producto integrador”. Esta actividad permitiría demostrar al estudiante sus conocimientos mediante la aplicación práctica de los mismos en un producto que integraba todos los temas vistos en el curso. Cabe señalar que la maestra no hizo hincapié en la explicación técnica del cambio del modelo educativo, sólo que era una nueva forma de evaluar.

Aparte de la información anterior, la maestra señaló a sus estudiantes que el objetivo de esta actividad era, además de medir la competencia oral y escrita de forma individual, se pretendía conocer la manera en que se desempeñaban colaborativamente, lo que también demanda competencias comunicativas. Para tal efecto, el grupo debería organizarse en tres equipos: uno de relaciones públicas, otro de publicidad y otro de logística. Cada equipo con responsabilidades específicas que la maestra anotó en el pizarrón.

Al paso de las semanas, en la semana cuatro (sesión de observación cuatro), la maestra le preguntó al grupo que si ya se habían organizado para el trabajo final y los estudiantes le pidieron a la maestra que volviera a repetirles las indicaciones, lo que

manifestaba que no se habían organizado y que no habían tomado la iniciativa para estructurar los equipos y sus responsabilidades.

La maestra les indicó que deberían consultarlo en la plataforma y que les abriría un espacio en foros para que organizaran los equipos. A la semana siguiente (semana cinco), al llegar al salón, la maestra encontró a sus alumnos en un debate sobre la organización de los equipos y tenían las instrucciones de esa actividad proyectadas en la pantalla del aula desde la plataforma Nexus. Con esto se observó iniciativa de los estudiantes sin intervención de la maestra como se observa en la figura 9.

### Figura N° 9

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.  
Estudiantes del curso de Competencia Comunicativa organizando los equipos para la presentación del evento.



Lo anterior también refleja que los estudiantes fueron más atentos y recordaron más la información electrónica en la plataforma, que la información escrita en el pizarrón. Al recibir la información de manera verbal en clase, muchos de los estudiantes se limitaron a escuchar y fueron pocos los que anotaron las indicaciones del producto

integrador, es decir de la organización del evento para los discursos finales. Se deduce que los alumnos eran más dependientes de la maestra para recibir la información cuando se transmitía en forma oral, pero luego encontraron la ventaja de tener la información siempre a la mano (un documento impreso podría perderse y una indicación verbal olvidarse) y consultarla cuando la necesitaran desde la plataforma Nexus.

Al organizarse para el evento de la presentación de los discursos finales (producto integrador), se detectaron tres líderes de opinión que tomaron la iniciativa para ser los representantes de los equipos, pero de igual forma lo sometieron a votación. Luego cada uno de los representantes integró su equipo de trabajo y señalaron que, como no se veían todos los días dado que llevaban clase en diferentes grupos con distintos compañeros, se pondrían de acuerdo en el área de foros de Nexus y que era importante que todos entraran o “no serían tomados en cuenta”. Las decisiones que el grupo tuvo que tomar para cumplir con esta actividad fueron entre otras:

- a. Elegir líder de cada equipo: logística, relaciones públicas y publicidad e integrantes de los equipos.
- b. Determinar fecha y lugar para la presentación del evento.
- c. Poner nombre del evento y temas de los discursos.
- d. Elaborar el programa con cálculo de tiempos e indicaciones técnicas.
- e. Diseño y producción de invitaciones, programas de mano y distintivos.
- f. Tipo de refrigerio para el intermedio o *break*.
- g. Actividad cultural a presentar en el intermedio.

- h. Forma de contar con recursos económicos o patrocinios para gastos del evento.

Con esta actividad la maestra estaba promoviendo en sus estudiantes un pensamiento crítico (capacidad para distinguir los pros y los contras de una decisión), y la habilidad para identificar y resolver problemas, así como de trabajar de manera colaborativa sin la intervención de la maestra.

En síntesis, para la categoría de análisis mediación docente, en la subcategoría: la maestra comparte experiencias y saberes en una construcción conjunta, se observó que la maestra sí promovió la construcción del aprendizaje ya que continuamente ponía ejemplos de situaciones de su experiencia laboral, de su formación profesional y del contexto actual. De igual forma, estableció conexiones entre el conocimiento previo de sus estudiantes y los contenidos del curso; finalmente, logró que sus estudiantes trabajaran con iniciativa y colaborativamente, siendo capaces de tomar decisiones que les permitieran alcanzar metas y objetivos en común.

### **Categoría 2: Estrategias didácticas**

Como se señaló anteriormente, las subcategorías para este análisis partieron de las estrategias señaladas por Díaz-Barriga y Hernández (2005) según los momentos de su aplicación, ya sea preinstruccionales, coinstruccionales o postinstruccionales.

Para conocer si la maestra aplicaba sus estrategias de enseñanza desde alguna perspectiva teórica en particular, se le cuestionó sobre las teorías educativas que respaldaban su labor docente. Ella dijo conocer el constructivismo y la educación por

competencias. En relación con el constructivismo mencionó que era muy importante que el docente se enfocara de manera integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no en actuar “como antes, cuando el maestro se preocupaba solo por enseñar y era responsabilidad del estudiante aprender”, ahora el maestro debe preocuparse por saber si el alumno aprendió o no.

Al cuestionársele sobre la manera en que comprobaba el aprendizaje de sus estudiantes, señaló que además de los exámenes, había que encargarles tareas que demostraran las competencias que deberían adquirir o desarrollar en el curso y que sobre esto, (educación por competencias) les estaban dando en la Facultad varios cursos ya que “así lo pide el nuevo modelo educativo de la UANL, en cada materia debemos pedir a los alumnos un producto integrador de aprendizaje al final de curso, pero igual puede ser más de uno (producto integrador)”.

En relación con las estrategias didácticas que usaba, la maestra mencionó la exposición de clase por parte de ella y de los estudiantes, el trabajo cooperativo, la reflexión en el aula sobre los temas y lecturas reflexivas mediante la técnica de Diario de doble entrada. Con el trabajo cooperativo, señaló que se promovió también la autodirección, sobre todo con la organización del evento final (presentación de discursos en el auditorio).

La exposición de clase de la maestra se apoyó, como se constató en la observación, en las siguientes estrategias:

### A. Pre instruccionales.

Organizadores previos: Antes de cada tema los estudiantes leyeron en voz alta las competencias y elementos de competencia que debían desarrollar. Cuando la maestra exponía el tema hacía una introducción relacionando el contenido con el contexto de los estudiantes; por ejemplo, en la unidad dos señaló: “En esta unidad Ustedes podrán desarrollar una mejor habilidad para hablar en público, ya sé que no es común dar discursos, pero tendrán que exponer clases en sus otras materias y en un futuro o si ya trabajan podrán presentar proyectos, atender clientes o personal de la empresa de manera adecuada. La experiencia de dar un discurso público les va a facilitar por ejemplo, preparar y exponer un informe para una junta o presentar un nuevo proyecto”.

Otra estrategia que la maestra implementó fue la indicación a los estudiantes de que al llegar a clase deberían haber leído previamente el tema por tratar. Que discutirían los temas todos juntos en el salón y la maestra aclararía dudas, agregó que no era responsabilidad suya ser una repetidora de algo que ya venía en el libro y que los estudiantes deberían tomar parte activa en su propio aprendizaje; no obstante, eran pocos los que llegaban al salón con el conocimiento del tema, así que la maestra terminaba exponiendo la clase, pero interactuando constantemente con los estudiantes a quienes les pedía nuevos ejemplos y que expusieran su punto de vista. Por lo anterior, se observó que esta actividad preinstruccional de lectura en casa, no cumplió el objetivo de promover el aprendizaje significativo de los estudiantes.

*Ilustraciones y organizadores gráficos:* esta estrategia preinstruccional, que tiene como propósito facilitar la codificación visual de la información (teoría) mediante fotos, dibujos, imágenes, cuadros sinópticos o esquemas, fue utilizada por la maestra al

momento que ella exponía algún tema, utilizando incluso mensajes que le llegaban por mail y que ella relacionaba con la clase como fotos de anuncios con textos mal escritos.

Como ejemplo, la maestra mostró una presentación con textos con errores semánticos, ortográficos y algunos fuera de contexto como se observa en la figura 10.

### Figura N° 10

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.  
Ejemplo de textos mal redactados.

Si VHS es  
sida....tons  
¿sería DVD  
Gonorrea o  
cómo?



Conciencia ecológica



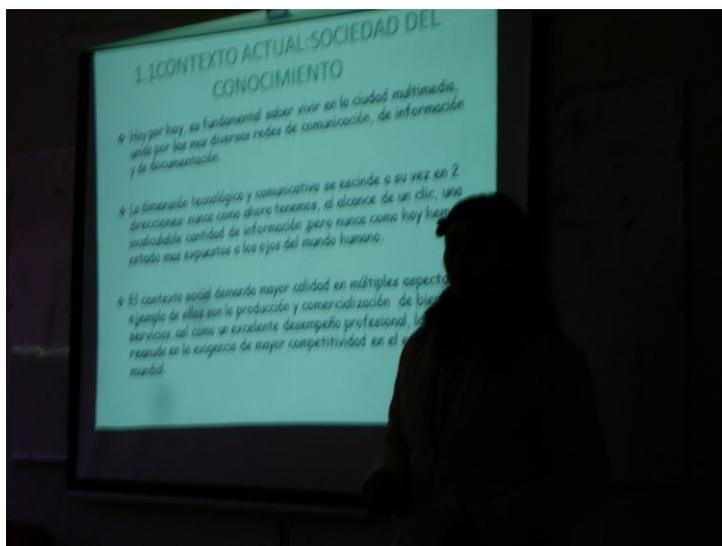
No obstante, cuando los estudiantes exponían su clase y a pesar de que la maestra les había dado indicaciones concretas de usar imágenes, esquemas o gráficas como apoyo; la mayoría de los equipos presentaban sólo texto plano, como se observa en una de las participaciones de exposición de clase en la figura 11.

Por lo anterior, se concluye que el uso de ilustraciones y organizadores gráficos fue bien utilizado por la maestra, quien además dejaba los apoyos en la plataforma para

que los estudiantes pudieran consultarlos posteriormente. Por el contrario, los estudiantes no utilizaron este recurso.

### Figura N° 11

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México, 2009. Ejemplo de uso inadecuado de apoyo visual.



*Analogías*: esta estrategia preinstruccional fue poco utilizada. De manera directa se observó en la actividad de presentación del grupo en donde la maestra organizó binas para que los estudiantes se entrevistaran por cinco minutos y luego presentaran al compañero. Para organizar las binas al azar la maestra repartió refranes o dichos populares a la mitad y cada quien tenía que encontrar al compañero que tuviera el complemento del dicho que le había tocado.

Al terminar las presentaciones se discutió el significado de los refranes ya que no todos fueron entendidos por los estudiantes y así se logró tratar el tema de significados connotativos y denotativos, además de ser una técnica de presentación personal. Con lo anterior los estudiantes tuvieron dos ventajas: conocer palabras nuevas y la importancia de las analogías.

## B. Estrategias Co instruccionales

Con el fin de motivar la participación de estudiantes apáticos, introvertidos o distraídos, la maestra utilizaba la estrategia co instruccional de *preguntas intercaladas*. Así cuando ella u otros estudiantes exponían algún tema, pedía que los estudiantes no participativos respondieran cuestionamientos como el que se ejemplifica en seguida:

Maestra: *-A ver Laura, dime por qué las competencias comunicativas son un elemento de gran importancia para todos los profesionales de nuestra época, según lo que acabamos de ver (presentación).*

Laura: *- Mmmm, pues... este... (la estudiante no estaba poniendo atención).*

Oscar: *- (Sin dejar que Laura termine) Por que la Sociedad del Conocimiento requiere que todos estemos preparados para...*

Maestra: *-Dije Laaaaaura...*

### Figura N° 12

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México, 2009.  
Estudiantes del curso que participan de manera ordinaria.



Como la estudiante seguía dudando porque no podía justificar la respuesta, Óscar respondió por ella aún y cuando había otros estudiantes levantando la mano.

La maestra con frecuencia les decía que aguardaran a que su compañero(a) contestara para motivar a estos alumnos a participar, pero en muchas ocasiones seguían callados y los alumnos participativos terminaban contestando las preguntas. En otras ocasiones, cuando los estudiantes menos participativos daban su opinión, también eran interrumpidos por otros compañeros, sobre todo para hacerles correcciones sobre lo que habían dicho. Por lo anterior esta estrategia funcionó para que el estudiante distraído se reincorporara al curso, pero no para motivar su aprendizaje significativo.

*Señalizaciones, resúmenes y organizadores textuales.* Otra estrategia de la maestra para motivar la participación en clase, era la lectura reflexiva de los temas del curso, ya que pedía a los alumnos que luego de leer en voz alta una parte del libro de texto, explicaran el tema con sus palabras, o bien, que dieran otro ejemplo o aplicaran lo leído al contexto social o personal del estudiante. Para facilitar la comprensión debían subrayar en el libro las palabras que desconocieran e investigar su significado. De igual forma, la maestra revisaba el libro, que también estaba diseñado como cuaderno de trabajo, poniendo observaciones para corregir ortografía o para señalar que alguna respuesta debía corregirse.

Estas señalizaciones fueron muy importantes ya que para que los estudiantes tuvieran derecho a la calificación de los ejercicios del libro, deberían presentar las señalizaciones hechas por la maestra, incluyendo su firma en las páginas revisadas.

**Figura N° 13**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México, 2009. Lectura reflexiva de los estudiantes del curso.



Como organizador textual, se mencionó anteriormente la técnica del Diario de doble entrada que promueve la lectura reflexiva y permite al estudiante poner en práctica la argumentación para la crítica y análisis de un texto. La maestra señaló que esta técnica le ha servido más que la simple elaboración de resúmenes, ya que con ellos el estudiante solo elige información que copia sin analizarla.

- C. Post instruccionales. Cuando los estudiantes exponían un tema colaborativamente (equipos de cinco a seis personas), era común que leyeran el texto que llevaban en su presentación, como se señaló antes. No obstante, la maestra buscaba la reflexión sobre los temas al interrumpirlos con preguntas como: ¿Qué quisiste decir con que la distancia social es relevante para la comunicación no verbal?, ¿me puedes dar un ejemplo de distancia social en el trabajo de algún familiar tuyo?, etcétera.

La maestra también se apoyaba en el trabajo cooperativo mediante la resolución en equipos de algunos ejercicios del libro de texto, mismos que resolvían después de haber reflexionado sobre el tema. En este ejercicio se podían observar equipos de cinco a seis estudiantes, así como equipos de dos y tres personas, incluso estudiantes aislados como se observa en la figura 14. A estos alumnos la maestra les pedía que se integraran a otros equipos.

#### **Figura N° 14**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México, 2009.  
Trabajo cooperativo en el aula.



Una de las actividades más importantes del curso en las que se implementó el trabajo colaborativo, fue la organización del evento para la presentación en público de los discursos individuales. La exposición de los discursos fue de cuatro minutos de duración y el evento se llevó a cabo en el auditorio de la Facultad de Comunicación al que acudieron padres de familia y otros invitados de los estudiantes.

Para esta tarea era un requisito que los equipos de logística, publicidad y relaciones públicas presentaran un reporte con la descripción de sus actividades, señalando las situaciones problemáticas y la manera en que lo habían manejado. Con

esto se permitió practicar y consolidar lo aprendido, permitiendo a la vez la autoevaluación (Díaz-Barriga y Hernández, 2005). La organización fue buena y los tres equipos cumplieron con sus funciones.

### **Figura N° 15**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.  
Estudiantes del equipo de “Logística”.



Una vez analizadas las subcategorías de estrategias didácticas, se procede al análisis de los resultados de la última categoría para el dato cualitativo sobre la percepción del docente en cuanto al uso de la plataforma virtual como apoyo a la clase de Competencia Comunicativa.

### **Categoría 3: Percepción del docente sobre el uso de la plataforma Nexus**

Para el análisis de esta categoría se establecieron cuatro subcategorías que permitieran identificar la postura de la maestra ante:

- a. Su experiencia en otros cursos al usar una plataforma virtual.
- b. La participación de sus estudiantes al usar la plataforma y

- c. La aportación del uso de la plataforma al proceso de enseñanza aprendizaje del curso de Competencia Comunicativa en modalidad presencial.

A continuación se describen los hallazgos encontrados para cada categoría.

- A. Su experiencia en otros cursos al usar una plataforma virtual.

En relación con el manejo de plataformas virtuales, la maestra señala que comenzó a impartir clases en línea a partir del año 2002 en el que se manejaba la plataforma privada *Blackboard*, que luego fue cambiada por Nexus. Son las únicas plataformas que la maestra conoce.

Sobre el manejo de la plataforma, la maestra refiere que en un principio se les dio (a los docentes de la Facultad de Comunicación) una capacitación muy general sobre el uso de *Blackboard*, muy limitado a las cuestiones técnicas. Posteriormente, en el siguiente semestre, se amplió esa capacitación al conocimiento del enfoque constructivista en el que se señalaba cuál debería de ser el papel del maestro al usar plataformas virtuales. Agrega la maestra que al cambiar la plataforma a Nexus, también se les ofreció una capacitación más completa.

En relación con la experiencia que ha tenido sobre el uso de una plataforma virtual, señala que en un principio se manejaban falsas expectativas o estereotipos generales sobre su uso por parte de muchos de los maestros de la Facultad, como por ejemplo: que beneficiaría a los maestros que dieran esa modalidad ya que no tendrían que ir físicamente a la escuela, que así tendrían menos trabajo, que podrían hacer otras cosas fuera de la escuela e ideas por el estilo. De hecho, señala la maestra que en un principio esto era realidad ya que no había ningún control sobre los procesos de

enseñanza-aprendizaje en línea: “Los maestros no eran supervisados y lo que hacían era subir tareas y al final (del semestre) las revisaban, así que ni atención le ponían a los alumnos en el semestre; lo malo es que tampoco muchos alumnos se quejaban porque igual no les encargaban tantas tareas y lo que querían era pasar”.

Esta situación duró un año hasta que se creó un nuevo Departamento de Educación a Distancia en la Facultad de Comunicación y se aplicaron normas de calidad como el monitoreo de los cursos. Lo anterior, señala la maestra, molestó a muchos docentes que sentían afectada su “libertad de cátedra” y no estaban dispuestos a cambiar su “forma de enseñar”. Lo que pasaba en realidad era, según señala la maestra, que no querían trabajar más, no querían invertir más de su tiempo planeando, actualizando y revisando los cursos en línea. Consideraban que si debían trabajar más, se les debería pagar más, que ni siquiera tenían apoyo para solventar económicamente el acceso a Internet desde sus casas o para adquirir el equipo periférico y que de igual forma terminarían trabajando desde la propia Facultad. “Muchos maestros decidieron no continuar en esa modalidad” señala la maestra.

Finalmente la maestra señala que el cambiar de una plataforma (Blackboard) a otra (Nexus) era causa de estrés para los maestros, pero que la plataforma de la UANL ha ido mejorando y que ve como positivo su uso, aunque no es adaptado por todos los maestros. Hay quienes prefieren dar clases solo presenciales para no tener que usarla.

B. La participación de los estudiantes al usar la plataforma, desde la perspectiva de la maestra.

Un punto de referencia sobre la participación de los estudiantes desde la perspectiva de la maestra fue la comunicación. Sobre esto comentó que había sido muy

buena, que los estudiantes asistían a clases y si no alcanzaban a preguntarle algo en el salón, lo hacían en los pasillos, pero que también recibió muchas preguntas y dudas a su correo desde la plataforma Nexus.

Señaló que el hecho de saber que los mensajes venían directamente desde la plataforma, le daban más confianza al abrirlos ya que así se aseguraba de que no fueran virus o correo no deseados. Por otra parte, refirió que también recibió en su correo electrónico mensajes personales que se escribían entre los estudiantes desde Nexus, porque así está programada la plataforma ya que hay un anuncio que señala: El maestro(a) a cargo del curso recibirá una copia de todo correo enviado desde Nexus; no obstante, los alumnos no lo leían ya que igual se enviaban mensajes personales sin importar que los abriera la maestra.

El recibir tantos mensajes, aunque casi todos eran para saber sobre tareas o trabajos, le quitaba algo de tiempo a la maestra porque no sabía cuáles mensajes eran para ella y cuáles no y debía leerlos todos, pero igual le dio gusto ver que usaban la plataforma para fines académicos.

Sobre su propia actitud al usar una plataforma, señala que a ella le gustó la modalidad a distancia y que estaba dispuesta a trabajar lo necesario, aunque también agregó que no tiene una carga muy pesada en cuanto al número de materias que imparte ya que debe seguir cumpliendo con sus actividades de auxiliar en la Secretaría Académica y eso le facilita dedicarle tiempo a las clases que imparte.

Como un aspecto relevante, se puede subrayar que la maestra realizó su tesis de maestría sobre el aprendizaje de los estudiantes en línea y fue una de las causas por las que se interesó en participar en esta investigación. Finalmente, comentó que sus

expectativas al participar en la investigación eran que los maestros conocieran las ventajas del uso de una plataforma no sólo para clases a distancia, sino para clases presenciales.

Otra forma en la que los estudiantes demostraron mayor participación desde la perspectiva de la maestra, fue en discusiones temáticas en el curso de Competencia Comunicativa a través de los Foros de Nexus. Se trabajaron tres foros en el curso de Competencia Comunicativa: el primero para reflexionar en el tema de vicios del lenguaje, el segundo para trabajo cooperativo y el tercero para las reflexiones finales del curso. La maestra refirió que más de la mitad de los estudiantes participaron en esta actividad en Nexus y que de manera presencial, sólo una tercera parte del grupo lo hacía.

Lo anterior se pudo constatar en el primer foro de reflexión sobre *vicios del lenguaje*, en el que hubo una participación de 27 estudiantes de 40, de los cuales 23 tuvieron “Muy buena” calidad en su participación como se analizará en la fase cuantitativa de este estudio.

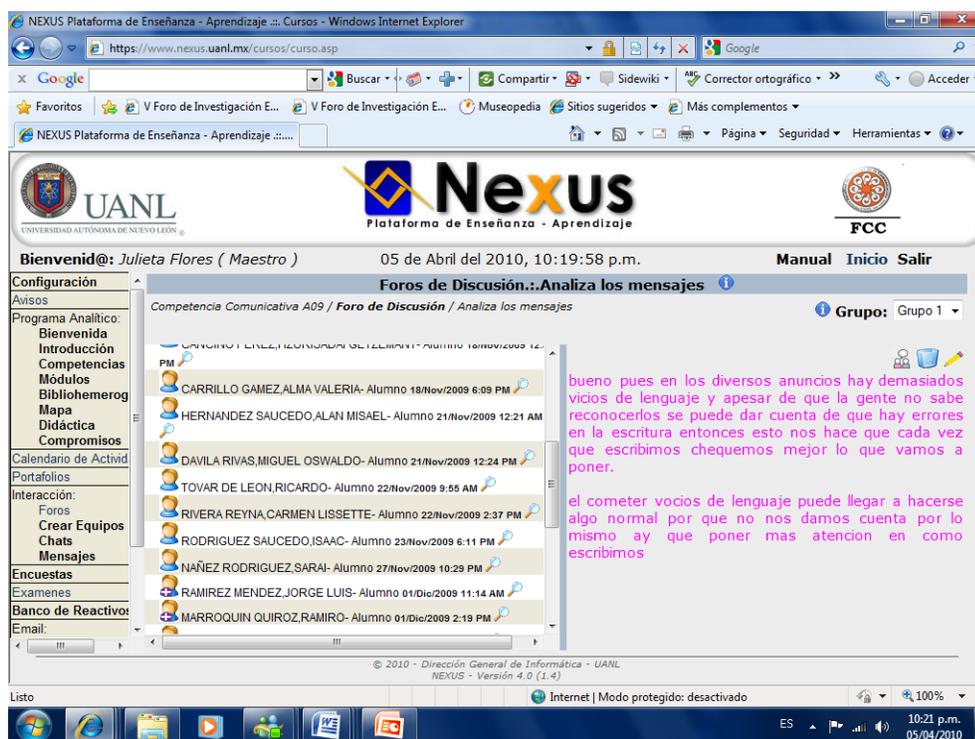
Para determinar si la participación en el foro era de buena calidad o no, la maestra colocó un documento en Nexus llamado *Lineamientos del curso* (Flores, 2007) con indicaciones sobre cómo debería ser una reflexión adecuada en los foros:

**Argumentación:** al docente le interesa la manera en que cada estudiante aplica el conocimiento, por lo que deberán siempre dar su opinión o reflexión personal, pero DE MANERA JUSTIFICADA, es decir, una opinión se hace cuando se tiene suficiente información actualizada del tema y se citan datos, estadísticas o referencias de las fuentes que consultaron y no cuando sólo se limitan a copiar la información de las fuentes sin reflexionar sobre ello. Nuevamente consulten el tema de paráfrasis en el Manual del APA o en libros de expresión oral y escrita.

A continuación se observa un ejemplo de respuesta no fundamentada en el foro del curso de Competencia Comunicativa.

### Figura N° 16

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009. Ejemplo de respuesta no fundamentada en foro de Nexus.



Sobre esta misma subcategoría: percepción de la maestra sobre la participación de los estudiantes, señaló como ventaja, tanto para ella como para sus estudiantes, que ya no tenían que hacer las actividades en papel, ya que el registro de tareas se hacía a través de la plataforma y se depositaban en el área llamada Portafolios. Así los estudiantes subían en un archivo de *word* su diario de doble entrada durante cada semana, eso le ahorraba tiempo a la maestra ya que evitaba recoger las tareas en clase, además de que a veces, comentó: “Es fácil que se pierda alguna tarea o que no sepa de quién es porque no grapan las hojas de portada, o te dicen que las entregaron y se quieren pasar de listos porque no las entregan, pero de todos modos te hacen quedarte

con la duda”. De igual forma, había tareas que por su extensión, no podían ser contestadas directamente en el libro de texto como la autobiografía, el instructivo o manual, la reseña, etc. y los estudiantes subían los archivos a Nexus.

Finalmente, la maestra señaló dos cosas, primero, que había una cantidad mayor de jóvenes que participaban en los foros de discusión en Nexus a los que participaban directamente en el aula; pero que esas participaciones no reflejaban una gran calidad en los comentarios (de los alumnos que no participaban en clase pero sí en Nexus). Por otro lado, los alumnos que acostumbraban participar en clase, lo hacían con buenas reflexiones tanto en el salón, como en los foros de Nexus. Aún así, la maestra estaba contenta porque de otra manera, esos alumnos más introvertidos, no habrían tenido ninguna participación personal en el curso.

Al hablar sobre el trabajo cooperativo, la maestra señaló que siempre era un problema lograr que todo el grupo se pudiera organizar para el evento final consistente en la organización de la presentación de los discursos en el auditorio de la Facultad. Lo anterior sucedía ya que esta actividad requería que todo el salón compartiera actividades y responsabilidades y siempre se quejaban (los alumnos) de que no podían comunicarse con algunos estudiantes cuando requería ponerse de acuerdo. Es importante señalar que el modelo educativo de esta Facultad está basado en una currícula flexible, por lo que no comparten todas las clases y cada clase es en aulas diferentes y con diferentes compañeros. Así que sólo podían ponerse de acuerdo en el salón.

El usar la plataforma para esta actividad fue bastante positivo, ya que la maestra subió a *Documentos de Apoyo* las indicaciones específicas de cada equipo y también

abrió foros para que se pusieran de acuerdo integrantes de los tres equipos: Relaciones Públicas, Logística y Publicidad.

C. La aportación del uso de la plataforma al proceso de enseñanza aprendizaje del curso de Competencia Comunicativa en modalidad presencial.

En síntesis, la maestra señaló que ella veía como ventaja tres cosas:

1. Una mayor organización y control de las tareas y actividades ya que todo estaba registrado electrónicamente y no se perdía información.
2. Más comunicación con sus estudiantes ya que no se limitaban las dudas o comentarios al aula sino que se usaban los mensajes y foros desde Nexus, además de que podía compartir documentos y presentaciones sin tener que imprimir o enviar de manera personalizada a los correos.
3. Más participación al entregar tareas y al participar sus estudiantes en foros.

Sobre los puntos mencionados, la participación de los estudiantes en los foros fue considerada como muy favorable por la maestra, ya que los estudiantes que no participaban oralmente en el aula, sí lo hacían en el foro. Las razones mencionadas fueron porque estos eran jóvenes más introvertidos, no les gustaba hablar en público o se sentían intimidados por compañeros más participativos. En la observación esto se confirmó ya que algunos estudiantes nunca participaban a menos que la maestra les preguntara directamente y aún así, no proporcionaban información adecuada.

Como desventaja de esto mismo la maestra señaló que al participar en los foros, estos estudiantes no ampliaban sus comentarios y no justificaban mucho sus respuestas,

pero que aún así era una ventaja que participaran por cuenta propia. Otra desventaja fue la inicial barrera al cambio, ya que los estudiantes no querían trabajar con la plataforma porque señalaban que el curso era presencial; no obstante esto se superó y los estudiantes participaron en foros, entregando tareas, consultando documentos y como medio de comunicación entre ellos y con la maestra.

En la tabla 16 se presentan los hallazgos concretos para las diferentes categorías de *mediación docente*, *estrategias didácticas* y *percepción de la maestra*.

Tabla 16.  
Valoración global de las categorías del análisis cualitativo

<b>Categoría: Mediación docente</b>		
<b>Sub categorías</b>	<b>Hallazgos encontrados por fuentes</b>	<b>Triangulación con el marco teórico</b>
1. Comparte experiencias y saberes en una construcción conjunta.	<p><i>Observación:</i> La maestra sí cumple con esta característica ya que, tanto su labor administrativa en la Facultad de Comunicación, como su formación profesional, le permiten apoyar su clase aportando ejemplos y problemáticas reales relacionados a los temas del curso.</p> <p><i>Entrevista</i> La maestra considera que su labor docente como mediadora se ve enriquecida para la asignatura de Competencia Comunicativa por su formación secretarial, su licenciatura en Comunicación y su experiencia como auxiliar de la Secretaría Académica de la Facultad de Comunicación.</p>	<p>Díaz-Barriga y Hernández(2005): El docente es experto en la materia y comparte experiencias que se relacionan con los temas del curso.</p> <p>Zarzar, (1996, pág. 15): Conoce la estructura de los sistemas o subsistemas de los que forma parte, está al tanto de los acontecimientos de orden general que influyen en la educación, tiene elementos para emitir juicios sobre ellos y, en consecuencia, asume una posición respecto a ellos.</p>

<p>2. Promueve el aprendizaje significativo.</p>	<p><i>Observación</i> La maestra dio a conocer las competencias generales y específicas de la asignatura socializándolas a través de la lectura en el aula. Aplicó ejercicios prácticos de redacción y expresión oral.</p> <p><i>Entrevista</i> La maestra se percibe como activadora del aprendizaje significativo y señaló que da a conocer los objetivos y programa del curso que vienen a la vez en el libro de texto y que los comentan en clase, agregó que pide ejemplos de situaciones del contexto de los estudiantes (académicos, personales) para relacionarlos con los temas del curso.</p>	<p>Promueve actividad generadora de información previa, enuncia objetivos o intenciones, plantea desafíos.</p> <p>Ausubel (1981): el aprendizaje significativo que implica buscar disminuir la distancia entre lo que el estudiante ya conoce y los nuevos conceptos.</p>
<p>3. Promueve la autonomía y la autodirección del estudiante</p>	<p><i>Observación</i> Los estudiantes se desempeñaron muy bien de manera autónoma y organizada para el evento final (trabajo colaborativo), con la guía de la maestra, no obstante algunos estudiantes se mostraron menos participativos en actividades individuales como las lecturas previas de cada tema para la discusión en clase de los mismos, esperando que la maestra u otros compañeros expusieran los temas.</p> <p><i>Entrevista</i> La maestra señala que promueve la autonomía al encargar actividades que implican la elección de los estudiantes como las lecturas (un libro por semana) y la organización del evento final.</p>	<p>Díaz-Barriga y Hernández(2005, págs. 30 y 35): “Ausubel (1976) concibe al alumno como un procesador activo de la información”. “El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje” (Coll, 1990)</p>

<b>Categoría: Estrategias didácticas</b>		
Pre instruccionales	<p><i>Observación</i> Se detectó el uso de organizadores previos, ilustraciones y organizadores gráficos y de analogías.</p> <p><i>Entrevista</i> La maestra señaló que da a conocer los objetivos (competencias) del curso y de cada tema.</p>	Díaz-Barriga y Hernández (2005, pág. 143): “Preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender”.
Co instruccionales	<p><i>Observación</i> La maestra maneja ilustraciones y organizadores gráficos en presentaciones de <i>power point</i>.</p> <p><i>Entrevista</i> La maestra señaló que usa material de la red como mensajes de correo electrónico, imágenes y que hace cuadros o esquemas para apoyar su clase.</p>	Díaz-Barriga y Hernández (2005, pág. 143): “Apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje”. (ayudan a que el estudiante mejore su atención, detecte información principal y detecte ideas importantes).
Post instruccionales	<p><i>Observación</i> La maestra maneja discusión guiada, pero hace poco uso de las analogías.</p> <p><i>Entrevista</i> La maestra refiere que interviene cuando el estudiante no da ejemplos o cuando expone un tema sin explicarlo (lee la información del tema).</p>	Díaz-Barriga y Hernández (2005, pág. 143): “Se presentan al término del episodio de enseñanza y permiten al alumno formar una visión sintética e integradora e incluso crítica del material).
<b>Categoría: Percepción del docente sobre el uso de la plataforma Nexus</b>		
Experiencia de la maestra en el manejo de plataformas virtuales	<p><i>Observación</i> La maestra conoce y maneja la plataforma Nexus</p> <p><i>Entrevista</i> La maestra refiere que maneja plataformas virtuales desde el año 2002 (Blackboard y Nexus).</p>	Villaseñor, (1998), el docente de la era tecnológica se familiariza con la tecnología educativa como medio de comunicación, audiovisual y de instrucción diagnosticando las necesidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
La participación	<i>Observación</i>	Villaseñor, (1998), El

de sus estudiantes al usar Nexus	<p>Corresponde al análisis de Contenido de Nexus en la fase cuantitativa</p> <p><i>Entrevista</i></p> <p>La maestra señaló que más estudiantes entregaron tareas y participaron en discusiones en foros.</p>	<p>docente promueve en los estudiantes la motivación y el interés por el conocimiento, explorando e innovando.</p>
Aportación de la plataforma al proceso de e-a	<p><i>Observación</i></p> <p>Corresponde al análisis de Contenido de Nexus en la fase cuantitativa</p> <p><i>Entrevista</i></p> <p>Hubo más organización de la maestra al revisar los documentos en formato electrónico, hubo más comunicación con sus estudiantes.</p> <p>Hubo más participación de los estudiantes.</p>	<p>Villaseñor, (1998), El docente utiliza el medio no solo para transmitir información, sino para estimular el pensamiento crítico, creativo y metacognitivo de sus estudiantes.</p>

En el siguiente punto se presentan los hallazgos encontrados con el método cuantitativo para las categorías de análisis: mediación docente, participación del estudiante y uso de la plataforma Nexus en modalidad presencial (perspectiva del estudiante).

#### 4. 2. Análisis e interpretación del dato cuantitativo

Los hallazgos se reportaron conforme a las siguientes variables: planificación del curso, mediación docente, participación de los estudiantes y percepción de los estudiantes al usar la plataforma Nexus en modalidad presencial en el curso de Competencia Comunicativa. En el análisis de la percepción de los estudiantes se refieren los resultados sobre los procesos de evaluación, desde su punto de vista. A continuación se describen los resultados para cada variable.

**Variable 1: planificación del curso**

Para el análisis de esta variable se tomaron en cuenta los elementos que debe comprender un programa analítico, ya que este documento sirve de guía para la reflexión del docente y a la concreción de las intenciones educativas, los objetivos, cursos de acción y formas de evaluación como refieren González y Flores (2000). A continuación se presentan los resultados encontrados para cada indicador.

**Indicador 1: Marco de referencia.**

El Programa de la asignatura de Competencia Comunicativa señala de manera muy significativa el marco de referencia, es decir, su base filosófica, ya que en el apartado de presentación hace referencias específicas al MEyA de la UANL. De igual forma el programa especifica de manera particular el libro de texto base para esta asignatura, así como los de consulta y páginas electrónicas recomendadas.

**Indicador 2: Intenciones educativas.**

Tanto en los apartados de presentación, como de propósitos se describen de manera muy significativa las intenciones del curso. Con esto los estudiantes saben desde un principio cuáles son los motivos de tomar la asignatura de Competencia Comunicativa y para qué les servirá en su vida académica y profesional.

**Indicador 3: Datos generales.**

El programa señala de manera muy significativa el nombre de la institución, dependencia y nivel en que se imparte el curso, así como el nombre del mismo. En cuanto a temporalidad se especifica el periodo académico, el total de horas al semestre y su distribución en horas aula y extra-aula. El elemento que es no significativo en el programa es el de requisitos académicos ya que no se menciona; no obstante se ofrece

información adicional muy significativa como el área curricular a la que pertenece la materia (en este caso al área de Formación General Universitaria), el total de créditos del curso, la modalidad (presencial), el tipo de asignatura (obligatoria o presencial), las fechas de elaboración y actualización del programa, así como la identificación de los responsables del diseño.

#### **Indicador 4: Objetivos.**

Aún y cuando el programa no utiliza el nombre concreto de objetivos, identifica de manera muy significativa las competencias del curso. El programa refiere en primer lugar las *competencias generales*, es decir, las que todo estudiante de la UANL, independientemente de la licenciatura, debe desarrollar conforme a lo establecido en el MEyA. El segundo tipo de competencias son las que el estudiante desarrolla a partir de la propia asignatura (Competencia Comunicativa) y en el programa se identifican como *elementos de competencia*.

#### **Indicador 5: Contenidos.**

El programa contiene una tabla descriptiva por cada unidad o módulo, en ella se señalan de manera significativa los contenidos para las cinco unidades del curso de Competencia Comunicativa, no obstante, no se menciona el tipo de contenido que es (procesal, declarativo o actitudinal), por lo que se considera no significativo.

#### **Indicador 6: Actividades.**

Las actividades son mencionadas en la tabla del programa del curso, pero no enfatiza si son individuales y sólo en algunos casos enfatiza si es de manera colaborativa. Por lo anterior se considera medianamente significativa.

**Indicador 7: Forma de evaluación.**

En el programa se describen de manera muy significativa, tanto las evidencias de aprendizaje, como los criterios de desempeño. Define también el Producto integrador del Aprendizaje (PIA) como actividad de evaluación final y describe la evaluación integral de procesos y productos.

**Variable 2: Mediación docente**

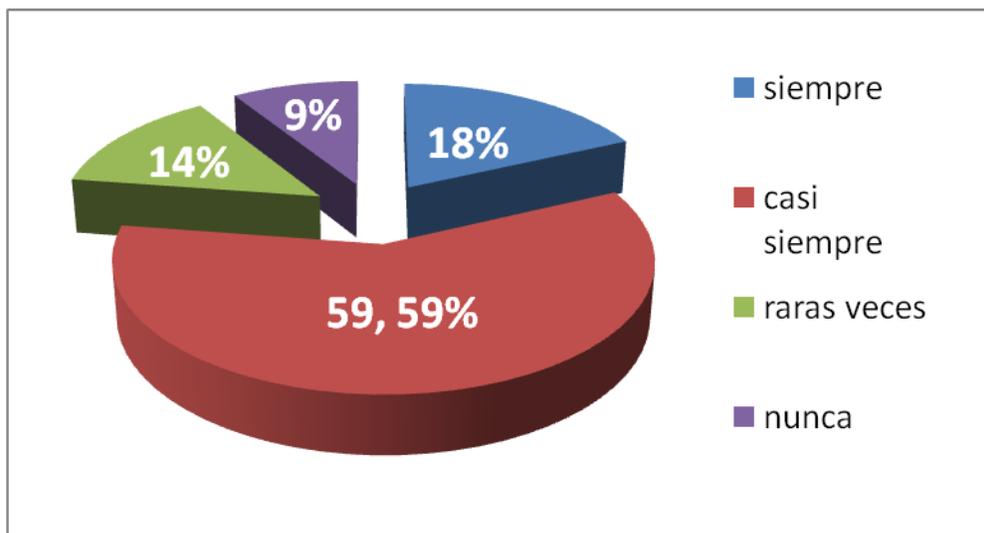
La mediación docente como señalan Prieto y Gutiérrez, (1995, pág. 4), es “Toda mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje de los interlocutores, es decir, de promover en los educandos la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos”. Para esta variable analizada cuantitativamente a través del cuestionario a los estudiantes, se identificaron tres indicadores: el docente comparte experiencias y saberes en una construcción conjunta, promueve el aprendizaje significativo y promueve la autonomía y autodirección del estudiante. Se presentan enseguida los resultados para cada indicador.

**Indicador 1: El docente comparte experiencias y saberes en una construcción conjunta.**

La percepción que los estudiantes manifestaron con relación a si su maestra tuvo un buen desempeño al promover la construcción conjunta del conocimiento, fue *medianamente significativa* para la respuesta “casi siempre”, (es decir, que sólo tuvo un rango de respuestas del 40% al 59% según la escala establecida anteriormente para el análisis cuantitativo), mientras que para la opción “siempre” fue *no significativa* (del 0% al 19% de respuestas por parte de los estudiantes). La respuesta para “raras veces” y “nunca” fue igualmente *no significativa*.

**Figura N° 17**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009. La maestra del curso Competencia Comunicativa compartió experiencia y saberes en una construcción conjunta del conocimiento con el apoyo de una plataforma virtual.

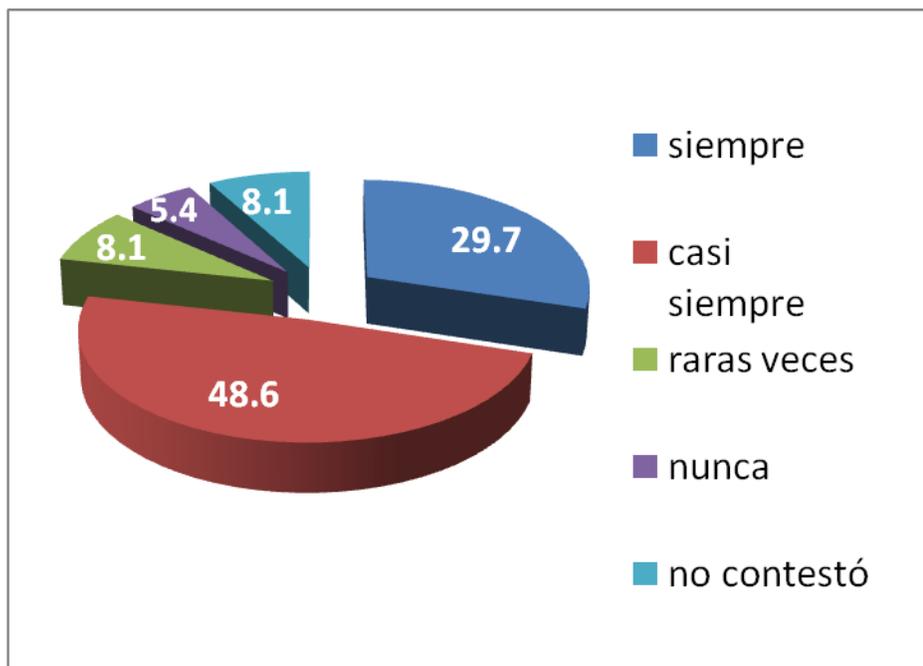


Con lo anterior, no obstante que se encontró una respuesta *no significativa* para la opción *siempre*, se puede observar en la Figura 17 que las respuestas favorables (*casi siempre* y *siempre*) para “La maestra del curso Competencia Comunicativa compartió experiencia y saberes en una construcción conjunta” (pregunta ocho del cuestionario), abarcan en conjunto un 77.59% lo que resulta una respuesta favorable de manera significativa (en la escala del 60 al 79%).

Para esta investigación fue relevante también conocer si la percepción en los estudiantes del docente como mediador, variaba o era igual al considerar a un maestro que no había usado como apoyo una plataforma virtual (pregunta nueve del cuestionario).

**Figura N° 18**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009. Percepción de los estudiantes sobre si los docentes que le han dado cursos sin el apoyo de una plataforma virtual compartieron experiencias y saberes en una construcción conjunta.



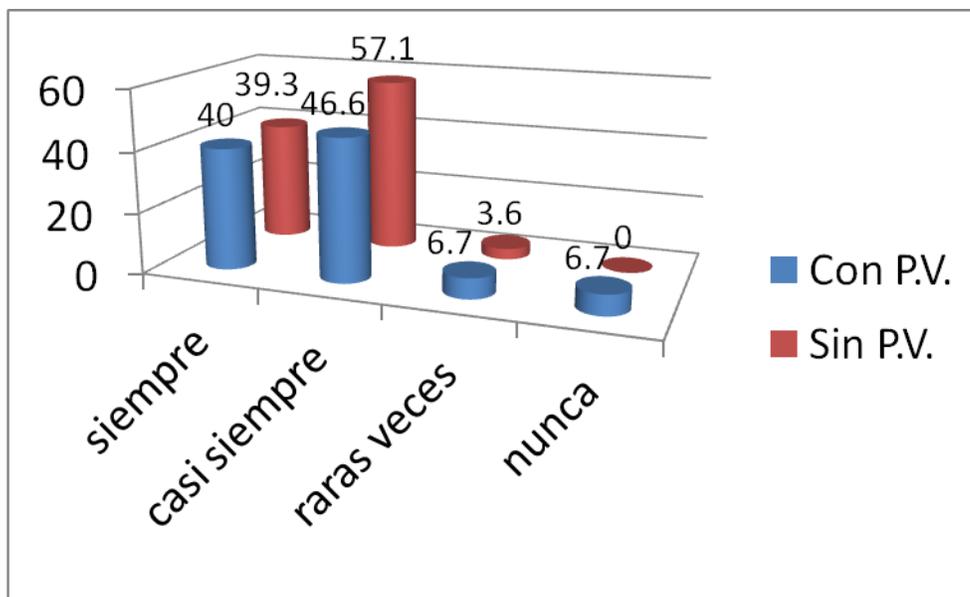
Como se pudo observar en la figura 18 la percepción de los estudiantes es *medianamente significativa* (entre el 49 y el 59% de respuestas en la escala establecida por la investigadora) para la opción de: *casi siempre* con un 48.6%. La respuesta *siempre* con 29.7% fue poco significativa (entre el 20 y el 39% de la escala), mientras que los estudiantes que respondieron *raras veces* y *nunca* fue no significativa con menos del 19% de las respuestas.

Para identificar las diferencias que perciben los estudiantes sobre el rol del docente como mediador entre maestros que usan y los que no usan una plataforma virtual, se hizo una comparación entre los datos encontrados en las preguntas ocho y

nueve del cuestionario. Los resultados muestran que las respuestas fueron similares en ambos casos como se observa en la figura 19.

**Figura N° 19**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009. Percepción sobre la maestra del curso al usar Nexus y de otros docentes que no la usaron en cuanto a si compartieron experiencias y saberes en una construcción conjunta.



Aún y cuando la percepción es ligeramente mayor para los docentes que no usaron Nexus (57.1% vs. 46.6%) en ambos casos la respuesta para *casi siempre* es medianamente significativa.

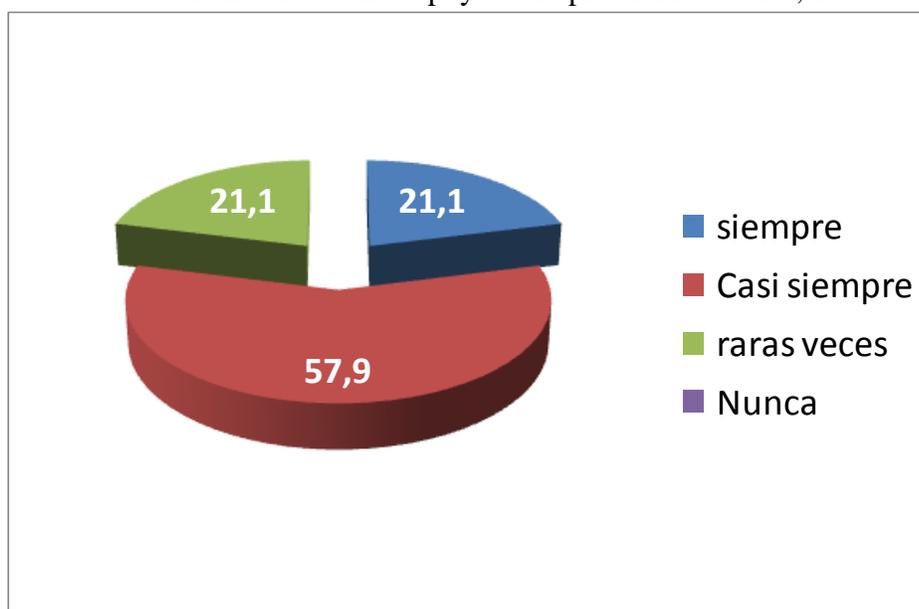
Una de las habilidades que debe tener un docente, además de los conocimientos de su área, es la buena comunicación, competencia que es de suma importancia cuando el docente tiene que mediar la comunicación a través de herramientas tecnológicas como las plataformas virtuales, ya que la comunicación se vuelve de carácter asincrónico. Por lo anterior, la comunicación debe ser clara, concreta y además atractiva. Desde esta perspectiva y para analizar el rol de la maestra como mediadora, se preguntó a los

estudiantes si el diseño de las actividades que la maestra colocó en Nexus fueron claras, bien redactadas e interesantes (pregunta 23).

Se encontró que un porcentaje *medianamente significativo* (57.9%), señaló que *casi siempre* la maestra había cumplido con lo anterior y un porcentaje *no significativo* (21.1%) señaló que siempre; no obstante, no hubo respuestas para la categoría de *nunca*, lo anterior proyecta una buena labor de la maestra con relación a esta pregunta según se observa en la figura 20.

**Figura N° 20**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009. Percepción sobre si el diseño de las actividades fue bueno según estudiantes del curso Competencia Comunicativa con el apoyo de la plataforma Nexus, 2009.



**Indicador 2: El docente promueve el aprendizaje significativo.**

El rol del estudiante bajo un enfoque constructivista se interesa en que su aprendizaje sea significativo y pueda aplicarlo a su contexto académico, social y profesional, por lo que busca además de una buena calificación, las observaciones del docente que le permitan mejorar sus trabajos. Por otro lado, un estudiante orientado sólo

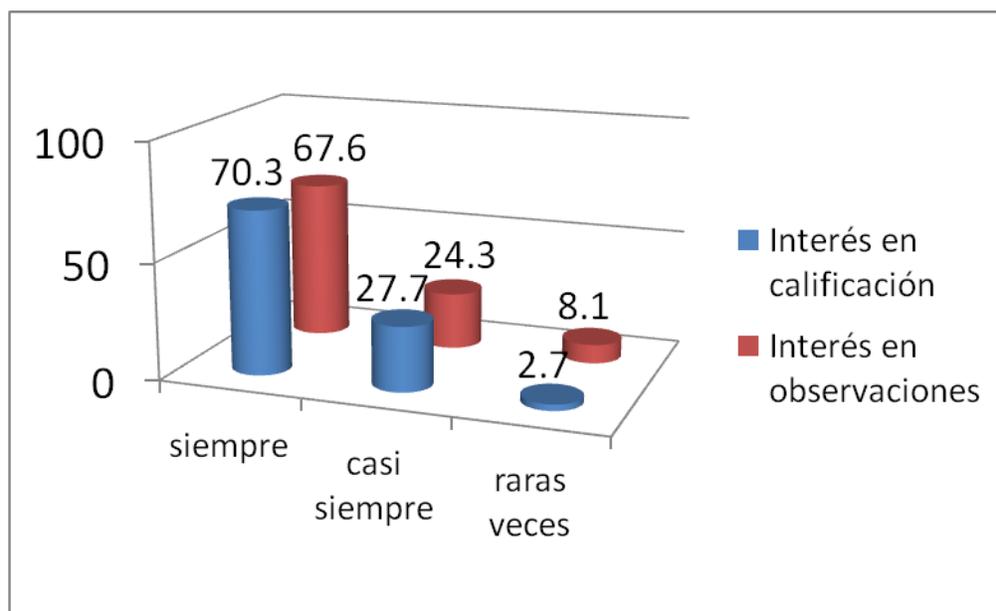
por motivaciones externas (enfoque tradicional) se interesa más en obtener una calificación aprobatoria.

En este sentido, el rol del docente como mediador es de suma importancia al evaluar el desempeño de sus estudiantes, por lo que se plantearon las preguntas 19 y 20 en el cuestionario: ¿Cuando entregas una tarea te interesa sobre todo la calificación obtenida?, así como ¿Cuando entregas una tarea te interesa sobre todo las observaciones y recomendaciones que el maestro haga?

Lo anterior con el fin de conocer si el interés de participar con las tareas responde más al fin (la calificación) o al proceso (aprendizaje). Al 70.3% de los estudiantes *siempre* le interesa conocer la calificación obtenida por las tareas y al 67.6% *siempre* le interesan las observaciones del maestro en las tareas (pregunta 20). Estas cifras son muy similares, lo que implica que a más de la mitad del grupo le interesa conocer tanto su calificación, como las áreas de oportunidad para mejorar sus trabajos con base en las observaciones del docente. En la figura 21 se puede observar que en ambos casos el mayor porcentaje (significativo) es para la respuesta *siempre*, es decir, que les interesan ambos puntos. Para la respuesta *casi siempre* el porcentaje bajó a poco significativo y *para raras* veces fue no significativo.

**Figura N° 21**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009. Interés en calificaciones u observaciones de las tareas desde la perspectiva de los estudiantes del grupo de Competencia Comunicativa con el uso de Nexus.



Con el fin de conocer la percepción del estudiante sobre la mediación docente en el curso de Competencia Comunicativa con relación a si la maestra había promovido un aprendizaje significativo en el grupo, se le presentó al estudiante un grupo de 10 habilidades para que señalaran cuál (es) había promovido la maestra.

- a. Capacidad de aprender por cuenta propia (hábitos de estudio que implican disciplina, búsqueda de información, verdadero deseo de aprender).
- b. capacidad de análisis, síntesis y evaluación (capacidad de generar hipótesis y diseñar procesos para verificarlos).
- c. Pensamiento crítico (capacidad para distinguir los pros y los contras de una decisión).

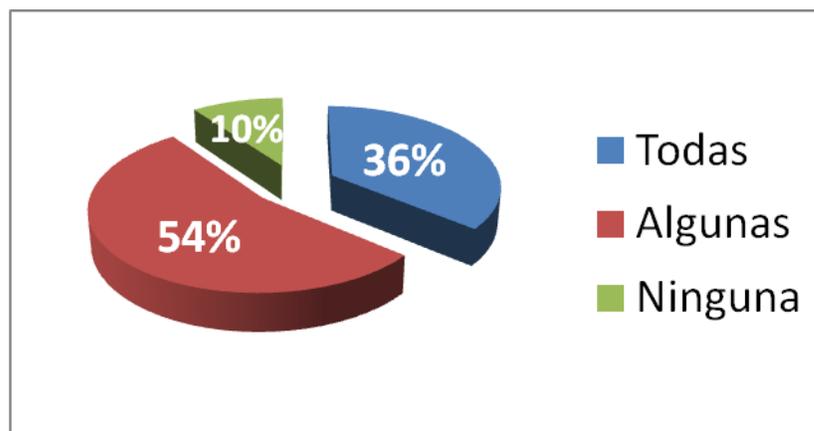
- d. Creatividad (pensar con fluidez y flexibilidad).
- e. Capacidad de identificar y resolver problemas (investigar por cuenta propia, hacerse preguntas y buscar por si mismo la información que necesita).
- f. Capacidad para tomar decisiones (habilidad para analizar y evaluar las diferentes posibilidades y alternativas de solución a un problema).
- g. Trabajo en equipo (reconocer que el trabajo en equipo es la manera más conveniente de trabajar y que genera valor agregado al producto final).
- h. Alta capacidad de trabajo (trabajar de manera constante y organizada).
- i. Uso eficiente de la informática y las telecomunicaciones (usar la computadora y medios electrónicos para obtener información) y
- j. Buena comunicación escrita (estructurar y expresar sus ideas de manera lógica y coherente).

De estas habilidades, se eligieron las marcadas en los incisos: b, c, d, i, j para el análisis del indicador dos, promueve el aprendizaje significativo.

Como dato general, se encontró que un porcentaje medianamente significativo (54%) de los estudiantes señaló al menos una de estas habilidades, el 36% (poco significativo) señaló que todas las habilidades y el 10% (no significativo) refirió que ninguna habilidad como se observa en la figura 22. Dado que el 90% de los estudiantes (muy significativo) eligió una o más de las opciones, se considera que la maestra sí promovió el aprendizaje significativo.

**Figura N° 22**

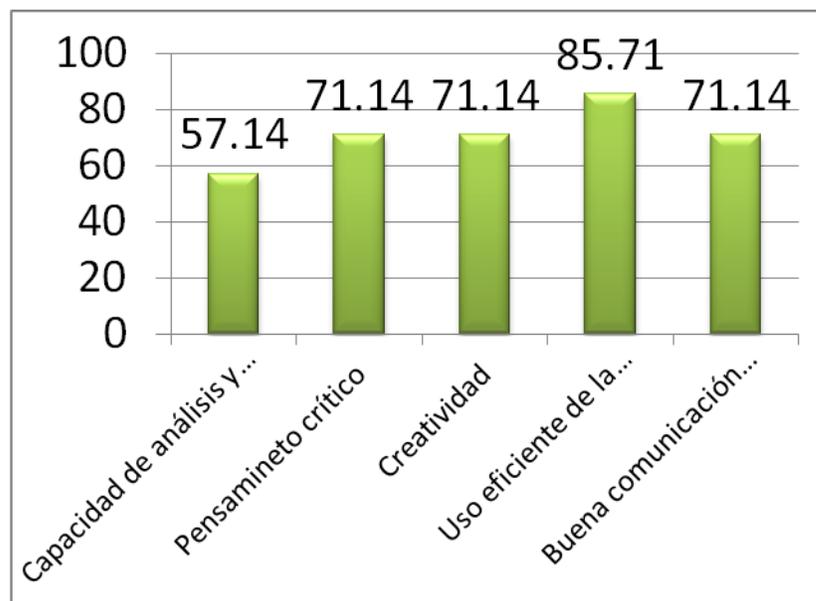
UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009. Percepción general sobre las habilidades que promovió la maestra con el apoyo de la plataforma Nexus según estudiantes del curso Competencia Comunicativa.



La habilidad más mencionada en esta categoría por los estudiantes fue el uso eficiente de la informática con un porcentaje *muy significativo* (85.71%). Como medianamente significativo mencionaron la capacidad de análisis y síntesis (57.14%) y con el mismo nivel de importancia (significativo) señalaron las habilidades de pensamiento crítico, creatividad y buena comunicación escrita como se observa en la figura 23.

**Figura N° 23**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009. Habilidades específicas que más promueve la maestra con el apoyo de la plataforma Nexus, desde la perspectiva de los estudiantes.

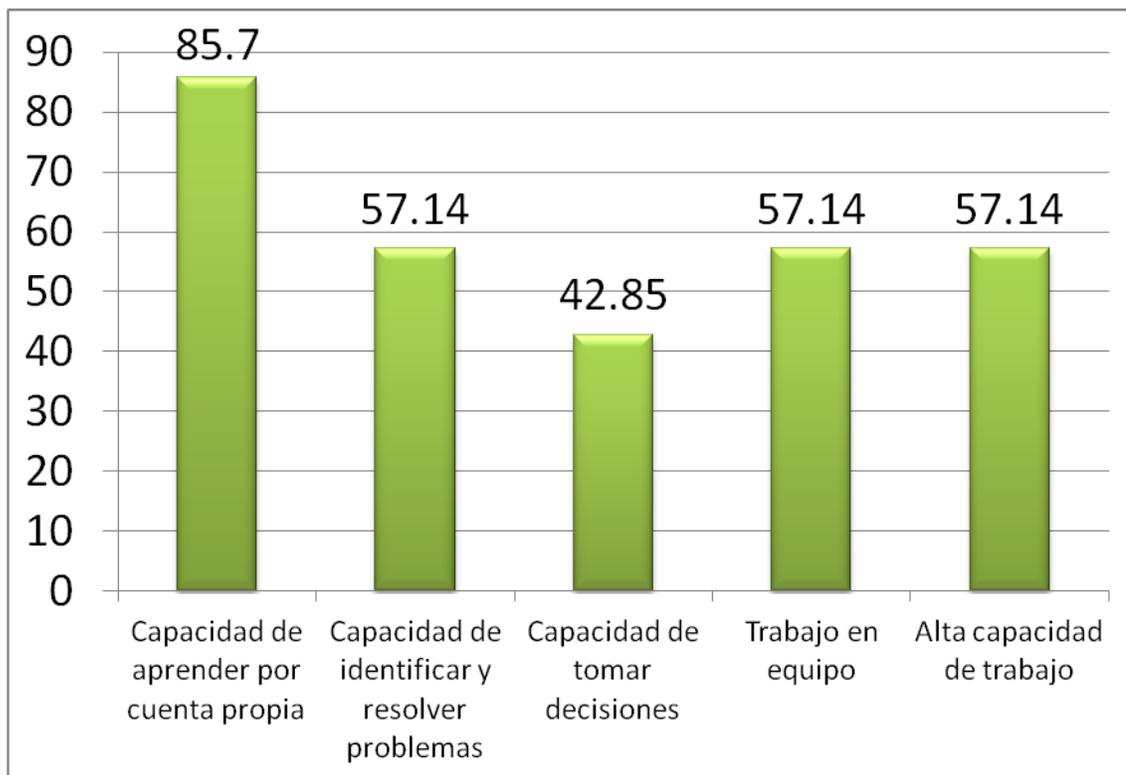


### **Indicador 3: El docente promueve la autonomía y autodirección del estudiante**

En este indicador para la variable mediación docente, se analizaron cinco elementos. El primero, capacidad para aprender por cuenta propia que tuvo un porcentaje de respuesta muy significativa (85.7%), mientras que la capacidad de tomar decisiones fue medianamente significativo (42.8%). Por otra parte, los elementos: capacidad de identificar y resolver problemas, trabajo en equipo y alta capacidad de trabajo fue también medianamente significativo, pero en un nivel superior a la anterior categoría con 57.14%, como se observa en la figura 24.

**Gráfico N° 24**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009. Otras habilidades que promueve la maestra con el apoyo de la plataforma Nexus, desde la perspectiva de los estudiantes.



A manera de síntesis se presenta a continuación la valoración global de los tres indicadores para la variable mediación docente.

**Tabla 17.**

*Valoración global para la variable: mediación docente*

Mediación docente	
Indicadores	Hallazgos encontrados
1. Comparte experiencias y saberes en una formación conjunta	77.59% de los estudiantes respondió que <i>siempre</i> y <i>casi siempre</i> la maestra había cumplido con este punto. Figura 16. La maestra del curso Competencia Comunicativa compartió experiencia y saberes en una construcción conjunta del conocimiento con el apoyo de una plataforma virtual.

<p>2. Promueve el aprendizaje significativo</p>	<p>El 90% de los estudiantes señala que promueve el aprendizaje significativo al elegir una o más de las habilidades que la maestra promueve que se desarrollen en el estudiante.</p> <p>Figura 21. Percepción general sobre las habilidades que promueve la maestra con el apoyo de la plataforma Nexus según estudiantes del curso Competencia Comunicativa.</p>
<p>3. Promueve la autonomía y la autodirección del estudiante</p>	<p>El 85.7% de los estudiantes señaló que la maestra promueve la habilidad de aprender por cuenta propia.</p> <p>Figura 23. Otras habilidades que promueve la maestra con el apoyo de la plataforma Nexus, desde la perspectiva de los estudiantes.</p>

## **Variable 2: Participación de los estudiantes**

En esta variable se trabajaron cuatro indicadores: cantidad de tareas entregadas, cumplimiento de los lineamientos para tareas, cantidad de estudiantes que participan en discusiones temáticas en Nexus y si se relacionan entre sí todos los estudiantes o se detectan líderes de opinión. A continuación se presentan los resultados para cada indicador de esta categoría.

### **Indicador 1: Cantidad de tareas entregadas**

Para esta categoría se manejó tanto la percepción del estudiante con el cuestionario, como el monitoreo de la plataforma Nexus (área de Portafolios). A continuación se presentan los resultados encontrados.

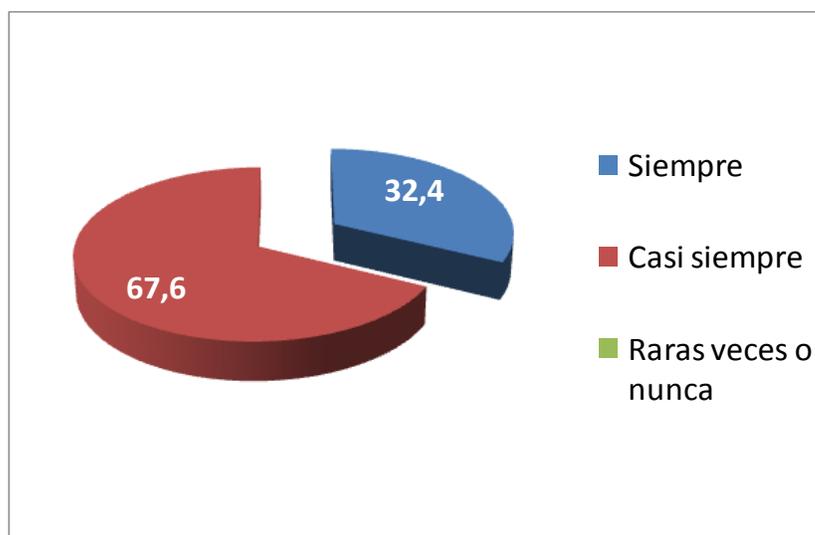
Al preguntar a los estudiantes si se consideraban responsables al entregar tareas en clase (pregunta 18 del cuestionario), el 67.6% señaló que “siempre” entregaban tareas siendo un porcentaje significativo, mientras que el 32.4%, un porcentaje poco significativo, refirió que “casi siempre”. Por lo anterior, dado que ambas respuestas

implican responsabilidad y juntas suman el 100%, se considera que los estudiantes del grupo de Competencia comunicativa se consideran muy responsables al entregar tareas. Nadie respondió que “raras veces” o “nunca” (figura 25). No obstante lo anterior, resulta preocupante que sólo la tercera parte haya contestado *siempre*, ya que en esta asignatura en particular, la entrega de tareas es relevante no sólo para la evaluación del estudiante, sino para promover el desarrollo de las competencias comunicativas orales y escritas.

**Figura N° 25**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.

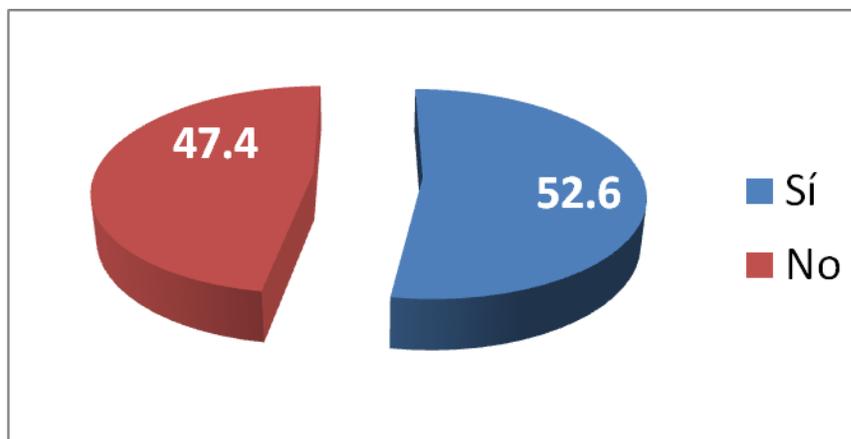
Responsabilidad al entregar tareas desde la perspectiva de los estudiantes del grupo de Competencia Comunicativa con el uso de Nexus.



La siguiente pregunta para este indicador fue: ¿Contar con el apoyo de Nexus me hizo participar más en tareas que cuando no uso la plataforma en cursos presenciales? (pregunta 24 del cuestionario). Sobre lo anterior los estudiantes respondieron que fue positivo (52.6%) y que entregaron más tareas, mientras que el 47.4% dijo que no hubo ninguna influencia. Como se puede observar, aún y cuando la respuesta afirmativa es ligeramente mayor a la negativa, ambos porcentajes son medianamente significativos.

**Figura N° 26**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009. Perspectiva de los estudiantes sobre si contar con el apoyo de Nexus lo hizo participar más en tareas.



Las razones por las cuales los estudiantes consideran si contar con el apoyo de Nexus lo hizo participar más en tareas o no (pregunta 25 del cuestionario), se resumen de la siguiente manera:

Los que señalaron una influencia positiva dieron como razones que:

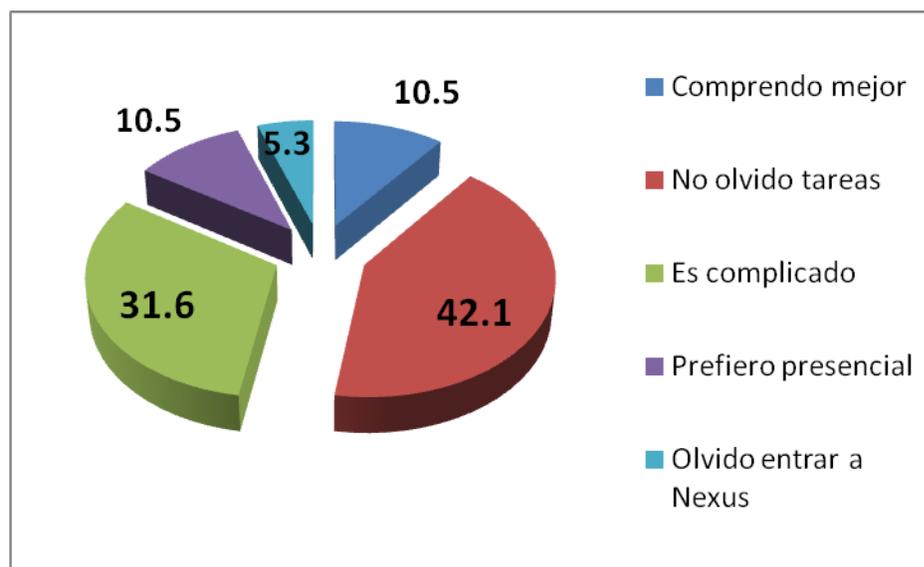
- a. Comprendían mejor ya que había más información, (10.5%),
- b. No olvidaban tareas en casa y que las entregaban a tiempo porque la plataforma les recordaba las fechas de entrega (42.1%).

Los que señalaron una influencia negativa, dieron como razones que:

- a. Nexus era de manejo complicado y no sabían usar la plataforma, (31.6%).
- b. Que preferían entregar actividades de manera presencial o que no tenían Internet (10.5%).
- c. Que olvidaban entrar a Nexus (5.3%).

**Figura N° 27**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.  
Motivos por los que los estudiantes entregaron más o menos cantidad de tareas al usar Nexus en el curso de Competencia Comunicativa.



Si se considera que las respuestas positivas fueron 52.6% y las negativas 47.4%, se observa que ambas respuestas fueron medianamente significativas.

A continuación se presentan los datos para esta categoría, pero con base en las evidencias encontradas en la plataforma Nexus. Una forma objetiva de medir la cantidad de tareas entregadas fue el análisis del área de *Portafolios*. Este es el espacio donde los estudiantes depositaron algunas de las actividades que solicitó la maestra a cargo del grupo. Otras actividades realizadas en el curso se entregaron en formato impreso o se desarrollaron directamente en el aula, ya sea a manera de exposición o trabajando en el libro de texto.

Independientemente de que la forma de entrega fuera en Nexus o en el aula, los estudiantes consultaban las indicaciones para la elaboración de tareas en el área de

*Calendario de Actividades*, de tal forma que los estudiantes tuvieran retroalimentación continua de los resultados de sus participaciones.

El área de Calendario de Actividades contiene una tabla en la que se desglosan los siguientes elementos: nombre del tema, número y nombre de identificación de la actividad, fecha y modo de entrega y materiales de apoyo. Desde esta área el estudiante entraba de manera directa al área de Portafolios para subir sus tareas, por lo anterior, esta área de la plataforma fue de mucho valor para el análisis de la entrega de las tareas totales del curso. En la figura 28 se observa cómo se presentan las especificaciones de las actividades en la plataforma Nexus según la vista para el docente, ya que el estudiante no puede modificar o editar ninguno de los elementos mencionados.

**Figura N° 28**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.

Vista general del Calendario de Actividades de la plataforma Nexus.

The screenshot displays the Nexus platform interface. At the top, there are logos for UANL (Universidad Autónoma de Nuevo León) and Nexus (Plataforma de Enseñanza - Aprendizaje). The user is logged in as 'Julietta Flores ( Maestro )' on '05 de Abril del 2010, 09:28:15 p.m.'. The main content area shows 'Tema 1 - Organización de Equipos' with a table of activities:

Actividad	Fecha y Medio de entrega	Materiales electrónicos
Actividad 4.1.1: Equipos org. del evento	Indefinido Depositar en Portafolio	Archivos: • Organización de Equipos
Actividad 4.1.2: Ideas correctas	02/Dic/2009 Ingresar a Foro	Archivos: • Textos de mi iglesia
Actividad 4.1.3: Libro de texto	29/Nov/2009 Entregar Impreso	

The interface also includes a left-hand navigation menu with options like 'Configuración', 'Programa Analítico', 'Bienvenida', 'Introducción', 'Competencias', 'Módulos', 'Bibliohemerog', 'Mapa', 'Didáctica', 'Compromisos', 'Calendario de Activid', 'Portafolios', 'Interacción', 'Foros', 'Crear Equipos', 'Chats', 'Mensajes', 'Encuestas', 'Exámenes', 'Banco de Reactivo', and 'Email'. The footer indicates '© 2010 - Dirección General de Informática - UANL' and 'NEXUS - Versión 4.0 (1.4)'.

El área de Libro de Calificaciones mostraba al docente el listado completo de los estudiantes con los puntos obtenidos, por lo que resultaba una buena guía para que la maestra supiera quién iba avanzando en sus actividades o quien se retrasaba.

**Figura N° 29**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.

Vista general del Libro de Calificaciones de la plataforma Nexus.

Configuración		Calificaciones															
Avisos		A-C	D-F	G-I	J-L	M-O	P-R	S-U	V-Z	0	15	10	5	10	5	10	15
Programa Analítico:		Todos															
Bienvenida		Matricula	Nombre														Lecturas libros
Introducción		1450302	AGUILLON GARCIA, ANA KAREN														
Competencias		1376365	AGUIRRE GONZALEZ, ANA YESENIA BRIDGET														5
Módulos		1446615	CANCINO PEREZ, HZURISADAI GETZEMANY														14
Bibliohemerog		1447196	CANTU HERNANDEZ, YESSSENIA ISABEL														15
Mapa		1411644	CARDONA CUEVAS, ANA KAREN														10
Didáctica		1445202	CARLOS CABALLERO, ROBERTO ADRIAN														15
Compromisos		1534085	CARRILLO GAMEZ, ALMA VALERIA														15
Calendario de Activid		1445494	CASTRO DIAZ, AGUSTIN														15
Portafolios		1379767	CRUZ LOPEZ, FRANCISCO JAVIER														10
Interacción:		1534068	CURIEL CRUZ, ANDREA														15
Foros		1444538	DAVII A RIVAS. MIGUEL OSWAI DO														15
Crear Equipos																	
Chats																	
Mensajes																	
Encuestas																	
Exámenes																	
Banco de Reactivo:																	
Email:																	
A los alumnos																	
Al Administrad																	

La cuenta de Nexus de los estudiantes sólo les permitía ver su propia calificación por actividades, pero no podían ver la calificación de los compañeros del curso.

Para medir la cantidad de tareas entregadas y con el fin de saber si existió variación en la cantidad de tareas que se subieron a Nexus y las que se entregaron en formato impreso, se contabilizaron ambos modos de entrega para comparar resultados.

En la tabla 18 se describen los once rubros que se evaluaron en el curso, la modalidad de entrega de las actividades y el porcentaje de estudiantes que cumplieron

con la entrega de tareas por actividad. Para efectos de analizar las tareas entregadas en Nexus, se tomaron en cuenta actividades: uno, dos, ocho y diez. La actividad 9 que también se entregó en la plataforma, se tomó en cuenta para la categoría de participación del estudiante en discusiones temáticas.

Tabla 18.

*Relación de las actividades evaluadas en el curso de Competencia Comunicativa durante el periodo académico agosto-diciembre de 2009 registradas en Nexus.*

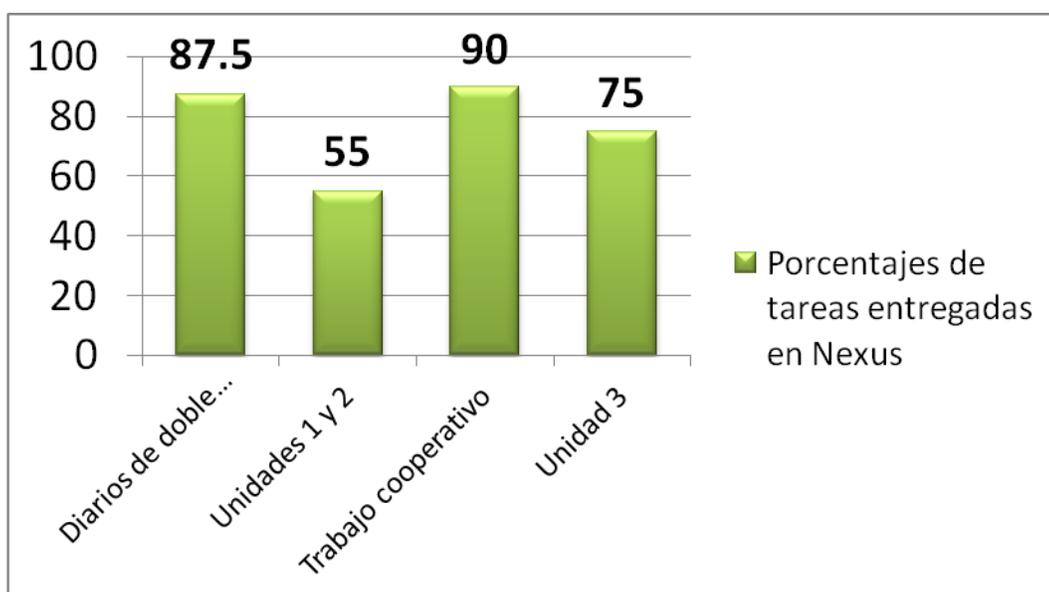
Actividad	Entrega en Nexus	Entrega Presencial	% de tareas entregadas
1. <b>Diarios de Doble Entrada:</b> reporte de los libros que deberían leer y subir por semana a la plataforma, doce en total.	*		87.5%
2. <b>Unidades 1 y 2:</b> actividades del libro de texto que por su extensión no podían ser contestadas directamente en el libro (una descripción, una sinopsis de una película, analizar tipos de texto de diversas revistas)	*		55%
3. <b>Clase:</b> presentación de power point que usaron los estudiantes al exponer un tema del curso		*	55%
4. <b>Discurso 1 minuto:</b> Exposición oral de un discurso corto en el que se detectaron áreas de oportunidad de los estudiantes		*	100%
5. <b>Examen:</b> prueba escrita correspondiente a las unidades 1 a 3 del libro de texto		*	100%
6. <b>Discurso final:</b> Exposición oral en el auditorio		*	95%
7. <b>Ensayo:</b> reporte escrito del discurso final		*	93%
8. <b>Trabajo cooperativo:</b> reporte escrito de las actividades realizadas por los equipos de Relaciones Públicas, Logística y Publicidad	*		90%
9. <b>Foro de reflexión:</b> comentarios de cierre del curso.	*		65%
10. <b>Unidad 3:</b> ejercicios del libro de texto de Competencia Comunicativa que por su extensión no se responden en el libro (una autobiografía, un manual o instructivo y una reseña)	*		75%

11. <b>Libro:</b> ejercicios a resolver de las cinco unidades del libro de texto		*	57.5%
--	--	---	-------

El promedio de las cinco actividades (marcadas en la tabla en color oscuro) es de 74.57%, por lo que la entrega de tareas en Nexus se considera significativa, siendo muy significativa para las tareas de trabajo cooperativo y diarios de doble entrada.

**Figura N° 30**

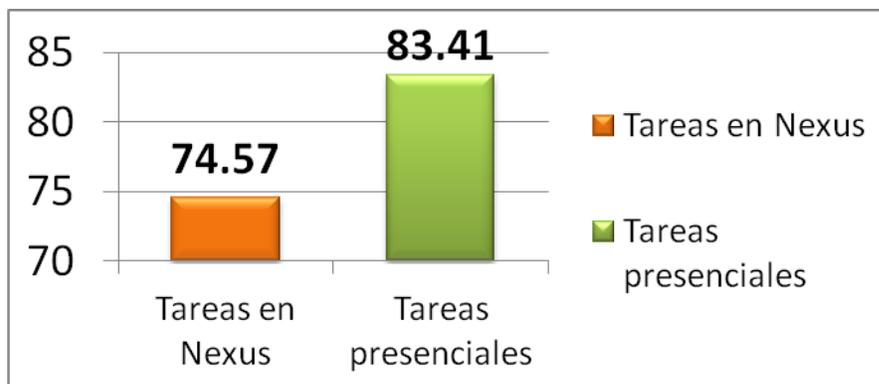
UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.  
Porcentaje de estudiantes que entregaron tareas en Nexus en el curso de Competencia Comunicativa.



Por otra parte, las tareas entregadas presencialmente fueron muy significativas con un promedio de 83.41%, mientras que las entregadas en Nexus fueron significativas con 74.57%, tomando en cuenta el promedio general de las actividades realizadas por ambos medios como se observa en la figura 30.

**Figura N° 31**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.  
Comparación de porcentajes de tareas entregadas en Nexus y presenciales en el curso de Competencia Comunicativa.



### **Indicador 2: Cumplimiento de los lineamientos para las tareas**

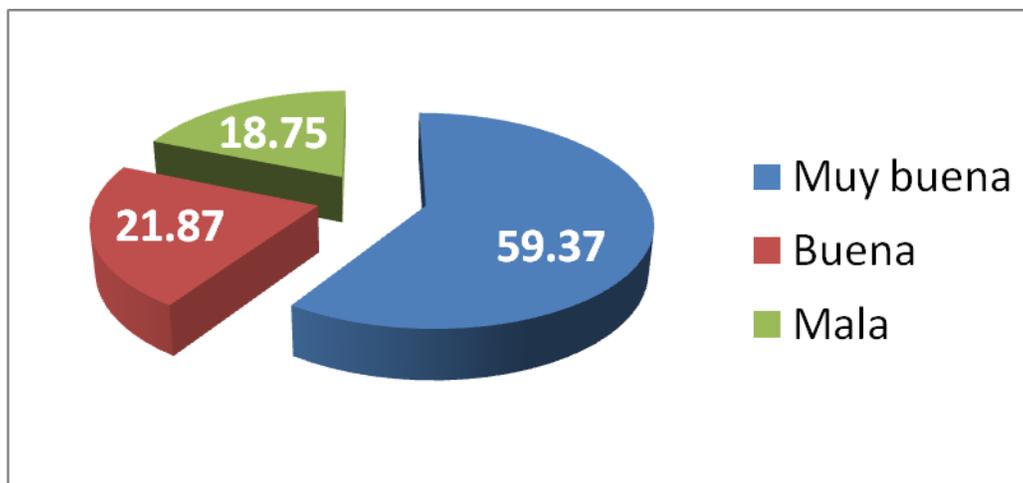
Esta categoría se analizó mediante el monitoreo del área de Portafolios de Nexus únicamente.

Las actividades a entregar en Nexus fueron cinco, pero de extensión y complejidad considerables. La actividad de los *Diarios de Doble Entrada* tuvo un valor de quince puntos, en la que se consideró una calidad de “Muy buena” si habían obtenido de 13 a 15 puntos, “Buena” de 10 a 12 puntos, “Regular” de 7 a 9 y “Mala” con 6 o menos puntos. La maestra señaló que las tareas de muy buena calidad y buena, habían cumplido con los lineamientos del curso.

En la primera actividad, el reporte de las lecturas mediante el diario de doble entrada, participaron 32 estudiantes de los 42 registrados en el grupo; de los cuales, 19 tuvieron una calidad de trabajo “Muy buena”, 7 de “Buena”, 3 de “Regular” y 6 de “Mala”.

**Figura N° 32**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.  
Calidad de la tarea Diarios de doble entrada entregada por los estudiantes de  
Competencia Comunicativa con el uso de Nexus.

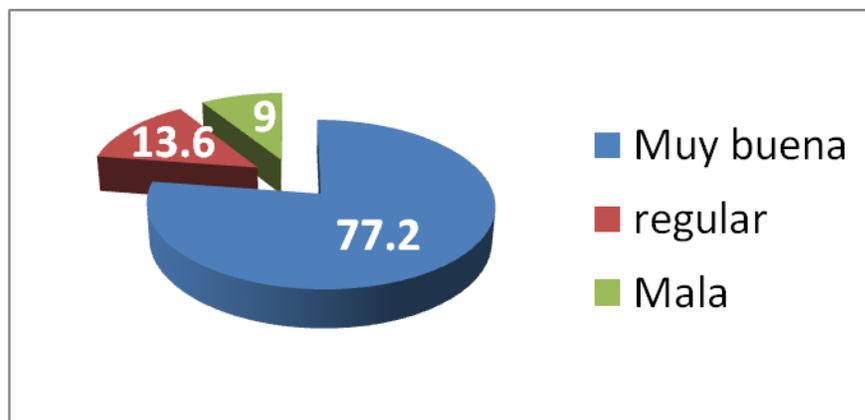


En la actividad “Diarios de doble entrada” el 59.37% de los estudiantes tuvieron tareas entregadas con muy buena calidad (*medianamente significativa*), mientras que fue *poco significativo* para tareas de buena calidad. Como para evaluar si se cumplieron los lineamientos de la actividad, la maestra considera los trabajos de muy buena calidad y los de buena calidad, se considera que el resultado para Diarios de doble entrada fue muy significativo con 81.24%. El porcentaje para tareas de mala calidad fue *no significativo* con un 18.75%.

Las actividades de las *Unidades 1 y 2* tuvieron un valor de 10 puntos donde se consideró una calidad de: “Muy buena” con 9 y 10 puntos, “Buena” con 7 y 8 puntos, “Regular” con 6 puntos y “Mala” con cinco o menos. Aquí participaron 22 estudiantes de los cuales 17 tuvieron una calidad de “Muy buena”, 3 de “Regular” y 2 de “Mala”.

**Figura N° 33**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.  
Calidad para las actividades de las unidades 1 y 2 en el curso de Competencia Comunicativa.

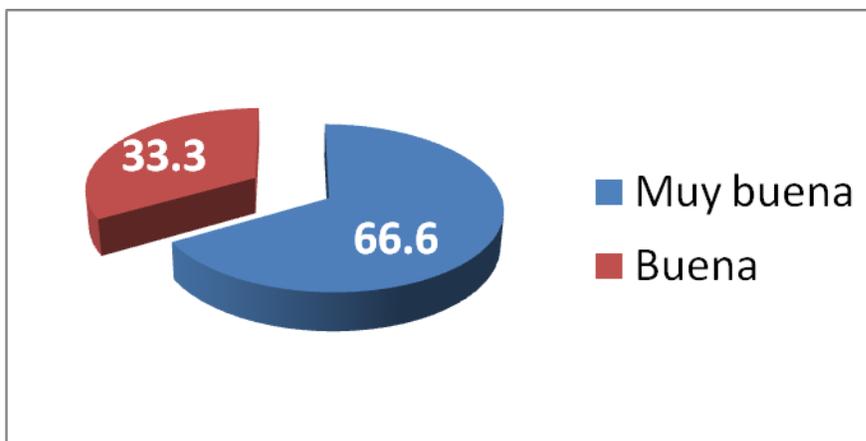


En esta actividad se considera que el porcentaje de tareas que siguieron los lineamientos fue significativo (77.2%), mientras que las tareas que no cumplieron fueron no significativas (9% y 13.6%) como se observa en la figura 33.

La tercera actividad revisada en Nexus fue el reporte escrito de los Equipos de Relaciones Públicas, Logística y Publicidad (*Trabajo cooperativo*), que tuvo también un valor de 10 puntos con los mismos parámetros de calidad que la actividad anterior. Participaron 36 estudiantes de los cuales el 66.6% tuvieron “Muy buena” calidad pero (significativo) y 33.3%, “Buena” (poco significativo).

**Figura N° 34**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.  
Calidad de la tarea Trabajo Cooperativo en el curso de Competencia Comunicativa.

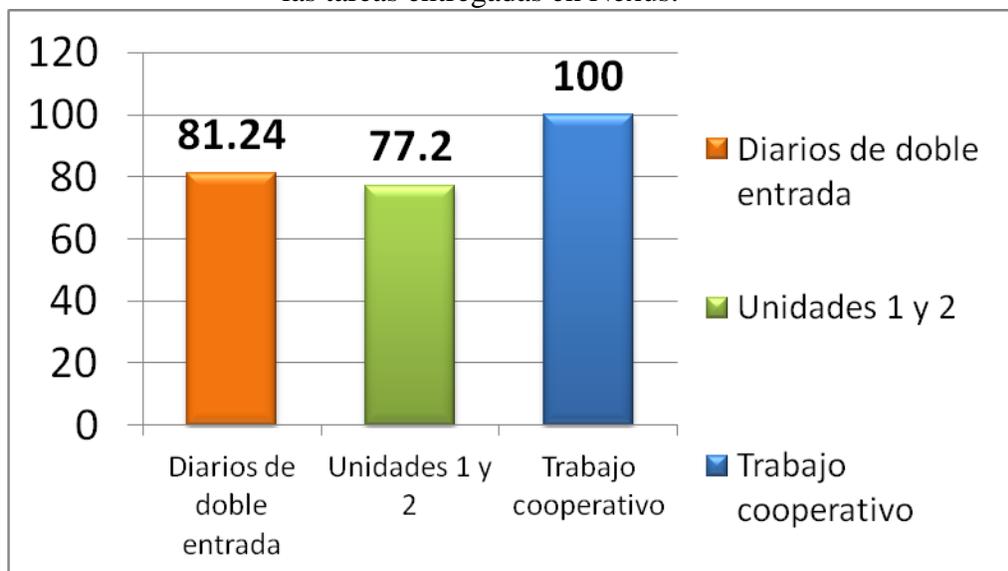


El seguimiento de los lineamientos o calidad de las tareas se evaluó con estas tres actividades (diarios de doble entrada, actividades de las unidades 1 y 2 y trabajo cooperativo) ya que el foro de reflexión final no recibió calificación numérica y la actividad de la unidad tres quedaba fuera del calendario de trabajo de esta investigación.

En la figura 34 se observan los resultados de las tareas de Nexus con relación al cumplimiento de los lineamientos establecidos por la maestra de Competencia Comunicativa.

**Figura N° 35**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009. Calidad de las tareas entregadas en Nexus.



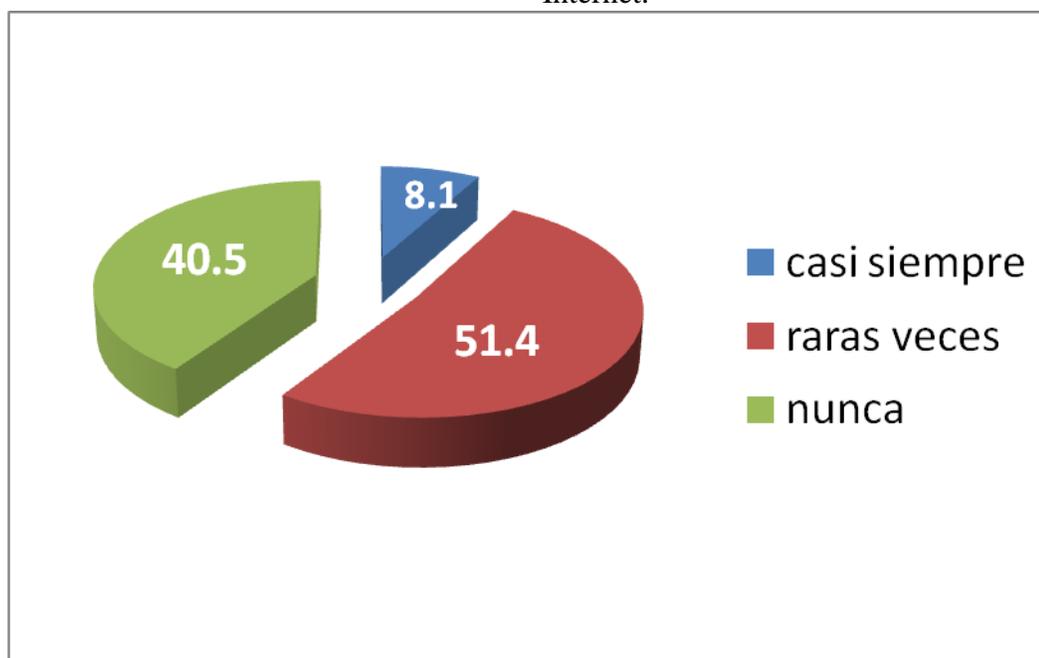
### **Indicador 3: Cantidad de estudiantes que participaron en las discusiones temáticas**

Esta categoría se analizó mediante el cuestionario, para conocer la percepción de los estudiantes sobre su participación en esta actividad y a través del monitoreo del área de Foros de la plataforma Nexus. A continuación se presentan los resultados encontrados.

Una herramienta de Internet que es poco usada con fines académicos por los estudiantes son los foros, ya que el 51.4% señaló que muy *raras veces* los utilizaba antes de tomar el curso de Competencia Comunicativa, 40.5% que *nunca* y sólo el 8.1% señaló que *casi siempre*; mientras que el correo electrónico con fines académicos lo usa el 81% de los estudiantes (pregunta 14 del cuestionario). Por lo anterior se resume que el uso de Internet para participar en foros académicos es no significativo como se observa en la figura 35.

**Figura N° 36**

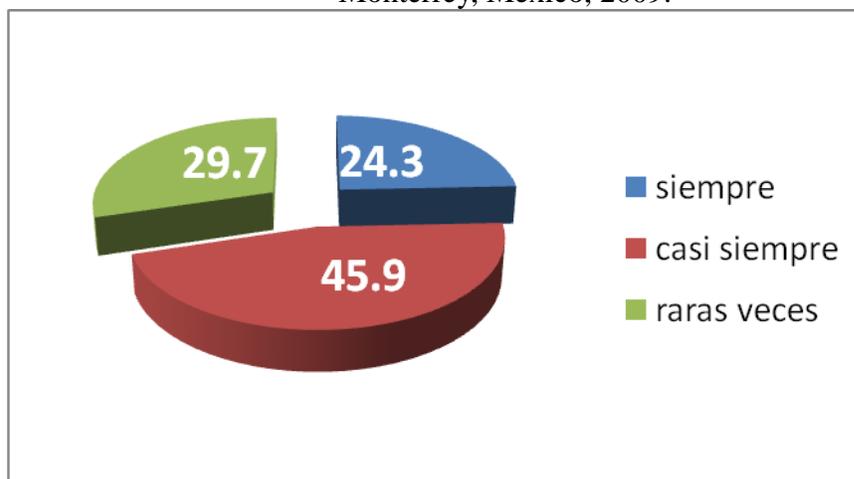
UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.  
Porcentaje de estudiantes que participan en foros académicos al usar la Internet.



Sobre la pregunta con relación a si les gustaba participar en clase con su opinión o hacer preguntas sobre los temas vistos (pregunta 16 del cuestionario), sólo el 24.3% señaló que *siempre*, el 45.9% *casi siempre* y el 29.7% señaló que *raras veces*. El resultado fue *medianamente significativo*. Es importante señalar que, aún y cuando ningún estudiante eligió la opción de *nunca*, en clase se observó claramente que hubo estudiantes que nunca participaron por iniciativa propia, a menos que la maestra les preguntara algo directamente o les pidiera participar en la lectura o alguna otra actividad (figura 36).

**Figura N° 37**

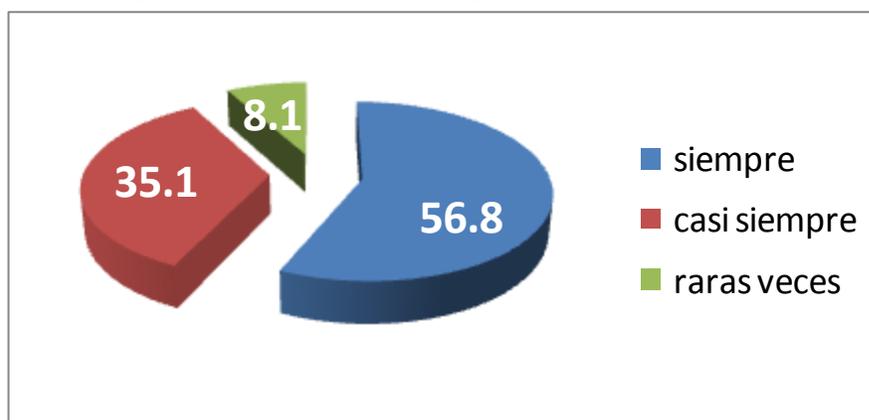
Porcentaje de estudiantes que les gusta participar de manera presencial en el curso de Competencia Comunicativa. Monterrey, México, 2009.



Otra pregunta que se les hizo a los estudiantes fue que si participar en el grupo con discusiones temáticas o preguntas enriquecía su formación (pregunta 17 del cuestionario), el 8.1% de los estudiantes refirió que *raras veces*, mientras que el 24.3% señaló que *siempre* (medianamente significativo) y *casi siempre* 35.1% (poco significativo) esta actividad era positiva.

**Figura N° 38**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009. Percepción de los estudiantes sobre si consideran que participar en clase en el curso de Competencia Comunicativa es positivo para su formación.

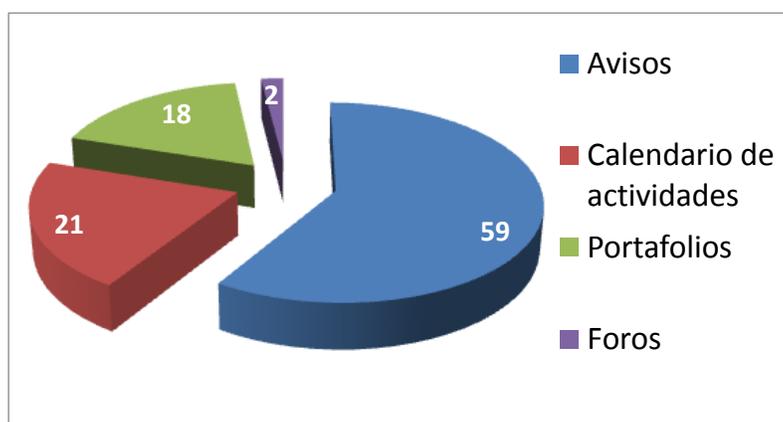


Para detectar cuál era el área o áreas más utilizadas por los estudiantes en Nexus se les preguntó lo siguiente (pregunta 22 del cuestionario): Marca en orden de importancia aquellas actividades que realizaste en la plataforma Nexus en tu curso de Competencia Comunicativa (figura 38).

Se encontró que el área más consultada fue la de Avisos con 59% (medianamente significativo), luego el área de Calendario de Actividades con 21%, la de portafolios con 18% fue no significativa y el área de foros con un 2% fue no significativa.

**Figura N° 39**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.  
Área de Nexus que más usó el estudiante en el curso de Competencia Comunicativa.

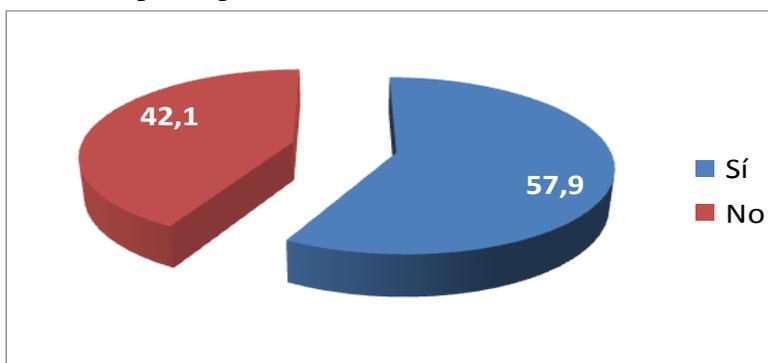


De igual forma se preguntó a los estudiantes si consideraban que el usar Nexus los había motivado más a participar en discusiones en los Foros (pregunta 26 del cuestionario). A pesar de que el resultado fue medianamente significativo, el porcentaje de los estudiantes que dio una respuesta positiva fue ligeramente mayor a los de respuesta negativa (figura 39).

**Figura N° 40**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.

Percepción de los estudiantes sobre si el uso de la plataforma Nexus los motivó a participar más en discusiones temáticas en el curso de Competencia



Los estudiantes que señalaron una influencia positiva al participar en foros dieron como razones que:

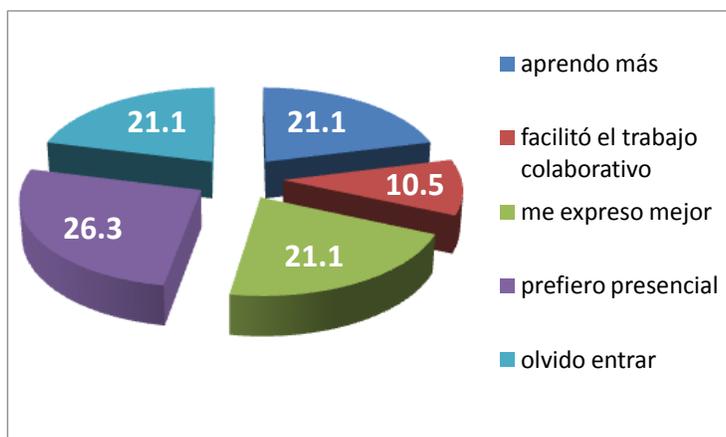
- a. Aprendían más porque tenían más información y era fácil de usar (21.1%).
- b. Que facilitaba el trabajo cooperativo (10.5%).
- c. Que se expresaban mejor, con más soltura, sin interrupciones o que simplemente no participaban en el salón, sólo en la plataforma (21.1%).

Los que señalaron una influencia negativa o ausente, dieron como razones que:

- a. Preferían participar de manera presencial o que igual participaban en el aula (26.3%)
- b. Que Nexus era complicado y no entraban (21.1%).

**Figura N° 41**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.  
Motivos por los que los estudiantes participaron más o menos en discusiones  
temáticas en el curso de Competencia Comunicativa a través de Nexus.



Otra actividad que se observó fue la participación de los estudiantes en los foros de discusión en la plataforma Nexus como parte de las actividades del curso. Para el análisis cuantitativo de esta variable se recurrió a la técnica de análisis de contenido para medir el número de veces que cada estudiante participó y las interacciones entre ellos.

A continuación se observa una vista parcial con tres de las actividades del curso. La segunda imagen de la figura muestra el detalle para la actividad de “Foro de reflexión para vicios del lenguaje” y la tercera imagen muestra la pantalla principal del material a analizar en esta actividad por parte de los estudiantes.

## Figura N° 42

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.  
Vista de actividad específica y material de apoyo en el Calendario de Actividades en Nexus en el curso de Competencia Comunicativa.

The screenshot displays the Nexus learning platform interface. The main content area shows a list of activities under the heading 'Tema 1 - Organización de Equipos'. The selected activity is 'Actividad 4.1.2: Ideas correctas'. A detailed view of this activity is shown in a pop-up window on the right, containing the following information:

- Actividad 4.1.2**
- Evidencias de Aprendizaje:** Ideas correctas
- Elementos de Competencias:** Estructura correcta de mensajes
- Fecha límite de entrega:** 02/Dic/2009 10:30 PM
- Modalidad:** Individual
- Medio de envío:** Foro
- Título:** Analiza los mensajes
- Mensaje:** Revisa el documento de "mensajes de mi iglesia" observa dónde está el error y menciona un tema del curso que se aplique para detectar el problema y para corregirlo.
- Actividades de Aprendizaje:** Ve la respuesta de otros compañeros y opina sobre sus comentarios.
- Valor:** 5
- Criterios de Desempeño:** Justifica con referencias del libro de texto.
- Materiales electrónicos:** Archivos: •Textos de mi iglesia

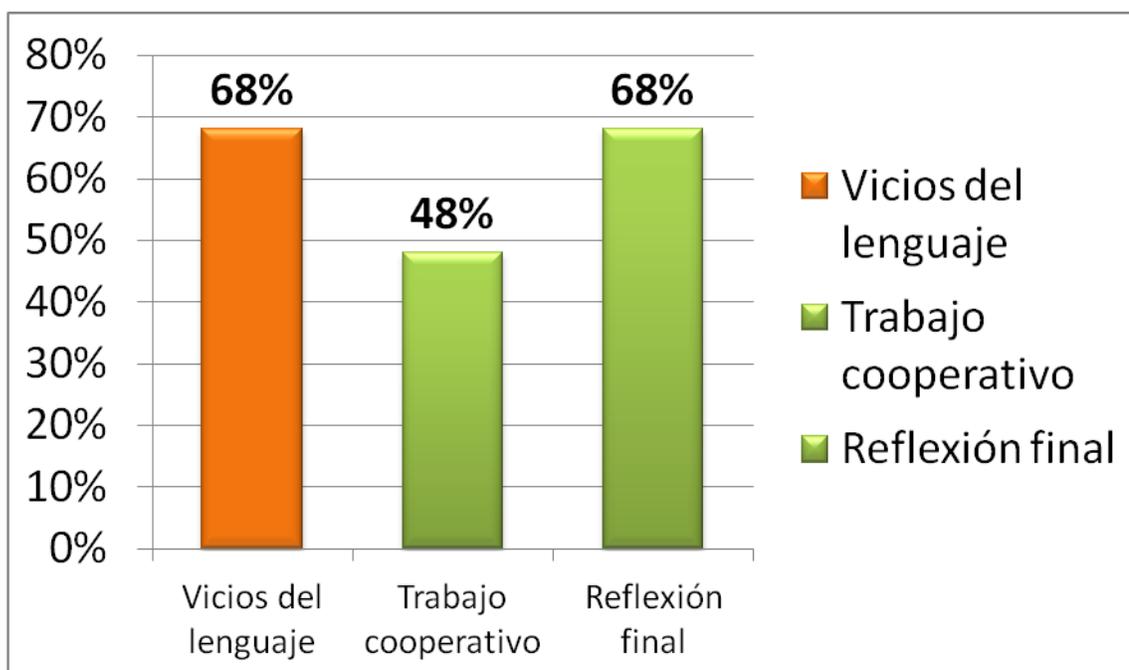
### AVISOS PARROQUIALES

¿"Santa" inocencia o simple ingenuidad?  
Son avisos parroquiales, reales todos ellos, hechos con muy buena voluntad y muy mala redacción.

En este punto se analizó la participación de los estudiantes del curso de Competencia Comunicativa en el área de *Foros* de la plataforma Nexus. Hubo tres foros: uno para reflexionar sobre un tema específico del curso (redacción y vicios del lenguaje), otro para que los estudiantes organizaran los equipos (trabajo cooperativo) y otro para reflexionar sobre el curso en general al cierre del mismo (reflexión final). Los últimos dos foros no recibieron calificación numérica.

**Figura N° 43**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.  
 Porcentaje de participación de los estudiantes en los tres foros de Nexus en el curso de  
 Competencia Comunicativa.

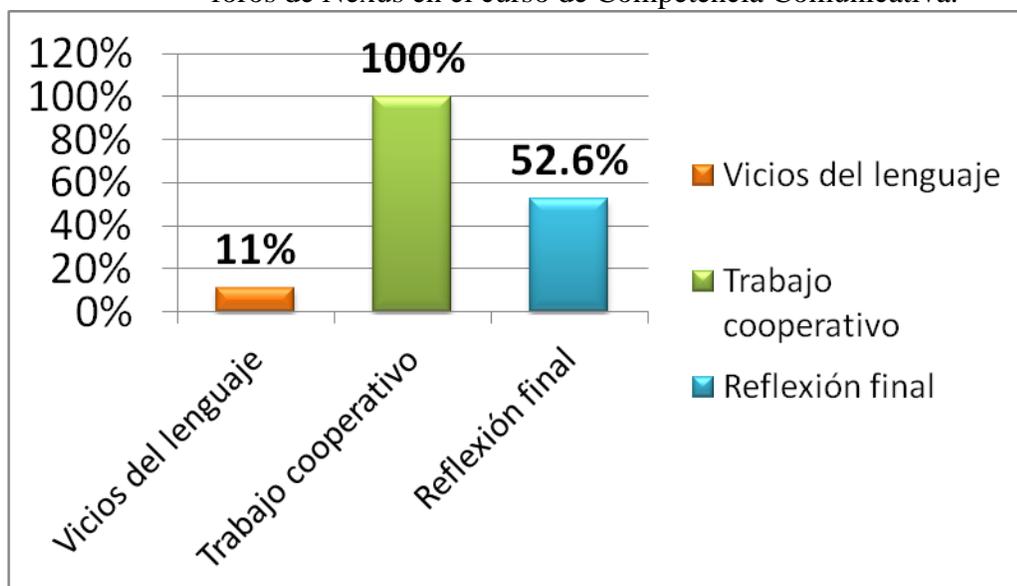


Dado que el interés de esta investigación se centra principalmente en las reflexiones temáticas, se considera significativa la participación de los estudiantes en esta actividad (foro de vicios del lenguaje). Los foros de trabajo cooperativo se orientaron como espacio de reunión para organizar el evento final, no para reflexionar en los temas.

Con relación al nivel de interacción entre los estudiantes en los foros se observa que en el foro de Vicios del lenguaje la interacción fue *no significativa*, mientras que en el foro de reflexión final fue *medianamente significativa*.

**Figura N° 44**

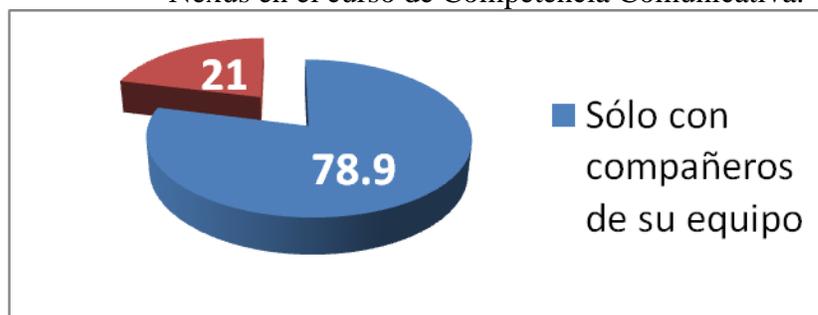
UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.  
Porcentaje de interacción entre los estudiantes que participaron en los tres foros de Nexus en el curso de Competencia Comunicativa.



Se observó también que para el caso de este foro, la comunicación se orientaba de manera significativa a comunicarse sólo con los integrantes de sus equipos (78.9%) y sólo el 21% se comunicó con dos equipos o más. Aunque este último dato es poco significativo, era un dato esperado ya que los representantes de equipo eran los encargados de interactuar con los demás equipos para ponerse de acuerdo en las actividades en las que distintos equipos se relacionaban.

**Figura N° 45**

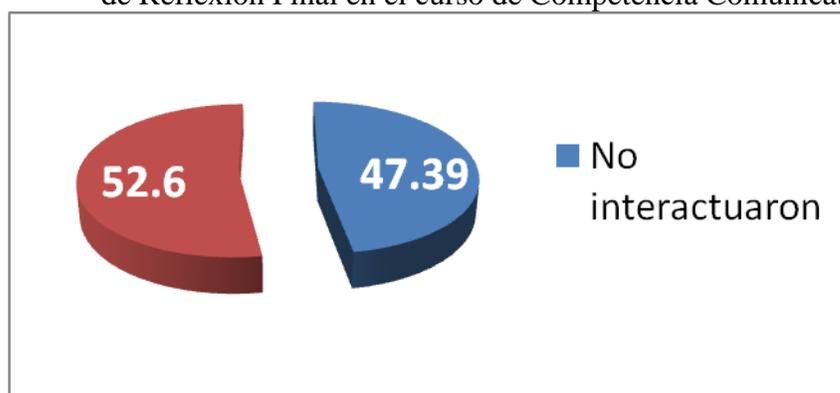
UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.  
Nivel de interacción entre estudiantes en el foro de Trabajo Cooperativo de Nexus en el curso de Competencia Comunicativa.



En el foro de reflexión final nueve estudiantes tuvieron sólo una participación en el foro; es decir, que no interactuaron ni siquiera con sus propios compañeros de equipo y 10 más interactuaron con uno o más compañeros. Cuatro de estos estudiantes tuvieron de seis a doce participaciones en los foros, tanto con compañeros de su equipo, como de los otros dos equipos, este dato refleja a los líderes de opinión que solían tener participaciones frecuentes en el aula.

**Figura N° 46**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.  
Nivel de interacción entre los estudiantes que participaron en el foro de Nexus de Reflexión Final en el curso de Competencia Comunicativa.



A continuación se presentan los resultados generales para la variable Participación de los estudiantes y sus indicadores.

*Tabla 19.*

*Valoración global para la variable: Participación de los estudiantes*

Participación de los estudiantes	
Indicadores	Hallazgos encontrados
1. Cantidad de tareas entregadas en Nexus	<p>En el cuestionario</p> <p>El 52.6% señaló ser más responsable al entregar tareas con Nexus (medianamente significativo).</p> <p>En Nexus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El promedio de entrega de las cinco actividades totales fue de 76.87%.</li> </ul>
2. Cumplimiento de los	En el cuestionario

lineamientos para tareas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El 100% de los estudiantes se consideran muy responsables al entregar tareas ya que ninguno eligió las opciones de raras veces o nunca.</li> <li>• La opción de casi siempre fue de 67.6%.</li> <li>• La opción de siempre fue 32.4%</li> <li>• La preferencia para hacer tareas en Nexus fue de 76.87% y de manera presencial 83.45%</li> </ul> <p>En Nexus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarea 1: el 81.14% de los estudiantes cumplieron los lineamientos, en la tarea 2 el 77.2% y en la tarea 3 el 100%</li> <li>• La única tarea que tardaban en entregar fue el Diario de doble entrada (lectura de libros) ya que si no subían un reporte, en la siguiente semana entregaban dos.</li> </ul>
3. Cantidad de estudiantes que participaron en discusiones temáticas en Nexus	<p>En el cuestionario</p> <p>57.9% de los estudiantes consideraron que participaron más en discusiones con Nexus.</p> <p>En Nexus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El 65% de los estudiantes participó en los foros de reflexión.</li> </ul>
4. Se relacionan entre sí todos los estudiantes o se detectan líderes de opinión.	<p>En Nexus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El 68% de los estudiantes interactuó con al menos un compañero más en los foros de reflexión.</li> <li>• La interacción en el foro para Vicios del lenguaje fue de 11%.</li> <li>• La interacción e el foro de reflexión final fue de 52.6%.</li> <li>• Sólo el 8% de los estudiantes fundamentó su respuesta en el foro (vicios del lenguaje).</li> </ul>

**Variable 3: Percepción de los estudiantes al usar la plataforma Nexus en modalidad presencial en el curso de Competencia Comunicativa.**

Para esta variable se trabajaron cuatro indicadores: evaluación favorable o desfavorable del estudiante con relación a su experiencia previa en el manejo de plataformas virtuales, la frecuencia con que la usó en el curso, el enriquecimiento a sus

procesos de enseñanza-aprendizaje y su opinión sobre recomendar o no el uso de Nexus

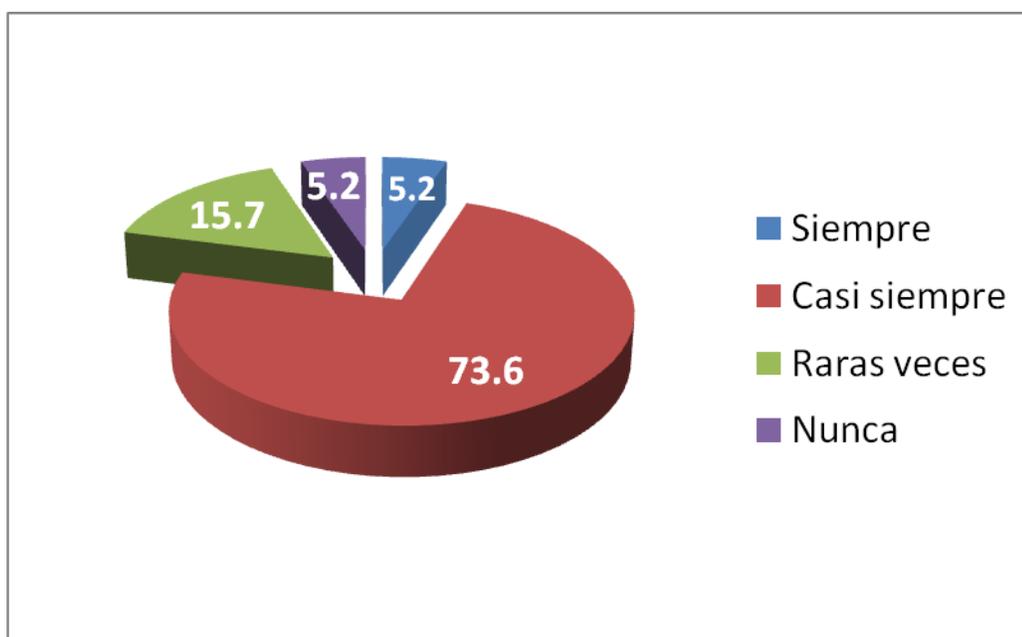
A continuación se presentan los resultados para estos indicadores

### **Indicador 1: su experiencia previa en el manejo de plataformas virtuales e Internet**

Para medir este indicador se les cuestionó a los estudiantes (pregunta siete del cuestionario) si su experiencia en otros cursos al usar una plataforma virtual había sido positiva. Se encontró que la experiencia positiva fue *significativa* (73.6%) para la categoría de *casi siempre* y *no significativa* para *siempre*, *raras veces* y *nunca* ya que se localizaron en el rango de la escala entre el 0% y el 19%. Cabe aclarar que en esta respuesta se tomaron en cuenta a los estudiantes que sí habían tenido experiencia previa con una plataforma virtual que fue el 54% de los estudiantes del curso de Competencia Comunicativa.

**Figura N° 47**

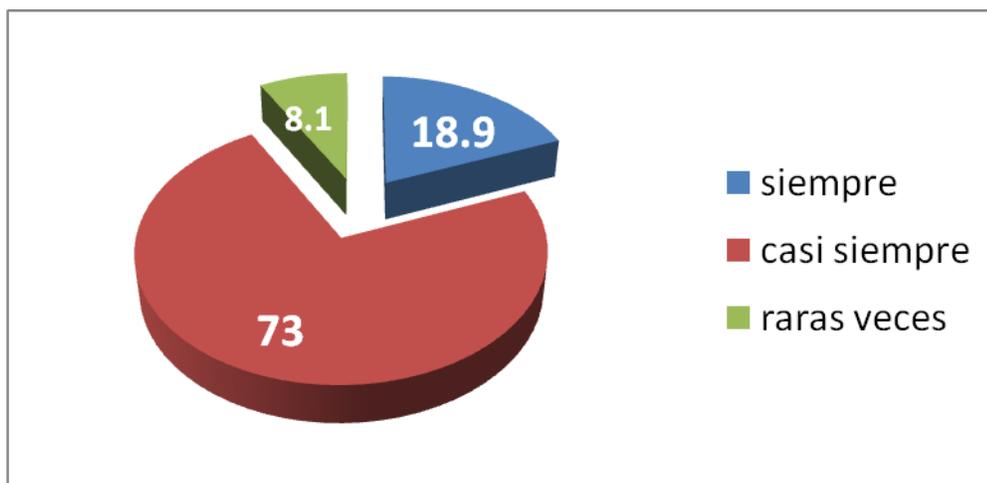
Percepción de los estudiantes en el curso de Competencia Comunicativa sobre si su experiencia en otros cursos al usar una plataforma virtual fue positiva. Monterrey, México, 2009.



Con relación a la frecuencia con la que se conectan a Internet como herramienta de apoyo a sus clases presenciales (pregunta 12 del cuestionario), el 18.9% señaló que *siempre* (no significativo), el 73% que casi siempre (significativo) y el 8.1% que raras veces (no significativo), como se observa en la figura 47. Este resultado pareciera indicar que los estudiantes están la mayor parte de su tiempo conectados a la red por motivos académicos; sin embargo, la pregunta no establece la diferencia entre el tiempo que se conectan con este fin y el tiempo que lo usan para otras actividades de manera independiente o simultánea, lo cual incluye la posibilidad de que pudieran consultar algún documento o referencia para sus clases, mientras platican con algún compañero(a) o escuchan música.

**Figura N° 48**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.  
Frecuencia con la que los estudiantes se conectan a Internet por motivos académicos en el curso de Competencia Comunicativa.

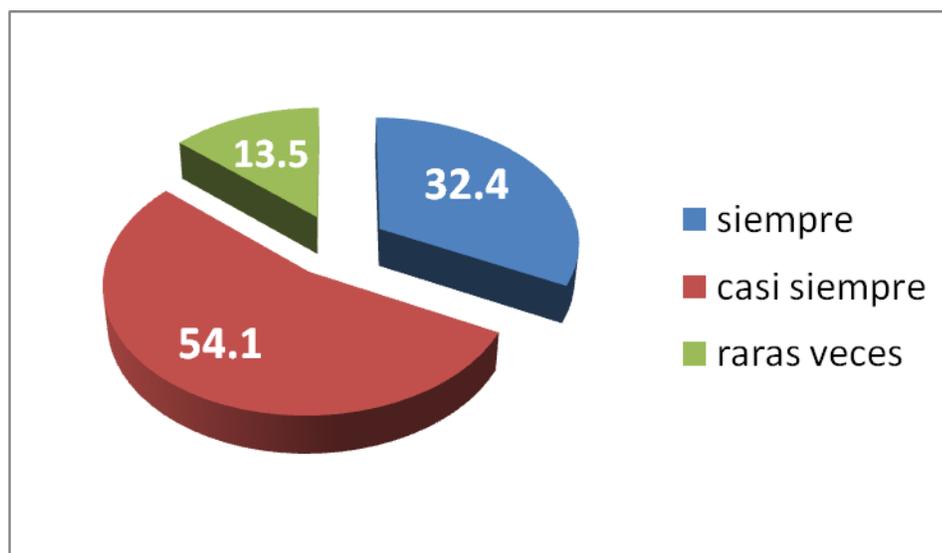


De igual forma, se les cuestionó si al conectarse a Internet por motivos académicos lo hacían para realizar consultas escolares en documentos como ensayos, artículos o investigaciones relacionadas con la clase (pregunta 13 del cuestionario); lo

que fue *medianamente significativo* para *siempre* (32.4%) y no significativo para *raras veces* (13.5%). Para *casi siempre* el resultado fue medianamente significativo (54.1%) como se observa en la figura 49 a continuación.

**Figura N° 49**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.  
Frecuencia con la que los estudiantes se conectan a Internet para consultar documentos en el curso de Competencia Comunicativa.

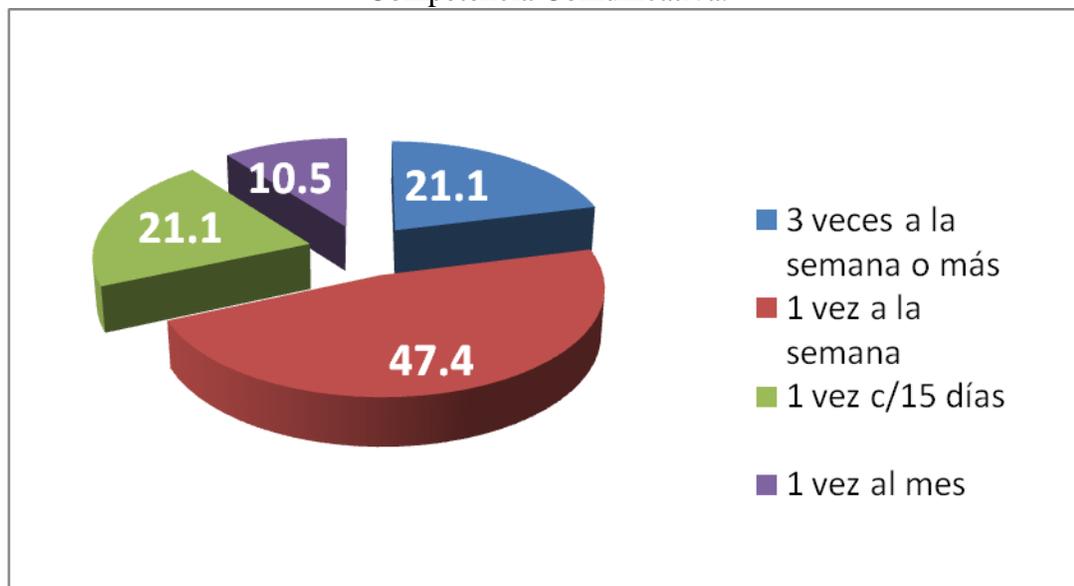


**Indicador 2: Frecuencia con que usó Nexus en el curso de Competencia Comunicativa.**

Se encontró que para los estudiantes que consultaban la plataforma una vez por semana el resultado fue *medianamente significativo* con 47.4%, para tres veces por semana y cada 15 días fue *poco significativo* con 21.1%. y para quienes entraban una vez al mes fue no significativo con 10.5%. Sobre este punto como se observa en la figura 49, se deduce que los estudiantes entran **muy poco a Internet cuando es con fines académicos.**

**Figura N° 50**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.  
Frecuencia con la que los estudiantes entraron a la plataforma Nexus en el curso de Competencia Comunicativa.



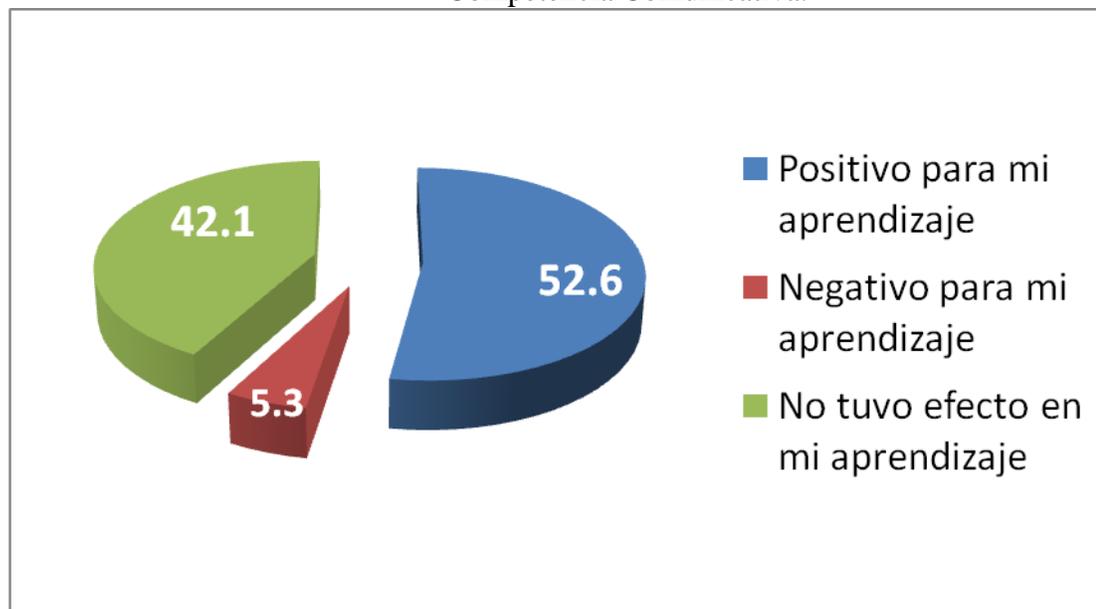
### Indicador 3: Enriquecimiento a sus procesos de enseñanza-aprendizaje

Finalmente se les preguntó a los estudiantes si el usar la plataforma Nexus en el curso presencial de Competencia Comunicativa había enriquecido sus procesos de enseñanza-aprendizaje y por qué (preguntas 29 y 30 del cuestionario). Se encontró que la proporción de estudiantes que tuvo una respuesta favorable sobre el uso de la plataforma fue mucho mayor (52.6%) a la de los estudiantes que no lo consideraron favorable (5.3%). Aún así la respuesta favorable fue *medianamente significativa*. La respuesta no favorable por otra parte, fue *no significativa*.

Es importante señalar que la gran cantidad de estudiantes que señalaron que el usar la plataforma Nexus no había tenido ningún efecto en su proceso de aprendizaje, pudiera indicar un desinterés por el uso de esta herramienta como se observa en la figura 51.

**Figura N° 51**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.  
Percepción de los estudiantes sobre el efecto de usar Nexus en el curso de  
Competencia Comunicativa.



Los estudiantes que mostraron una respuesta favorable (52.6%) ante el uso de Nexus dieron como razones las siguientes:

- a. Mayor aprendizaje, más capacidad de análisis, aprendizaje de TIC, 31.6%,
- b. Era más práctico y fácil trabajar con Nexus, 5.3%
- c. Eran más responsables ya que no olvidaban tareas en casa y que las entregaban a tiempo porque la plataforma les recordaba las fechas de entrega 15.8%.

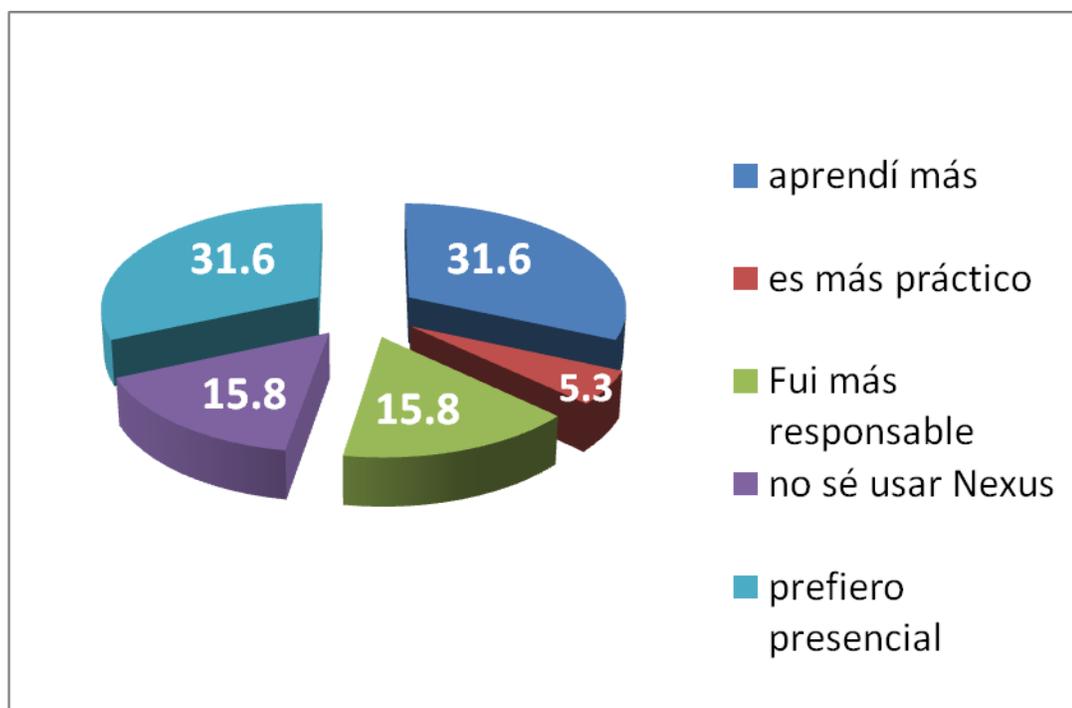
Los que señalaron una respuesta no favorable (47.4%), dieron como razones que:

- a. Nexus era de manejo complicado y no sabían usarla, 15.8%.

- b. Que preferían entregar actividades de manera presencial, que olvidaban entrar a Nexus o que no tenían Internet, 31.6%.

**Figura N° 52**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.  
Percepción de los estudiantes sobre por qué fue positivo o no usar Nexus en el curso de Competencia Comunicativa.



**Indicador 4: Recomendación futura para el uso de Nexus en otros cursos de modalidad presencial.**

Finalmente se les cuestionó a los estudiantes si recomendarían el uso de Nexus como apoyo a clases presenciales (pregunta 31 del cuestionario). El 68.4% de los estudiantes respondieron que sí la recomendarían, lo que es un resultado significativo y 31.6% que no lo recomendarían, lo que es medianamente significativo. Las razones fueron las siguientes:

Los que no la recomendarían:

- a. Que era para cursos de EAD (Educación a distancia) o que se distraían al usar la plataforma (26.3%).
- b. Que resultaba complicado o no sabían usarla (10.5%).

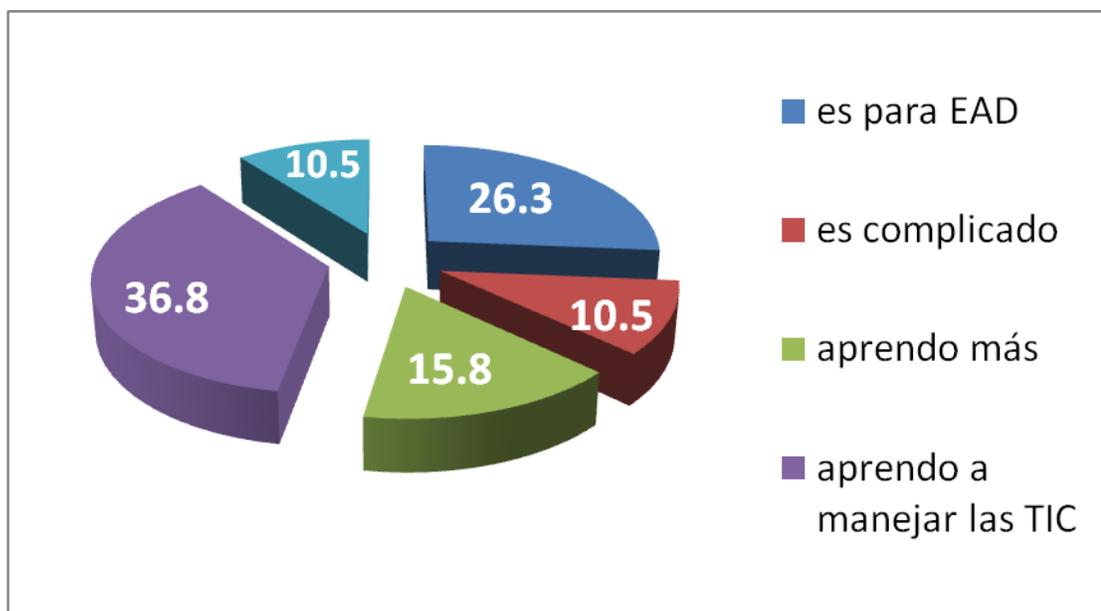
Los que sí la recomendarían

- a. Que aprendían más y mejoraron su comunicación oral y escrita (15.8%).
- b. Que los estudiantes deben aprender a usar las NTIC (Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación) (36.8%).
- c. Que los hizo más responsables y participativos (10.5%).

Los resultados se observan gráficamente a continuación:

**Figura N° 53**

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Monterrey, México. 2009.  
Motivos de los estudiantes sobre por qué recomendarían o no usar Nexus en el curso de Competencia Comunicativa.



En la tabla 20 se observan los resultados globales para esta categoría.

Tabla 20.

Valoración global para la variable: Percepción de los estudiantes al usar Nexus

Percepción de los estudiantes al usar Nexus	
Indicadores	Hallazgos encontrados
1. Experiencia previa en el uso de plataformas	<p>La experiencia positiva al usar anteriormente al curso una plataforma virtual fue <i>significativa</i> (73.6%) para la categoría de <i>casi siempre</i> (fig. 46).</p> <p>La frecuencia con la que se conectan a Internet como herramienta de apoyo a sus clases presenciales fue <i>significativa</i> para que casi siempre con el 73% (fig. 47).</p> <p>Usar internet para consultar documentos como apoyo a sus cursos tuvo una respuesta <i>medianamente significativa</i> con 54.1% para casi siempre (fig. 48).</p>
2. Frecuencia con que usó Nexus	La respuesta con mayor frecuencia fue “una vez por semana” con 47.4%, medianamente significativa.
3. Enriquecimiento a los procesos de e-a	<p>52.6% señaló que usar Nexus fue positivo para su aprendizaje, respuesta medianamente significativa.</p> <p>42.1% señaló que usar Nexus no tuvo efecto para su aprendizaje, respuesta medianamente significativa.</p> <p>5.3% señaló que usar Nexus fue negativo para su aprendizaje, respuesta no significativa. (fig. 50).</p>
4. Recomendaciones futuras para usar Nexus	<p>68.4% señaló que sí recomendarían usar Nexus respuesta medianamente significativa.</p> <p>31.6% señaló que no recomendarían usar Nexus respuesta poco significativa. (fig. 51).</p>

#### 4. 3 Discusión de los resultados: comparación inter-métodos

Con el fin de dar confiabilidad a los datos obtenidos y poder observar detalladamente las respuestas convergentes y divergentes, los acuerdos y desacuerdos y las relaciones entre las categorías de análisis y variables, se presenta a continuación un análisis comparativo de los resultados obtenidos con los diferentes métodos usados; cualitativos y cuantitativos en esta investigación y con el marco teórico analizado.

Cabe mencionar que dado que algunos datos se midieron solo con un método, como las categorías de análisis de *estrategias didácticas*, *percepción del docente* y *planificación del curso* no se incluye un análisis inter-métodos de las mismas en este apartado.

#### 4.3.1. Mediación docente

Para conocer si el rol del docente como mediador se cumplía, en esta investigación se establecieron los siguientes indicadores:

- a. Si compartía experiencias y conocimientos en una construcción conjunta,
- b. si la maestra promovía el aprendizaje significativo y
- c. si promovía la autonomía y autodirección del estudiante.

La triangulación se llevó a cabo mediante la comparación de los resultados concretos para cada indicador, derivados de las diferentes técnicas de recolección de información, tanto cualitativas, como cuantitativas. Lo anterior basado en el correspondiente contexto teórico como se observa en la siguiente tabla y se detalla más adelante.

Tabla 21.

*Matriz inter método para Mediación docente.*

<b>DATOS CUALITATIVOS</b>	<b>DATOS CUANTITATIVOS</b>	<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	<b>TENDENCIA</b>
Subcategoría 1: El docente comparte experiencias y conocimientos en una construcción conjunta.  El perfil académico y la	Indicador 1: El docente comparte experiencias y conocimientos en una construcción conjunta. La percepción que los estudiantes manifestaron con relación a si su	Zarzar (1996, pág. 12) señala que: “un buen profesor es experto en su materia” y que promueve aprendizajes significativos en sus estudiantes, de tal	El dato cualitativo y la teoría coinciden en que la maestra sí compartió experiencias y

<p>experiencia profesional de la maestra enriquecieron el proceso de e-a en el curso de Competencia Comunicativa. Se encontró que la maestra continuamente ponía ejemplos de situaciones de su experiencia laboral, de su formación profesional y del contexto actual de los estudiantes.</p> <p>La maestra conocía el MEYA (Modelo Educativo y Académico de la UANL) y la organización administrativa y académica de la Fac. de Ciencias de la Comunicación.</p>	<p>maestra tuvo un buen desempeño al promover la construcción conjunta del conocimiento, fue medianamente significativa para la respuesta “casi siempre” con un 59.59% y para la opción “siempre” fue no significativa con 18%.</p> <p>Aún y cuando la percepción de los estudiantes del curso de Competencia Comunicativa fue ligeramente mayor para los docentes que no usaron Nexus (57.1% vs. 46.6%) en ambos casos la respuesta para <i>casi siempre</i> es medianamente significativa.</p>	<p>manera que les sirva la información y la puedan poner en práctica. De igual forma, este autor señala que el docente debe tener en claro el proyecto académico-político de su institución.</p>	<p>conocimientos en una construcción conjunta, no obstante, la percepción del estudiante sobre este punto fue medianamente significativo.</p>
<p>Subcategoría 2: Promueve el aprendizaje significativo</p> <p>La maestra midió el conocimiento previo de sus estudiantes mediante evaluación diagnóstica y entrevistas de inicio con los estudiantes. Además dio a conocer las competencias a desarrollar en el curso, así como las evidencias de aprendizaje para cada competencia. Siempre buscó que el estudiante aplicara los contenidos a situaciones reales de la profesión o de su vida académica</p>	<p>Indicador 2: Promueve el aprendizaje significativo</p> <p>Se obtuvo una respuesta significativa tanto para los estudiantes que les interesaba conocer su calificación (70.3%), y a los que les interesaba conocer las observaciones de la maestra para mejorar sus trabajos (67.6%) y lograr un aprendizaje significativo.</p> <p>Se les señaló a los estudiantes diez habilidades para que eligieran cuál (es) había promovido la maestra en el curso. Un porcentaje medianamente significativo (54%) de los estudiantes señaló al menos una, el 36% (poco significativo)</p>	<p>Rogoff (1984) señala que en un proceso de participación guiada, el docente debe proporcionar al estudiante un puente entre la información de que dispone y el nuevo conocimiento. Esto implica un aprendizaje significativo (Ausubel, 1976) donde se da “una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva” (Citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2005, pág. 35)</p>	<p>Se encuentra coincidencia entre la teoría y los datos cualitativos y cuantitativos, ya que el dato cualitativo señala que la maestra estableció conexiones entre el conocimiento previo de sus estudiantes y los contenidos del curso y el dato cuantitativo señala de manera muy significativa que la maestra sí promovió habilidades que promueven el aprendizaje significativo ya que el 90% de los estudiantes señaló</p>

	<p>señaló que todas las habilidades y el 10% (no significativo) refirió que ninguna habilidad. Dado que el 90% de los estudiantes (muy significativo) eligió una o más de las opciones, se considera que la maestra sí promovió el aprendizaje significativo.</p>		<p>al menos una de las 10 habilidades referidas en el cuestionario enfocadas a promover el aprendizaje significativo.</p>
<p>Subcategoría 3: Promueve la autonomía y la autodirección del estudiante.</p> <p>Logró que sus estudiantes trabajaran con iniciativa y colaborativamente, siendo capaces de tomar decisiones que les permitieran alcanzar metas y objetivos en común. Hubo un equilibrio entre la participación de la maestra y de los alumnos, ya que la maestra no tomó una postura socrática en la que fuera ella la única que hablara en el salón. Los estudiantes tomaron decisiones propias de manera individual (selección de libros a leer durante el semestre) y colaborativa (organización e implementación del evento para discursos finales) donde la maestra fue guía y orientadora, pero no impuso sus ideas.</p>	<p>Indicador 3: Promueve la autonomía y la autodirección del estudiante.</p> <p>De cinco habilidades que la maestra había promovido en los estudiantes para motivar la autonomía y autodirección se encontró que la capacidad para aprender por cuenta propia tuvo un porcentaje de respuesta muy significativa (85.7%), mientras que la capacidad de tomar decisiones fue medianamente significativo (42.8%). Por otra parte, los elementos: capacidad de identificar y resolver problemas, trabajo en equipo y alta capacidad de trabajo fue también medianamente significativo con 57.14%.</p>	<p>Un docente que es un mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje promueve la autonomía y la autodirección en sus estudiantes como señalan Díaz- Barriga y Hernández (2005) cuando el docente evita apoderarse de la palabra, respeta a sus alumnos y evita imponer sus ideas y opciones profesionales.</p>	<p>Se encontró coincidencia en el resultado cualitativo, cuantitativo y en el marco teórico concluyendo que la maestra sí promueve la autonomía y autodirección del estudiante.</p>

Con relación al primer indicador para esta variable se encontró lo siguiente:

**a. Comparte experiencias y saberes en una construcción conjunta.**

Este indicador se genera a partir de la teoría del constructivismo que Méndez (2002) define como “el resultado de una construcción mental producto de la asimilación de estímulos y vivencias del aprendiz a sus estructuras mentales” (p. 5).

Para lograr lo anterior, se pudo identificar que la maestra en un porcentaje significativo tuvo una buena comunicación con sus estudiantes lo que le permitió compartirles ejemplos del entorno social y académico, para que pudieran aplicar esos ejemplos y construir sus propias vivencias. Por otra parte, la comunicación en la plataforma fue constante y oportuna como se observó tanto en los avisos y documentos que la maestra colocaba, como en la atención a las dudas que recibía por parte de sus estudiantes a su correo electrónico desde Nexus. Para este indicador se observó que la maestra promovió un papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento (Escamilla, 2002), al facilitarle la vivencia de experiencias de manipulación directa, como o refiere Piaget (año), para desarrollar ciertas habilidades. Como ejemplo se mencionan las actividades de la presentación del discurso de un minuto como ejercicio previo a la presentación del discurso final. En esta actividad la maestra refería como ejemplo las presentaciones de locutores de noticias y programas de panel para que el estudiante detectara las formas correctas e incorrectas de hablar en público y pudiera aplicar los aspectos positivos en su propia presentación.

Para contrarrestar la carencia de experiencias previas con las cuales relacionar los conocimientos abstractos típicos de la educación” (Escamilla, 2002, p. 54), la maestra intervenía para dar explicaciones más amplias con sus respectivos ejemplos. Como

referencia para la actividad del discurso, la maestra explicaba por qué no todas las conductas de los locutores eran apropiadas.

Otras teorías que refuerzan la construcción del conocimiento son las derivadas de los estudios sobre el enfoque sociocultural en las que tanto Vigotsky (1988), como Rogoff y Gardner (1984), subrayan la importancia de la interacción social del estudiante con otros adultos y con sus pares. Para lograr esta interacción la maestra recurrió a la estrategia de trabajo cooperativo aplicada al producto integrador que fue la organización para la presentación de los discursos finales. Con esta estrategia la maestra cumplió con el objetivo de pasar del control del docente al estudiante, momento que es llamado *transferencia de responsabilidad*, como lo refieren Díaz-Barriga y Hernández (2005). De igual forma tomó decisiones previas y las comunicó de manera oportuna a los estudiantes (Garza, E. 2009), como: el número de equipos a formarse, las responsabilidades de cada equipo y la especificación de los objetivos académicos y colaborativos como se observa en el material de apoyo colocado en *Calendario de Actividades* y la formación de espacios de comunicación en el área de *Foros* de la plataforma Nexus.

#### **b. Promueve el aprendizaje significativo**

Una de las grandes aportaciones de esta teoría es que implica buscar disminuir la distancia entre lo que el estudiante ya conoce y los nuevos conceptos (Méndez, 2002) y el objetivo se logra al relacionar nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo (Ausubel 1988), de tal forma que sea relevante para el material que se intenta aprender”.

En el aspecto académico, la maestra buscaba disminuir la distancia entre los conocimientos previos y los nuevos, explicando los temas a partir de organizadores previos como ejemplos de la vida cotidiana y académica de los estudiantes, además del aspecto profesional. A la vez, los estudiantes debían ejemplificar los temas tratados de la misma forma relacionando no sólo el conocimiento anterior con el nuevo, sino relacionando también la teoría con su aplicación.

Para lo anterior la maestra se apoyaba con organizadores gráficos (Cuadros sinópticos, Diario de Doble Entrada) para algunos temas, analogías, supuestos basados en experiencias, organizadores previos, preguntas intercaladas y otras estrategias. Como se observa en la tabla 21, se considera como muy significativo el aprendizaje de los estudiantes del curso de Competencia Comunicativa.

### **c. Promueve la autonomía y autodirección del estudiante**

Sobre este indicador, la Pedagogía tecnológica (Ordóñez, 2003. Escamilla, 2002), derivada del conductismo, justifica el uso de las TIC como las videoconferencias e Internet para que los estudiantes puedan auto dirigir su conocimiento mediante estrategias como: juegos didácticos, simulaciones y libros programados, por ejemplo. Esta pedagogía programada o tecnológica ha posibilitado el desarrollo de la enseñanza a distancia y en el caso de este estudio, como apoyo a una modalidad presencial. En este sentido, la maestra usó la plataforma Nexus para proporcionar a sus estudiantes presentaciones en *power point*, artículos de consulta y ejercicios que podían consultar y responder desde sus casas o lugares fuera del aula donde se conectaran.

La diferencia de la aplicación de la Pedagogía tecnológica para esta tesis, consiste en que la maestra, contrario a lo que señala el conductismo, sí brindó asesoría

presencial sobre la información publicada y dio retroalimentación a sus estudiantes, tanto en clase como en la plataforma, sobre las actividades realizadas en Nexus. Esta conducta y actitud de la maestra responde a la teoría constructivista que señala que el docente es un mediador en el aprendizaje para promover la autonomía en el desempeño de sus estudiantes y esta autonomía se obtiene como producto de tal asistencia o auxilio, lo que conforma una relación dinámica entre aprendizaje y desarrollo (Baquero, 1999).

Por lo anterior se descartan los aspectos negativos de la pedagogía conductista (Ordóñez 2003) como: la sustitución del docente por los medios, la atención a resultados y no a procesos, la concentración en el ensayo y error y el orientar el aprendizaje sólo en la asimilación de contenidos.

También es importante señalar que, aún y cuando la maestra sí promovió la autodirección del estudiante de manera muy significativa como se observa en la Tabla 21, estos no siempre mostraron una participación activa en su proceso educativo. Lo anterior se observa en una práctica expositiva no por parte del docente, como sería en una pedagogía tradicional, sino por parte del estudiante, ya que al exponer clase en equipos dentro del aula, se limitaba a dar “Una exposición verbal de la materia” (Acosta, 2005 p. 5), lo que lo convierte en un mero transmisor de información, mostrando más interés en la calificación por la participación que por el aprendizaje. Se observó por ejemplo, que para los estudiantes que exponían un tema era importante utilizar el proyector y la computadora para sus presentaciones de *power point*, pero se limitaban, la mayoría de las veces, a repetir párrafos del libro de texto, que leían sin tratar de explicar el tema. Para contrarrestar lo anterior, la maestra recurría a preguntas intercaladas que los motivara a reflexionar en el tema, o bien, iniciaba una discusión guiada.

No obstante lo anterior, los estudiantes señalaron en la encuesta que se sentían más responsables y comprometidos al entregar tareas en la fecha señalada a través de la plataforma lo que señala autonomía y autocontrol.

Finalmente, con relación a la categoría de análisis: el rol del docente como mediador, los diferentes instrumentos analizados proyectan una respuesta positiva hacia el papel que la maestra jugó como mediadora en el curso de Competencia Comunicativa, tanto en el aula, como en la plataforma Nexus. Con base en este análisis se deduce que la maestra sí cumplió con el rol de mediadora ya que promovió la construcción conjunta de conocimientos, el aprendizaje significativo y la autodirección.

#### 4.3.2. Participación de los estudiantes

Este dato se analizó tanto cualitativamente (etnografía) mediante las técnicas de observación y entrevista, como cuantitativamente (estudio descriptivo) a través de la encuesta y el análisis de contenido.

En la tabla 22 se observan los resultados finales de ambos métodos y se triangulan para su análisis con la teoría correspondiente.

Tabla 22.

*Matriz inter método para Participación de los estudiantes.*

<b>DATOS CUALITATIVOS</b>	<b>DATOS CUANTITATIVOS</b>	<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	<b>TENDENCIA</b>
Subcategoría 1: Participación en clase de los estudiantes. . Todos los estudiantes hicieron presentaciones individuales (discurso de 1 minuto) y	Indicador 1: Cantidad de tareas entregadas a Nexus.  El promedio de tareas entregadas en Nexus fue significativo con 74.57% (Fig. 29).	En la pedagogía tradicional el estudiante repite los mismos modelos o métodos del docente tradicional, basados en “Una exposición verbal de la materia o una	En el trabajo individual los estudiantes menos activos responden a la teoría de la pedagogía tradicional ya que

<p>colaborativas (organizar evento final), pero sólo la mitad del grupo expuso un tema en equipo y la mayoría de los equipos se limitó a leer las diapositivas que a la vez repetían los conceptos del libro.</p> <p>Los estudiantes se comunicaban más con la maestra para plantear dudas a través del correo de Nexus</p>	<p>El promedio de tareas entregadas de manera presencial fue muy significativo con 83.41% (Fig. 30)</p> <p>Los estudiantes que señalaron que siempre entregaban tareas fue significativo con 67.6%.</p> <p>Los estudiantes que señalaron que Nexus les ayudó a entregar más tareas fue medianamente significativo con 52.6%.</p>	<p>demostración” (Acosta, 2005 p. 5).</p> <p>Se observó trabajo cooperativo definido por Johnson y otros (1999, p. 14) como: “el empleo didáctico de grupos reducidos en el que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”.</p> <p>Vigotsky (1991) citado por Parica y otros (2005, párrafo 52), considera al lenguaje como la forma de acceder al conocimiento,</p> <p>Boixt (2007, pág. 1): La comunicación es el conjunto de recursos personales, psicológicos y pedagógicos que un profesor o profesora utiliza o puede utilizar en su relación con el alumnado para establecer una buena comunicación cargada de sensibilidad y afectividad para ayudarlo en su crecimiento personal;</p>	<p>al participar en clase el estudiante se limita a repetir o leer lo que el programa, el libro o el docente indican y no es capaz de enriquecer su participación con información nueva.</p> <p>En trabajo cooperativo la teoría y el análisis coinciden en cuanto a las ventajas de este tipo de actividad como: el establecimiento de mejores relaciones con los demás, un aumento de la autoestima y el aprendizaje de valores y habilidades sociales.</p> <p>La maestra mantuvo una buena comunicación con sus estudiantes tanto en el aula como con la ayuda de la plataforma Nexus.</p>
---	--	---	---

<p>Subcategoría 2: Calidad de la participación de los estudiantes en clase.</p> <p>Los estudiantes que participaban oralmente en el aula eran pocos pero sí justificaban sus respuestas o comentarios con la teoría consultada. Los estudiantes que participaban en los foros eran más, pero sus aportaciones eran de poca calidad.</p>	<p>Indicador 2: Cumplimiento de los lineamientos para tareas.</p> <p>Cumplieron los lineamientos los estudiantes que obtuvieron “muy buena calidad” y “buena calidad” según escala de la maestra del grupo para:</p> <p>Diarios de doble entrada muy significativo con 81.24% (fig. 31).</p> <p>Unidades 1 y 2 significativo 77.2% (fig. 32).</p> <p>Trabajo cooperativo muy significativo 100% (fig. 33).</p>	<p>Baquero (1999, p. 138): señala que la idea central sobre la ZDP se basa en dos cláusulas:</p> <p>Lo que hoy se realiza con la asistencia de una persona más experta en el dominio en juego, en un futuro se realizará con autonomía sin necesidad de tal asistencia.</p> <p>Vigotsky (1988) citado por Baquero (1999, p. 137), define la ZDP como: La distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o de otro compañero más capaz.</p>	<p>No se considera que se haya propiciado la interacción entre compañeros en los foros, salvo en el caso del trabajo cooperativo debido a que tenían que organizarse para el evento de fin de curso. Se considera que en el caso del trabajo cooperativo sí se observaron las ventajas señaladas por Vigotsky en la teoría de la ZDP.</p>
<p>Subcategoría 3: Cantidad de estudiantes que participan en discusiones temáticas en el aula.</p> <p>En el aula sólo una tercera parte de los estudiantes participó en discusiones temáticas.</p>	<p>Indicador 3: Cantidad de estudiantes que participan en discusiones temáticas en el Nexus.</p> <p>El área que los estudiantes señalaron con menor porcentaje de consulta en Nexus fue: Foros con 2% no significativo (Fig. 35).</p> <p>57.9% de los estudiantes, resultado medianamente significativo, consideraron que Nexus los motivó a participar más en discusiones temáticas en el curso de Competencia.</p>	<p>Parica y otros (2005, párrafo 6): “Los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean”, lo que definitivamente incluye la participación interactiva de los estudiantes.</p>	<p>Hubo mayor participación de los estudiantes al discutir un tema, con el apoyo de Nexus por lo que hay coincidencia con la teoría de la ZDP de Vigotsky</p>

<p>Subcategoría 4: Se relacionan entre sí todos los estudiantes o se detectan líderes de opinión. Se detectaron líderes de opinión, la tercera parte del grupo que siempre participaba en el aula. El resto se interrelacionaba poco o nada con el grupo o con la maestra en el aula.</p>	<p>Indicador 4: Se relacionan entre sí todos los estudiantes o se detectan líderes de opinión. La interacción en el foro de Vicios del lenguaje fue <i>no significativa</i> con 11% . En el foro de reflexión final fue <i>medianamente significativa</i> con 52.6%. El foro de trabajo cooperativo fue <i>muy significativo</i> con 52.6%. (Fig. 43).</p>	
---	--	--

Para medir esta variable se establecieron los siguientes indicadores:

- a. Cantidad de tareas entregadas por los estudiantes
- b. Cumplimiento en los lineamientos para las actividades.
- c. Cantidad de estudiantes que participó en discusiones temáticas
- d. Se relacionan entre sí todos los estudiantes

El soporte para estos indicadores partió de la pedagogía constructivista que señala que el estudiante tiene un interés en la construcción de su propio conocimiento y esto es lo que debería prevalecer cuando el docente tiene un rol como mediador. La pedagogía tradicional, por su parte, señala que el estudiante es un ser receptivo que tiene más interés en la calificación que en el propio aprendizaje. La pedagogía tecnológica parte del uso de las TIC como apoyo a la modalidad a distancia, pero restando importancia al rol del docente como mediador. Con estas bases se analizan los siguientes indicadores:

### a. Cantidad de tareas entregadas por los estudiantes

Los diferentes instrumentos muestran que hubo un equilibrio entre los estudiantes que cumplían con sus tareas en forma presencial y en Nexus ya que las entregaban tanto en la plataforma, como en formato impreso. Con lo anterior se descarta una base de la maestra en la pedagogía tradicional y se comprueba que se apoya en los aspectos positivos de la pedagogía tecnológica y el constructivismo.

Es importante señalar que 35 de 40 estudiantes entregaron los reportes de lectura semanal (Diario de Doble Entrada), cuando la maestra había referido que en cursos anteriores había un mayor número de estudiantes que no entregaban esta actividad o la entregaban incompleta.

En la siguiente tabla se observa la relación del número de tareas entregadas en la plataforma y las entregadas de manera presencial:

Tabla 23.

*Comparación del número de tareas entregadas de manera presencial y en Nexus*

<b>Nexus</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Presencial</b>	<b>Cantidad</b>
Lectura de libros (Diarios de doble entrada)	35	Exposición de clase	22
Unidades 1 y 2	22	Discurso 1min.	40
Reporte de Equipos (trabajo cooperativo)	36	Examen	40
Foro de Reflexión	26	Discurso final	38
Unidad 3	30	Libro	23

Si estos resultados se analizan a partir del promedio de tareas entregadas por categoría, se encuentra que en Nexus el promedio fue de 29, mientras que en las entregadas de manera presencial fue de 32, lo que arroja una mínima diferencia de

cuatro estudiantes. Lo anterior indica que no hay una diferencia significativa en la cantidad de tareas entregadas de manera presencial y las entregadas en la plataforma.

Por otra parte, si se toma como base el rango mayor de participantes por categoría, es fácil suponer que el número de tareas entregadas de manera presencial es mayor (40 estudiantes) que las entregadas en Nexus (36 estudiantes); no obstante, se vuelve a presentar una diferencia mínima de 4 estudiantes entre ambas categorías, por lo que se concluye que no hay una diferencia significativa en la cantidad de tareas entregadas en Nexus y las entregadas de manera presencial.

El área de Portafolio, donde los estudiantes subían sus tareas, reporta la fecha de entrega de cada una de ellas. Aquí se pudo observar que los estudiantes que participaban, cumplían con las fechas para actividades y foros. La única actividad que los estudiantes tardaban en subir, es decir, subían después de la fecha señalada, era el reporte de lectura de libros (Diario de doble entrada). Algunos estudiantes solicitaban permiso a la maestra para subir el diario la semana después a la programada, junto las actividades que quedaran pendientes. Por lo anterior se observa una responsabilidad por parte del estudiante que responde a este proceso con base en una pedagogía constructivista, por lo que la entrega de tareas en Nexus se considera significativa como se observa en la tabla 22. Por otra parte, algunos estudiantes (ocho de cuarenta), no trabajaron durante el semestre y subieron la mayoría de las actividades poco antes de finalizar el curso. Antes de subirlas preguntaron a la maestra si “se les iba a tomar en cuenta para la calificación”, la maestra respondió que sí, pero con menos puntos por tarea. Por lo anterior y sólo para los estudiantes de este caso, se observa que responden a una pedagogía tradicional con una motivación en los resultados y no en los procesos.

**a. Cumplimiento en los lineamientos para las actividades.**

La base para este indicador parte del constructivismo y la pedagogía tecnológica. Dado que la mayoría de los estudiantes cumplió con los lineamientos (como se observa en la tabla 22) se considera un resultado muy significativo. Sobre el cumplimiento de los lineamientos al hacer sus tareas los estudiantes señalaron que tener el documento de respaldo siempre a disposición en Nexus fue positivo para que los aplicaran, promoviendo su autodirección (constructivismo), se observa que hay una relación positiva entre la teoría y la aplicación de la misma.

**b. Cantidad de estudiantes que participaron en discusiones temáticas**

Con relación al indicador “cantidad de estudiantes que participaron”, se observó que en los foros de la plataforma hubo de manera significativa un mayor número de estudiantes que los que participaban en el aula (tabla 23). En el foro de reflexión, por ejemplo, hubo 26 estudiantes, mientras que en los foros de equipos, a pesar de que no se consideraban para evaluación, participaron 19. En el aula, por otro lado, los estudiantes que participaban en discusiones temáticas de manera voluntaria y espontánea eran en promedio 8 ó 10 y siempre eran los mismos. Por lo anterior se observa que la Pedagogía tecnológica es la que se relaciona con estos hallazgos.

Con relación al trabajo cooperativo, los estudiantes se pueden ubicar en la categoría de grupos informales, cumpliendo con los objetivos del mismo, ya que los foros fueron creados para discutir temas particulares que no requería más de una sesión o dos para su participación.

**d. Se relacionan entre sí todos los estudiantes**

Como se indica en la tabla 22, en el foro sobre Vicios del lenguaje la interacción fue *no significativa*. Para el foro de trabajo cooperativo fue *muy significativa* y para el foro de reflexión final fue *medianamente significativa*.

Una de las actividades que más se vio beneficiada con el uso de la plataforma, fue la discusión y reflexión de temas en los foros, ya que, aún y cuando no participó la mayoría de los estudiantes, el número de quienes participaron por este medio fue mayor al de los que participaron de manera presencial.

Finalmente, sobre el nivel de razonamiento de los estudiantes al participar en los foros de discusión, se observó que en la plataforma la mayoría (22 de 26) sí justificaban su respuesta con base en la teoría consultada. En el aula los estudiantes también justificaban su respuesta, recurriendo además al uso de organizadores previos. La teoría que soporta estas acciones es la constructivista.

Sobre la relación entre los participantes se observó que, a pesar de que había más estudiantes opinando en los foros de la plataforma, estos no interactuaban entre sí, limitándose la mayoría de las veces a dar su opinión o a responder que estaban de acuerdo con lo dicho por los compañeros (foros de reflexión). Se resume entonces que estos estudiantes se basan más en la pedagogía tecnológica, ya que el medio les beneficia. En cambio, en los foros de trabajo cooperativo (organización de los equipos para el discurso final), sí se vio una comunicación recíproca entre los estudiantes, que además manejaron un lenguaje no académico, copiando las formas fonéticas que suelen usar los jóvenes en el chat. Por otra parte, los estudiantes que participaban en

discusiones en el aula, interactuaban más tanto con la maestra, como con otros estudiantes. Para estos casos se observa una relación con el constructivismo.

#### 4.3.3. *Percepción de los estudiantes*

Para medir esta variable se establecieron los siguientes indicadores:

- a. Evaluación favorable o desfavorable del estudiante con relación a su experiencia previa en el manejo de plataformas virtuales e Internet.
- b. Evaluación favorable o desfavorable del estudiante con relación a la frecuencia con que usó Nexus en el curso de Competencia Comunicativa,
- c. Evaluación favorable o desfavorable del estudiante con relación al enriquecimiento de la plataforma a sus procesos de enseñanza-aprendizaje y
- d. Evaluación favorable o desfavorable del estudiante con relación a su opinión sobre recomendar o no el uso de Nexus para otros cursos de modalidad presencial.

En la matriz ínter método para esta variable sólo se tomó en cuenta el indicador tres, ya que el resto de los indicadores sólo se analizaron a través del cuestionario a los estudiantes porque no podían observarse de manera directa; pero sí se incluye la discusión de los resultados correspondientes al finalizar la tabla. Para el indicador *evaluación favorable o desfavorable del estudiante con relación al enriquecimiento de la plataforma a sus procesos de enseñanza-aprendizaje* se tomó en cuenta la información recabada cualitativamente en la entrevista con la maestra del grupo y la información cuantitativa del cuestionario a los estudiantes.

En la tabla 24 se observan los resultados finales de ambos métodos y se triangulan para su análisis con la teoría correspondiente.

Tabla 24.

*Matriz inter método para Percepción del estudiante sobre el uso de Nexus*

<b>DATOS CUALITATIVOS</b>	<b>DATOS CUANTITATIVOS</b>	<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	<b>TENDENCIA</b>
<p>Subcategoría 3: Evaluación favorable o desfavorable del estudiante con relación al enriquecimiento de la plataforma a sus procesos de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>La maestra considera que la plataforma fue favorable para los procesos de e-a de los estudiantes menos participativos en el aula ya que: se comunicaban más en Nexus que de manera presencial, hubo más organización y control de las tareas y actividades y hubo una mejor respuesta de los estudiantes en el trabajo cooperativo.</p>	<p>Indicador 3: Evaluación favorable o desfavorable del estudiante con relación al enriquecimiento de la plataforma a sus procesos de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>La respuesta “favorable” fue <i>medianamente significativa</i> con 52.6%.</p> <p>Las razones para las respuestas favorables:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor aprendizaje, más capacidad de análisis, aprendizaje de TIC,</li> <li>• Era más práctico y fácil trabajar con Nexus,</li> <li>• Eran más responsables ya que no olvidaban tareas en casa y que las entregaban a tiempo porque la plataforma les recordaba las fechas de entrega</li> </ul> <p>La respuesta “no favorable” fue no significativa con 5.3%.</p> <p>Las razones para las respuestas no favorables:</p>	<p>Se propició el trabajo cooperativo que Johnson y otros (1999, p. 14) definen como: “el empleo didáctico de grupos reducidos en el que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”.</p> <p>El uso de Nexus con la mediación de la maestra coincide con las habilidades y actitudes que Garza (2009) señala al trabajar en línea:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tolerancia, paciencia y empatía,</li> <li>• Expresión abierta</li> <li>• Realizar dinámica de lluvia de ideas si restricciones de tiempo y espacio (foro para equipos en Nexus)</li> <li>• El aprendizaje del uso de TIC</li> <li>• Ser conscientes de las ventajas del trabajo en línea para su vida profesional</li> <li>• Crear bancos de información</li> </ul> <p>No se encontró</p>	<p>Los datos cualitativos y cuantitativos muestran coincidencia significativa en las ventajas señaladas por los autores sobre el trabajo cooperativo y el uso de tecnologías educativas.</p> <p>Hay una proporción de estudiantes no significativa que considera que esta tecnología educativa fue negativa para sus procesos de enseñanza-aprendizaje observándose una resistencia al cambio.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nexus era de manejo complicado y no sabían usarla.</li> <li>• Que preferían entregar actividades de manera presencial, que olvidaban entrar a Nexus o que no tenían Internet.</li> </ul>	coincidencia en lo señalado por Garza (2009) sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartir e intercambiar experiencias tanto nacional como internacionalmente.</li> </ul>	
--	---	---	--

Al terminar el semestre, ya con la experiencia de haber usado la plataforma, un porcentaje medianamente significativo de los estudiantes respondió que consideraban positivo el uso de Nexus para entregar tareas así como para participar en discusiones temáticas (foros).

Finalmente, un porcentaje medianamente significativo de los estudiantes manifestó que consideraba positivo el uso en general de Nexus en su curso de Competencia Comunicativa y un porcentaje significativo lo recomendaría para otros cursos presenciales. Lo anterior responde tanto a la teoría constructivista como a la pedagogía tecnológica.

No obstante, estos resultados proyectan una opinión dividida en cuanto al uso de una plataforma virtual como apoyo a clases presenciales, ya que, aunque un porcentaje significativo de los estudiantes la recomendaría, otro porcentaje no significativo no la usarían como herramienta

Para la categoría de análisis *percepción del docente sobre el uso de Nexus*, no se presenta tabla ínter-método, ya que sólo se analizó de manera cualitativa como se describió al inicio de este capítulo.

## CAPÍTULO 5

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones sobre la problemática general a partir de los objetivos específicos de investigación, derivados a su vez de los subproblemas planteados en el capítulo uno. De igual forma, se presentan algunas recomendaciones tanto para la institución donde se llevó a cabo la investigación, como para futuros investigadores interesados en este tema de estudio.

#### 5. 1 Conclusiones

La función del docente como mediador de la enseñanza al usar las TIC, área temática y punto focal de esta tesis, es fundamental para que los estudiantes obtengan un aprendizaje significativo; por lo anterior, es importante que los maestros y maestras de modalidad escolarizada en el nivel de licenciatura, manejen las TIC con un enfoque educativo adecuado y no se limiten a usar la plataforma virtual como un simple receptáculo de actividades.

Lo anterior implica que los estudiantes no deben limitarse a depositar sus tareas en la plataforma o a responder memorísticamente a pruebas pre-codificadas cuyo objetivo único es, la más de las veces, medir un conocimiento (aislado del desempeño, de las competencias y las actitudes), sino que su uso adecuado con una buena mediación por parte del docente, debe promover un aprendizaje significativo de los estudiantes y su participación activa en la construcción del conocimiento. En este sentido, se presentan a continuación los hallazgos encontrados a partir de los objetivos específicos de investigación a partir de sus categorías de análisis o variables:

**Objetivo 1:** Describir cómo se realiza la planificación y la mediación docente en la clase presencial de Competencia Comunicativa que usa una plataforma virtual de la UANL

### **Sobre la planificación del curso**

Se encontró que el curso de Competencia Comunicativa contaba con un Programa Analítico que respondía a los lineamientos establecidos por los autores consultados en relación a que incluía los elementos que le permitían a la maestra tener la información necesaria que le sirvió de guía para el buen desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los elementos fueron detallados desde los datos generales (nombre del curso, horas por semana, horas aula y extra aula, periodo académico, ciclo escolar de su implementación, etc.), hasta los contenidos, propósitos, actividades y fundamento filosófico.

No obstante, la maestra refirió que le fue necesario hacer adaptaciones al programa, ya que el uso de la Plataforma implicó la implementación de nuevas estrategias no marcadas en el mismo como el uso de foros para comentarios personales sobre los temas del curso y para trabajo colaborativo. De igual forma, la maestra agregó que se favoreció la retroalimentación cualitativa de las tareas ya que Nexus le facilitó el proceso de búsqueda de las actividades y de entrega de las mismas con observaciones.

Se concluye en este punto que el contar con un Programa Analítico por competencias fue significativo para la maestra del curso de Competencia comunicativa, pero a la vez se recomienda trabajar en un rediseño del mismo tomando en cuenta el uso de tecnologías educativas como la plataforma virtual Nexus.

### **Sobre la mediación docente**

- a. *Comparte experiencias y saberes en una construcción conjunta.* Para que las experiencias y saberes de la maestra enriquecieran el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes, debería ser experta en la materia de Competencia Comunicativa, como señalan Díaz-Barriga y Hernández (2005) y Zarzar (1996). Lo anterior se cumple ya que la maestra tiene la licenciatura y maestría en Ciencias de la Comunicación, participa constantemente en los cursos, talleres y diplomados de actualización sobre la materia de Competencia Comunicativa, formación docente y el modelo académico y educativo de la UANL. Asimismo, tiene una formación secretarial. Con relación a que el docente debe tener claro su proyecto académico-político como refiere Zarzar (1996), la maestra cumplió con este punto ya que además de haber tomado los cursos correspondientes ofrecidos por la Rectoría para dar a conocer el Modelo Educativo y Académico de la UANL, participó en el rediseño curricular de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación como asistente de la Secretaría Académica de dicha facultad. Lo anterior le permitió compartir con sus estudiantes experiencias académicas, personales o profesionales integrando el conocimiento de su proyecto académico, más su experiencia profesional y laboral al enriquecimiento de sus procesos de enseñanza-aprendizaje en el curso. La percepción que los estudiantes manifestaron con relación a si su maestra tuvo un buen desempeño al promover la construcción conjunta del conocimiento, fue

significativa al sumar los resultados favorables de las respuestas “casi siempre” y “siempre” y poco significativa para las respuestas no favorables de “raras veces” y “nunca”. Por lo anterior se concluye que sí hubo una buena labor de mediación docente.

- b. *Promueve el aprendizaje significativo.* La maestra estableció conexiones entre el conocimiento nuevo y el previo al dar a conocer los objetivos y el programa del curso a sus estudiantes, pero también motivó a que establecieran estas conexiones al pedirles constantemente que hicieran referencia a situaciones de su contexto real, ya fuera familiar, social o académico, incluso laboral para los estudiantes que ya trabajaban. Lo anterior se observó en mayor medida cuando la maestra intervenía para motivar la activación de estas conexiones, pero cuando el estudiante exponía un tema por su cuenta, por ejemplo al dar clase en equipo de algún tema, no tenían esta iniciativa y se limitaban en su mayoría a repetir la información del libro. Otra forma de motivar el aprendizaje significativo fue provocando desafíos que cuestionaran el conocimiento de sus estudiantes, lo que se observó en actividades que implicaban el desarrollo de las habilidades de síntesis, reflexión y análisis como el Diario de doble entrada; la creatividad, solución de problemas, tolerancia y empatía en el trabajo cooperativo y mejorar su competencia oral pública mediante la exposición de discursos argumentativos. Los estudiantes por su parte, tuvieron interés tanto en conocer la calificación de sus actividades, como las observaciones que la maestra les hacía para

mejorar sus trabajos, por lo que demostraron interés en tener un aprendizaje significativo. Las habilidades que señalaron que la maestra más promovió fueron el uso eficiente de la tecnología como muy significativo y el pensamiento crítico, la creatividad y la buena comunicación como medianamente significativos. Dado que el 90% de los estudiantes (muy significativo) eligió una o más de las opciones, se considera que la maestra sí promovió el aprendizaje significativo.

- c. *Promueve la autonomía y autodirección del estudiante.* El rol de la maestra se observó como guía y mediadora y no como transmisora del conocimiento o tratando de imponer sus ideas. Logró que sus estudiantes trabajaran con autonomía de manera colaborativa, siendo capaces de tomar decisiones que les permitieran alcanzar metas y objetivos en común. Los estudiantes coincidieron con este punto ya que de manera muy significativa señalaron que la maestra promovió la autonomía y autodirección del aprendizaje.

**Objetivo 2:** Determinar cuáles son las estrategias didácticas que promueven el aprendizaje significativo de los estudiantes.

- a. *Estrategias pre instruccionales.* La maestra se apoyó con organizadores previos como dar a conocer los objetivos o competencias a desarrollar en el curso, mismos que se comentaban en clase. Una estrategia que no logró que aplicaran los estudiantes fue la lectura previa de los temas, así que a veces recurría a la lectura en voz alta en el aula o al análisis de la lectura en equipos quienes elaboraban cuadros sinópticos o esquemas.

- b. *Estrategias co instruccionales.* La maestra manejó con buen resultado presentaciones con ilustraciones y organizadores gráficos. Se apoyó también con preguntas intercaladas y señalizaciones textuales, tanto al revisar tareas en la libreta, como en los ejercicios contestados en el libro de texto, así como en el trabajo cooperativo. En este último los estudiantes tuvieron algunos problemas para organizarse, pero al final resolvieron las diversas situaciones y presentaron un evento de calidad y bien organizado
- c. *Estrategias post instruccionales.* Aquí la maestra manejó la discusión guiada, tanto en el aula como en Nexus, pero hizo poco uso de las analogías. Como organizador textual utilizó el Diario de doble entrada en la actividad de lectura semanal de libros en la que buscó desarrollar la capacidad de síntesis, reflexión y análisis. Para este punto se concluye que la maestra sí implementó de manera reflexiva y planeada, como refieren Días-Barriga y Hernández (2005), procedimientos para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes.

**Objetivo 3: Establecer cuál es la percepción del docente sobre el uso la plataforma Nexus como apoyo a su clase de modalidad presencial**

- a. *Sobre el manejo de plataformas virtuales:* La maestra conocía el manejo de la plataforma *Blackboard* y Nexus. Se observó que la maestra tiene una percepción favorable ante el manejo de plataformas virtuales, independientemente de cuál sea ésta. También se detectó una actitud

favorable ante recibir capacitación sobre las actualizaciones de la plataforma.

- b. *Sobre la participación de sus estudiantes al usar la plataforma.* Los aspectos positivos que señaló fueron que facilitaba la comunicación con los estudiantes, sobre todo al dar instrucciones, documentos o materiales de apoyo. Otro aspecto positivo sobre la comunicación era que los estudiantes le planteaban más dudas a través del correo de la plataforma (más participación) y que ya no se limitaba a las preguntas que en el salón le hacían unos cuantos alumnos. Agregó que los estudiantes menos participativos o introvertidos en el aula, opinaban y participaban más en Nexus que de manera presencial. No todos los estudiantes participaron de manera activa en la entrega de tareas a través de la plataforma, pero su respuesta fue igual en la entrega de tareas de manera presencial, por lo que se supone existan otros motivos (no analizados en esta investigación) para tal conducta. El manejo adecuado de la comunicación por parte de la maestra fue un elemento positivo en la motivación del estudiante para incrementar su participación en actividades a través de la plataforma con relación a la cantidad de tareas entregadas. Con relación al trabajo colaborativo, la maestra señaló que el uso de la plataforma Nexus fue muy positivo para la organización de la presentación de discursos finales (trabajo colaborativo), ya que facilitó la comunicación constante entre los estudiantes, quienes a través del foro revisaban el cumplimiento de las

responsabilidades de los equipos, aclaraban dudas y proponían soluciones a los problemas que se les presentaban.

- c. *Sobre la aportación del uso de la plataforma al proceso de enseñanza aprendizaje del curso de Competencia Comunicativa en modalidad presencial.* Fue más práctico revisar tareas en Nexus ya que no se llevaba tantos papeles a su casa, agregó también que era más seguro ya que las tareas no se perdían o confundían. El uso de la plataforma con la mediación de la maestra propició que el trabajo colaborativo fuera eficiente ya que su planeación para esta estrategia incluyó, como señala Garza (2009) la toma de decisiones previas como tamaño y formación de los grupos, tiempo, responsabilidades, tareas, metas y normas; además de dar asistencia al proceso grupal cuando fue necesario sin imponer ideas. Cabe mencionar que estos principios fueron aplicados por la maestra a cargo del curso de Competencia Comunicativa en la presentación del producto integrador de esta unidad de análisis. Los estudiantes, por su parte, colaboraron entre iguales pero también enfrentaron problemas (manejo de controversias), tuvieron una comunicación a través de interacciones cara a cara y del lenguaje escrito, manejaron el sentido de la responsabilidad y aumentaron la autoestima.

Como aspectos negativos del uso de Nexus señaló la maestra que era una carga extra de trabajo ya que el tiempo de planeación, diseño y monitoreo era mayor que cuando no usaba la plataforma. Otra razón fue que además del tiempo extra invertido, los docentes tienen que invertir

recursos en equipo y costos por conexión, que no se retribuye en el sueldo. Se concluye para este punto que la maestra tuvo una actitud favorable ante el uso de la plataforma y señaló que la solicitaría para otros cursos presenciales y que promovería su uso con otros docentes.

**Objetivo 4: Describir cómo se presenta la participación activa de los estudiantes con el uso la plataforma Nexus como apoyo a su clase de modalidad presencial**

- a. *Cantidad de tareas entregadas en Nexus:* Los estudiantes del curso de Competencia Comunicativa se consideraban responsables de manera significativa al entregar tareas en clase. No se encontró una diferencia significativa entre los estudiantes que señalaron que Nexus sí les había apoyado para entregar más tareas, contra los que señalaron que no. Los que consideraron que el uso de Nexus era positivo para la entrega de tareas mencionaron como ventajas: que con la plataforma no olvidaban los temas y fechas de entrega, que era ecológico ya que no gastaban hojas ni usaban la impresora, que se podían comunicar de manera constante con la maestra y con otros compañeros, que tenían más información del curso (materiales de apoyo) y que aprendían el manejo de TIC. Los estudiantes que consideraron que Nexus no era positivo para la entrega de tareas señalaron como motivos que: olvidaban entrar a Nexus, que no sabían manejar la plataforma o que se distraían en Internet (en redes sociales, música, juegos, correo, etcétera). Finalmente, las tareas entregadas presencialmente fueron muy significativas, mientras

- que las entregadas en Nexus fueron significativas aunque la diferencia entre ambos casos fue no significativa.
- b. *Cumplimiento de los lineamientos para las tareas.* El seguimiento de los lineamientos o calidad de las tareas se evaluó con las actividades: diarios de doble entrada, actividades de las unidades 1 y 2 y trabajo cooperativo. Las tareas con las que mejor se cumplieron los lineamientos fueron con un resultado muy significativo: el trabajo cooperativo que consistió en la organización de tres equipos (logística, publicidad y relaciones públicas) para la presentación de los discursos finales en el auditorio de la facultad y los Diarios de doble entrada con el reporte de lecturas de libros, uno por semana. El cumplimiento de los lineamientos para las actividades de las unidades uno y dos fue significativo.
- c. *Cantidad de estudiantes que participan en discusiones temáticas en Nexus.* Se concluye que el número de estudiantes que participan en actividades que impliquen dar su opinión, reflexión y análisis es mayor de manera significativa al usar una plataforma que al participar en el aula de manera presencial. Los estudiantes que no participan en el aula y sí en la plataforma se sienten menos intimidados por los compañeros más extrovertidos que participan en el salón, ya que no se enfrentan a los cuestionamientos de los mismos o al temor de equivocarse y ser objeto de burla por parte de los compañeros. Los estudiantes que participan en la plataforma y no en el aula, suelen limitarse a dar su opinión y no a interactuar con otros compañeros del foro. El hecho de usar la

plataforma Nexus no ejerció influencia en promover la participación en discusiones temáticas en los estudiantes que usualmente ya participaban en el aula, ya que lo hacían en ambos medios de la misma manera.

- d. *Se relacionan entre sí todos los estudiantes o se detectan líderes de opinión.* No se considera que se haya propiciado la interacción entre compañeros en los foros, salvo en el caso del trabajo cooperativo debido a que tenían que organizarse para el evento de fin de curso. En la mayoría de los casos los estudiantes se limitaban a dar sólo su opinión o a interactuar con un solo compañero, si era requisito para calificar la participación en el foro. Los estudiantes que más interactuaban con otros compañeros y que daban opiniones de calidad, eran los que también participaban oralmente en el aula. Por lo anterior se detectaron líderes de opinión que dominaban el proceso de comunicación tanto en Nexus, como en el aula.

**Objetivo 5: Establecer cuál es la percepción del estudiante sobre el uso de una plataforma virtual como apoyo a su clase de modalidad presencial**

- a. *Experiencia previa en el manejo de plataformas virtuales e Internet.* Solo la mitad del grupo había tenido alguna experiencia previa en el manejo de plataformas. De estos alumnos, un porcentaje significativo señaló que la experiencia había sido positiva, por lo anterior se había esperado encontrar un resultado similar de una percepción favorable de los estudiantes al usar Nexus en su curso.
- b. Frecuencia con que usó Nexus en el curso de Competencia Comunicativa. La mayor incidencia se observó en la frecuencia de una vez por semana de manera medianamente significativa, siendo poco

significativa la opción de tres veces por semana o más; no obstante los estudiantes se conectan de manera muy significativa a Internet para actividades no académicas.

- c. *Enriquecimiento a sus procesos de enseñanza-aprendizaje.* Se concluye que el uso de Nexus como herramienta de apoyo al curso de Competencia Comunicativa en modalidad presencial fue medianamente significativo. Por lo anterior, las expectativas de un uso futuro de la plataforma en clases presenciales para estos estudiantes en modalidad presencial sería de igual forma, medianamente significativa. A pesar de que un porcentaje medianamente significativo señaló que la plataforma no había ejercido algún cambio en sus procesos de e-a, sí reconocieron que facilitó la entrega de tareas, el consultar documentos y participar en actividades de reflexión. Los estudiantes con percepción no favorable sobre el uso de una plataforma para clases presenciales, que fue un resultado poco significativo, preferían usar la Internet con fines de distracción, esparcimiento y de comunicación en redes sociales y no para actividades académicas.
- d. *Recomendación futura para el uso de Nexus.* La maestra sí recomendaría a otros docentes usar Nexus en sus cursos de modalidad presencial. El resultado en los estudiantes que sí la recomendarían fue significativo y fue poco significativo los que no la recomendarían. Los que sí la recomendarían señalaron que tenían un mayor aprendizaje al usar Nexus, más capacidad de análisis, más conocimiento de las TIC y que era más práctico y fácil trabajar con Nexus. De igual forma, señalaron que al usar Nexus eran más responsables ya que no olvidaban tareas en casa y que las entregaban a tiempo porque la plataforma les recordaba las fechas de entrega. Los que no recomendarían su uso señalaron que: Nexus era de manejo complicado y no sabían usarla y que preferían entregar actividades de manera presencial, que olvidaban entrar a Nexus o que no tenían Internet.

**Objetivo General: Analizar el proceso educativo que produce la implementación de la plataforma Virtual Nexus como herramienta de apoyo en la clase de modalidad presencial de la asignatura Competencia Comunicativa.**

Finalmente se concluye que la plataforma Nexus trajo como ventajas para docente y estudiantes:

- a. Un mayor aprovechamiento del tiempo en el aula.
- b. Una mejor organización en la revisión y entrega de tareas con un mayor control en el registro de las mismas (fecha de recepción de tareas, suma de calificaciones automática y observaciones).
- c. Facilita el enfoque en los procesos ya que permite una orientación y guía personalizada sin la limitante espacio-temporal del aula.
- d. Una comunicación constante entre docente-estudiante y estudiante-estudiante.
- e. Aportación al equilibrio ecológico (menos gastos de papel al imprimir tareas o sacar copias de documentos de apoyo).
- f. Refuerzo de valores como el trabajo cooperativo, responsabilidad, tolerancia, paciencia y empatía.
- g. Manejo de solución de problemas.
- h. Experiencia en el manejo de plataformas virtuales.

Como desventajas se encontró lo siguiente:

- a. Una mayor inversión de tiempo fuera del aula.
- b. Una mayor inversión de tiempo en investigación.

- c. Organización y revisión de actividades extra que de manera presencial no manejaba como los foros virtuales y la asesoría continua.
- d. Sobrecarga de estudiantes por grupo.
- e. Desinterés y actitud negativa por parte de algunos estudiantes y docentes para usar la plataforma.
- f. Olvido de entrar a Nexus por no estar acostumbrados a manejar una plataforma de manera presencial.
- g. Preferencia por una pedagogía tradicional que no los obliga a tener responsabilidad en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se concluye por lo tanto que, si el docente que se apoya en una plataforma virtual para clases de modalidad presencial maneja un rol como mediador y guía con base en las teorías educativas constructivistas, encontrará más ventajas que desventajas para hacer uso de esta tecnología y así vencer la barrera al cambio por parte de los estudiantes con una actitud negativa o neutra.

Si el docente no promueve la construcción conjunta del aprendizaje sustentando su práctica en una formación y preparación continua, el uso de una plataforma virtual no representará beneficios para el docente o sus estudiantes.

## 5. 2 Recomendaciones

Con base en el análisis del problema en este contexto particular y de la teoría de referencia, se plantean las siguientes recomendaciones:

Desde el punto de vista teórico-práctico

- a. El docente debe estar capacitado para aprovechar las ventajas que representa el usar las TIC como las plataformas educativas, no sólo en ambientes virtuales, sino también en los presenciales; por lo que se debe promover también en los docentes de modalidad presencial el conocimiento de las teorías educativas basadas en los nuevos paradigmas del aprendizaje, de manera que reflejen este conocimiento en un procesos de enseñanza-aprendizaje constructivistas y no en la pedagogía tradicional. Se recomienda que en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UANL, la capacitación sobre el manejo de la plataforma Nexus sea obligatoria para todos los docentes y no sólo para los de modalidad a distancia, de esta manera podría promoverse más el uso de esta tecnología en cursos presenciales con una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- b. Actualizar el diseño del Programa Analítico de la materia de Competencia Comunicativa para que se contemplen estrategias de enseñanza diseñadas para el uso de esta tecnología educativa. Se recomienda también que se ofrezca a los docentes capacitación sobre el manejo efectivo de comunicación en entornos virtuales, ya que el manejo de procesos de comunicación efectiva es elemental para una mejor mediación del docente y de los procesos educativos. De igual forma, ofrecer cursos específicos sobre

estrategias didácticas tomando en cuenta los momentos educativos pre-instruccionales, co-instruccionales y post-instruccionales.

- c. Socializar con los docentes de la Facultad de Ciencias de la Comunicación los resultados de la investigación para dar a conocer las ventajas encontradas sobre el uso de la plataforma.
- d. Plantear al cuerpo directivo las desventajas encontradas sobre el uso de la plataforma como: el número excesivo de estudiantes registrados en los cursos o la falta de incentivos económicos o tecnológicos para los docentes con el fin de que propongan estrategias de solución para motivar la implementación de esta tecnología en clases presenciales.
- e. Ofrecer a los docentes cursos sobre Comunicación efectiva en ambientes virtuales con base en el rol del docente como mediador según la teoría constructivista.
- f. Incluir en los cursos de inducción para estudiantes de nuevo ingreso el tema del rol del estudiante desde la teoría constructivista, al igual que socializar el Modelo Educativo de la UANL y el Modelo Educativo de Licenciatura. Lo anterior con el fin de promover en el estudiante un rol proactivo encaminado a lograr aprendizajes significativos.

Desde el punto de vista metodológico

- a. A los investigadores del área de la educación interesados en continuar con el área temática aquí tratada, se les recomienda investigar sobre la línea de las barreras al cambio con relación a los estudiantes que no tienen una actitud favorable ante el uso de TIC para una modalidad presencial.
- b. Esta misma línea podría aplicarse a los docentes de modalidad presencial que manifiestan una actitud no favorable ante el uso de las plataformas virtuales.
- c. Debido al continuo cambio e innovación de las TIC sería necesario una gran inversión de tiempo para estudios longitudinales y que al finalizar hubiera otra tecnología que la superara, por ese motivo no se tomó esa metodología en esta tesis, pero sería un área de oportunidad el poder seguir con esta línea en estudios etnográficos.
- d. De igual forma, la temática de esta investigación se vería enriquecida en un futuro con estudios cuantitativos experimentales.

A manera de reflexión final

Las Nuevas Tecnologías de Comunicación difícilmente podrán sustituir la labor de un docente comprometido, pero un docente comprometido no puede quedarse al margen del uso de estas herramientas y perderse la oportunidad de obtener las mayores

ventajas que éstas representan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes. Es importante también que el docente comprometido, motive a sus estudiantes a ser más constructivistas y menos dependientes del docente, ser más responsables en su formación y educación. La investigación educativa siempre brindará nuevos horizontes para mejorar los conocimientos y estrategias de toda persona ligada a esta bella profesión.

Los procesos de capacitación y formación continua son positivos para el docente, pero éste debe compartir la filosofía del aprendizaje de estos cursos con sus estudiantes y no sólo la implementación práctica de la capacitación. De esta manera el estudiante conocería el motivo del cambio y estaría dispuesto a trabajar con menos resistencia ante este, como en el caso de la implementación de nuevas tecnologías, del modelo educativo por objetivos al modelo educativo por competencias o del uso de manuales metodológicos que les permiten no sólo elaborar documentos de manera correcta, sino que se evitarían problemas de fraude académico como la copia de documentos de Internet.

El uso de una plataforma como Nexus le permitiría al docente además, mantener al estudiante informado con documentos de calidad y éste aprendería a identificar las fuentes confiables de las que no lo son. Esto implica un compromiso por parte del docente para mantenerse en una formación continua y al cuerpo administrativo el facilitarle estos procesos.

Es importante continuar con la investigación educativa que implica el uso de TIC para solucionar paradojas como el hecho de que la educación virtual (o con el apoyo de estas plataformas) da oportunidad al ingreso de más estudiantes que por razones de

espacio en la institución, de traslado o de recursos no pueden asistir físicamente al aula.

Esta idea implica, en algunos casos, que un docente debe atender a un número significativo de estudiantes, sin contar con un equipo de soporte básico (diseñadores, pedagogos, auxiliares) y con recursos que faciliten su tarea.

Finalmente, los resultados de toda investigación educativa deben promoverse además de a la comunidad científica, en la comunidad estudiantil, académica y administrativa para promover el cambio por una mejor educación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abdulla, A. G. (2004). *Distance learning students' perceptions of the online instructor roles and competencies*. Digital Dissertations. (Tesis doctoral, The Florida State University, 1990). Obtenida el 3 de abril de 2005 de la base de datos UMI (Pro Quest) desde <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3137394>
- Acosta, M. (2005). *Tendencias pedagógicas contemporáneas. La pedagogía tradicional y el enfoque histórico cultural. Análisis comparativo*. Revista Cubana de Estomatología, Vol. 42, No. 1 recuperado el 17 de octubre de 2008 desde [http://www.bvs.sld.cu/revistas/est/vol42\\_1\\_05/est09105.pdf](http://www.bvs.sld.cu/revistas/est/vol42_1_05/est09105.pdf)
- Abraham, D. (2008). *El Futuro del Material Fílmico*. Historia virtual. Detrás de las cámaras. Recuperado el 14 de febrero de 2008 del sitio Web del Discovery Channel: [http://www.tudiscovery.com/virtual/\\_pages/making\\_of/future\\_of\\_footage.shtml](http://www.tudiscovery.com/virtual/_pages/making_of/future_of_footage.shtml)
- Adeoye, B. F. (2004). *The relationship between national culture and the usability of an e-learning system*. Digital Dissertations. Tesis doctoral University Of Illinois At Urbana-Champaign, 2004 obtenida el 10 de febrero de 2005 de la base de datos UMI (Pro Quest) desde <http://0wwwlib.umi.com/millennium.itesm.mx/dissertations/fullcit/3130867>
- Aguerrondo, I. (1999). *El nuevo paradigma de la Educación para el siglo XXI*. Organización de Estados Iberoamericanos obtenida el 3 de febrero de 2004 desde <http://www.campusoei.org/administracion/aguerrondo.htm>
- Allen, D. y Gardner, H. (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes, una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Argentina: Paidós.
- Almala, A. H. (2004). *Planning for high quality e-learning in institutions of higher education: an analytical case study of a two-year public community college in Virginia*. Digital Dissertations. Tesis doctoral George Mason University, 2004 obtenida el 8 de febrero de 2005 de la base de datos UMI (Pro Quest) desde <http://0wwwlib.umi.com/millennium.itesm.mx/dissertations/fullcit/3126352>
- Amador, (2007). *Documento de trabajo del Comité de Diagnóstico de ECOESAD*. México: ECOESAD
- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) recuperado en febrero de 2007 de [www.anui.es.mx](http://www.anui.es.mx)
- Ausubel, N. H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed.) México: Trillas.

- Arriola, 2008, *Diseño de la Guía instruccional*. Diplomado “Preparación para la Certificación Nacional como Instructor” Módulo II, México: ITESM.
- Baeza y otros. (1999) *Aprendizaje Cooperativo Asistido por Computador: La esencia Interactiva*. Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías, No. 2 recuperado el 6 de abril de 2008 desde: <http://contexto-educativo.com.ar/1999/12/nota-8.htm#autores>
- Barrantes, R. (2004). *Investigación un camino al conocimiento*. San José: EUNED.
- Barrantes, R. (1992). *Educación a distancia*. San José: EUNED.
- Bates A. W. (1999). *La tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia*. Madrid: GSA
- Boixt, M. (2007) *El Proceso Didáctico como Proceso de Comunicación / Significado y sentido de la Mediación Pedagógica*. Revista Andalucía Educativa. N° 62 . Agosto Acceso al texto completo recuperado en abril de 2011 desde <http://comunicacionyciudadania.blogspot.com/2007/08/el-proceso-didctico-como-proceso-de.html>
- Cabero J. (1994). Nuevas Tecnologías, Comunicación y Educación <http://editor.edutec.rediris.es/documentos/1994/12.htm>
- Canales, M. y Peinado, A. (1998). *Grupos de discusión. Métodos y técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. España: Síntesis.
- Cantú, Flores, Roque (2009). *Competencia Comunicativa*, México: Patria/ UANL.
- Cantú, Flores, Roque (2008). *Programa Analítico por Competencias de la Asignatura de Competencia Comunicativa*, México: UANL.
- Cardona, (2005) *Hispanoteca*. Documento recuperado en abril de 2005 de <http://culturitalia.uibk.ac.at/hispanoteca/Lexikon%20der%20Linguistik/ko/KOMMUNIKATIVE%20KOMPETENZ%20%20%20Competencia%20comunicativa.htm>
- Capra, F. (1998). *El punto crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente*. Argentina: Troquel.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Argentina: AIQUE Didáctica.

- Castellanos, A. R. (2005) Diseño Curricular Basado en Competencias. Material usado en el curso del mismo nombre para maestros pertenecientes a Comités de Asignatura de Formación General. México: UANL.
- Castells, M. (2002). La dimensión cultural de Internet. Internet Interdisciplinary Institute (IN3) de la UOCatalunya, España. Documento recuperado el 7 de marzo de 2006 de <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articulos/castells0502/castells0502.html>
- Ciberhabitat. Ciudad de la informática. *Enciclomedia, una forma diferente de aprender y enseñar*. Documento electrónico recuperado el 3 de diciembre de 2009 desde <http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/ciberhabitat/escuela/enciclomedia/maestros.asp>
- CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) recuperado en febrero de 2007 desde: [www.ciees.edu.mx](http://www.ciees.edu.mx)
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Subsecretaría de Educación Superior (2011). Programa Nacional de Posgrados de Calidad, Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado en la modalidad no-escolarizada (a distancia). Recuperado el 6 de mayo de 2012 desde: [http://www.conacyt.gob.mx/Becas/Calidad/Convocatorias\\_2011/Marco\\_Referencia\\_No-Escolarizada.pdf](http://www.conacyt.gob.mx/Becas/Calidad/Convocatorias_2011/Marco_Referencia_No-Escolarizada.pdf)
- COPAES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C.) recuperado en febrero de 2007 desde: [www.copaes.org.mx](http://www.copaes.org.mx)
- Corral García, S.: (2009) La educación superior tecnológica frente al proceso de globalización: la influencia de las nuevas tecnologías de información en el Instituto Tecnológico de Puebla: Edición electrónica gratuita. Texto completo en [www.eumed.net/tesis/2009/scg/](http://www.eumed.net/tesis/2009/scg/)
- Diccionario Santillana de tecnología (2005) recuperado en enero de 2007 desde <http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/definicionesnntt.html>
- Díaz-Barriga y Hernández. (2005). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. 2ª Edición. México: Mc Graw Hill.
- Dobles, Zúñiga y García. (2001) Investigación en educación: procesos, interacciones, construcciones. Costa Rica: UNED.
- Ebrahim, A. (2004). The effects of traditional learning and a learning cycle inquiry learning strategy on students' science achievement and attitudes toward elementary

science (Kuwait). *Digital Dissertations*. (Tesis doctoral Ohio University, 2004) Obtenida el 8 de febrero de 2005 de la base de datos de la Universidad Virtual ITESM (Pro Quest) desde <http://0wwwlib.umi.com.millennium.itesm.mx/dissertations/fullcit/3129129>

Ertmer, P. A. y Newby, T. J. (1993) Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 1993, 6(4), 50-72. Documento recuperado desde:  
[http://ares.unimet.edu.ve/programacion/psfase3/modII/biblio/CONDUCTISMO\\_%20COGNITIVISMO\\_%20CONSTRUCTIVISMO.pdf](http://ares.unimet.edu.ve/programacion/psfase3/modII/biblio/CONDUCTISMO_%20COGNITIVISMO_%20CONSTRUCTIVISMO.pdf)

Fennimore, T. F. y Tinzmann, M. B. El Aula Inteligente. Una perspectiva desde la mediación pedagógica. Recuperado en agosto de 2006  
[http://iteso.mx/~carlosc/pagina/cursoUAHI/Conferencias/aula\\_inte.htm](http://iteso.mx/~carlosc/pagina/cursoUAHI/Conferencias/aula_inte.htm)

Feria, L. (s/f). *Bibliotecas y aulas virtuales, una alianza para aprender a aprender*. Disertación para la Universidad de Colima, México recuperada en noviembre de 2006 de: [http://www.ucol.mx/acerca/coordinaciones/CGSTI/publi\\_pdf/1\\_feria.pdf#search=%22sep%2C%20nuevas%20tecnolog%22](http://www.ucol.mx/acerca/coordinaciones/CGSTI/publi_pdf/1_feria.pdf#search=%22sep%2C%20nuevas%20tecnolog%22)

Fermoso, P. (2007). *Teoría de la educación*. México: Trillas.

Fernández, N. F. (2003). Sistema de entrenamiento para computadoras personales: experiencias en su desarrollo. *Ministerio de Ciencia, Tecnología y medio ambiente*. Cuba. Obtenida el 12 de mayo de 2004 <http://ism.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200352153220Sistema%20de%20entrenamiento%20para%20computadoras%20personales.pdf>

Fernández, P. y Melero M. (1996). *La interacción social en contextos educativos*, México: Siglo Veintiuno Editores,

Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (2008) Apuntes sobre los estudios de percepción social de la ciencia y la tecnología. España: FECYT

Flores, J. (2007) *Estandarización de Criterios para clases en Línea*. Documento de trabajo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Documento oficial de la institución con clave ISO 9001 (RC-ED-07-001).

Gagné. (2006). *La Teoría del aprendizaje de Gagné*. Documento recuperado el 12 de enero de 2005 desde <http://www.apsique.com/tiki-index.php?page=Apregagne#presentacion>

- Glazier, J. D. (2002). *Propuesta de un modelo de las relaciones de los paradigmas en una disciplina emergente*. E.U.A.: Anales de documentación, N. ° 5
- González, G. (2005) Origen y desarrollo de la educación a distancia en México. Recuperado el 6 de mayo de 2012 desde: <http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:19527&dsID=n07gonzaz05.pdf>
- González, M. (2004). *Introducción a la enseñanza bimodal UCR interactiva* Recuperado el 16 de junio de 2008 desde: [http://interactiva.ucr.ac.cr/ucr/html/intro\\_ensenanza\\_bimodal.pdf](http://interactiva.ucr.ac.cr/ucr/html/intro_ensenanza_bimodal.pdf)
- González, O. y Flores, M. (2000). El trabajo docente, enfoques innovadores para el diseño de un curso. México: Trillas, ITESM, ILCE.
- González y Wagenaar. (2003) *Tuning Educational Structures in Europe, Informe Final Fase Uno*. España: Universidad de Deusto Groningen.
- Goetz, J. P. y Le Compte, M. D. (1998). *Etnografía y Diseño de investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gutiérrez, F. 2004. Entrevista digital titulada Entorno económico de la educación, para la asignatura Contextualización: educación y sociedad. Costa Rica: UNED, SEP.
- Heinich, R. , Molenda, R., y Smaldino (2002). *Instructional media and technologies for learning*. (Séptima Edición). E. U. A.: Merrill Prentice May.
- Hernández, E. (2005) *Estándares y Especificaciones de E-learning: Ordenando el Desorden*. Documento electrónico recuperado el 27 de noviembre de 2005 desde: [http://www.ecampus.cl/articulos/tecnologia/eduardo\\_hernandez/eduardo.htm#2](http://www.ecampus.cl/articulos/tecnologia/eduardo_hernandez/eduardo.htm#2)
- Hernández, Fernández y Baptista. (2006) Metodología de la investigación. México: McGraw Hill 4ª Edición.
- Historia de dragones, una fantasía hecha realidad. (2008). Recuperado el 19 de feb de 2008 del sitio Web de Discovery Channel: <http://www.tudiscovery.com/dragones/index.shtml>
- Ibañez, J. (1991). El grupo de discusión: fundamento metodológico y legitimación epistemológica. Costa Rica: UNED.

- Lacasa, P. y otros (2005). Objetos de aprendizaje y significado. Revista de Educación a Distancia Año IV. Número monográfico V. recuperado el 13 de mayo de 2007 desde <http://www.um.es/ead/red/M5/>
- Lozano, A. (2005). *El éxito en la enseñanza, aspectos didácticos en las facetas del profesor*. México: Trillas
- Mancinas (1999). *Entornos y plataformas para virtualizar cursos*. UNESCO. Documento electrónico recuperado el 23 de nov de 2005 desde <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/plataformas.htm>
- Martínez, M. (1989). *Comportamiento humano. Nuevos Métodos de investigación*. México: Trillas.
- Mena, M. (2004). *La educación a distancia en América Latina: modelos, tecnologías y realidades*. Argentina: Stella, ICDE, UNESCO, La Crujía.
- Méndez, Z. (2002). *Aprendizaje y cognición*. Costa Rica: EUNED.
- Mendoza, J. (2003). *E-learning, el futuro de la educación a distancia*. Recuperado el 6 de mayo de 2012 desde: <http://www.informaticamilenium.com.mx/paginas/mn/articulo78.htm>
- Moncada, J. (2011). *Modelo educativo basado en competencias*. México: Trillas.
- Montalvo, D. (2008). *Modelos de instrumentos para trabajar con las técnicas de Análisis de contenido y la Observación*. Documento de trabajo para alumnos de Proyectos I de la Maestría en Educación México: ITESM.
- Montalvo, D (2009). Formatos para validación de instrumentos por expertos. Documento de trabajo para los alumnos de la Dra. Danitza Montalvo Apolín en el curso de Proyectos I y II de la Maestría en Educación, México: ITESM.
- Muñoz, E., M. Plaza, D. Santos, J. Espinosa y G. Ponce (2006), *El espacio social de la ciencia y la tecnología: Percepción, comunicación y difusión*, en: Jesús Sebastián y Emilio Muñoz (eds). Radiografía de la investigación pública en España. Madrid: Biblioteca Nueva, págs. 409-456.
- Ordóñez, J. (2003) *Introducción a la pedagogía*. Costa Rica: EUNED.
- Ortiz, G. (1999). *En torno a la educación constructivista en educación a distancia*. Revista electrónica de educación y cultura “La Tarea” del Sindicato Nacional de

Trabajadores de la Educación, México desde: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu11/mgorti11.Htm>

Oviedo, G. (2004). *La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt*. Revista de Estudios Sociales, no. 18, agosto de 2004, 89-96.

Parica, Bruno y Abancin (2005). *Teoría del Constructivismo Social De Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*. Universidad Central De Venezuela, Facultad De Humanidades Y Educación. Documento recuperado en abril de 2008 desde: <http://constructivismos.blogspot.com/>

Piaget, J. (1987). *Introducción a la epistemología genética*. México: Paidós.

Pochet, R. M. (2000). *Discurso y análisis social, métodos cualitativos y técnicas de análisis*. Compilación. Editorial de la Universidad de Costa Rica: EUNED.

Portal del Gobierno Federal Mexicano (2010) información recuperada en agosto de 2010. <http://www.presidencia.gob.mx/?DNA=62&page=1>

Ramírez, J. L. (2001). Educación y computadoras: una aproximación al estado actual de su investigación en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 6, No. 11 Recuperado desde: <http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta11/11invest1.pdf>

Real Academia de la Lengua Española. Estrategia. Documento recuperado desde [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=estrategia](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=estrategia).

Rodríguez, Gil y García (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe

Rodrigo y Arnay. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Temas de psicología España: Paidós.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España: Paidós

Ruiz Iglesias, Magalys (2004). *El maestro facilitador del aprendizaje desde planteamientos constructivistas*. México: Editado por la autora. UANL.

Ruiz Méndez, José Leonardo. (2007). *Estado de la Evaluación por competencias en el área musical del Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Universidad Surcolombiana*. Avance de Tesis no

publicada, obtenida desde el Claustro Académico de la Maestría en Educación del ITESM. México: ITESM.

Ruiz y Pachano (2005). Modelo teórico de evaluación constructivista orientado hacia el desarrollo de competencias en el estudiante universitario. (Recuperado en junio de 2007). [http://www.serbi.luz.edu.ve/pdf/ed/v12n2/art\\_09.pdf](http://www.serbi.luz.edu.ve/pdf/ed/v12n2/art_09.pdf)

Santos Cano, Tania. 2006. Revista Electrónica EDUSAT. Artículo 2. Foro Internacional Perspectivas del e-learning utilizando las Tecnologías de ADL-SCORM (recuperado en agosto de 2006) <http://edusat.ilce.edu.mx/articulos.htm>

SEP y CONACYT (2011). Programa nacional de posgrados de calidad. Marco de referencia Para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado en la modalidad no-escolarizada (a distancia). México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y Subsecretaría de Educación Superior

Segovia y Ortega (2008). *Diseño de instrumentos de evaluación*. Diplomado Preparación para la Certificación Nacional como Instructor. Módulo IV, México: ITESM.

Soto y Bernardini. (2004). La educación actual en sus fuentes filosóficas. Costa Rica: EUNED.

Toffler, Alvin (1979). *La tercera ola*. E.U.A.: Plaza & Janes.

----- (1970). El shock del futuro. Barcelona, España: Plaza & Janes

Torres, R. (2003). *Los nuevos paradigmas en la actual Revolución Científico Tecnológica*. Costa Rica: EUNED.

Tyan, K. (2004). *Barreras de difusión a la enseñanza virtual en Taiwán: Un análisis de factor de las perspectivas de los médicos (China)*. Digital Dissertations. (Tesis doctoral Indiana University, 2004) Obtenida el 15 de febrero de 2005 de la base de datos de la Universidad Virtual ITESM (Pro Quest) desde: <http://0wwwlib.umi.com.millenium.itesm.mx/dissertations/fullcit/3133982>

UANL, Visión 2012. (2005) Obtenido en octubre de 2005 de <http://www.uanl.mx>

UNESCO (2009). *¿Van las TIC hacer la universidad tradicional obsoleta?* Conferencia Mundial sobre Educación Superior, documento recuperado en agosto de 2009 desde: <http://www.unesco.org/es/the-2009-world-conference-on-higher-education/dynamic-content-single->

view/news/will\_icts\_make\_the\_traditional\_university\_obsolete/back/9712/cHash/9ba46d5f18/

- UANL (2010). Información estadística básica UANL 2010. Recuperado desde <http://www.uanl.mx/acerca/>
- UANL (2010). Modelo educativo de la UANL 2008. Recuperado desde <http://www.uanl.mx/acerca/>
- Valles S. M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.
- Viñao Frago, A. (1999) *Leer y escribir, historia de dos prácticas culturales*. México: Educación, voces y vuelos.
- Vygotsky, L. (1988). El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Cap. 6. : Interacción entre Aprendizaje y Desarrollo. México: Ed. Grijalbo.
- Villalobos Zamora, Luis Ricardo (2005) Síntesis del tema 2: *Del paradigma positivista a los enfoques metodológicos cuantitativos*. Doctorado Latinoamericano de Educación. Plataforma Microcampus. Costa Rica: UNED,
- Villalobos Zamora, Luis Ricardo (2005) *Características del diseño cuantitativo*. Doctorado Latinoamericano de Educación. Plataforma Microcampus. Costa Rica: UNED,
- (2004). *Paradigmas de la investigación: Metodología cualitativa y cuantitativa. Análisis y recogida de datos*. (Documento de consulta para el curso de Diseños de Investigación Cuantitativa, Programa Doctorado Latinoamericano en Educación). Costa Rica: UNED.
- (2004). La doble pirámide de la investigación social: alternativas para integrar el enfoque cualitativo y el enfoque cuantitativo en la investigación de las ciencias sociales. (Resumen de conferencia). Costa Rica: UNED.
- (1998). *La investigación científica con un enfoque cuantitativo*. (síntesis de Microcampus y videoconferencia). Costa Rica: UNED.
- Villarreal Cobas, Humberto. (2006). El uso de la estrategia didáctica POL apoyado en la plataforma electrónica Blackboard. Tesis obtenida del Claustro Académico de la Maestría en Educación del ITESM. México: ITESM.
- Villaseñor, G. (1998). La tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje. México: Trillas.

Visión UANL 2012 documento electrónico recuperado en octubre de 2006 desde <http://www.uanl.mx/acerca/vision2012>

Wikipedia, La enciclopedia libre. *Avatar*. Documento recuperado el 22 de febrero de 2008 desde: <http://es.wikipedia.org/wiki/Avatar>

Wikipedia, La enciclopedia libre. *Aprendizaje*. Documento recuperado el 5 de abril de 2008 desde: <http://es.wikipedia.org/wiki/Aprendizaje>

Yábar, Barbarà y Añaños (2008). *Desarrollo de un campus virtual de la comunicación en el marco de una educación bimodal*. Recuperado del sitio del Centro Virtual Cervantes de la Universitat Autònoma de Barcelona, España en junio de 2008 desde: [http://cvc.cervantes.es/obref/formacion\\_virtual/campus\\_virtual/yabar.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/campus_virtual/yabar.htm)

Zarzar, C. (1996). *Temas de didáctica, reflexiones sobre la función formativa de la escuela y del profesor*. México: Patria.

Zapata, F. (2006) *Sociedad del Conocimiento y Nuevas Tecnologías. Organización de Estados Iberoamericanos* Documento recuperado en marzo de 2006 de <http://www.campus-oei.org/salactsi/zapata.htm>

## Anexo 1 **Rejilla de Observación de clase de la maestra “A”**

Universidad Autónoma de Nuevo León  
Facultad de Ciencias de la Comunicación

Estudio sobre el uso de una plataforma virtual como apoyo a la clase de Competencia Comunicativa en modalidad presencial y su impacto en la participación de los estudiantes

**Instrumento de recolección de datos:** Observación de clase directa

Fecha: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_ Sesión: \_\_\_\_\_ Aula: \_\_\_\_\_ No. de estudiantes: \_\_\_\_\_

Descripción de entorno físico: \_\_\_\_\_

Conductas y actitudes observadas sobre el docente:

<b>Escala evaluativa</b>	<b>1 siempre</b>	<b>2 Casi siempre</b>	<b>3 Raras veces</b>	<b>4 nunca</b>	<b>5 Notas de la investigadora</b>
<b>Rol del docente</b>					
<b>Comparte experiencias y saberes en una construcción conjunta</b>					
<b>Promueve el aprendizaje significativo</b>					
<b>Promueve la autonomía y autodirección del estudiante</b>					

Conductas observadas sobre los estudiantes:

<b>Escala evaluativa</b>	<b>1 siempre</b>	<b>2 Casi siempre</b>	<b>3 Raras veces</b>	<b>4 nunca</b>	<b>5 Notas de la investigadora</b>
<b>Rol del estudiante</b>					
<b>Todos los estudiantes participan en las discusiones de clase</b>					
<b>Se relacionan entre sí al participar</b>					
<b>Sustentan sus opiniones con base en fuentes consultadas</b>					

## **Anexo 2 Guía de preguntas para entrevista a la maestra “A”**

Universidad Autónoma de Nuevo León

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Estudio sobre el uso de una plataforma virtual como apoyo a la clase de Competencia Comunicativa en modalidad presencial y su impacto en la participación de los estudiantes

**Instrumento de recolección de datos:** Guía de preguntas para la entrevista semi-estructurada con la maestra “A”.

La entrevistadora agradece la asistencia de la maestra recordando los objetivos de la investigación por si hubiera alguna duda que aclarar. Se procede a la entrevista misma que se dividió en tres ejes temáticos:

### A. Sobre la formación profesional de la maestra:

1. ¿Cuál es su profesión?
2. ¿Cuáles han sido sus experiencias profesionales?

### B. Sobre la experiencia como docente:

3. ¿Hace cuánto que se dedica a la docencia?
4. ¿Cuáles fueron sus motivos para dedicarse a la docencia?
5. ¿Combina la docencia con alguna otra actividad?
6. ¿Tuvo alguna preparación sobre docencia antes de iniciar esta labor?
7. ¿Conoce algunas teorías educativas o estrategias de aprendizaje?
8. ¿Qué importancia considera que tenga la preparación o formación continua del docente?
9. ¿Cómo definiría su rol de docente y por qué?

### C: Sobre el manejo de plataformas virtuales:

10. ¿Cuándo inició su experiencia como maestro(a) en línea?
11. ¿Por qué decidió participar en esta modalidad de la enseñanza?
12. ¿Tuvo alguna preparación previa en el manejo de NTC antes de trabajar con Nexus?
13. ¿Cuál ha sido su experiencia como maestra en línea?
14. ¿Ha impartido un curso presencial con el apoyo de una plataforma educativa?
15. ¿Qué piensa que se logrará al final de su participación en esta investigación?

D: Sobre su rol como mediadora y la percepción sobre el trabajo de sus estudiantes

16. ¿Cómo define la comunicación que mantuvo con sus estudiantes al usar la plataforma Nexus en el curso presencial de Competencia comunicativa?
17. ¿Qué tipo de estrategias didácticas manejó en su curso al usar la plataforma?
18. ¿Cuál fue el desempeño que observó en sus estudiantes al usar la plataforma Nexus con estas estrategias
19. ¿Cómo describiría el trabajo cooperativo de sus estudiantes al usar la plataforma?
20. ¿Notó alguna diferencia en el porcentaje de estudiantes que participaron activamente (tareas, foros, dudas) en este curso que cuando imparte la clase sin el uso de la plataforma?
21. ¿A qué cree que se debe esto?
22. ¿Encuentra alguna diferencia en la participación de sus estudiantes al analizar y discutir un tema de manera presencial y en la plataforma Nexus (en foros)?
23. ¿Considera qué hubo un aprendizaje significativo en sus estudiantes?
24. ¿Cómo se observó esto?

E: Sobre su percepción al usar la plataforma Nexus

25. ¿Cuál fue el efecto de usar la plataforma Nexus en su curso presencial de Competencia comunicativa?
26. ¿Qué obstáculos enfrentó al apoyarse en esta plataforma?
27. ¿Cómo considera que podrían superarse?
28. ¿Era lo que usted esperaba al usar esta herramienta tecnológica?
29. Después de esta experiencia ¿Cómo considera que deba ser el rol del docente al apoyarse en NTC en clases presenciales?

### Anexo 3 Cuestionario a estudiantes del grupo de la maestra “A”

Universidad Autónoma de Nuevo León  
Facultad de Ciencias de la Comunicación

Estudio sobre el uso de una plataforma virtual como apoyo a la clase de Competencia Comunicativa en modalidad presencial y su impacto en la participación de los estudiantes.

**Instrumento de recolección de datos:** Cuestionario dirigido a estudiantes del grupo de la maestra “A”.

Este cuestionario tiene como finalidad obtener información que beneficie los procesos de enseñanza-aprendizaje apoyados en NTC para clases presenciales en nuestra Facultad. Agradecemos tu colaboración y tiempo.

1. Edad \_\_\_\_\_
2. Sexo: F\_\_\_\_ M\_\_\_\_\_
3. Estudiante: Local \_\_\_\_\_ Foráneo \_\_\_\_\_
4. Ciclo que cursa: \_\_\_\_\_
5. ¿Ha cursado alguna asignatura con el apoyo de una plataforma virtual? (en caso negativo pasar a la pregunta 9) Sí\_\_\_\_ No\_\_\_\_
6. En caso afirmativo ¿cuál plataforma?
  - 1) Blackboard    2) Nexus    3) Ambas    4) Otra
7. Su experiencia en otros cursos al usar una plataforma virtual ha sido positiva:
  - a) siempre    b) casi siempre    c)raras veces    d) nunca
8. La maestra del curso de Competencia Comunicativa **con** el apoyo de una plataforma virtual compartió experiencias y saberes en una construcción conjunta del conocimiento:
  - a) siempre    b) casi siempre    c)raras veces    d) nunca
9. Los docentes que le han dado cursos **sin** el apoyo de una plataforma virtual compartieron experiencias y saberes en una construcción conjunta del conocimiento:
  - a) siempre    b) casi siempre    c)raras veces    d) nunca
10. Cuando usas Internet te conectas desde:
  - a) casa    b) ciber café    c) escuela    d) trabajo    e) otro    f)no me conecto
11. Indica qué herramienta de Internet usas con más frecuencia, siendo el número 1 el más importante:

Correo electrónico \_\_\_\_\_

Messenger \_\_\_\_\_

*Foto logs* o similares \_\_\_\_\_

Juegos \_\_\_\_\_

Música \_\_\_\_\_

Consultas escolares \_\_\_\_\_

12. La frecuencia con la que usas la Internet como apoyo para tus actividades académicas presenciales es:
- a) siempre    b) casi siempre    c) raras veces    d) nunca
13. Cuando usas Internet por motivos académicos es para consultar documentos como ensayos, artículos o investigaciones relacionados con la clase:
- a) siempre    b) casi siempre    c) raras veces    d) nunca
14. Cuando usas Internet por motivos académicos es para participar en foros de discusión en alguna plataforma educativa:
- a) siempre    b) casi siempre    c) raras veces    d) nunca
15. Cuando usas Internet por motivos académicos es para comunicarte con compañeros por chat, correo electrónico:
- a) siempre    b) casi siempre    c) raras veces    d) nunca
16. Cuando se discute o analiza un tema en clase, te gusta participar con tu opinión o haciendo preguntas:
- a) siempre    b) casi siempre    c) raras veces    d) nunca
17. Discutir o analizar un tema en clase de manera grupal enriquece tu formación:
- a) siempre    b) casi siempre    c) raras veces    d) nunca
18. Te consideras muy responsable al entregar tareas a los maestros:
- a) siempre    b) casi siempre    c) raras veces    d) nunca
19. Cuando entregas una tarea te interesa sobre todo la calificación obtenida:
- a) siempre    b) casi siempre    c) raras veces    d) nunca
20. Cuando entregas una tarea te interesa sobre todo conocer las observaciones y correcciones que el maestro haga:

a) siempre    b) casi siempre    c) raras veces    d) nunca

21. Marca la frecuencia con que entraste al curso de Competencia Comunicativa en la plataforma Nexus.

- a) 3 veces a la semana o más
- b) 1 vez a la semana
- c) 1 vez cada 15 días
- d) 1 vez al mes
- e) Nunca

22. Marca, en orden de importancia, aquellas actividades que realizaste en la plataforma Nexus en tu curso de Competencia comunicativa siendo el uno la más importante, si no realizaste alguna de las actividades coloca el valor de cero.

- a) Consultar los avisos del docente \_\_\_\_\_
- b) Consultar la Biblioherografía \_\_\_\_\_
- c) Consultar el Calendario de actividades \_\_\_\_\_
- d) Subir tareas al Portafolios \_\_\_\_\_
- e) Participar en foros de discusión temática \_\_\_\_\_
- f) Consultar Documentos de Apoyo \_\_\_\_\_
- g) Ninguna

23. El diseño de las actividades colocadas en Nexus fue claro, con instrucciones adecuadas y despertaron mi interés por realizarlas:

- a) siempre    b) casi siempre    c) raras veces    d) nunca

24. Contar con el apoyo de la plataforma Nexus me hizo participar más en tareas que cuando no uso la plataforma en cursos presenciales.

Sí\_\_\_\_    No\_\_\_\_

25. Contar con el apoyo de la plataforma Nexus me hizo participar más en tareas que cuando no uso la plataforma en cursos presenciales.

Sí\_\_\_\_    No\_\_\_\_

26. Contar con el apoyo de la plataforma Nexus me hizo participar más en discusiones temáticas que cuando no uso la plataforma en cursos presenciales.

Sí\_\_\_\_    No\_\_\_\_

27. ¿Por qué? \_\_\_\_\_

28. ¿Cuáles de las siguientes habilidades consideras que promovió tu maestra al usar la plataforma Nexus en el curso de Competencia Comunicativa? Pon uno a la más importante

- a. capacidad de aprender por cuenta propia (hábitos de estudio que implican disciplina, búsqueda de información, verdadero deseo de aprender) \_\_\_\_\_
- b. capacidad de análisis, síntesis y evaluación (capacidad de generar hipótesis y diseñar procesos para verificarlos) \_\_\_\_\_
- c. Pensamiento crítico (capacidad para distinguir los pros y los contras de una decisión)
- d. Aplicabilidad (pensar con fluidez y flexibilidad para aplicar el conocimiento al contexto académico y profesional) \_\_\_\_\_
- e. Capacidad de identificar y resolver problemas (investigar por cuenta propia, hacerse preguntas y buscar por si mismo la información que necesita) \_\_\_\_\_
- f. Capacidad para tomar decisiones (habilidad para analizar y evaluar las diferentes posibilidades y alternativas de solución a un problema) \_\_\_\_\_
- g. Trabajo en equipo (reconocer que el trabajo en equipo es la manera más conveniente de trabajar y que genera valor agregado al producto final) \_\_\_\_\_
- h. Alta capacidad de trabajo (trabajar de manera constante y organizada) \_\_\_\_\_
- i. Uso eficiente de la informática y las telecomunicaciones (usar la computadora y medios electrónicos para obtener información) \_\_\_\_\_
- j. Buena comunicación escrita (estructurar y expresar sus ideas de manera lógica y coherente) \_\_\_\_\_
- k. Todas \_\_\_\_\_
- l. Ninguna \_\_\_\_\_

29. Usar la plataforma Nexus en este curso presencial fue:

- a) positivo para mi aprendizaje    b) negativo para mi aprendizaje    c) no  
tuvo efecto en mi aprendizaje

30. ¿Por qué? \_\_\_\_\_

**Anexo 4. Matriz de Análisis de contenido en relación con los contenidos del programa Analítico del curso de Competencia Comunicativa.**

Escala evaluativa		1	2	3	4	5
		Muy significativo	Significativo	Medianamente Significativo	Poco Significativo	No Significativo
categorías y contenidos a evaluar						
1	Datos generales del curso: a. Nombre del curso b. Nivel educativo c. Grado d. Periodo escolar e. Requisitos académicos f. Duración del curso g. Cantidad de sesiones					
2	Filosofía del curso a. Teorías en las que se sustenta el programa					
3	Introducción al tema a. Explicación de los contenidos generales b. Explicación de las razones por las cuáles deben aprender.					
2	Objetivos de sesión a. Objetivos generales b. Objetivos particulares					
3	Contenidos a. Declarativo b. Procesal c. Actitudinal					
5	Actividades a. Individuales b. Cooperativas					
8	Evaluación a. Sumativa b. Formativa					
10	Bibliografía a. Libro base b. Libros de consulta c. Información en la Red					

## Anexo 5 Rejilla para el Monitoreo de la plataforma Nexus área de Portafolios

Universidad Autónoma de Nuevo León

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Estudio sobre el uso de una plataforma virtual como apoyo a la clase de Competencia Comunicativa en modalidad presencial y su impacto en la participación de los estudiantes

**Instrumento de recolección de datos:** Rejilla de observación para entrega tareas en plataforma Nexus y en formato impreso.

Alumno (a)	No. de tareas en Nexus	% de tareas entregadas a tiempo	No. de tareas impresas	% de tareas entregadas a tiempo	Cumplió lineamientos de tareas en Nexus Sí / No	Cumplió lineamientos de tareas impresas Sí / No
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						
16.						
17.						
18.						
19.						
20.						
21.						
22.						
23.						
24.						
25.						
26.						
27.						

## Anexo 6    **Rejilla para el monitoreo de la plataforma Nexus área de Foros**

Universidad Autónoma de Nuevo León

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Estudio sobre el uso de una plataforma virtual como apoyo a la clase de Competencia Comunicativa en modalidad presencial y su impacto en la participación de los estudiantes

**Instrumento de recolección de datos:** Rejilla de observación para participación en foros de discusión en plataforma Nexus y en clase presencial.

Alumno (a)	No. de participaciones en foro de Nexus	Justifica su opinión con citas y referencias.	La participación del alumno es más activa en: 1. Clase 2. Nexus 3. Ninguna	Observaciones
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				
21.				
22.				
23.				
24.				
25.				
26.				
27.				
28.				

## Anexo 7 Cuestionario para validar el instrumento de investigación por expertos

### Cuestionario para validar el instrumento de investigación por expertos

**Instrucciones:**

(En este espacio se explica a los expertos el objetivo de la investigación y se solicita que evalúen la Pertinencia y la Claridad de las preguntas y/o ítems, con la escala de Likert u otra escala que crean conveniente. Asimismo, se explica lo que se pretende con este instrumento).

**Pertinencia**

- 1= No es pertinente
- 2= Muy poco pertinente
- 3= Pertinente
- 4= Muy pertinente

**Claridad**

- 1= No es claro
- 2= Muy poco claro
- 3= Claro
- 4= Muy claro

	Preguntas o ítems	Pertinencia				Claridad			
		1	2	3	4	1	2	3	4
<b>1</b>	<b>En este espacio va la pregunta o ítem</b>								
	En este espacio, así como en todos los demás, va la observación o corrección que el experto haga de tu ítem o pregunta.								
<b>2</b>	<b>En este espacio va la pregunta o ítem</b>								
	En este espacio, así como en todos los demás, va la observación o corrección que el experto haga de tu ítem o pregunta.								
<b>3</b>	<b>En este espacio va la pregunta o ítem</b>								
	En este espacio, así como en todos los demás, va la observación o corrección que el experto haga de tu ítem o pregunta.								
<b>4</b>	<b>En este espacio va la pregunta o ítem</b>								
	En este espacio, así como en todos los demás, va la observación o corrección que el experto haga de tu ítem o pregunta.								
<b>5</b>	<b>En este espacio va la pregunta o ítem</b>								
	En este espacio, así como en todos los demás, va la observación o corrección que el experto haga de tu ítem o pregunta.								

**Comentarios adicionales:** (Este es un espacio para otros comentarios que tenga el experto, respecto de tus ítems o preguntas)

**¡Muchas gracias!**

(Nombre del investigador)

## **Anexo 8. Validación de instrumentos por parte de expertos: Rejilla de Observación y Guía de preguntas para entrevista.**

### **Anexo 10 Validación de instrumento: Rejilla de Observación para la clase de la maestra "A"**

Fecha de validación: 6 de julio de 2009

---

El experto que valida este instrumento

**Dra. Lucila Hinojosa Córdova**

---

Nombre de la institución donde trabaja el experto

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación

---

Función del experto en su institución

Coordinadora del CA de Estudios de Cultura, Comunicación y Tecnologías de Información",  
Subdirectora de Posgrado en la Facultad de Comunicación

---

Nombre del investigador

Julieta Flores Michel

---

**NOMBRE DE LA INVESTIGACION**

El uso de una plataforma virtual como apoyo a la clase de Competencia Comunicativa en  
modalidad presencial y su impacto en la participación de los estudiantes de la Licenciatura  
en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León, MÉXICO

---

Título del instrumento de evaluación

Observación de clase de la maestra "A"

---

El experto valida el instrumento con

100% de validez

---

Firma del experto

Dra. Lucila Hinojosa Córdova

### **Anexo 11 Validación de instrumento: Entrevista de inicio de curso de la maestra "A"**

Fecha de validación: 6 de julio de 2009

---

El experto que valida este instrumento

**Dra. Lucila Hinojosa Córdova**

Nombre de la institución donde trabaja el experto

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación

Función del experto en su institución

Coordinadora del CA de Estudios de Cultura, Comunicación y Tecnologías de Información",  
Subdirectora de Posgrado en la Facultad de Comunicación

Nombre del investigador

Julieta Flores Michel

**NOMBRE DE LA INVESTIGACION**

El uso de una plataforma virtual como apoyo a la clase de Competencia Comunicativa en  
modalidad presencial y su impacto en la participación de los estudiantes de la Licenciatura  
en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León, MÉXICO

Título del instrumento de evaluación

Entrevista de inicio de curso de la maestra "A"

El experto valida el instrumento con

100% de validez

Firma del experto



Dra. Lucila Hinojosa Córdova

---

## **Anexo 9. Validación de instrumento: Monitoreo de la plataforma Nexus, área de Portafolio**

Fecha de validación: 21 de julio de 2009

---

El experto que valida este instrumento

**Dra. Patricia Liliana Cerda Pérez**

---

Nombre de la institución donde trabaja el experto

**UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación**

---

Función del experto en su institución

**Miembro del CA de Estudios de Cultura, Comunicación y Tecnologías de Información** Miembro del Registro CONACYT de Evaluadores Acreditados (RCEA) en el Área 5 "Sociales y Económicas."

---

Nombre del investigador

Julieta Flores Michel

---

### **NOMBRE DE LA INVESTIGACION**

**El uso de una plataforma virtual como apoyo a la clase de Competencia Comunicativa en modalidad presencial y su impacto en la participación de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León, MÉXICO**

---

Título del instrumento de evaluación

**Monitoreo de la plataforma Nexus, área de Portafolio**

---

El experto valida el instrumento con

95% de validez

Firma del experto



---

## **Anexo 10. Validación de instrumento: Monitoreo de la plataforma Nexus, área de Foros**

Fecha de validación: 21 de julio de 2009

---

El experto que valida este instrumento

**Dra. Patricia Liliana Cerda Pérez**

---

Nombre de la institución donde trabaja el experto

**UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación**

---

Función del experto en su institución

**Miembro del CA de Estudios de Cultura, Comunicación y Tecnologías de Información** Miembro del Registro CONACYT de Evaluadores Acreditados (RCEA) en el Área 5 "Sociales y Económicas."

---

Nombre del investigador

Julieta Flores Michel

---

**NOMBRE DE LA INVESTIGACION**

**El uso de una plataforma virtual como apoyo a la clase de Competencia Comunicativa en modalidad presencial y su impacto en la participación de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León, MÉXICO**

---

Título del instrumento de evaluación

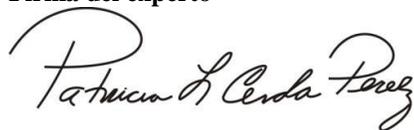
**Monitoreo de la plataforma Nexus, área de Foros**

---

El experto valida el instrumento con

95% de validez

Firma del experto



---

## **Anexo 11. Validación de instrumento: Encuesta a estudiantes que tomaron el curso de C.C. con el apoyo de la plataforma Nexus**

Fecha de validación: 21 de julio de 2009

---

El experto que valida este instrumento

**Dra. Patricia Liliana Cerda Pérez**

---

Nombre de la institución donde trabaja el experto

**UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación**

---

Función del experto en su institución

**Miembro del CA de Estudios de Cultura, Comunicación y Tecnologías de Información** Miembro del Registro CONACYT de Evaluadores Acreditados (RCEA) en el Área 5 “Sociales y Económicas.”

---

Nombre del investigador

Julieta Flores Michel

---

**NOMBRE DE LA INVESTIGACION**

**El uso de una plataforma virtual como apoyo a la clase de Competencia Comunicativa en modalidad presencial y su impacto en la participación de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León, MÉXICO**

---

Título del instrumento de evaluación

**Encuesta a estudiantes que tomaron el curso de C.C. con el apoyo de la plataforma Nexus**

---

El experto valida el instrumento con

90% de validez

Firma del experto



---

## Anexo 12. Solicitud de permiso de acceso al campo de investigación

Monterrey, N.L. a 28 de mayo de 2009

M.E.A. Roberto Silva Corpus  
Director de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UANL

Por este conducto me permito saludarlo y hacer de su conocimiento que, como parte de mis estudios de posgrado en el Doctorado en Educación por la UNED (Universidad Estatal a Distancia) de Costa Rica, me encuentro en la etapa de la realización de la tesis. Por lo anterior y esperando que este trabajo de investigación sea de beneficio para nuestra Facultad, mi tesis se orientará al análisis del uso de la plataforma virtual Nexus en el curso presencial de Competencia Comunicativa, por lo que esta investigación permitirá detectar ventajas y áreas de oportunidad para el mejor aprovechamiento de esta tecnología.

Bajo este contexto, solicito a Usted el consentimiento para llevar a cabo el trabajo de campo en la Facultad de Ciencias de la Comunicación a su digno cargo y poder contar con las siguientes facilidades:

- a. Acceso a la información sobre la distribución de clases a los docentes que impartirían el curso de Competencia Comunicativa en el periodo académico agosto-diciembre de 2009, a través de los departamentos de Escolar y de la Secretaría Académica de la propia Facultad de Comunicación.
- b. Las gestiones necesarias en el departamento de Educación a Distancia para proporcionar el uso de la plataforma Nexus a un grupo de Competencia Comunicativa en modalidad presencial.
- c. El acceso de la investigadora al registro de las actividades del curso en dicha plataforma como observadora.
- d. Los permisos para realizar observaciones en el aula, entrevistar a la maestra y aplicar cuestionarios a sus estudiantes.

Los resultados de la investigación serán reportados al término de la misma exclusivamente a la UNED y a la Facultad de Ciencias de la Comunicación. Agradezco de antemano las atenciones prestadas.

Atentamente

*Julieta Flores*  
M.C. Julieta Flores  
SECRETARÍA ACADÉMICA



*Recibí*

## Anexo 13. Permiso otorgado para el trabajo de campo



**UANL**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

Dra. Delfilia Mora Hamblin  
Asesora de Tesis Doctoral  
Doctorado en Educación  
UNED, Costa Rica

Por este conducto le envío un cordial saludo y hago de su conocimiento que la M.C. Julieta Flores Michel quien realiza sus estudios doctorales en la UNED y a quien Usted asesora en el proceso de su tesis, cuenta con autorización para realizar el trabajo de campo de la investigación "El uso de una plataforma virtual como apoyo a la clase de Competencia Comunicativa en modalidad presencial y su impacto en la participación de los estudiantes".

La M.C. Julieta Flores Michel, maestra de tiempo completo en nuestra facultad, realizará la recogida de información en el periodo académico agosto-diciembre de 2009 otorgándosele las facilidades requeridas para dicho proceso.

Sin otro particular por el momento, quedo a sus órdenes,

Atentamente,

*"ALERE FLAMMAM VERITATIS"*  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN  
Monterrey, N.L. a 1 de junio de 2009



M.E.S. Lucinda Sepúlveda García  
Subdirectora Académica

DIRECCION

Ave. del Acueducto cruz con Eucalipto  
Col. Del Paseo Residencial  
Monterrey, Nuevo León, México, C.P. 64920  
Tels.: (81) 8357 8779 • 8357 8832 • 8357 5000

## **Anexo 14. Instrucciones para el trabajo cooperativo de los equipos de: Relaciones Públicas, Publicidad y Logística (documento publicado en Nexus)**

### **Organización de la Presentación de Discursos Finales**

1. **Los estudiantes se dividirán en tres equipos de trabajo para la organización del evento correspondiente a la presentación de discursos finales.** Es importante tomar en cuenta que cada equipo necesitará de la información que recaben los otros equipos de trabajo, por lo que la comunicación entre todos debe ser constante, clara y organizada para presentar un evento de calidad. El nombre y responsabilidades de cada equipo se describen más adelante.
2. **El representante entregará al docente o titular del curso la lista con el nombre del equipo y de los participantes.** La evaluación del trabajo de los equipos se realizará a partir de que el evento de la presentación de discursos finales haya concluido.

A continuación se describen las actividades que deberán realizar los diferentes equipos de trabajo antes y durante el evento.

#### ***Equipo de Publicidad***

1. Seleccionar el nombre del evento.
2. Diseñar y elaborar las invitaciones para el evento. Cada estudiante invitará a dos personas ajenas al curso. Se invitará también a docentes y personal administrativo de la institución y podrá haber otro tipo de invitados especiales, por lo que el equipo deberá tomar en cuenta lo anterior para determinar el número de invitaciones.
3. Diseñar y elaborar carteles para la difusión del evento.
4. Diseñar y elaborar el programa de mano del evento que contenga al menos la siguiente información: nombre del evento, logotipo o emblema, nombre de los participantes, nombre de los temas, fecha y lugar del evento, etcétera.
5. Elaboración de distintivos para organizadores, participantes e invitados.
6. Preparar los formatos para el registro de asistentes con las siguientes características:

#### Formato 1

- a. Columna uno: nombre del ponente.
- b. Columna dos: firma del ponente.
- c. Columnas tres y cuatro: firma de invitados del ponente

#### Formato 2

- d. Columna uno: nombre del invitado especial.
- e. Columna dos: firma del invitado.

### ***Equipo de Logística***

1. Hacer las gestiones necesarias para separar el auditorio o espacio en el que se llevará a cabo el evento.
2. Determinar el tiempo que dicho lugar será utilizado tomando en cuenta el número de ponentes, los minutos de exposición individual, la preparación del auditorio, etcétera.
3. Verificar que el auditorio cuente con la infraestructura y recursos que requiere el material de apoyo a usar por los ponentes o en su caso, hacer las gestiones necesarias para conseguirlos, como: cañón, CPU o computadora portátil, micrófonos, pódium, iluminación, pizarrón, rotafolios, mesas, micrófonos, cables, etc. ; además de verificar que las conexiones eléctricas funcionen y estén ubicadas donde se requieren o bien, conseguir extensiones.
4. Verificar que el software del equipo disponible sea compatible con el que utilizarán los ponentes. Si se requiere Internet, verificar la conexión.
5. Verificar funcionamiento del clima.
6. Organizar los apoyos de los expositores. Para el uso de material audiovisual, se recomienda recopilarlo con anterioridad y ponerlo en el orden correspondiente en un disco compacto o USB para evitar la pérdida de tiempo al localizar los materiales el día de la presentación.
7. Designar a una persona para la transmisión de los apoyos audiovisuales y a una o dos personas para los apoyos físicos.
8. Asignar el orden de participación de los expositores.
9. Ver las necesidades para el intermedio artístico.
10. Conseguir mesa y mantel para el refrigerio.

11. Conseguir escritorio y silla para colocar formatos de registro (afuera del auditorio).

***Equipo de Relaciones Públicas***

1. Preparar el listado de los participantes con datos para su localización y proporcionarlo a los representantes de los diferentes equipos.
2. Elaborar la lista de invitados especiales.
3. Entregar las invitaciones al evento.
4. Colocar los carteles y hacer la difusión necesaria del evento.
5. Seleccionar a conductores del evento.
6. Llevar el diario de registro de los asistentes al evento.
7. Asignar edecanes para recibir y ubicar a los ponentes e invitados en sus lugares.
8. Organizar un intermedio artístico si el evento dura tres o más horas. Pueden participar los estudiantes de los diferentes equipos o traer invitados externos.
9. Organizar bocadillos para el receso.
10. Señalar a los expositores el tiempo para terminar su discurso. Se recomienda elaborar banderines en amarillo y rojo: el primero para indicar que les queda un minuto y el segundo para indicar que les quedan 30 segundos de exposición. La persona asignada se ubicará en la última fila del auditorio para no distraer la atención de los asistentes.
11. verificar y mantener el orden durante toda la presentación.

**Nota:** cada equipo es responsable de tomar la iniciativa para resolver situaciones no planteadas en los puntos anteriores.

## Anexo 15. Programa analíticos del curso de Competencia Comunicativa de la UANL



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
SECRETARÍA ACADÉMICA



DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE LICENCIATURA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
SECRETARÍA ACADÉMICA  
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE LICENCIATURA  
ÁREA CURRICULAR: FORMACIÓN GENERAL UNIVERSITARIA

UNIDAD DE APRENDIZAJE: COMPETENCIA COMUNICATIVA  
PROGRAMA ANALÍTICO

### I. Datos de identificación de la Unidad de Aprendizaje

- Nombre de la Institución y de la dependencia: *Universidad Autónoma de Nuevo León*
- Nombre de la Unidad de Aprendizaje: *Competencia Comunicativa*
- Horas de trabajo presenciales: 48 hrs
- Horas de trabajo extra aula por semana: 12 hrs.
- Total de horas: 60 hrs.
- Modalidad: *Presencial*
- Periodo académico: *Semestre enero- junio 2010*
- Unidad de aprendizaje: *Obligatoria*
- Área curricular: *Formación General Universitaria*
- Créditos UANL: 2
- Fecha de elaboración: 06-08-07
- Fecha de última actualización: 30-09-09
- Responsable(s) del diseño: M.C. Ludivina Cantú Ortiz, M.C. Julieta Flores Michel y M.C. Ma. del Carmen Roque Segovia

### II. Presentación

El mundo contemporáneo está signado por un complejo proceso de transformación que incide en todos los órdenes e impacta nuestra manera de aprender, de trabajar, de organizarnos, de interaccionar y, por supuesto, de comunicarnos. Inmersos en la *sociedad del conocimiento*, la opción es adaptarnos a vivir en, con y desde ella; en este sentido, la UANL a través de su Modelo Educativo promueve el desarrollo de competencias que permitan a sus egresados interaccionar en ese contexto. Por ello, **Competencia comunicativa** es una Unidad de aprendizaje obligatoria de la Formación General Universitaria que

pretende incrementar el desarrollo de las habilidades discursivas en el estudiante, para el buen desempeño académico, profesional y social.

*El ser humano, como ser social, necesita relacionarse con su entorno y esto sólo se logra si posee la competencia comunicativa adecuada, además debe saber aplicarla en los diversos contextos y con los registros pertinentes: cómo, dónde, cuándo y con quién interactúa; sin embargo, en muchas ocasiones las personas enfrentamos dificultades para comunicarnos de manera clara, concreta y coherente, lo cual provoca malentendidos en la comunicación cotidiana. La lectura de libros de texto, artículos periodísticos o incluso de instructivos y manuales, suele resultar incomprensible porque se desconoce el significado de algunas palabras. La Unidad de aprendizaje Competencia Comunicativa ofrece herramientas para que el aprendiente resuelva este tipo de dificultades.*

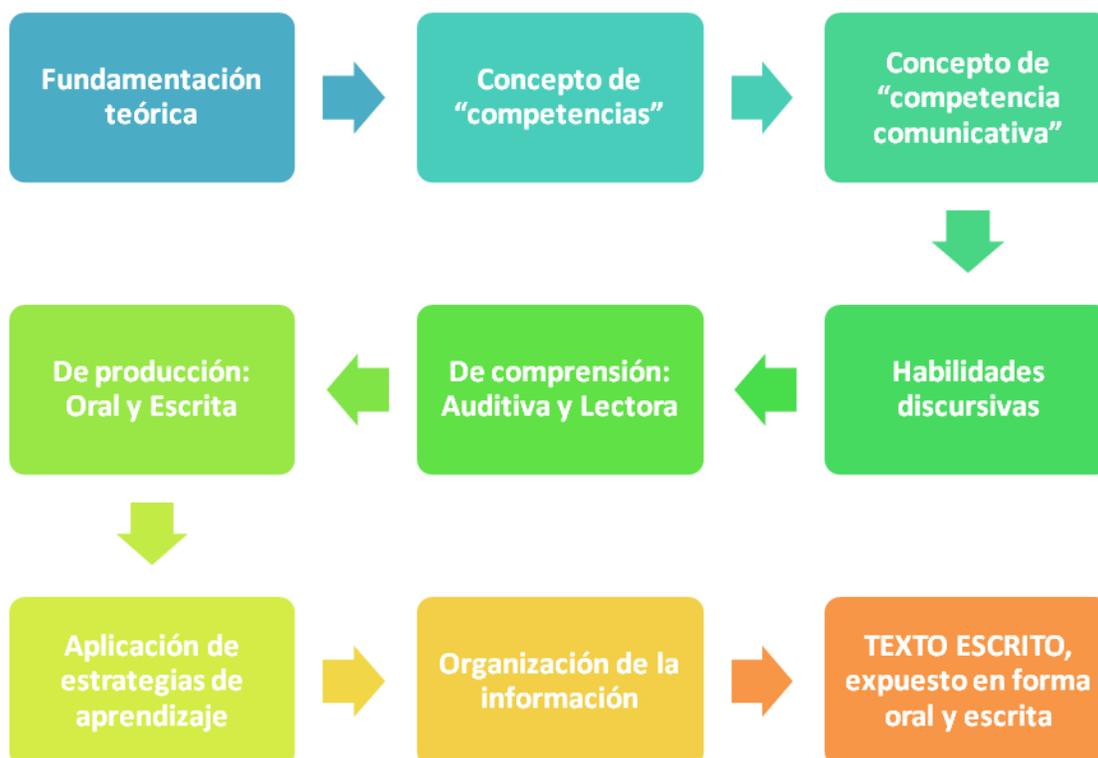
### **III. Propósitos**

Incrementar la competencia comunicativa en lengua materna a través de la práctica de las habilidades básicas del lenguaje: lectura, escritura, escucha y expresión oral en el contexto académico, para el desempeño adecuado y pertinente en las diversas situaciones de la vida cotidiana y en el ejercicio de la profesión.

### **IV. Enunciar las competencias del perfil de egreso (competencias generales)**

- Desarrollar la capacidad de aprendizaje autónomo y continuo para la actualización permanente en un mundo globalizado.
- Incrementar la habilidad del uso de diversos lenguajes: lógico formal, matemático, icónico, verbal y no verbal, para interactuar en un contexto globalizado.
- Optimizar el uso y gestión de las TIC de manera ética y pertinente, para hacer eficiente su desempeño académico y profesional en el ámbito en donde se desenvuelva.
- Desarrollar su competencia comunicativa en lengua materna para interactuar de manera eficaz y efectiva en un mundo cada vez más complejo.
- Ejercitar las diversas expresiones del pensamiento: lógico, crítico y creativo, para resolver problemas en el entorno local, nacional e internacional.

## V. Representación gráfica



## VI. Estructuración en capítulos de la Unidad de aprendizaje:

- a) Capítulo 1: La Competencia comunicativa en la Sociedad del conocimiento
- b) Capítulo 2: Comprensión y producción del discurso oral
- c) Capítulo 3: Comprensión y análisis de la información
- d) Capítulo 4: Comprensión y producción del discurso escrito
- e) Capítulo 5: Integración de habilidades de la competencia comunicativa

### Capítulo I. La Competencia comunicativa en la Sociedad del conocimiento

#### Elementos de competencia:

- a) Comprende la repercusión de la competencia comunicativa en el desarrollo del ser humano dentro de los diversos contextos en que interactúa.
- b) Analiza la importancia de un adecuado manejo del proceso de comunicación en ambientes académicos y profesionales.
- c) Identifica el contexto actual de acuerdo con sus características históricas, sociales, profesionales y académicas.
- d) Identifica el concepto de competencias, en función de sus dimensiones social, interpersonal, personal y profesional.
- e) Distingue entre ser competente y ser competitivo, a través de la descripción de características en cada caso.
- f) Reconoce el concepto de competencia comunicativa a partir del análisis de distintas definiciones.

- g) Identifica las dimensiones de la competencia comunicativa a través del estudio de sus componentes.
- h) Describe y analiza los elementos de las cuatro habilidades lingüísticas de la competencia comunicativa: hablar, escuchar, leer y escribir.
- i) Reconoce la competencia como un desempeño del saber y del saber hacer.
- j) Reflexiona en torno a la importancia de aplicar la competencia comunicativa en los contextos académico, profesional, familiar y social.
- k) Reconoce las competencias en función de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes aplicadas.

Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos	Recursos
Texto escrito en el que redacte su propia reflexión en torno al concepto de competencia comunicativa y su aplicación en los diversos contextos en que interactúa: académico, profesional, familiar y social.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La información debe estar apegada al tema solicitado.</li> <li>• El texto debe poseer coherencia, cohesión, claridad.</li> <li>• Extensión mínima de dos acuartillas.</li> <li>• Apegarse a las normas ortográficas y de puntuación.</li> <li>• Cuidar que la presentación sea formal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del marco teórico de la unidad 1 en el libro de texto.</li> <li>• Trabajo colaborativo para la resolución de estrategias planteadas.</li> <li>• Exposición oral de resultados obtenidos.</li> <li>• Entrega del producto escrito para su revisión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto actual: sociedad del conocimiento.</li> <li>• ¿Qué son las competencias?</li> <li>• La competencia comunicativa</li> <li>• Las dimensiones de la competencia comunicativa</li> <li>• Las habilidades lingüísticas: hablar y escuchar, leer y escribir en la sociedad del conocimiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula inteligente</li> <li>• Libro de texto</li> <li>• Plataforma Nexus</li> <li>• Rotafolio</li> </ul>

## Capítulo 2. Comprensión y producción del discurso oral

### Elementos de competencia:

- a) Identifica los elementos del proceso de comunicación en las diferentes modalidades de comunicación interpersonal (diádica, de grupos pequeños y pública).
- b) Describe y analiza las diferentes características de un interlocutor, de acuerdo con su edad, sexo y nivel educativo.
- c) Reconoce las competencias que son necesarias en la creación de un discurso oral y escrito, según las características de la audiencia.
- d) Reflexiona sobre la importancia de aprender a escuchar al receptor en las diferentes modalidades de la comunicación interpersonal.
- e) Describe la comunicación realizada en un panel, de acuerdo con las reglas establecidas, las propuestas expresadas y el desempeño de sus participantes.
- f) Reconoce el significado de la distancia entre dos personas que se comunican en función del rol de las personas, tipo de mensaje e intención del mismo.
- g) Aplica de manera asertiva los elementos del paralenguaje (volumen, tono y ritmo) en un contexto de comunicación pública.

Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuadro sinóptico con los elementos de la comunicación no verbal.</li> <li>• Reporte escrito con las características del orador.</li> <li>• Discurso oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El cuadro sinóptico debe tener una organización lógica de los elementos de la comunicación no verbal.</li> <li>• En el reporte debe haber una organización textual lógica, estructura IDC y aplicación de normas de corrección.</li> <li>• El discurso oral deberá presentar fluidez en la expresión, dicción clara, manejo adecuado del tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de un cuadro sinóptico en el que aparezcan los elementos de la comunicación no verbal.</li> <li>• Exposición de las características de un orador en un reporte escrito.</li> <li>• En el salón de clases los estudiantes expondrán de manera oral un tema con un minuto de duración, se recomienda videgrabar la sesión para que se puedan señalar las áreas de oportunidad de los participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modalidades del discurso oral.</li> <li>• Comunicación no verbal.</li> <li>• La credibilidad en un orador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula inteligente</li> <li>• Libro de texto</li> <li>• Plataforma Nexus</li> <li>• Rotafolio</li> </ul>

### Capítulo 3. Comprensión y análisis de la información

#### Elementos de competencia:

- Valora y practica la lectura como un medio para estar informado.
- Identifica el tema y las ideas principales en diversos tipos de textos, mediante estrategias de lectura pertinentes.
- Distingue y analiza el mensaje y la intención del autor en diferentes tipos de textos.
- Reconoce la información de los textos, mediante la esquematización de los contenidos y el uso de organizadores gráficos.
- Adquiere conocimientos de hechos y acontecimientos de interés general a través de la lectura.
- Consulta bibliografía pertinente para la resolución de tareas de la unidad de aprendizaje.
- Distingue y compara las diferencias entre dos tipos de textos, en función de la estructura y los elementos clave que ambos presentan.
- Reflexiona sobre el uso de palabras nuevas, significados y uso adecuado del lenguaje, a través de lecturas aplicadas a nivel literal, inferencial o crítico.
- Reconoce la época y contexto social como elementos básicos de un texto, mediante su lectura individual y/o grupal.
- Identifica los argumentos y la tesis de autor(a), mediante su análisis, justificación y nivel de lectura aplicado.
- Lee textos de manera fluida en voz alta.

Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos	Recursos
Un CD con su portafolio de evidencias, con reseñas de lectura de textos periodísticos, literarios y de divulgación, elaborados en Word y PowerPoint.	Integración en el portafolio de una reseña de un texto periodístico, literario o de divulgación elegido por el alumno de acuerdo con su carrera, en el cual utilizará uno de los organizadores gráficos que aparecen en la página de la editorial, que sea diferente a los que utilizó en las actividades de la unidad.	Lectura de textos y aplicación de las estrategias de lectura señaladas en el libro de texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La lectura como medio para analizar y comprender la</li> <li>• Información.</li> <li>• Niveles de lectura: literal, inferencial y crítico.</li> <li>• Estrategias de lectura aplicadas a los diferentes niveles.</li> <li>• Organizadores gráficos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula inteligente</li> <li>• Libro de texto</li> <li>• Plataforma Nexus</li> <li>• Rotafolio</li> </ul>

#### Capítulo 4. Comprensión y producción del discurso escrito

##### Elementos de competencia:

- Reflexiona sobre la significación del acto de escribir.
- Analiza su propio acto de escribir para conocerse a sí mismo.
- Examina la función de la escritura como una actividad esencial de la comunicación humana.
- Reconoce la función social de la escritura como una manera de interacción entre las personas a través del tiempo y el espacio.
- Distingue el valor de la competencia comunicativa escrita en los distintos escenarios profesionales y académicos.
- Revisa el concepto de competencia comunicativa para identificar los contextos de la comunicación.
- Analiza el concepto de géneros discursivos para reconocer los contextos en que surge la comunicación, así como las audiencias.
- Identifica las características que distinguen a los géneros discursivos y su clasificación para una aplicación adecuada.
- Reconoce los distintos contextos o campos sociales en que interactúa para una comunicación eficaz.
- Reflexiona en torno al acto de escribir para identificar la importancia de la escritura.
- Identifica los tipos textuales complejos o secundarios, de acuerdo con el tema, estructura, estilo y función en que surgen.
- Analiza la intencionalidad discursiva de algunos tipos textuales en relación con su género discursivo.
- Establece la relación entre uso lingüístico, intencionalidad discursiva, contexto y producción textual.
- Compara las prácticas discursivas de su propio campo de profesión con las de otras carreras.

Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos	Recursos
Construcción y producción de un texto escrito.	<ul style="list-style-type: none"> <li>El texto escrito se construirá a partir de la aplicación de las distintas fases del proceso de escritura en la construcción de un texto: planificación, textualización y revisión.</li> </ul> <p>Aplicación en él de las propiedades textuales: coherencia, cohesión, adecuación, registro, variación y corrección.</p> <p>Además, el estudiante debe establecer su:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Objetivo de escritura,</li> <li>Propósito del texto,</li> <li>Conocimiento del contenido,</li> <li>Conocimiento del contexto,</li> <li>Género discursivo,</li> <li>Orden lógico de ideas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuadro sinóptico con los elementos de la comunicación no verbal.</li> <li>Reporte escrito con las características del orador. <ul style="list-style-type: none"> <li>Discurso oral.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué es escribir?</li> <li>Función social de la escritura</li> <li>Los géneros discursivos</li> <li>Los tipos de texto</li> <li>Construcción del texto escrito.</li> <li>Desarrollo del proceso de la escritura: planificación, textualización y revisión</li> <li>Propiedades del discurso escrito: coherencia, cohesión, adecuación, variación, corrección y registro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aula inteligente</li> <li>Libro de texto</li> <li>Plataforma Nexus</li> <li>Rotafolio</li> </ul>

## Capítulo 5. Integración de habilidades de la competencia comunicativa

### Elementos de competencia:

- Selecciona el tema del texto que entregará por escrito y expondrá en forma oral, con base en los temas que conoce y el análisis de la audiencia.
- Identifica las características de la audiencia, lo que le ayudará a elaborar su texto.
- Reflexiona en la importancia del tiempo de exposición para la construcción de su texto.
- Describe los elementos de la logística que se deben tomar en cuenta para la exposición oral del texto escrito.
- Aplica los diferentes tipos de apoyos en la exposición oral del texto escrito.
- Define el propósito de su texto.
- Construye el texto de acuerdo a la estructura y elementos del ensayo.

Evidencias de aprendizaje	Criterios de desempeño	Actividades de aprendizaje	Contenidos	Recursos
---------------------------	------------------------	----------------------------	------------	----------

<p>Construcción y producción de un texto que expondrá de manera oral y escrita.</p> <p>Organización del evento de exposición oral de los textos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para la construcción y producción del texto escrito: los señalados en el Capítulo 4.</li> <li>• Análisis de la audiencia.</li> <li>• Administración del tiempo de exposición.</li> <li>• Logística para la preparación del evento de exposición grupal.</li> <li>• Manejo de apoyos verbales en la construcción del texto.</li> <li>• Manejo de apoyos visuales en la exposición oral del texto escrito.</li> <li>• Trabajo colaborativo para la organización del evento de exposición oral de textos.</li> <li>• La exposición oral se realizará tomando en cuenta: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Volumen de voz,</li> <li>• Contacto visual con la audiencia,</li> <li>• Buena dicción,</li> <li>• Fluidez en la expresión,</li> <li>• Lenguaje corporal adecuado,</li> <li>• Evitar el uso de muletillas,</li> <li>• Control de los nervios,</li> <li>• Organización lógica del discurso.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lista con diez temas de interés para el estudiante.</li> <li>• Selección de un tema e investigación en diferentes fuentes al respecto.</li> <li>• Revisión de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• -tiempo de exposición,</li> <li>• -logística en la organización del evento de exposición,</li> </ul> </li> <li>• Selección de apoyos visuales para la exposición</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La preparación previa a la exposición del discurso</li> <li>• Diferentes tipos de apoyo para la exposición del discurso</li> <li>• El reporte escrito del discurso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula inteligente</li> <li>• Libro de texto</li> <li>• Plataforma Nexus</li> <li>• Rotafolio</li> </ul>
--	---	--	--	---

**Producto integrador:** Construcción y producción de un texto que expondrá de manera oral y escrita.

**Evaluación integral de procesos y productos (ponderación / evaluación sumativa).**

- Evidencia 1: 15% Texto escrito en el que redacte su propia reflexión en torno al concepto de competencia comunicativa y su aplicación en los diversos contextos en que interactúa: académico, profesional, familiar y social.
- Evidencia 2: 15% Cuadro sinóptico con los elementos de la comunicación no verbal, reporte escrito con las características del orador, discurso oral.
- Evidencia 3: 15% Un CD con su portafolio de evidencias, con reseñas de lectura de textos periodísticos, literarios y de divulgación, elaborados en Word y PowerPoint.
- Evidencia 4: 15% Construcción y producción de un texto escrito.
- Evidencia 5: 15% Construcción y producción de un texto que expondrá de manera oral y escrita en un evento organizado para tal efecto. La temática del texto versará sobre aspectos afines a su profesión.
- **Producto integrador:** 25% Exposición oral del texto que construyó como evidencia 5 y entrega por escrito del mismo.

## **Fuentes de apoyo y consulta (bibliografía, hemerografía, fuentes electrónicas).**

### **Capítulo 1.**

- Bühler, K. (1934), *Teoría del lenguaje*, Alianza Editorial, Madrid, 1985.
- Casamiglia, H. y A. Tusón (1999), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Ariel (Lingüística), Barcelona.
- Escandell, M. V. (1996), *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.
- Halliday, M. A. K. (1982), *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, Fondo de Cultura Económica/Anagrama, México, 1982.
- Lomas, Carlos (1993), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Paidós, Barcelona.
- Lomas, Carlos (1996), “La comunicación en el aula” en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 17. Gijón.
- Lomas, Carlos (1999), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Paidós, Barcelona.
- Llobera, M. et al. (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Edelsa, Madrid.
- Marques de Melo, José (2007), *Entre el saber y el poder. Pensamiento comunicacional latinoamericano*, UNESCO, México.
- Pérez Esteve, Pilar y Felipe Zayas (2007), *Competencia en comunicación lingüística*, Alianza, Madrid.
- Pérez Martínez, Herón (2009), *El texto*, Facultad de Filosofía y Letras, UANL, México.
- Prado Aragonés, Josefina (2004), *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, La Muralla (Col. Aula Abierta), Madrid.
- Serón Muñoz, Juan Manuel y Manuel Aguilar Villagrán, *Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje*, EOS, España.
- Vygotsky, Lev (1995), *Pensamiento y lenguaje. Cognición y desarrollo humano*, Paidós, Barcelona.

### **Capítulo 2.**

- Berlo, David. (1979). El proceso de la comunicación, introducción a la teoría y a la práctica. Ediciones Ateneo, Argentina.
- Cohen, Edwin. (1987). El arte de hablar en público. CECSA. México.
- Hall E.T. (1973). La dimensión oculta. IEAL. Madrid
- Knapp, Mark. (1980). Essentials of Nonverbal communication, Hold, Rinehart and Winston. USA.
- Maldonado William, Héctor. (1995). Manual de comunicación oral. Alambra. México
- Parra Méndez, Josefa. “Oralidad y Escritura, ¿qué significa hablar bien el español?” en Aula Intercultural. En [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article5842](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article5842), recuperado el 25 de agosto de 2009.
- Thompson, John B. (1996). Ideología y cultura moderna. México: UAM Unidad Xochimilco.
- Viñao Frago, Antonio. (1999). Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales. México. Ed. Fundación Educación, voces y vuelos.

### Capítulo 3.

- Argudín Yolanda y María Luna (2001), *Aprender a pensar leyendo bien*, 3a. edición, Plaza y Valdés, coedición con la Universidad Iberoamericana, México.
- Arvelo Wanda I., de Jesús, *Seminario sobre Desarrollo de Habilidades Verbales*, Universidad Autónoma de Nuevo León, México, 21 al 23 de septiembre de 2006.
- Baumann James E. (2001), *La comprensión lectora, Cómo trabajar la idea principal en el aula*, volumen LX de la colección Aprendizaje, A. Machado Libros, Madrid, España.
- Benedetti, Mario (2002), *Cuentos completos*, Alfaguara, México.
- Brushwood John S. et al. (2001), *Ensayo literario mexicano*, Antologías literarias del Siglo XX, UNAM, Universidad Veracruzana, Editorial Aldus, México.
- Cassany Daniel et al. (2000), *Enseñar lengua*, 6a. edición, Graó, Barcelona, España.
- Coronado Juan (2007), *Para leer mejor 3, Claves para leer prosa*, Limusa, Grupo Noriega Editores, México.
- Correa Pérez Alicia y Arturo Orozco Torre (2004), *Literatura Universal, Introducción al análisis de textos*, Pearson Educación, México.
- Delommais Pierre-Antoine, “Los ultra ricos también lloran”, *Revista Milenio*, núm. 600, abril 20 de 2009, pp. 33-34.
- Hall Stephen S., “El Vesubio dormido...por ahora”, *Revista Nacional Geographic en español*, Septiembre de 2007, pp. 22-24.
- Johnston Meter H. (1989), *La evaluación de la comprensión lectora (vol. LI de la col. Aprendizaje) Traducción Begoña Jiménez, título original: Reading Comprehension Assessment: A Cognitive Basis*, Visor, Madrid, España.
- Lomas Carlos (1999), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras, Teoría y práctica de la educación lingüística, vol. I*, Paidós, España.
- Lozano Lucero (2003), *Lecturas para adolescentes 5*, Libris editores, México.
- Molina Rafael, “El Tajín, ayer y hoy”, *Revista Milenio*, núm. 597, marzo 30 de 2009, México, pp. 29-31.
- Pérez Esteve Pilar y Felipe Zayas (2007), *Competencia en comunicación lingüística*, Alianza Editorial, Madrid, España.
- Perrenoud Philippe (2007), *Diez nuevas competencias para enseñar*, cuarta edición, Graó-Colofón, México.
- Phyllis Creme y Mary R. Lea (2003), *Escribir en la Universidad*, Gedisa, Barcelona.
- Pimienta Prieto Julio (2005), *Constructivismo, Estrategias para aprender a aprender*, Pearson Educación, México.
- Solé Isabel (2007), *Estrategias de Lectura*, Graó-Colofón, México.
- Vargas Rafael, “Chávez, Obama, Galeano, La influencia de los libros,” *Revista Proceso*, núm. 1695, 26 de abril de 2009, México, pp. 70-71.

### Capítulo 4

- Ares Ares, María Ávida (2006), “Análisis tipológico, pragmático y lingüístico de los textos de unidades didácticas específicas de los manuales de E/LE”, tesis, Universidad de Barcelona, Barcelona, en:  
[http://www.tesisenred.net/TESIS\\_UB/AVAILABLE/TDX-0218108-110234//12.AAA\\_CONSIDERACIONES\\_FINALS.pdf](http://www.tesisenred.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0218108-110234//12.AAA_CONSIDERACIONES_FINALS.pdf)

- Bajtín, Mijail (1979), “El problema de los géneros discursivos” en M. Bajtín, *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México.
- Bowman, Alan K. y Greg Wolf (2000), “Cultura escrita y poder en el mundo antiguo” en *Cultura escrita y poder en el mundo antiguo*, Gedisa, Barcelona.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999), *Las cosas del decir*, Ariel (Lingüística), Barcelona.
- Canellas, Ángel (1989), “Paleografía y bibliología”, en *Métodos de estudio de la obra literaria*, Madrid, Taurus.
- Cantú Ortiz, Ludivina, “Cruzada por una nación. Edición crítica de la Memoria político-instructiva de fray Servando Teresa de Mier”, tesis, Facultad de Filosofía y Letras, UANL, México, 2004.
- Cantú Ortiz, Ludivina, Flores, Julieta, Roque, Ma. del Carmen (2005), *Comunicación oral y escrita*, CECSA/UANL (Col. Estudios Generales), México.
- Carpintero, Carlos, *Legibilidad y género discursivo*, Buenos Aires, marzo de 2007 en <http://www.wolkoweb.com.ar/d2/Legibilidadygenero.pdf>
- Cassany, Daniel (1997), *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Paidós (Paidós Comunicación 37), Barcelona.
- Cassany, Daniel, “Funciones y representaciones prácticas de lo escrito. Algunas consideraciones sobre prácticas de la composición” en 3ª. Jornada de enseñanza de la lengua española, Universidad de Granada, Granada, 1997 en [http://www.upf.edu/pdi/df/daniel\\_cassany/PadagInstitut.pdf](http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/PadagInstitut.pdf)
- \_\_\_\_\_ (1999), *La cocina de la escritura*, Anagrama (Col. Argumentos 162), Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (1999), *Construir la escritura*, Paidós (Col. Papeles de Pedagogía 42), Barcelona.
- Cassany, Daniel y Oscar Alberto Morales, “Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos”, revista *Memorialia*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos
- Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela en [http://www.falemosportugues.com/pdf/leer\\_universidad.pdf](http://www.falemosportugues.com/pdf/leer_universidad.pdf)
- Cassany, Daniel (2006), *Taller de textos*, Paidós, 2006, Barcelona.
- Córdoba Perea, Harry Antonio, “Géneros discursivos escritos formales como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias académicas” en *Competencia comunicativa, competencia cognitiva y Competencia comunicativa*. ECAES en [http://www.campusvirtualgitt.net/mesa\\_de\\_trabajo/Documentos/COMPETENCIA%20COMUNICATIVA.doc](http://www.campusvirtualgitt.net/mesa_de_trabajo/Documentos/COMPETENCIA%20COMUNICATIVA.doc)
- Harris, Roy (1999), *Signos de escritura*, Gedisa, Barcelona.
- Lerner, Delia (2001), *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*, FCE/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), México.
- Porter, Luis, *Escribir como forma de aprender*, versión enero 2001, en <http://academia.uat.edu.mx/porter/asesoria/escribir.htm>
- Riesco Terrero, Ángel, “Función social de la escritura” en *Revista General de Información y Documentación*, vol. 12, núm. 2 (2002), pp. 393-428 en <http://revistas.ucm.es/byd/11321873/articulos/RGID0202220393A.PDF>
- Rodríguez Ruiz, Mayra, “Algunas consideraciones acerca de la producción de un texto escrito” en revista *ISLAS*, 43 (129), pp. 52-63; julio-septiembre, 2001.
- Ruiz, Elisa (1992), *Hacia una semiología de la escritura*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Biblioteca del libro), Madrid.

## CURRICULUM VITAE

Julieta Flores Michel tiene la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación por el ITESM (1985), la maestría en Ciencias de la Comunicación por la UANL (1999) y es candidata al grado de Doctora del Doctorado Latinoamericano en Educación por la UNED de Costa Rica.

Actualmente es catedrática de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Comunicación y Coordinadora del Departamento de Planeación Estratégica y Proyectos Especiales. En esta facultad además tuvo el cargo de Jefa del Departamento de Educación a Distancia. Es miembro de los Comités de Competencia Comunicativa y Equidad de Género perteneciente a las asignaturas de Formación General Universitaria y formó parte del Comité de Evaluación de la Plataforma Nexus. En la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL ocupó el cargo de Jefa del Departamento de Escolar y Archivo. Es también Instructora y asesora en cursos para la formación y capacitación docente en el área de la Comunicación oral y escrita y de Educación a Distancia, así como asesora de tesis de licenciatura y maestría. A partir de marzo de 2011 tiene a su cargo la Coordinación de Planeación y Proyectos Estratégicos en La Facultad de Comunicación de la UANL y es responsable del rediseño de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación bajo un modelo por competencias.

**Dentro de su trayectoria profesional se ha destacado como:**

- a. Productora y conductora de programas culturales en **Canal 28** y **Radio Nuevo León** (1984 a 1993). Y el **Canal 8 IMEVISIÓN**.
- b. Coordinadora de eventos especiales en la **Dirección de Artes Literarias** de Gobierno del Estado (1990-1992).
- c. Asesora cultural y maestra de ceremonias en eventos cívicos en la **Dirección de Acción Cívica y Editorial** de Gobierno del Estado de N.L. (1988 – 1993).
- d. Miembro activo de la **Sociedad Nuevoleonesa de Historia Geografía y Estadística**.
- e. Expositora en conferencias dentro de congresos nacionales e internacionales, en el área de comunicación, medios masivos, nuevas tecnologías y educación a distancia.
- f. Organizadora y coordinadora de eventos de difusión cultural como la Primera y Segunda Jornada Cultural Canadiense, Primer Encuentro de Creatividad Estudiantil, Primer Congreso Internacional de Educación para la Vida, Diplomado Internacional de Comunicación oral y escrita, Diplomado en Formación Integral, entre otros.

**Entre sus publicaciones se encuentran**

- a. *Manual para alumnos del Curso de Inducción a la carrera de Ciencias de la Comunicación*, UANL, 2ª y 3ª edición (1998, antología).
- b. *Manual para alumnos del uso de la plataforma NEXUS de la UANL* (2006).
- c. *La historia de los medios de comunicación* con el artículo *Origen y evolución del Canal 28 de t.v. en Nuevo León*,. Libro en Coedición de la Sociedad Nuevoleonesa de Historia, Geografía y Estadística y la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León. 1999
- d. *Comunicación oral y escrita* (1999) México: Editorial Patria Cultural
- e. *Competencia Comunicativa* (2007) México: Editorial Patria Cultural
- f. *Equidad de género* (2010) México: Editorial Patria Cultural

- g. Co-autora y Coordinadora Editorial del libro *Procesos culturales, comunicación y Tecnologías de Información*. UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación, 2007
- h. Mención honorífica en el *Primer Concurso Nacional de Literatura de ciencia-ficción* de Puebla, Puebla con el cuento "*Remembranzas*" en 1991 y en 1994 participación como jurado del mismo evento.