



Universidad de Los Andes Táchira Pedro Rincón Gutiérrez
Departamento de Computación e Informática

**Diseño y evaluación de cursos universitarios
en modalidad híbrida:
Caso de la: "Asignatura Periodismo Digital"
en la Universidad de Los Andes Táchira**

Trabajo de ascenso para optar a la categoría de
PROFESOR ASOCIADO

Patricia María Henríquez Coronel
C.I. 9830514

San Cristóbal, 9 de Mayo de 2006

ÍNDICE

PRIMERA PARTE

Presentación.....	8
Capítulo I. Planteamiento de la investigación	
1.1. Origen y justificación de la investigación.....	12
1.2. Propósitos.....	14
1.3. Método.....	15

SEGUNDA PARTE: REVISIÓN DE LITERATURA

Capítulo II .Marco teórico	
2.1. Las TIC en la educación superior.....	17
2.1.1. Inserción de las TIC en la educación superior.....	17
2.1.2. Ámbitos de aplicación	22
A. La segunda alfabetización	24
B. Tic para aprender y enseñar mejor	25
C. Nuevos espacios para la formación.....	26
2.2. La formación en entornos virtuales	30
2.2.1. Formación en modalidad híbrida	31
2.2.2. Diseño de cursos en modalidad híbrida	38
A. Componentes pedagógicos	47
B. Componentes tecnológicos	61
C. Elementos institucionales	66
2.3. Evaluación de la formación en cursos híbridos	67
2.3.1. Innovación y evaluación.....	68
2.3.2. Dimensiones y métodos.....	70

TERCERA PARTE: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

Capítulo III. Marco Metodológico	
3.1. Postura metodológica: rasgos generales del estudio	82
3.2. Objetivos del estudio.....	84
3.3. Diseño general de la investigación.....	86
3.4. Fases de la investigación	88
Capítulo IV. Estrategia de Investigación.	
4.1. Proceso de recolección de datos	92
4.2. Elaboración de instrumentos. Informantes	93
4.2.1. Cuestionario inicial	93
4.2.2. Cuestionario final	94
4.2.3. Entrevista	98
4.2.4. Informe del profesor	98
4.3. Equipo de investigación	99

CUARTA PARTE. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo V. Estudio de caso: Asignatura periodismo digital año 2004

5.1. Descripción del curso.....	102
5.2. Diseño del curso	104
5.2.1. Diseño pedagógico	104
5.2.2. Diseño tecnológico.....	115
5.2.3. Diseño de componentes institucionales	124
5.3. Desarrollo del curso	124
5.3.1. Análisis del cuestionario inicial	125
5.3.2. Descripción del proceso seguido.....	130
5.4. Evaluación del curso	134
5.4.1. Dimensiones de la evaluación	135
5.4.2. Instrumentos utilizados.....	136
5.4.3. Temporalización.....	136
5.4.4. Referentes de calidad	136
5.5. Resultados de la evaluación	138

QUINTA PARTE.

Capítulo VI. Reflexiones finales

6.1. Orientaciones generales para el diseño de cursos en modalidad híbrida	183
6.2. Orientaciones generales para la evaluación de cursos en modalidad híbrida	188
6.3. Resultados de la evaluación hecha a nuestro curso. Acciones de mejora	190
6.3.1. Desarrollo del curso	190
6.3.2. Desempeño docente	196
6.3.3. Modalidad híbrida y sus recursos.....	197
6.3.4. Resultados logrados	198

6.4. Credibilidad del estudio.....	199
------------------------------------	-----

Glosario de siglas	202
--------------------------	-----

Referencias consultadas.....	203
------------------------------	-----

Anexos	217
--------------	-----

Índice de figuras

Índice de tablas

Índice de imágenes

Índice de gráficos

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Cuatro dimensiones de interacción en entornos de aprendizaje presenciales y distribuidos.	32
Figura 2. Entendiendo la experiencia de aprendizaje en el tiempo.....	38
Figura 3. Dimensiones del Diseño Instruccional para Modalidad híbrida	41
Figura 4. Ola del aprendizaje	42
Figura 5. Estructura del e-learning.....	42
Figura 6. Modelo para entornos tecnológicos de aprendizaje.	43
Figura 7. Pilares para el diseño de la formación en modalidad híbrida	46
Figura 8. Dimensiones para el diseño pedagógico en modalidad híbrida.....	48
Figura 9. El hexágono de la Cooperación flexible	54
Figura 10. Proceso de formación del alumno virtual	60
Figura 11. Planificación de la evaluación	72
Figura 12. Modelo de Análisis.....	75
Figura 13. Modelo de evaluación	77
Figura 14. Diseño general de la investigación.....	86
Figura 15. Fases de la investigación interpretativa	88
Figura 16. Principales rasgos de los materiales distribuidos a través de la WWW	117
Figura 17. Fases de la realización del Proyecto de Comunicación Digital (PCD)	132

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Papel de las TIC en la renovación universitaria.....	19
Tabla 2. Aportes de las TIC a la renovación universitaria.	20
Tabla 3. Tipologías en uso de TIC en la universidad.....	29
Tabla 4. Ventajas de la modalidad híbrida	35
Tabla 5. Distintas implementaciones de la modalidad híbrida.	37
Tabla 6. Modelos pedagógicos para nuevos canales.....	49
Tabla 7. Técnicas para educación online.....	55
Tabla 8. Esquema de las estrategias a tratar.	57
Tabla 9. Modelo del curso híbrido.	61
Tabla 10. Productos comerciales tipo ETEA.	65
Tabla 11. Dimensiones de la evaluación de cursos híbridos.	74
Tabla 12. Comparación de modelos evaluativos.	79
Tabla 13. Comparación de modelos evaluativos	79
Tabla 14. Temporalización de las fases de la investigación.	90
Tabla 15. Resumen de instrumentos usados en la investigación.	93
Tabla 16. Dimensiones evaluadas en el cuestionario final.	96
Tabla 17. Expertos que validaron el cuestionario final.	97
Tabla 18. Evolución de la asignatura Periodismo Digital.	103
Tabla 19. Estrategias empleadas en la asignatura.....	110
Tabla 20. Evaluación de los aprendizajes en la asignatura.	112
Tabla 21. Herramientas ofrecidas en la Web de la asignatura.	118
Tabla 22. Usos cotidianos del computador.....	126
Tabla 23. Ambientes en los cuales los alumnos acceden a las TIC.....	126
Tabla 24. Prestaciones de los computadores usados por los alumnos.....	127

Tabla 25. Software que los alumnos saben utilizar	128
Tabla 26. Dispositivos de hardware que los alumnos saben utilizar.....	129
Tabla 27. Expectativas acerca del uso de Internet para la materia	129
Tabla 28. Proyectos finales presentados por los alumnos.	134
Tabla 29. Promedios de notas obtenidos por los alumnos.	140
Tabla 30. Valoración del método PBL en cuestionario final	146
Tabla 31. Jerarquización por uso de los recursos tecnológicos ofrecidos en la materia.....	153
Tabla 32. Valoración de la modalidad híbrida en cuestionario final.....	155
Tabla 33. Valoración de los recursos materiales empleados.....	168
Tabla 34. Usos que los alumnos dieron al servidor Web.....	171
Tabla 35. Jerarquización, por importancia, de los elementos de diseño del curso.....	176
Tabla 36. Valoraciones sobre los aprendizajes alcanzados	178
Tabla 37. Tesis de grado en Periodismo Digital a partir de 2004	180
Tabla 38. Correos electrónicos que evidencian satisfacción del alumnado	181

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen No 1. Página principal de la Web de la asignatura	119
Imagen No 2. Submenú superior de la Web de la asignatura	120
Imagen No 3. Mapa conceptual del tema I.....	120
Imagen No 4. Agenda del curso.....	121
Imagen No 5. BSCW.....	122
Imagen No 6. Formulario para tutoría telemática	123

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico No 1. Espacios desde los cuales los alumnos acceden a las TIC.....	127
Gráfico No 2. Rendimiento comparativo de las 4 secciones de la materia	141
Gráfico No. 3 Valoración del ítem 32 en cuestionario final	150
Gráfico No. 4 Promedios para expresiones que caracterizan la modalidad híbrida del curso	157
Gráfico No. 5 Porcentaje de uso del BSCW	173
Gráfico No. 6 Porcentaje de uso del E-mail	174
Gráfico No. 7 Porcentaje de uso del CDROM	175
Gráfico No. 8 Satisfacción del alumnado al finalizar el curso	179

PRESENTACIÓN

El influjo de una sociedad marcada por el rápido y espectacular desarrollo tecnológico plantea la urgencia de revisar el hecho educativo. Y esto es así, porque la cultura tecnológica en la que estamos inmersos representa, por una parte el marco referencial-contextual de los procesos formativos y por otra debido a su poder transformador en el ámbito de los conceptos y las prácticas humanas.

El propósito socializador de la educación implica que los procesos formativos ayuden al individuo a adaptarse a la cultura y ambiente del que forma parte y por eso, es natural que no puedan estar al margen de ese marco referencial que comentábamos. Al respecto dice Salinas (2000) que las TIC aportan su valor como nuevo dominio de conocimiento asegurándole al alumno la inserción al mundo laboral actual.

Las tecnologías, y especialmente las de la Información y la Comunicación (TIC), están suponiendo además una reconceptualización en nociones básicas como el espacio y el tiempo. Pensemos por un momento en el concepto de comunidad, vinculado tradicionalmente a un ámbito geográfico y opongámosle ahora el de cibercomunidad, concebida como grupo de personas que al margen de espacio y tiempo comparten ciertos intereses; este simple ejercicio sirve para entender cómo las tecnologías están redefiniendo muchos de nuestros conceptos clásicos.

Con relación al tiempo, un buen ejemplo de esa necesaria redefinición lo constituyen términos como “Periódico digital” o periódico en Internet, anacrónicos en sí mismos, porque si algo caracteriza a un medio digital es justamente la no periodicidad en favor de un ritmo de actualización atemporal marcado por el devenir de los acontecimientos noticiosos.

La cultura digital de la que ya somos parte no solamente nos obliga a esas redefiniciones sino que impone cambios radicales en muchas prácticas humanas. Así por ejemplo las herramientas telemáticas han dado lugar a nuevas formas de trabajar (teletrabajo), de divertirse (teleocio) y por supuesto de estudiar (teleaprendizaje). Detrás de estas nuevas prácticas subyace un nuevo modelo comunicativo que como dice el sociólogo catalán Manuel Castells ha tomado revancha de la mente tipográfica dando paso a la multimedia y asociatividad connatural a la mente humana.

Todas estas ideas ponen al descubierto los cambios que están experimentando tres pilares fundamentales de la educación: espacio, tiempo y comunicación y en consecuencia explican, como comentábamos al inicio, la urgente necesidad de revisar los procesos formativos. Urgencia que además cobra mayores dimensiones si observamos la ingente cantidad de proyectos educativos que adoptan las tecnologías por simple moda.

Esta especie de fascinación colectiva, que Bates (2001) llama “imperativo tecnológico” trasladada al hecho educativo se expresa en la abundancia de programas que, centrados casi estrictamente en la incorporación de tecnologías, pretende resolver los problemas educativos y responder a los tradicionales dilemas de la práctica pedagógica.

No siempre la práctica en el uso de medios responde a una teoría derivada de la investigación. La investigación especialmente en el ámbito de los medios, materiales de enseñanza y nuevas tecnologías tiene una deuda importante que saldar, porque si bien cuantitativamente disponemos de muchos estudios, cualitativamente carecemos de datos para justificar su introducción en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje (Cabero, 2001).

Por eso asumimos, desde los momentos iniciales, la necesidad de que un proyecto innovador de docencia (La asignatura Periodismo digital en modalidad híbrida) como el que pretendíamos realizar fuese también un proyecto de investigación, convencidos de que sólo la investigación de la práctica pedagógica permitirá una verdadera transformación e incidirá en la calidad de la educación.

En el marco de estas ideas, asumimos un estudio cuyos pilares se encuentran en dos ámbitos teóricos: el diseño y la evaluación de la formación en esta modalidad, también llamada híbrida en el mundo castellanoparlante y blended learning en el anglosajón, los cuales describimos en el capítulo II, luego de presentar en el capítulo I a modo de síntesis el planteamiento de nuestra investigación.

Los capítulos III y IV nos sirven para explicar en detalle el posicionamiento metodológico de la investigación, los objetivos buscados, el diseño escogido así como describir las fases del estudio, los instrumentos usados y el equipo investigador.

El desarrollo del estudio de caso, la asignatura Periodismo Digital, en cada uno de sus tres momentos: diseño (pre-activo), desarrollo (activo) y evaluación (post-activo) se presenta en el capítulo V, lo cual da paso a las reflexiones finales que planteamos en el capítulo VI. Se cierra esta última parte con una pequeña revisión de los criterios que determinan la rigurosidad y confiabilidad de la investigación realizada.

La intención última de este trabajo ha sido la de ayudarnos a sacar el mayor provecho posible de las herramientas tecnológicas para favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje innovadores en el caso concreto de la asignatura Periodismo Digital en modalidad híbrida, permitiéndonos mejorar nuestra práctica pedagógica y ayudando a los alumnos a alcanzar resultados de aprendizaje significativos, todo con la mira siempre puesta en la educación de calidad que todos nos merecemos.

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Origen y justificación de la investigación

1.2. Propósitos

1.3. Método

1.1. ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El uso de herramientas telemáticas y redes como espacio cotidiano de comunicación de las personas es ya una realidad. Además estas herramientas no sólo constituyen una nueva forma de comunicarse sino nuevas formas de estudiar (teleaprendizaje), trabajar (teletrabajo) e incluso de divertirse (teleocio). La Universidad tiene el compromiso de formar profesionales para esta nueva cultura digital y de proveerles las competencias en TIC que le garantizarán su adecuada inserción al mundo laboral (Salinas, 2002). Así que por su simple valor como un nuevo dominio de conocimiento estas herramientas telemáticas características de la cultura de la virtualidad deberían estar presentes en la formación de nuestros universitarios.

Por eso, muchas universidades están empleando las redes como nuevos espacios para aprender y formarse. Desde las universidades virtuales hasta los cursos virtuales se presentan alternativas diversas en las modalidades de educación a distancia, la semipresencial o el complemento a la enseñanza presencial (híbrida)*. Ante la avalancha de este tipo de experiencias es una necesidad impostergable acometer procesos de investigación que permitan valorar lo que se está haciendo y construir teoría sobre este tema.

Anteriormente, nosotros (Henríquez, 2001) indagamos acerca del uso de entornos tecnológicos de enseñanza y aprendizaje (ETEA), en la modalidad de estudios a distancia. Nuestro interés ahora se ubica en diseñar, desarrollar y evaluar un curso: la asignatura Periodismo Digital, bajo la modalidad conocida como presencial-virtual, híbrida, mixta o blended-learning. Esta modalidad de estudios aparece últimamente, de hecho el término blended-learning (BL) comienza a ser usado en el año 2000, como el punto intermedio entre la modalidad presencial tradicional y la formación totalmente virtual conocida como e-learning. A juicio de muchos son dos las razones mayores para explicar el auge de la modalidad híbrida: los elevados costos de la formación virtual y la necesidad de contacto humano cara-a-cara dentro de los procesos formativos. Ciertamente en las conclusiones de ese estudio anterior que mencionamos dimos cuenta de ambas

* Para una síntesis detallada, se puede consultar Henríquez, P. (2001)

cuestiones y resaltamos la importancia de asumir propuestas nuevas que contribuyeran a resolverlas.

Otros antecedentes fundamentales de este trabajo lo constituyen dos tesis doctorales que realizan estudios de algún modo relacionados con el nuestro, bien sea por la propia temática de la investigación, es decir las nuevas modalidades formativas soportadas en TIC, como por su valor contextual (teniendo como referente la ULA Táchira). Veámos :

- La tesis intitulada “Formación del profesorado en las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Casos: ULA-URV” presentada por Henríquez, M.A. (2003). La autora plantea el tema de la formación del profesorado en TIC haciendo una indagación mediante el desarrollo de cursos de formación del profesorado en modalidad virtual (profesorado ULA) y modalidad semi-presencial (profesorado Universidad Rovira i Virgili)
- Fandos (2003) en su tesis “Formación basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje” plantea un análisis didáctico sobre la formación basada en las TIC y realiza dos estudios de caso: un curso de formación inicial del profesorado URV en modalidad virtual y otro en modalidad semipresencial de formación de adultos.

El ámbito de estudio sobre el cual pivota la investigación es por tanto, el de la enseñanza universitaria en modalidad híbrida, interesándonos específicamente como objeto de esta investigación el diseño, producción y evaluación de cursos presenciales-virtuales en un contexto particular y en el caso de una asignatura específica como la de Periodismo Digital del cuarto año de la Carrera de Comunicación Social en la Universidad de Los Andes.

En principio abordamos la fase de diseño del curso, lo cual nos condujo a producir e integrar los contenidos, actividades, estrategias de aprendizaje y herramientas telemáticas de comunicación en un entorno que facilitara el aprendizaje.

Una vez acabada la producción dimos inicio al curso que comprendió entonces dos espacios: uno presencial, en las clases de aula y otro virtual mediante el entorno diseñado.

Finalmente, para la evaluación, centramos la atención en la valoración de aquellos criterios a través de los cuales se aprecia la calidad de un curso híbrido. Sobre el particular existen distintas posiciones teóricas, en unos casos se privilegia la valoración de las herramientas tecnológicas, en otros la participación y los procesos de comunicación que cobran vida en el curso. Nosotros seleccionamos los criterios basándonos en las propuestas siguientes:

- La siete aspectos que caracterizan a la docencia universitaria de calidad en el pregrado de la American Association for Higher Education (AAHE, 1987 en Achteimer, Morris y Finnegan, 2003).
- Criterios para la valoración de un curso a distancia (Henríquez, 2001).
- Consideraciones para evaluación de cursos online (Achteimer, Morris y Finnegan, 2003)
- Criterios para la valoración de la formación basada en las TIC. Fandos(2003) y
- Criterios de evaluación de un curso universitario presencial. Vivas, M.(2005)

Además nos interesa considerar la perspectiva del profesor y de los alumnos participantes en el curso, así como la de expertos externos. Con esta triangulación de fuentes se contribuye a dar mayor rigurosidad a los hallazgos encontrados y se permite apuntar hacia la búsqueda de la verdad intersubjetiva.

1.2. PROPÓSITOS

Objetivo Principal

- Diseñar y Evaluar un curso en modalidad híbrida para la asignatura Periodismo Digital del 4to año de Comunicación Social de la ULA Táchira.

Objetivos

- Diseñar los principales componentes del curso presencial virtual: objetivos, contenidos, entorno tecnológico de enseñanza y aprendizaje (en adelante ETEA), estrategias de aprendizaje, actividades, evaluación.

- Producir e integrar los elementos del curso.
- Desarrollar la asignatura Periodismo Digital en modalidad híbrida
- Diseñar estrategias para que alumnos, profesores y expertos evalúen el curso.
- Analizar la información recogida de los informantes.
- Proponer acciones de mejora del curso considerando los resultados obtenidos en la evaluación.

1.3. MÉTODO

Aclarado el objeto de estudio conviene ahora presentar el planteamiento metodológico seguido, aunque sea someramente, por cuanto en el capítulo IV se tratará en profundidad.

Entre los diversos tipos de investigación educativa, este estudio se orientará por las tendencias cualitativas, por cuanto consideramos que resumen tres postulados básicos:

- La búsqueda de la verdad intersubjetiva. Se rechaza la tajante distinción entre objeto y sujeto de estudio. El investigador debe buscar la consecución de diferentes fuentes o audiencias en la búsqueda de la intersubjetividad.
- La dinamicidad del hecho educativo y
- La intencionalidad de la evaluación en la búsqueda de comprensiones pedagógicas que ayuden a la mejora de aquello que se evalúa.

El diseño de la investigación es el estudio instrumental de caso (Stake, 1998), porque nos interesa profundizar en las particularidades y comprensiones del curso Periodismo Digital sin pretender una necesidad de comprensión general aplicable a otros cursos. Se considera viable el uso del estudio de casos para una investigación evaluativa porque de hecho todos los estudios evaluativos son estudios de caso. “El programa, la persona o el organismo evaluados constituyen el caso”. (Stake, 1998, p. 86)

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1. Las TIC en la educación superior

2.1.1. La inserción de las TIC en la educación superior

2.1.2. Ámbitos de aplicación

A. La segunda alfabetización

B. Tic para aprender y enseñar mejor

C. Nuevos espacios para la formación

2.2. La formación en entornos virtuales

2.2.1. Modalidad híbrida

2.2.2. Diseño de cursos en modalidad híbrida

A. Componentes didácticos

B. Componentes tecnológicos

C. Componentes institucionales

2.3. Evaluación de la formación en cursos híbridos

2.3.1. Innovación y evaluación

2.3.2. Dimensiones y métodos

2.1. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

2.1.1. INSERCIÓN DE LAS TIC EN LA UNIVERSIDAD. ASPECTOS GENERALES

La aplicación de los recursos tecnológicos y, más específicamente, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) a la educación tiene ya vieja data. Habiéndose impuesto el uso del computador como herramienta cotidiana para la vida personal y profesional de las personas, su incorporación a la educación es casi un hecho tácito. De modo, que la escuela dejó de plantearse la conveniencia o no de introducir estos recursos y se centra hoy día en resolver el complejo entramado que supone su correcta inserción curricular. Y aludimos a esa complejidad, porque los resultados de muchas investigaciones (Clark y Sugrue, 1988; Cabero, 1993; Castaño, 1994; Cabero y otros, 1997; Henríquez, 1998; Cabero, 2001) demuestran que no siempre los programas de inserción de las TIC en los centros educativos consiguen resultados importantes en cuanto a la calidad de los aprendizajes logrados y ni siquiera en la capacidad de innovación, exhibiéndose más bien logros relacionados con la capacidad para motivar el aprendizaje.

Al igual que ocurrió antes, con el uso de los massmedia, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela repite el ciclo de “revoluciones pedagógicas” previas: en principio un gran impacto, logrando acaparar toda la atención, hasta que finalmente, como lo indica Ferrández(1996), se ha valorado su justiprecio pedagógico. Y, aunque en cada contexto esta evolución ocurre a su propia marcha y en sus propios tiempos, en general puede decirse que en el momento actual se ha superado el determinismo tecnológico (el cual hace suponer, en palabras de Bates(2001), que la sola incorporación de elementos tecnológicos a los procesos de enseñanza y aprendizaje es buena en sí misma y provocará mejoras en la formación) y los esfuerzos se dirigen al logro de nuevos espacios y escenarios para la apropiación reflexiva de las TIC por parte de alumnos y profesores, para quienes las tecnologías deberían ser connaturales.

La educación superior repite en buena medida la experiencia vivida por las escuelas con la introducción de los recursos de las TIC, sólo que su propia naturaleza condiciona aún más el proceso. Mucho se ha escrito sobre el potencial de estas

tecnologías, pero poco basado en investigaciones realizadas, aunque ciertamente la oferta y sofisticación de las herramientas tecnológicas disponibles crece día a día. En un trabajo anterior (Henríquez, 2001) presentábamos la opinión de autores e instituciones que se están haciendo eco de las posibilidades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como elemento de renovación universitaria (Generalitat de Catalunya, 1996; Del Águila y Padilla, 1997; Gutiérrez, 1997; Yábar, 1997; Tiffin y Rajasingham, 1997; Gisbert, 1999a; Eisler, 2000; Karran, 2000).

El siguiente cuadro reúne las declaraciones de diversas organizaciones educativas mundiales acerca del papel de las TIC en la renovación universitaria.

Documento/Reunión	Renovación de la Enseñanza y el Aprendizaje Universitario
Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior UNESCO(1995) París, Francia	La renovación de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior resulta indispensable para mejorar su pertinencia y calidad. Para ello es necesario establecer programas que fomenten la capacidad intelectual de los estudiantes, mejorar el contenido interdisciplinario y multidisciplinario de los estudios y aplicar métodos pedagógicos que aumenten la eficiencia de la experiencia de aprendizaje, en especial teniendo en cuenta los rápidos avances de las Tecnologías de la Información y la Comunicación .
Acta de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe UNESCO. 1996. CUBA.	La educación superior necesita introducir métodos pedagógicos basados en el aprendizaje para formar graduados que aprendan a aprender y a emprender, de suerte que sean capaces de generar sus propios empleos e incluso crear entidades productivas que contribuyan a abatir el flagelo del desempleo
Conferencia de Rectores Europeos: Reestructuring the University: Universities and the Challenge of New technologies 1996	<p>...Puede decirse que nos encontramos en un punto de inflexión a partir del cual puede producirse, o no, el despegue de una amplia aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a la enseñanza universitaria, que alcance el volumen crítico capaz de iniciar un verdadero proceso de cambio...</p> <p>Ámbitos de aportación:</p> <ul style="list-style-type: none"> Calidad de la docencia Calidad de vida del estudiante Capacitación de estudiantes y docentes para la cooperación internacional

Documento/Reunión	Renovación de la Enseñanza y el Aprendizaje Universitario
	<p>Continuidad de la formación universitaria después de la carrera</p> <p>Revalorización del estudiante para el mercado de trabajo</p>
<p>Conferencia Paneuropea sobre la Educación y la Formación de Adultos: Aprender es la clave de la vida. Conclusiones Mesa 5: Nuevas modalidades de expresión</p> <p>Barcelona. 1996</p>	<p>Principio 1: la tecnología, que de hecho, difícilmente se hallaba en el mapa de la anterior conferencia internacional de la formación de adultos... pero que hoy es claramente el centro de todos los debates de cambio social y económico.</p> <p>Principio 2: las nuevas tecnologías han sido el punto de mira de todas las recientes conferencias de la ONU...</p> <p>Principio 3: "...evidentemente la tecnología puede y promoverá asociaciones y vínculos ...y, de hecho, puede promover el proceso democrático"</p> <p>Punto tercero sobre el aprendizaje individual: La tecnología ofrece aquí una gran posibilidad al individuo así como el aprendizaje autodirigido, el acceso creciente a la información, la conexión con otros grupos y personas, por lo tanto a otras partes del mundo, una flexibilidad mejorada en el diseño curricular.</p>
<p>Conferencia Mundial sobre la Educación Superior</p> <p>París 1998</p>	<p>En el espacio de las tecnologías, las NTIC ocupan un lugar en la cumbre de la jerarquía, pero hay que comprender que si estas tecnologías no son aplicadas con las pedagogías apropiadas no aportarán a la educación más que confusión y error de objetivos. En cambio, si se dominan, el cambio de paradigma que las acompaña permitirá una auténtica revolución pedagógica marcada en primer lugar por el abandono de la forma vertical de formación (transferencia vertical de conocimientos) para dar lugar a una forma en anillo en la cual el docente se transforma en facilitador de un proceso centrado en el alumno y en su capacidad de descubrir los conocimientos a su propio ritmo y en colaboración con los demás alumnos y los facilitadores</p>

Tabla No 1: Declaraciones acerca del papel de las T.I.C. en la Renovación Universitaria.
Fuente: Henríquez (2001)

En cuanto a los autores que, a modo personal, plantean los diversos escenarios en que las Tecnologías de la Información y la Comunicación pueden renovar la educación universitaria, retomamos un cuadro que presentamos en Henríquez (2001).

Autor	Ámbito de colaboración TIC/Renovación Universitaria
Collis(1998)	Mayor flexibilidad en la oferta formativa en cuanto a Programación, localización geográfica, tipos de interacción, formas de comunicación y materiales de estudio.
Yábar(1997)	Nuevas modalidades formativas, nuevos métodos de enseñanza, nuevas formas de comunicación alumno-profesor Aprendizaje Colaborativo Materiales Multimedia
Poves y Solís (1997)	Tecnologías de la Información y la Comunicación como elemento de contenido y como elemento contextual : herramientas en la formación para el trabajo Nuevas modalidades formativas Entorno multicultural no limitado por la distancia física
Tomás y Otros(1999)	Docencia: Nuevos contenidos y competencias en el currículo, nuevos instrumentos y recursos para la docencia y su gestión, realización de todo tipo de trabajos, procesos de E-A, gestión de la docencia, acceso abierto a todo tipo de información, nuevos canales comunicativos, nuevos escenarios educativos asíncronos, nuevos métodos pedagógicos, nuevos roles docentes. Investigación En la Gestión.
Bustamante (2000)	El acceso al saber La generación de un receptor activo Acceso de las zonas rurales o subdesarrolladas a la formación a distancia
Area, M. (2000)	Extender los estudios a colectivos que por distintos motivos no pueden acceder a las aulas Rompe con el monopolio del profesor como fuente principal de conocimiento Proceso de aprendizaje como búsqueda, análisis y reelaboración de informaciones obtenidas en las redes Aumento en la autonomía del alumnado Horario y espacio de las clases mas flexible y adaptables a una variedad de situaciones de aprendizaje Nuevos Modos, formas y tiempos de interacción entre docentes y alumnos Colaboración entre docentes y alumnos más allá de los límites físicos y académicos.

Tabla No 2. Distintas propuestas acerca de los ámbitos de colaboración de las T.I.C. en la renovación universitaria. Fuente: Henríquez (2001)

El acuerdo acerca del potencial de las TIC para la reingeniería de la Educación Superior es extendido, pero como decíamos antes, la naturaleza intrínseca de la estructura universitaria condiciona la adopción de las TIC, pues la autonomía de la institución y las prácticas individualistas del profesorado universitario da lugar a la abundancia de experiencias, que en muchos casos son aisladas y una escasa investigación sobre lo hecho. Autores como Benedito, Ferrer y Ferreres (1995); Zabalza (1996); Gibas (2000); Girona y otros (2000) refieren esta práctica individualista y destacan el perjuicio de esta tendencia en el necesario desarrollo colectivo de los miembros de la organización y en general, ante cualquier proceso innovador que requiera acción grupal. Dicen Sangrà y Duart (1999) que el funcionamiento de la enseñanza superior se ha basado fundamentalmente en el método particular de cada quien, en aquello que el profesor hace en el aula y se confunde la libertad de cátedra con los conocimientos sobre estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje.

De modo que, la inserción de las TIC en la universidad hasta ahora podía enmarcarse en lo que Collis, Veen y DeVries (1993), consideran el cuarto escenario: el caso de profesores pioneros que intentan recorrer el camino de usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en su práctica pedagógica, en ausencia de política oficial al respecto. A este escenario Bates (2001) le denomina el síndrome del llanero solitario, es decir el profesor que junto a un becario se aventura –por ejemplo- a crear el servidor Web de su asignatura o una enciclopedia multimedia para los contenidos de sus clases.

Claro está, dadas las peculiaridades del trabajo universitario orientado a la investigación y desarrollo (I+D) y su vinculación al sector productivo, en este caso suele tratarse de grupos de investigación y en ocasiones empresas que actúan como “patrocinantes” de tales proyectos más que profesores como entes aislados.

Este escenario puede considerarse ventajoso, especialmente porque se cuenta de antemano con la motivación e implicación necesaria del profesorado, lo cual suele estar ausente en escenarios top-down (donde la iniciativa proviene del nivel institucional quien dicta lineamientos a los niveles inferiores), sin embargo, como ya dijimos, el hecho de que las experiencias sean aisladas limita la investigación y teorización.

En los últimos años, las universidades están apostando por la formación en Entornos Tecnológicos de Enseñanza y Aprendizaje (en adelante, ETEA) como vértice de

la flexibilización de su oferta académica. Así la creación del “campus virtual” para las universidades presenciales y/o la creación de universidades virtuales suponen claros ejemplos de una postura emergente donde la política educativa está soportada mutuamente por los responsables de la misma y por los profesores.

2.1.2. LOS ÁMBITOS DE APLICACIÓN DE LAS TIC EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Al margen de la manera cómo las TIC son insertadas en la educación superior conviene ahora repasar los distintos ámbitos de utilización. Diversos autores clasifican las TIC que están siendo usadas en la universidad atendiendo a diferentes criterios. Por ejemplo Bartolomé (1994, p.9), atendiendo al propósito perseguido clasifica los multimedios así:

“A) Informativos :

- Bases de Datos
- Sistemas de Información orientado al Objeto
- Libros Electrónicos
- Hipermedios Inteligentes

B) Formativos :

- Programas de Ejercitación
- Tutoriales
- Programas orientados a la resolución de problemas
- Simulaciones y videojuegos”

Mientras Salinas (1996, p.7) explicita las experiencias educativas desde la etapa preescolar hasta la universitaria:

- *“Redes de aulas o círculos de aprendizaje*
- *Sistemas de Distribución de Cursos online*
- *Experiencias de educación a distancia y aprendizaje abierto*
- *Experiencias de Aprendizaje Informal”*

Por su parte, González Soto (1997) clasifica los medios y recursos basados en Nuevas Tecnologías así:

Medios cerrados o específicos:

- La Simulación
- Los Sistemas Tutoriales Inteligentes

- Los Sistemas Expertos
- El Vídeo Interactivo
- Hipertexto e Hipermedia

Medios de Formación Abierta:

- Sistemas de información general
- Sistemas de información y formación. (González Soto, 1997)

Últimamente Bartolomé (2000) refiere las tecnologías de soporte a innovaciones en la enseñanza universitaria:

- El trabajo colaborativo a distancia - entornos de trabajo colaborativo,
- Agentes inteligentes
- Entornos virtuales
- Hipermedia
- Resolución de casos y captura de tareas

Nosotros preferimos situar la contribución de las TIC en tres ámbitos concretos:

- Como contenido a aprender por los alumnos.
- Como herramienta para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje y
- Como nuevo espacio para la formación

Las TIC como contenido a aprender suponen un importante reto para la educación superior, cuyos planes de estudio deben contribuir no sólo a lo que se denomina “la segunda alfabetización” o “alfabetización en Informática” sino a propiciar la formación de una cultura digital que le permita a los futuros profesionales insertarse con éxito en mercados laborales altamente tecnológicos y cambiantes.

Probablemente sea el segundo escenario: el de las TIC como recurso educativo el más frecuentemente explorado, pues a estas tecnologías se les supone un valor añadido para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Finalmente, el avance y la masificación de las telecomunicaciones y, particularmente de las redes, han permitido una interesante fusión entre las modalidades de educación presencial y a distancia, en lo que se ha dado en llamar: educación virtual o formación en entornos virtuales. Analicemos en detalle estos tres aspectos.

A. LA SEGUNDA ALFABETIZACIÓN

Las TIC suponen para el estudiante universitario de hoy, un nuevo dominio de conocimientos que además cambia rápidamente y le obliga a desarrollar habilidades para aprender a aprender. A modo de una segunda alfabetización, el alumno necesita adquirir destrezas TIC que hoy día son básicas no sólo para vivir en una sociedad marcadamente tecnológica sino para desempeñar cualquier puesto laboral. Una de las iniciativas sobre el particular es el Certificado Europeo de Competencias Básicas en TIC, conocido por las siglas ECDL (European Computer Driving License) y el ICDL (Internacional Computer Driving License, certificado equivalente al ECDL para países no europeos).

Esta acreditación surge en Suecia en Agosto de 1996, luego de que el Council of European Professional Informatics Societies (CEPIS) <<http://www.cepis.org>> designado en 1995 por la Comisión Europea examinara los niveles de destrezas TI requeridas por la industria en toda Europa. La Acreditación Europea de Manejo de Ordenador (European Computer Driving License -ECDL) certifica que el titular conoce los conceptos básicos de la tecnología informática (TI) y es capaz de trabajar con un ordenador personal y con aplicaciones informáticas comunes a un nivel básico de competencia.

“El objetivo general que se planteo esta Fundación con la creación del certificado fue el de mejorar el nivel de conocimientos básicos en Tecnologías de la Información y aumentar el grado de competencia en el uso de ordenadores personales y de aplicaciones informáticas comunes en toda Europa y a nivel internacional. ... Otros objetivos específicos planteados son:

- Promocionar y fomentar los conocimientos informáticos entre la población.
- Aumentar el nivel de conocimientos sobre Tecnología de la Información (TI) y el nivel de competencia al trabajar con ordenadores personales y aplicaciones informáticas comunes entre todos los ciudadanos europeos e internacionales.
- Asegurar que todos los usuarios de ordenadores conozcan todas las ventajas de trabajar con un ordenador personal.
- Aumentar la productividad de todos los empleados que necesiten utilizar ordenadores en su trabajo.

- Mejorar la rentabilidad de las inversiones en Tecnología de la Información (TI).
- Proporcionar una cualificación básica que permita a todos formar parte de la Sociedad de la información, independientemente” (ECDL Foundation, 2002 en Henríquez, 2003, p.26)

El anexo 1 recoge los contenidos básicos requeridos para otorgar el ECDL.

Finalmente, no sólo las competencias propias de la cultura digital son parte de esta segunda alfabetización. Consideramos que el desarrollo de las habilidades relacionadas con el “cómo aprender” forman parte esencial de la formación, a la luz de la rápida obsolescencia del saber y la necesidad de “aprender a lo largo de la vida”.

La visión academicista en muchas universidades se traduce en que el punto central sobre el que inciden los planes de estudios es en la adquisición de conocimientos del área disciplinar de la titulación, quedando soslayadas las cuestiones referidas a habilidades cognitivas, metacognitivas y de desarrollo afectivo-personal.

B. TIC PARA APRENDER Y ENSEÑAR MEJOR.

Dice Antonio L. Cárdenas, ex ministro de Educación de Venezuela en la plenaria sobre la Educación Superior en el siglo XXI, realizada en París en 1998 que “las tecnologías mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y el acceder al mismo...Ante estas circunstancias el reto es inmenso y las instituciones de educación, y en particular las universidades, no pueden ni deben estar ausentes.” (Cárdenas, 1998, p.2).

Ciertamente, las TIC aportan nuevas visiones de dos referentes claves para la enseñanza y el aprendizaje universitario: los modos de organización, acceso y distribución de la información por una parte y, los modelos de comunicación, por otra. En este sentido, la organización no lineal y distribuida de la información en redes junto a su acceso mediante la libre navegación del mismo modo que las comunicaciones mediadas por el computador (CMC) establece un nuevo marco relacional y nuevas mediaciones. El diseño y utilización de los recursos, como mediadores del acto educativo, debe repensarse. Por eso, Henríquez, M.A. (2003, p. 111) opina que “El papel de la universidad

ante las nuevas tecnologías debe ser doble: por una parte ventana de reflexión sobre las mismas y por otra aprovecharse de los beneficios que le ofrecen.”

Y continúa la autora pormenorizando la aplicabilidad de las mismas en la docencia:

“Se pueden incorporar nuevos recursos de enseñanza.

Permite al profesor elaborar materiales de estudio, exámenes, automatizar sus nóminas de notas, elaborar recursos de apoyo para la clase y en general otros trabajos que incumben a la labor docente con mayor facilidad y calidad de presentación.

Se puede digitalizar información y ser manejada con relativa facilidad y a costos reducidos a través del empleo de disquetes, cd rom, dvd, unidades zip, etc.

Puede mejorar la comunicación profesor-alumno con el uso de redes de comunicación.

Permite la actualización constante de la información tanto por parte del profesor como de los propios alumnos por medio del uso de la consulta de discos compactos e Internet.

A través de la videoconferencia, permite la interacción con expertos de cualquier área, sin importar el lugar en el que se encuentre.

Promueve el trabajo colaborativo.

Se permiten crear entornos virtuales de enseñanza que pueden reforzar la enseñanza presencial, apoyar la semipresencial y soportar la enseñanza a distancia. “

(Henríquez, M.A, 2003, p.117)

C. NUEVOS ESPACIOS PARA LA FORMACIÓN

El aprovechamiento de la tecnología de redes y, especialmente de Internet, en la educación ocurre en un continuo que va desde los ejemplos más sencillos de tutoría por correo electrónico hasta la creación de universidades que, como la Oberta de Catalunya (www.uoc.es), ha existido desde su creación exclusivamente en la Red. Y es que Internet ha dado lugar a la apertura de un amplio abanico de modalidades de estudio que van desde los estudios presenciales o de universidades tradicionales complementados con interacción vía red (semipresenciales), pasando por los estudios a distancia en universidades presenciales usando las redes o los estudios totalmente a distancia en universidades virtuales. Por eso, la educación superior está viviendo un proceso

caracterizado, como afirma Hanna (1998), por la reestructuración de las universidades tradicionales y el surgimiento de nuevas instituciones de formación superior.

Riel y Harasim (1994) han clasificado el uso de las redes en educación en dos grandes categorías:

- a) Aprendizaje Colaborativo en red, divididas a su vez así:
 - a.1) Colaboración a través del aula, donde se une clases en situaciones geográficas diferentes (local y global) para el intercambio de información y las actividades de grupo. Es equivalente a las redes de aulas que menciona Salinas (1996)
 - a.2) Teleaprendizaje. Los estudiantes se comunican con expertos o con adultos que han acordado servir como mentores a esos estudiantes.
 - a.3) Telepresencia. Los estudiantes usan la red para hacerse “telepresentes” en lugares geográficamente distantes del salón. De este modo, pueden por ejemplo acceder a recursos remotos
 - a.4) Desarrollo Profesional. Se usa la red de una forma más amplia que para la instrucción puramente, accediendo a comunidades virtuales de expertos, listas de discusión, etc.
 - a.5) Cursos en línea. Se usa la red para entregar cursos acreditados o no. Toda la actividad del curso ocurre en línea, usando conferencia por ordenador, BBS (Boletín Board Systems) y, en unos pocos casos, usando la interacción por e-mail. Esta opción es empleada fundamentalmente por las universidades en el marco de la educación de adultos, entrenamiento y cursos de desarrollo profesional. Por ejemplo el aula virtual del New Jersey Institute of Technology.
 - a.6) Enseñanza a distancia en redes. Usar la red como un medio de distribución más apropiado para los estudiantes que tienen problemas para acceder al campus físico.
- b) Recuperación de Información en red
 - b.1) Bases de datos e información en archivos.
 - b.2) Información proveniente de personas. No toda la información disponible en redes proviene de datos del ordenador. Un número creciente de servicios permite a los usuarios hacer consultas que el

servicio gestiona, buscando información que luego devuelve al consultante.

La tabla siguiente reúne las tipologías presentadas por cinco diferentes autores:

Clasificación	Características / ejemplos
Aoki, Fasse y Stowe (1998)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Online Courses catalogs/Clearing Houses 2. University Brokerages 3. Virtual University Consortia 4. Virtual Universities 5. Online Campuses 6. Unaccredited Online campuses 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cursos “en línea” 2. Organizaciones que no ofrecen cursos sino que están dedicadas a acreditar a los estudiantes que hayan cumplido cierto número de créditos en distintas universidades 3. Consorcios de universidades que permiten a sus alumnos tomar cursos en cualesquiera de las universidades miembros. Ejemplo: SUNY Learning Network 4. Son universidades en todos los sentidos pero no disponen de un campus físico sino telemático. Ejemplo UOC 5. Versión online de campus de universidades tradicionales. 6. Instituciones no acreditadas que ofrecen cursos y titulaciones “online”
Sangrà y Duart (1999)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Modelos centrados en los medios 2. Modelos centrados en el profesor 3. Modelos centrados en el alumno 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La herramienta tecnológica es el centro del modelo. 2. Modelos centrados más en la enseñanza que en el aprendizaje. Por ejemplo los sistemas clásicos de cursos por videoconferencia 3. Basados fundamentalmente en el autoaprendizaje, la autoformación
Moore y Kearsley (1996)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Distance Learning Program 2. Distance Learning Units 3. Distance learning Institutions 4. Distance Learning Consortia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se trata de programas de aprendizaje a distancia. Por ejemplo programa de Master URV-UIB en http://glorieta.fcep.urv.es/master 2. Unidad dedicada a la educación a distancia dentro de universidades tradicionales. Ejemplo Proyecto Campus Extens http://www.uib.es/ 3. Instituciones de Educación a Distancia. Ejemplo UOC, UNED 4. Consorcios de educación a distancia. National University Teleconference Network

Clasificación	Características / ejemplos
Instituto de Educación a Distancia (http://www.umuc.edu/ide/mod1menu.htm)	
1. Distributed classroom 2. Independent Learning 3. Open Learning + Class	1. En un salón de clase convencional se instalan tecnologías de comunicación permitiendo que la clase sea seguida en otros lugares. 2. No hay sesiones de clase, los alumnos estudian de manera independiente usando diferentes medios 3. Incluye el uso de medios para que cada estudiante pueda aprender a su propio ritmo complementado con sesiones de clase para clarificar, discutir, etc.
Pere Marquès (2005) Consultado en http://dewey.uab.es/pmarques/telefon.htm#inicio	
1. Webs temáticos con asistencia online de un formador 2. Clase virtual (virtual classroom) 3. Sistemas de aprendizaje cooperativo en red 4. Sistemas de apoyo a la enseñanza presencial 5. Sistemas de aprendizaje completos tipo campus.	1. Comprende 3 submodalidades: Web-supported course, laboratorio virtual o curso en soporte Web. 2. Aulas virtuales sincrónicas y clase distribuida

Tabla No 3. Diferentes Tipologías de Uso de las TIC en Enseñanza Universitaria. Reelaborada partiendo de Henríquez (2001)

Cualquiera sea la modalidad adoptada, conviene recoger las consideraciones de Gisbert (2002) para conseguir usar las redes telemáticas (concretamente Internet) de modo coherente, partiendo de que éstas son:

“Un **conjunto de medios**, que, a través de un mismo canal físico de transporte de datos y de información, ofrecen muchas posibilidades de uso y de aplicación.

El primer medio de comunicación de masas **bidireccional**: emisor y receptor pueden intercambiar sus papeles con un elevado grado de inmediatez.

Un **sistema de información distribuida** accesible desde cualquier punto de conexión a la red.

Un entorno virtual en el que las **coordenadas espacio – temporales** pasan a ser relativas.

Un espacio para el trabajo y la formación basado en **procesos distribuidos de colaboración.**” (p. 49)

2.2. LA FORMACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES

Del apartado anterior, puede observarse que en la universidad, las experiencias de uso de las redes en la formación se ubican en un continuo que va desde los niveles iniciales como la creación de los sitios Web de las asignaturas hasta los más complejos representados por programas formativos en Entornos Tecnológicos de Enseñanza y Aprendizaje (ETE-A) o universidades virtuales. La terminología es tan profusa y casi siempre marcada por anglicismos que puede llegar a confundirnos. Así se habla de WBL (Web Based Learning), e-learning, distributed learning, virtual learning, blended learning, mix-learning, virtual learning environment (VLE), educación online, formación en entornos virtuales y un largo etcétera.

Al margen de las diferencias en los enfoques pedagógicos, los recursos y estrategias escogidos, los roles que juegue el alumno y el profesor o la tipología de la institución que oferta el curso, el elemento común en todas estas modalidades es el empleo de los medios telemáticos para producir interacciones no presenciales, de allí que se use el adjetivo virtual para calificar a muchas de ellas.

Diríamos que son tres las notas que distinguen a estas opciones formativas de la educación superior actual:

- *La modalidad a distancia o dual.* Se incluyen aquí no sólo los programas formativos desarrollados en universidades a distancia sino también a todas las iniciativas de este tipo(a distancia o mixtas) que se desarrollen en universidades tradicionalmente presenciales que corresponde a los que Hanna (1998) denomina universidades extendidas o en las recientes universidades virtuales.
- *Se trata de educación de adultos* ateniéndonos a la definición de adultos de la Conferencia de Nairobi (UNESCO, 1976).
- *Es educación mediada por recursos tecnológicos,* porque en este caso la mediación de las tecnologías, especialmente de la CMC (Comunicación mediada por Computador), promueve situaciones de enseñanza y aprendizaje en tiempos

no necesariamente simétricos y además deslocalizados, por tanto derrumba las barreras de espacio y tiempo. En lo sucesivo nos referiremos a estas herramientas tecnológicas empleadas como “Entorno Tecnológico de Enseñanza y Aprendizaje ETE-A (Gisbert, 2002)”.

Antes mencionamos los elementos comunes a estas opciones formativas, pero no debemos pasar por alto aquellas características deseables tales como el cambio de paradigma desde uno centrado en proveer información a uno centrado en el aprendizaje activo del alumno, desde el trabajo individual al trabajo en grupo, hacia la interactividad y flexibilidad, entre otros.

Una clarificación de términos así como un compendio de distintas experiencias de este tipo de educación en Europa, Norte y Suramérica ya fue realizada por nosotros antes (Henríquez, 2001, p.139), sin embargo a los fines de esta investigación nos interesa especialmente el análisis en profundidad de la formación en la modalidad denominada híbrida, conocida en inglés como Blended learning, mix-learning o mixed-mode instruction.

2.2.1. LA FORMACIÓN EN MODALIDAD HÍBRIDA

La formación en modalidad presencial- virtual es una de las tendencias actuales en la educación superior más destacada por muchos autores (Young, 2002; Rooney, 2003; Reece, M. y B. Lockee, 2005, Dziuban, Hartman y Moskal, 2004). De hecho, Young (2002) estimó que en los años venideros los cursos mixtos alcanzarían a ser entre el 80-90% de todos los cursos realizados en universidades norteamericanas, mientras Arabasz y Baker (2003) sostienen que el 93% de los cursos en instituciones doctorales son híbridos. Parece que frente a los costes elevados del e-learning, el modelo mixto emerge como la última panacea.

Por eso, no dejan de alzarse voces críticas como la de Lorenzo García quien se pregunta si es un sistema realmente innovador “Parecería que nos encontráramos ante un sistema revolucionario, totalmente nuevo que va a solucionar todos los problemas educativos y de formación de la sociedad actual ... el invento del “blended learning” no es de ahora, aunque la denominación, sí. Existen modelos, como hemos señalado, que han venido utilizando estas combinaciones de secuencias presenciales y a distancia desde hace varios decenios.” (García, L, 2004, p. 1-3).

También Oliver y Trigwell (2005) asumen posiciones críticas, al extremo que proponen rebautizar el término pues consideran que tal como se usa hoy día resulta inconsistente o redundante pues simplemente describe muy generalmente a prácticas en educación superior y atribuido al aprendizaje de algo, sólo aplica a la enseñanza o la instrucción pero poco refiere al aprendizaje. Pero dejemos a un lado la polémica sobre la novedad o no del modelo para centrarnos en definirlo y caracterizarlo.

Graham, Allen y Ure (2003) en Bonk y Graham (2003)(Eds.) sugieren tres distintas acepciones para el término BL:

BL como combinación de modalidades instruccionales (medios de entrega)

BL como combinación de métodos instruccionales

BL como combinación de e-learning y educación presencial.

Los autores son críticos en cuanto a las dos primeras acepciones pues afirma que es difícil encontrar un sistema de aprendizaje que no combine distintos métodos instruccionales y distintos modos de entrega de los materiales. Para ellos, la acepción mas ampliamente asumida es la de BL (blended learning) como combinación de enseñanza presencial cara-a-cara con enseñanza en línea. Graham (2003) define muy bien esta situación al comparar, mediante la figura que se observa debajo, cuatro dimensiones de las modalidades presencial y distribuida, ubicando en el medio al BL.

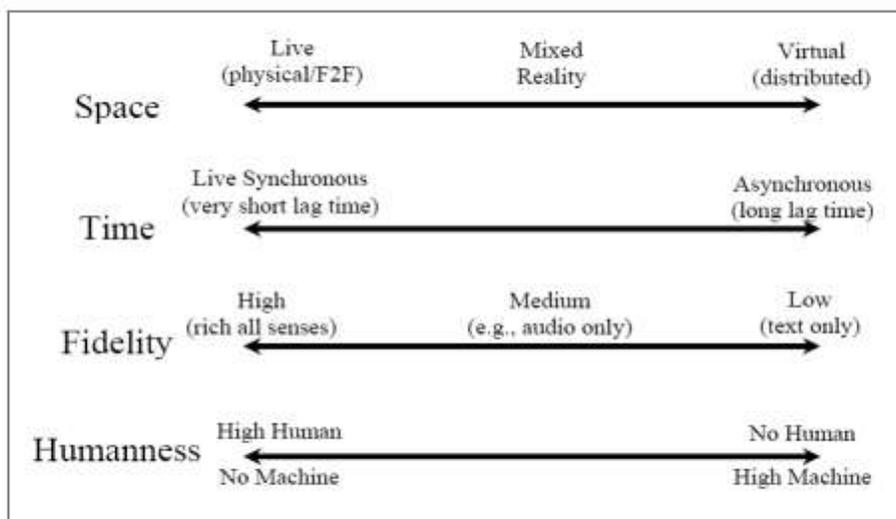


Figura No 1. Cuatro dimensiones de interacción en entornos de aprendizaje presenciales y distribuidos. Fuente: Graham (2003)

Recogemos ahora definiciones aportadas por distintos autores:

Típicamente definido como un programa instruccional ofrecido a través de la combinación de dos modos de entrega, blended learning usa una variedad de propuestas, incluyendo materiales impresos, entrenamiento guiado por el profesor, entrenamiento basado en Web, por nombrar algunos (Reece y Lockee, 2005)

BL es la combinación en la instrucción de dos modelos de enseñanza y aprendizaje históricamente separados: sistemas de aprendizaje presenciales (cara-a-cara) y sistemas distribuidos de aprendizaje (Graham, 2003)

Los cursos híbridos combinan las actividades cara-a-cara tradicionales de la clase con actividades en línea, de una manera planificada y pedagógicamente valiosa, de modo que una porción de tiempo presencial (establecida por la institución) es reemplazada por actividad en línea. (Sloan-C, 2005)

“Eventos de aprendizaje que combinan diversos medios de entrega:

Formación basada en Web (WBT)

Formación basada en computador (CBT)

Entrenamiento con video interactivo (IVT)

Teleconferencia (VTC)

Cara-a-cara “(Ware, J., Morris, S. y K., Fallow, 2004)

“El término “aprendizaje mixto” se refiere a cursos que combinan las sesiones cara-a-cara con aprendizaje en línea, reduciendo las horas de contacto presencial en clase...El aprendizaje mixto no debe ser entendido simplemente como una construcción temporal sino como el rediseño del modelo instruccional con las siguientes características:

Un cambio hacia la instrucción centrada en el alumno, en la cual los estudiantes se convierten en aprendices activos (esto cambio aplica a todo el curso incluidas las sesiones presenciales)

Aumento de la interacción entre alumno-profesor, alumno-alumno, alumno-contenido y alumno – recursos exteriores y

Mecanismos de evaluación formativa y sumativa para alumnos y profesor” (Dziuban, Hartman y Moskal, 2004, p.3)

Esta última definición es importante en tanto dimensiona la modalidad híbrida más allá de la simple combinación de sesiones presenciales con trabajo en red, para trascender el paradigma centrado en la enseñanza y la sincronía propia de la modalidad presencial y aproximarse a modelos centrados en el alumno.

Legañoa y Madera (2004) lo apuntan “la combinación de lo presencial con lo virtual no significa que el problema esté resuelto. Si se mantiene el paradigma de una enseñanza centrada en lo que se enseña y no en el que aprende la incorporación de la tecnología no va a propiciar el cambio educativo necesario” (p.4). En esa misma dirección expresa Martínez (2004) “La tecnología es un gran acelerador de procesos y modelos cuando éstos funcionan adecuadamente. Lo que ocurre es que añadir tecnología a un modelo deficiente no sólo no lo mejora sino que lo empeora” (p. 1)

Interesa ahora entender las razones por las cuales la modalidad híbrida está siendo ampliamente adoptada en el contexto de la educación superior. El lugar común advierte que la razón fundamental consiste en que un curso híbrido toma lo mejor de las dos modalidades que mezcla; autores como Gram. (2003) y Reece y Lockee (2005) realizan planteamientos desde análisis generales pero más profundos, mientras otros como Garnham y Kaleta (2002) o Dziuban, Hartman y Moskal (2004) opinan con base en los resultados obtenidos por sus propias instituciones al implementar programas híbridos.

En todo caso, lo que es indiscutible es que el gran auge de la modalidad híbrida coincide, o acaso es producto, del declive paulatino de las enormes expectativas que suscitó el e-learning desde el momento de su aparición en la década de los 90's, las cuales a la fecha no han sido cumplidas. Ciertamente los costos elevados, la ausencia de contacto humano y el alto grado de motivación e implicación que se requiere para tener éxito en el e-learning desaconseja todo intento de masificación de la modalidad y tira por los suelos las cifras proyectadas de diseminación (Van Buren, 2001 en Reece y Locker, 2005; Frances, 2003). Desde el mundo de la formación en la empresa se aportan datos sorprendentes “in a 2001 State of the Industry Report conducted by the American Society for Training and Development (ASTD), Mark Van Buren [2] indicated that the rate of e-learning adoption by U.S. companies fell significantly short of industry projections.

These projections, made three years out, declined from 23.0 percent for 2000 to 19.8% for 2001 and to 18.2% for 2002” (Reece y Lockee, 2005, p.2).

La siguiente tabla resume las razones esgrimidas por distintos autores para explicar el éxito de la modalidad híbrida

Autor/Fuente	Razones del éxito del curso híbrido
Graham (2003)	<p><i>Mejora pedagógica.</i> La modalidad híbrida promueve prácticas pedagógicas mas efectivas, incrementando las estrategias propias del aprendizaje activo.</p> <p><i>Mayor acceso y flexibilidad,</i> cuestión muy buscada por los estudiantes adultos con responsabilidades laborales o familiares.</p> <p><i>Relación costo-efectividad.</i> De especial importancia en la educación superior.</p>
Reece y Lockee (2005)	<p>Posibilidad de los instructores de atender las distintas necesidades de aprendizaje de sus alumnos. El uso de multiplicidad en las tecnologías de entrega y en las estrategias permite atender los estilos de aprendizaje.</p> <p>Permite a los programas de formación continua abordar la preparación del alumno y la aplicación de lo aprendido a su trabajo.</p> <p>Permite realizar el trabajo previo a la clase o a la sesión síncrona facilitando el logro de los resultados deseados.</p> <p>Transferencia de los aprendizajes al contexto laboral.</p>
Garnham y Kaleta (2002) Hybrid Course Project Universidad de Wisconsin	<p>Facilita el logro de los objetivos de aprendizaje en comparación con los modelos tradicionales.</p> <p>Incrementa el contacto y la interacción entre los estudiantes, quienes están más comprometidos con sus actividades de aprendizaje.</p> <p>Proporciona mayor flexibilidad a los instructores con sus clases.</p> <p>Flexibilidad de tiempo para alumnos y profesores quienes invierten menos tiempo en trasladarse, aparcar, ..</p>
Dziuban, Hartman y Moskal (2004) University of Central Florida	<p>Altos niveles de satisfacción de alumnos y profesores.</p> <p>Alta demanda del alumnado por la flexibilidad y conveniencia del modelo.</p> <p>La ingente cantidad de información desarrolla en los alumnos nuevas habilidades útiles para su vida laboral.</p> <p>Reducción en un 25 a 50% de los costes de la instrucción.</p>

Tabla No 4. Ventajas de la modalidad híbrida desde la perspectiva de distintos autores

Otro asunto que interesa abordar ahora es el de los diferentes modelos de cursos híbridos. Algunos autores ubican los modelos en un continuo que va desde las aplicaciones mas simplistas que combinan la tradicional clase presencial con la comunicación vía red hasta aquellos mas innovadoras que explicitan un nuevo paradigma educativo centrado en el alumno.

Diversos autores distinguen los modelos en términos de los niveles de concreción curricular, desde el modelo híbrido para una situación de aprendizaje hasta el que es aplicado a toda una institución educativa.

Otra forma de categorizar la modalidad híbrida consiste en atender a la proporción de FTF y CMC empleado por cada programa.

Finalmente, algunos autores prefieren establecer distintos tipos de modelos híbridos atendiendo al tipo de resultados de aprendizaje buscados. Presentamos la siguiente tabla como síntesis de algunos de esos modelos.

Modelos Híbridos según Graham (2003) basándose en niveles de concreción curricular	
Nivel de actividad	Se trata de una actividad de aprendizaje que contiene elementos de presencialidad (FTF, FACE to FACE) y de CMC (computer mediated communication)
Nivel de curso	Combinación de FTF y CMC en alguna parte de un curso. Es uno de los modelos mas extendidos.
Nivel de programa	Especialmente en programas de pregrado. Contempla dos opciones: el alumno escoge una mezcla entre cursos FTF y cursos online o la institución prescribe la combinación de los dos.
Nivel institucional	Se trata de instituciones de modelo dual, que han hecho un compromiso organizacional con la modalidad híbrida.

Modelos híbridos según Graham (2003) basándose en el grado de transformación de la instrucción	
Híbrido básico	Especialmente se enfoca en temas de acceso y conveniencia intentando ofrecer flexibilidad para los estudiantes mediante esta modalidad.
Híbrido ampliado	Permite algunos cambios incrementales en los aspectos pedagógicos de la formación pero no cambios radicales de la manera como se concibe el aprendizaje y la enseñanza.

Modelos híbridos según Graham (2003) basándose en el grado de transformación de la instrucción	
Híbrido transformador	Estos modelos favorecen una transformación profunda de la pedagogía de los programas formativos, por ejemplo de programas donde los alumnos son receptores de información a otros donde participan activamente en la construcción del conocimiento mediante interacción dinámica.

Basado en el porcentaje de uso de FTF y CMC	
Modelo de Martin (2002).	Clase inicial presencial Interacción por CMC durante el curso Clase final presencial
Modelo del Hybrid Course Project. UCF	Reducción de la clase presencial entre un 25% y 50% mediante distintas estrategias como eliminar una clase presencial por semana o encuentros presenciales continuados al principio del curso, los cuales mas adelante son reemplazados por métodos online.
Modelo pre-post. Douglis (2003)	Esta autora plantea el curso híbrido no como un evento puntual sino como un continuo donde por ejemplo se empleen módulos Web para realizar el trabajo previo a la clase presencial y actividades como la tutoría o la comunidad virtual de pares puedan continuarse después de las sesiones presenciales mediante los recursos Web disponibles para los alumnos. La figura No 2 ilustra muy bien este concepto.

Basados en el tipo de aprendizaje que se desea lograr	
Valiathan, P. (2002)	<p>Aprendizaje orientado al desarrollo de habilidades, que combina aprendizaje individualizado con ayudas del profesor o facilitador para desarrollar conocimientos y habilidades específicos.</p> <p>Aprendizaje orientado por actitudes, el cual mezcla diferentes eventos y medios de entrega para desarrollar conductas específicas.</p> <p>Aprendizaje orientado por competencias el cual combina herramientas de soporte con recursos de gestión del conocimiento para desarrollar competencias para el mundo del trabajo</p>

Tabla No 5. Distintas implementaciones de la modalidad híbrida

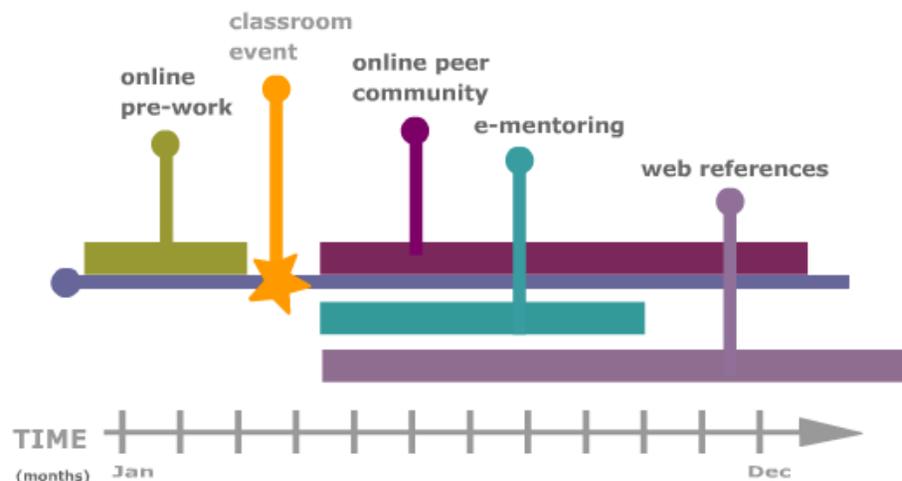


Figura No 2. Entendiendo la experiencia de aprendizaje en el tiempo
Fuente: Douglis (2003)

Es importante aclarar que consideramos incorrecto denominar modelos a las distintas tipologías recogidas en la tabla 5, pues estas simplemente nos permiten clasificar las experiencias de cursos híbridos que se desarrollan hoy día en las universidades en alguno de esos grupos, pero no suponen el rigor teórico de un modelo. Sin embargo, respetando el texto original de los autores hemos usado esa denominación.

2.2.2. DISEÑO DE CURSOS EN MODALIDAD HÍBRIDA

El diseño de cualquier programa formativo mixto reviste una doble complejidad derivada de la propia combinación de características de dos modalidades formativas que tradicionalmente han estado claramente diferenciadas. A esto hay que añadirle la dualidad de diseño, pues al ser un entorno altamente soportado en tecnología, al diseño educativo debe añadirse el de los aspectos tecnológicos.

Aclarado este primer aspecto y antes de abordar las propuestas metodológicas para el diseño de formación en modalidad híbrida, conviene hacernos eco de algunas recomendaciones generales para conseguir éxito en programas híbridos.

Dziuban, Hartman y Moskal (2004) describen los elementos clave para el éxito del curso híbrido: “maximizar el éxito en una iniciativa de aprendizaje mixto requiere un enfoque planificado y bien sustentado en un modelo instruccional como base teórica, el

desenvolvimiento altamente calificado del profesorado, la asistencia en el desarrollo del curso, asistencia a los alumnos y evaluación formativa y sumativa”(p. 3)

Por su parte Graham (2003) comenta seis aspectos clave de diseño:

- *El rol de la interacción cara-a-cara* (FTF). Responde a la pregunta de ¿Bajo qué condiciones la interacción humana es importante para el proceso de aprendizaje y la satisfacción del alumno? Algunas experiencias apuntan a la preferencia por la FTF, otros al CMC; unas estrategias emplean las sesiones cara-a-cara sólo para socializar, otras al inicio y final del curso.
- *El rol del alumno y la autoregulación*. La razón principal por la que los alumnos escogen el curso híbrido son las de conveniencia y el acceso, pero una pregunta clave de diseño es como soportar y potenciar la creciente madurez y autorregulación del alumno en entornos híbridos.
- *Modelos de tutoría*. Aspectos muy reflejados en la literatura con relación a este tema se refieren a las ingentes cantidades de tiempo del profesor que las modalidades online demandan, la necesidad de que los alumnos desarrollen destrezas técnicas para el éxito en entornos tecnológicos y el cambio organizacional que requiere la modalidad híbrida, pero también es importante considerar el desarrollo profesional y capacitación de los docentes que harán funciones de tutoría online en entornos híbridos.
- *Brecha digital*. Los modelos híbridos deben ser desarrollados considerando que las diferencias socioeconómicas de muchas poblaciones en el mundo marcan un acceso diferente a la tecnología e incluso, añadiríamos nosotros, unas destrezas y cultura diferentes para abordar las tecnologías digitales.
- *Adaptación cultural*. Una práctica extendida del e-learning es la distribución de materiales de aprendizaje uniformes, pero es importante adaptar estos materiales a las audiencias locales para hacerlos culturalmente relevantes.

- *Balance entre innovación y producción.* Un reto importante para el diseño de cursos híbridos es encontrar el equilibrio entre la necesidad de mirar hacia adelante con las posibilidades que las innovaciones tecnológicas proveen y la necesidad de producir soluciones que consideren la efectividad de los costos.

Basándose en la experiencia del Proyecto de Cursos Híbridos de la Universidad de Wisconsin, Garnham y Kaleta (2002) apuntan ideas claves:

- El instructor debe invertir tiempo y esfuerzo en rediseñar el curso. La reducción del tiempo presencial y la incorporación del tiempo online requiere revisar los objetivos, diseñar actividades online para conseguir esos objetivos e integrarlas con los encuentros presenciales.
- Los docentes requieren desarrollar nuevas habilidades tales como facilitar la interacción en línea y evaluar el aprendizaje online, también deberá adquirir algunas destrezas técnicas.
- La organización del proyecto debe prever la realización de planes de formación del profesorado en esas destrezas.

La enciclopedia de tecnología educativa de la Universidad de San Diego recoge también algunas claves de diseño:

- Diseño instruccional completamente integrado. Una solución mixta funciona cuando todos los elementos instruccionales son considerados holísticamente.
- Cada modo de entrega escogido debe ser el mas apropiado a los contenidos y al tipo de resultado de aprendizaje que deseamos alcanzar.
- Flexibilidad y variedad. (Douglass, 2003)

Otra particularidad del diseño en modalidad híbrida, consiste en la variedad de elementos que forman parte del diseño instruccional. Analicemos algunas propuestas

En opinión de Douglass (2003) los mismos componentes a decidir para cualquier diseño instruccional deben ser cuidadosamente examinados para soluciones de tipo híbrido. En la figura No 3 se observan esos componentes

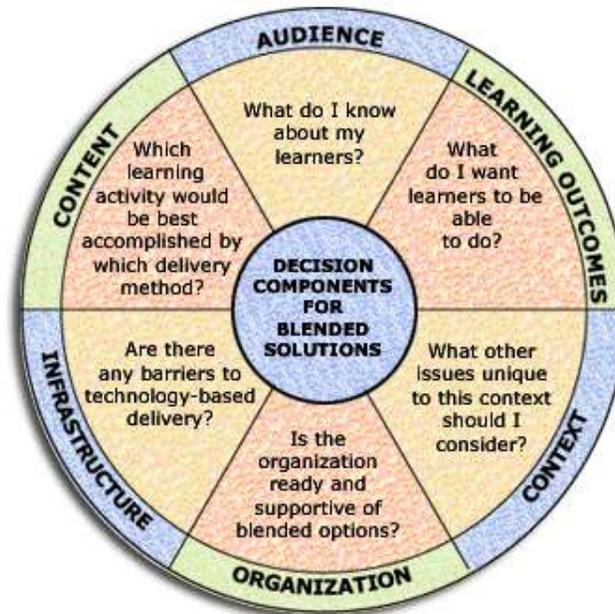


Figura No 3. Dimensiones del Diseño Instruccional para cursos híbridos.
Fuente: Douglass (2003)

En la propuesta anterior se comprueba de nuevo la dualidad del diseño para la modalidad híbrida, pues a los aspectos pedagógicos se le añaden los de infraestructura y los organizativos. Resulta particularmente interesante en la propuesta de la autora las preguntas que formula para cada una de las dimensiones del ID, pues las respuestas obtenidas informaran acerca de la factibilidad del mismo.

Desde el ámbito de la formación en la empresa, surge la propuesta de la onda del aprendizaje de la Consultora Haverstick, que presenta la combinación de los recursos presenciales y del online en el proceso formativo.

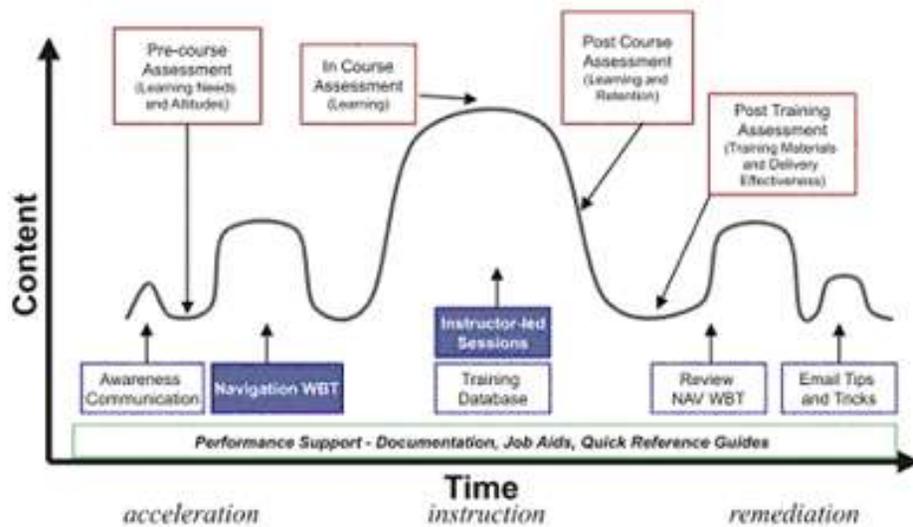


Figura No 4. Ola del aprendizaje. Fuente: Haverstick (2005)

Finalmente, abordaremos algunos componentes del ID formuladas para el e-learning, las cuales sin embargo podemos considerar útiles de cara al diseño del curso híbrido por tratarse de una modalidad mixta. Kham, B. (2003)

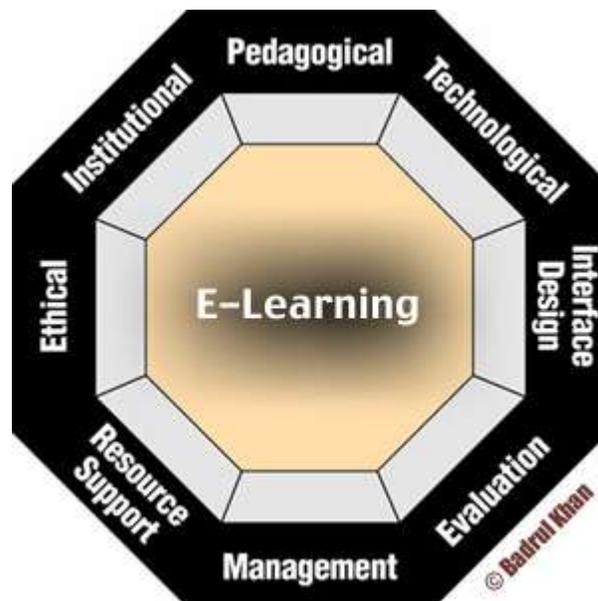


Figura No 5. Estructura del e-learning. Fuente: Khan (2003)

Explica el autor que la *dimensión pedagógica* se refiere a la enseñanza y el aprendizaje e incluye aspectos como análisis de contenidos, análisis de audiencias, de objetivos, de medios, propuesta de diseño y métodos y estrategias de e-learning. La *dimensión tecnológica* examina la infraestructura, hardware y software. *El diseño de la interfaz* será lo que se ve y se siente del e-learning, considera el diseño de página y sitio, de contenidos, navegación y pruebas de usabilidad. La *evaluación* incluye evaluación del alumno, pero también de la instrucción y del entorno de aprendizaje.

La *gestión* se relaciona con asuntos como distribución de información y mantenimiento del entorno de aprendizaje. El *soporte* se refiere a la tutoría online y los *recursos* requeridos para potenciar el entorno de aprendizaje. Las consideraciones *éticas* están relacionadas con la influencia social y política, la diversidad cultural, geográfica, de alumnos, la accesibilidad a la información, temas legales, entre otros. Finalmente la *dimensión institucional* atiende problemas administrativos, académicos y servicios a los alumnos.(Khan, 2003).

Otra propuesta de modelo, por demás atractiva por su ergonomía, la presentan Veen, Lam y Laconis (1998) del grupo del T3 Project de la UE. Este grupo usa la técnica del taller virtual para discutir hasta llegar a conceptualizar un Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje y presentar sus tres elementos centrales. De suerte que, del modelo trial propuesto se deriva o en todo caso se infiere la propuesta de desarrollo.

Gráficamente, los autores presentan su modelo así:

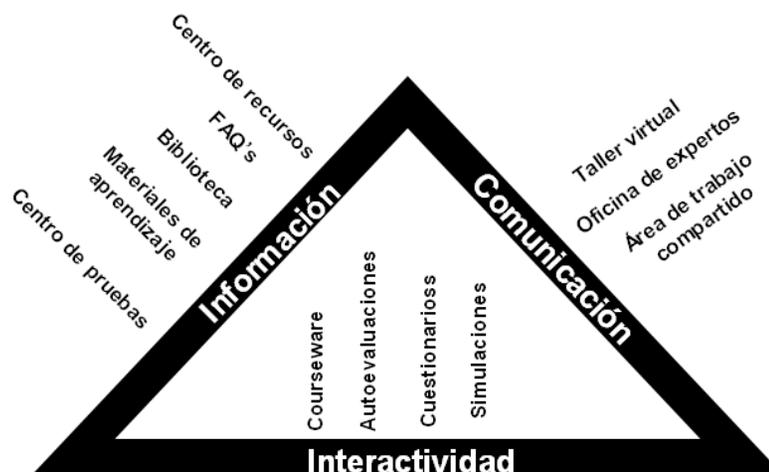


Figura No 6. Modelo para Entornos Telemáticos de Aprendizaje.
Fuente: Veen, Lam y Laconis(1998)

La elaboración de cada una de estas partes, elementos o en todo caso, funcionalidades del entorno, exige determinadas habilidades y delinea unas pautas para el desarrollo.

Así por ejemplo, respecto a la **Información**, Veen, Lam y Laconis (1998) señalan que los recursos de información vertidos en formatos hipermediales están constituidos mayoritariamente por materiales de aprendizaje, centros de recursos, bibliotecas telemáticas, archivos de preguntas más frecuentes (FAQ) y en general documentos hipermedia donde los estudiantes pueden encontrar información acerca del curso. Los autores advierten que, aunque el diseño de la información pudiera considerarse la tarea de menor complejidad en el diseño del entorno, tres factores pueden complicarla:

- Los alumnos con frecuencia se despistan ante tanta información y valoran en forma negativa la cantidad de tiempo requerida para explorarla (Salinas,1994; Mason y Bacsich, 1998)
- Los hiperdocumentos no siempre garantizan alta calidad, incluso porque en muchos casos en los Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje se construyen los hiperdocumentos reciclando materiales ya existentes.
- La información provista debe ser relevante a los objetivos. Es fácil caer en excesos por la facilidad que ofrece el medio para publicar. (Veen, Lam y Laconis, 1998).

El segundo elemento sobre el cual los autores citados también hacen consideraciones de diseño es: la **Interactividad**. Es esta categoría la que contribuye a que el alumno tenga un rol mas activo, se refiere a la interacción entre el hombre y la máquina y apuntan a los courseware, selftest, simulaciones y los hipermedios como ejemplo de interactividad. Respecto a estos últimos, sugieren que debe ser especialmente cuidadoso en su realización pues la creación de ellos demanda un análisis cuidadoso de la estructura conceptual del contenido del documento. Sin embargo creemos que en este aspecto los autores no han considerado el concepto de

interactividad en su sentido más amplio, sino que la limitan a la relación hombre-medio, dejando la relación entre personas en el ámbito de la comunicación (tercer elemento de su modelo).

Finalmente, el tercer elemento del modelo es la **Comunicación**. Veen, Lam y Laconis (1.998) entienden comprendida en esta categoría a la interacción entre los individuos involucrados en el Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje: alumnos, profesores, expertos. Como ejemplos de comunicación citan los fórums, espacios de trabajo compartidos, chat, talleres virtuales.

Los autores sugieren que la comunicación, además de ser un medio poderoso para la formación (el trabajo juntos mediante el debate, la discusión transforma la información en conocimiento), debe fortalecerse como medio de interacción social, especialmente en los entornos virtuales, dado que con los medios existentes es difícil reproducir la calidad de la interacción cara a cara.

Hasta ahora hemos considerado las distintas dimensiones del diseño de la formación desde la perspectiva de varios autores, pero a la luz de la investigación que presentamos nos interesa ahora partir de la consideración de tres esferas: elementos pedagógicos, elementos tecnológicos e institucionales que guían el diseño de la formación, tal como se observa en la figura No 7.

En un trabajo anterior (Henríquez, 2001) y refiriéndonos a la formación virtual decíamos: “Los componentes pedagógicos van desde los niveles más altos de abstracción expresados a través de los objetivos pretendidos por el programa formativo que se desarrolle en un E.V.E.A, pasando por el modelo educativo que inspira este proceso formativo hasta llegar al nivel de concreción de las estrategias de E-A que coadyuven a la consecución de los objetivos.

En el otro lado, están los componentes tecnológicos bajo la forma de software de E.V.E.A (muchas veces denominados software de campus virtual) e infraestructura de red que es el canal sobre el que tendrá lugar la CMC. ..” (Henríquez, 2001, p.162).

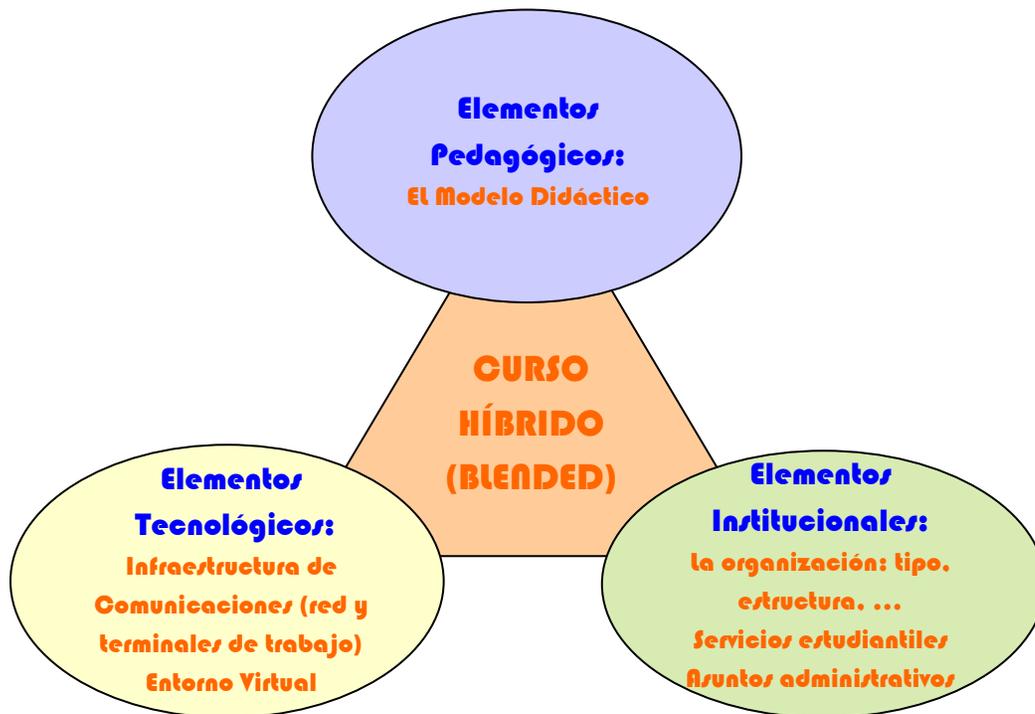


Figura No 7. Pilares para el diseño de la formación en modalidad híbrida

Finalmente, los elementos institucionales refieren asuntos relativos a la organización que acoge el programa de estudio en modalidad híbrida. Cuestiones como el tipo de organización (universidad presencial, a distancia, virtual,..), la estructura (organizada por facultades, áreas, etc..) son especialmente importantes para los cursos híbridos porque regularmente se trata de organizaciones que asumen una nueva modalidad de estudio que no les es propia en la búsqueda de flexibilizar su oferta. De allí que una serie de medidas de acoplamiento deben hacerse para que la organización pueda atender las pautas de esa modalidad.

Conviene también aclarar, en cuanto al alcance del modelo de diseño presentado, que éste orienta la formulación de un curso aunque su escalabilidad podría hacerlo pertinente para un diseño a mayor escala, tal como el de un programa formativo completo. Veamos en los siguientes apartados los detalles de nuestra propuesta de diseño para la modalidad híbrida.

A. LOS COMPONENTES PEDAGÓGICOS DE LA FORMACIÓN EN MODALIDAD HÍBRIDA

Al definir la modalidad híbrida, nos hicimos eco de la opinión de varios autores acerca de la importancia de que los cursos híbridos no sean solamente una mezcla de sesiones presenciales y virtuales sino que representen un nuevo paradigma educativo centrado en el aprendizaje activo del alumno. Lograr un diseño que satisfaga esta condición supone superar el mito tecnológico respecto de que la simple inserción de “medios” garantiza resultados de aprendizaje óptimos poniendo el acento en el diseño pedagógico de la formación y la tecnología al servicio de un determinado ideal educativo. Partiendo de este presupuesto, es obvia la importancia del componente pedagógico en un curso híbrido, sólo que desafortunadamente éste es un tema poco tratado en la literatura.

Por eso decíamos antes “... el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y más específicamente de las redes como nuevos espacios educativos, ya empieza a enfrentar las mismas críticas que en su momento sufrió el uso de los ordenadores en la educación, por su nula o escasa repercusión en procesos de innovación educativa. La crítica generalizada en este sentido, se refirió a que se introdujo el recurso tecnológico (ordenador), pero el modelo educativo subyacente permaneció inmutable. Hoy, la historia se repite como decíamos antes y ya autores como Monzón y Correa (1997); Trentin y Benigno (1997); Andrade y Torres (1997); Sangrá, Guardia y Bellot (2000) empiezan a abogar porque la innovación sea producto de la metodología educativa y no de la simple incorporación de la tecnología.” (Henríquez, 2001, p.172)

En este sentido, Barberá (2001, p. 58) afirma que *“la dificultad se encuentra en superar el paradigma dominante y no utilizar estas tecnologías solamente como un valor añadido”*. Y en esta línea Fandos (2003) sostiene : “Nuestro reto no se limita en transformar cursos presenciales a formatos hipermedia para su desarrollo a través de la Red, sino más bien en adoptar un nuevo modelo de enseñanza que nos permita reconceptualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y de construcción del conocimiento” (p. 65)

Pasemos a abordar ahora los elementos de esa plataforma pedagógica necesaria en un curso híbrido. La figura No 8 presenta los elementos a considerar en el diseño pedagógico del curso.

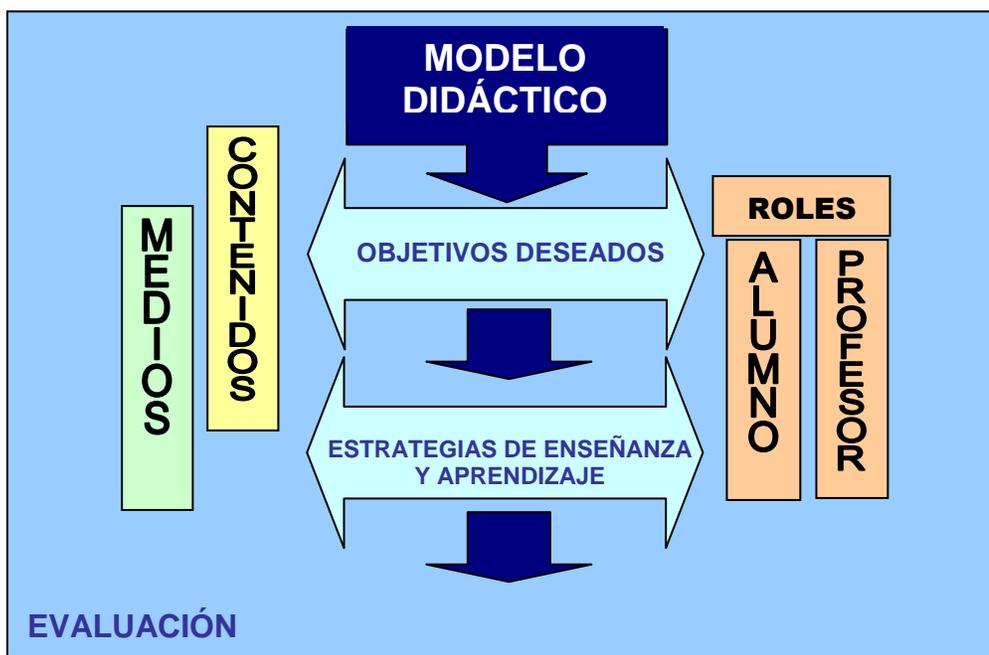


Figura No 8. Dimensiones para el diseño pedagógico de un curso híbrido

El mas alto nivel de abstracción está representado por el *modelo didáctico*, en tanto expresión de una concepción particular de la formación, la cual permea el diseño de objetivos y estrategias y, éstos a su vez, condicionan la selección de los contenidos y medios y determinan unos roles específicos para alumnos y profesores.

A diferencia de lo que ocurre con el e-learning, es difícil encontrar un modelo didáctico que describa unívocamente a los cursos híbridos. Existen distintas propuestas de modelos didácticos pero pocas que sean particularizadas para la modalidad; en otros casos se presentan recomendaciones generales a modo de principios pedagógicos orientadores de cursos soportados en TIC.

Una propuesta de modelo didáctico específico para las TIC es la de Fandos (2003) quien incorpora al modelo didáctico mediador (Gimeno, 1986) los elementos tecnológicos propios de la formación virtual. Lo adoptamos por parecernos especialmente útil su enfoque sistémico, que permite la consideración holística del proceso de diseño, cuestión que ya mencionamos antes como una clave para el éxito de los cursos en modalidad híbrida. Fandos (2003) destaca la importancia del enfoque adoptado en estos términos “Su enfoque sistémico nos ha permitido analizar la relación que los elementos del acto didáctico sufren cuando uno de ellos se ve afectado o transformado por un nuevo enfoque. En este caso, nos referimos a cómo la introducción de un nuevo recurso, un nuevo mediador ha modificado las características de los demás.” (p.545).

Como puede observarse en la figura 8, hemos basado nuestra propuesta en el modelo didáctico mediador que referimos antes, pero antes de describir pormenorizadamente cada uno de los elementos nos parece conveniente hacer un alto para presentar otras propuestas.

Bartolomé (1995) plantea modelos educativos para nuevos canales y no específicamente para entornos mixtos, pero según lo afirma el autor en su propuesta analizan los procesos de comunicación y ellos representan un eje clave de los cursos híbridos por lo cual su propuesta puede resultar útil.

Los modelos han sido denominados:

- a) *“Magistral*
- b) *Participativo*
 - b.1) *Espacios virtuales*
 - b.2) *Integración de varios medios*
 - b.3) *Sistemas Integrados gestionados por ordenador e*
- c) *Investigador”* (Bartolomé, 1995, p.132)

En cada modelo, el autor explica la concepción sostenida respecto a la clase, el estudio individual, la tutoría y trabajo en grupo; el siguiente cuadro lo resume.

Modelo	Clase	Estudio individual	Tutoría	Trabajo en grupo
Magistral	Sesiones pregrabadas, distribución de programas	Programas de tipo informativo	Indiferente, Diferida o en tiempo real	Generalmente se da poco
Participativo	Sesiones en directo, con canales lo más simétricos posible	Actividades de formación, incluyendo actividades de aprendizaje	Tiene gran importancia, pudiendo ser diferida o en tiempo real	Se fomentan las relaciones del grupo, diferidas o en tiempo real
Investigador	Apenas existente, entendida como trabajo del grupo con el profesor	Materiales informativos sobre los que el sujeto trabaja y herramientas para ese trabajo (software informático)	Muy importante, en general diferida	Su importancia varía según los casos, en general, diferido.

Tabla No 6. Modelos Pedagógicos para Nuevos Canales. Fuente: Henríquez (2001)

Pareciera que el modelo denominado participativo es el que mas se aproxima al modelo de curso híbrido, sin embargo algunos aspectos de éste no son considerados aquí.

Por su parte, Rodríguez y otros (2000), no sugieren modelos didácticos sino más bien principios pedagógicos que orientan el diseño. Al respecto consideran que serán entornos multimedia instructivos efectivos para el aprendizaje de adultos aquellos que:

- Proporcionen a los aprendices la posibilidad de participar activamente en el proceso de aprendizaje e incentiven esta participación.
- Permitan que el aprendiz dirija por sí mismo su aprendizaje, se implique en su planificación y actividades.
- Respeten la independencia de los aprendices y la confianza que estos tienen en su propia capacidad para responder preguntas y resolver problemas a partir de sus conocimientos y experiencias.
- Faciliten la interactividad y el “aprender haciendo” por encima de otros procedimientos en los que la implicación del aprendiz es menor.
- Se dirijan a la adquisición o mejora de habilidades que sean útiles para el desempeño cotidiano del aprendiz.
- Aprovechen como recurso de aprendizaje las experiencias educativas y vitales que pueden aportar los aprendices.
- Reconozcan a los aprendices como expertos en áreas concretas como consecuencia de su experiencia.
- Se presenten claramente los objetivos, la finalidad y las consecuencias de adquirir o no cada aprendizaje.
- Consideren problemas y situaciones reales como punto de partida, haciendo sentir al aprendiz que la actividad que realizan está estrechamente ligada a sus necesidades.

- Se centren en la realización de tareas, la resolución de problemas y la consecución de metas.
- Contengan recursos para llamar la atención del aprendiz y facilitar la percepción de los factores esenciales del contenido (negrita, cursiva, diagramas, etc.)
- Consideren motivaciones internas (como la autoestima, la necesidad de reconocimiento, el aumento de la confianza en uno mismo o la autorrealización) y externas (como la mejora del puesto de trabajo o del sueldo o el aumento de las posibilidades de promoción.)
- Sean capaces de despertar el interés del aprendiz mostrándole sus aspectos claves y la solución que ofrece a problemas significativos.
- Creen un espacio en el que los adultos puedan expresar sus ideas y compartirlas.
- Proporcionen feedback continuo e inmediato.
- Cuenten con un acceso rápido y eficaz a la ayuda cuando el aprendiz la necesite.
- Provean de las herramientas de aprendizaje esenciales para la tarea inmediata y de funcionamiento intuitivo.
- Sitúen el aprendizaje en el contexto, actividad y cultura habituales del adulto (Rodríguez y otros, 2000.)

Desde el ámbito de las sugerencias, a modo de principios orientadores del diseño, Barberá (2001, p.81) nos dice que un contexto virtual de enseñanza-aprendizaje constructivista se caracteriza por:

- “Crear un marco de cooperación didáctica entre profesor y alumno que puede ser muy diferente a la creación de un marco de comunicación si ésta es entendida en sus niveles más restrictivos como ha ocurrido en el ámbito de las nuevas tecnologías.

- Entender que la cooperación didáctica es posible mediante unos instrumentos de mediación psicológica que dan forma al pensamiento y a las producciones mentales y que para ponerse en común también deber seguir las mismas normas semióticas.
- Proporcionar un espacio de interacción que integre la acción del profesor y del alumno a través del contenido específico y del medio tecnológico, donde el alumno no aprenda solo y el profesor tome la responsabilidad de no seguir al alumno de lejos.
- Valorar la guía del profesor en un proceso dinámico e incluso construido de interacción donde no se habla de autoinstrucción ni se aceptan materiales predeterminados totalmente sino que se rija por los resultados de la negociación cognitiva entre profesor y alumno.
- Potenciar el desarrollo de habilidades de alto nivel que faciliten la construcción del conocimiento lo más sólida y compleja posible estableciendo relaciones significativas entre el conocimiento que ya se posee sobre el tema de aprendizaje y el de nueva aportación.
- Favorecer el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje en una interacción virtual enmarcada en zonas de desarrollo próximo formando comunidades virtuales de enseñanza y aprendizaje.
- Incluir tareas auténticas de aprendizaje que respeten la realidad desde el continuo simple-complejo, ofertando diferentes niveles de dificultad para atender a momentos o necesidades diversas y contando siempre también, con el conocimiento que tienen los alumnos de los recursos tecnológicos”.

Conviene por eso repasar algunos de los postulados educativos que inspira a la mayoría de propuestas híbridas hoy día.

- Principio de la autonomía e independencia (Moore, 1993). Considera cuestiones como: “ la creencia de que los discentes (sobre todo los adultos) son, por definición, responsables y con derecho a determinar su propio proceso educativo. La base psicológica que determina las diferencias individuales y establece la importancia de los estilos cognitivos respecto al aprendizaje, lo cual requiere reconocer que cada estudiante aprende de una manera y a un ritmo personales.” (Fandos, Jiménez y González, 2002, p. 34)
- Teoría de interacción y comunicación (Holmberg, 1985). La enseñanza y el aprendizaje se conciben como procesos de comunicación singulares (Fandos, Jiménez y González, 2002, p. 34). A mayor interacción, mayor implicación y motivación del alumno y mas efectividad del aprendizaje logrado.
- Se privilegia el aprendizaje activo del alumno. Inspirado en enfoques constructivistas se entiende que el alumno construye el conocimiento a través de las experiencias formativas de las cuales es protagonista
- Se concibe el aprendizaje como proceso social. Aunque el aprendizaje es un proceso de construcción personal, se aprende dentro de un grupo.
- La flexibilidad de tiempos y espacios marca una tendencia hacia la autorregulación que debe hacer el alumno de su tiempo y esfuerzo siempre orientado a la consecución de metas educativas.

La tendencia actual que predomina es una concepción flexible del aprendizaje y la enseñanza, términos como enseñanza flexible y aprendizaje abierto, formación “just in time”, “formación a la carta” , entre otros, encierran una idea central: el ALUMNO como centro de un proceso formativo necesariamente flexible para adecuarse a sus necesidades.

Paulsen(1992) establece la flexibilidad del sistema en 6 aspectos:

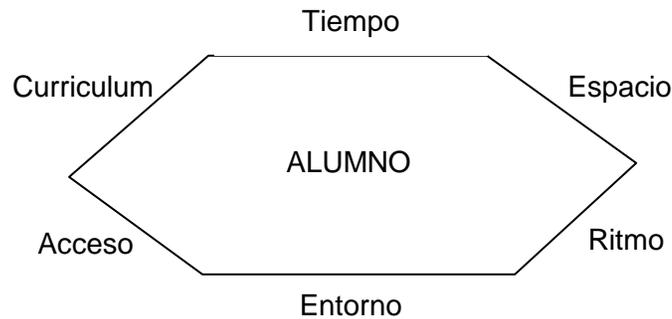


Figura No 9. El hexágono de la Cooperación flexible
Fuente: Paulsen(1992)

Pero habiendo presentado ya algunos principios orientadores del diseño didáctico de un curso híbrido a la luz de varios autores, centrémonos nuevamente en nuestra propuesta de diseño basada en el modelo didáctico mediador y volvamos a la figura 8 para considerar en detalle algunos de los componentes planteados.

Interesan especialmente los **objetivos**. Son el eje que articula el modelo pedagógico. “Es el elemento decisorio por excelencia, el núcleo de las decisiones didácticas y su realización práctica en tanto se refiere al proceso de aprendizaje. Su definición previa es la que da sentido a la práctica didáctica, en la medida que su planificación indica, entre otras cosas, la estrategia didáctica adecuada y los resultados a alcanzar; obliga a los enseñantes a programar las actividades; obliga y ayuda a explicitar los valores y deseos implícitos en el profesor, alumno, etc.; guía la elección de los medios; facilita el fundamentar la práctica en la teoría; ofrece las bases para una evaluación formativa basada en criterios previamente establecidos; constituye una base para el perfeccionamiento constante del sistema y de los distintos elementos que participan en el mismo; facilita la comunicación entre aprendices y enseñantes” (Gimeno, 1986 en Fandos, 2003, p. 58).

En el curso híbrido existe una fuerte vinculación entre los objetivos a lograr y las competencias del ámbito laboral. De hecho, se considera que el auge de la modalidad híbrida comienza en la empresa, contexto en el que se valora especialmente la flexibilidad que ofrece para la formación de adultos.

Otro apunte necesario es que siendo adultos los destinatarios de la docencia universitaria en modalidad mixta, deberían participar en procesos de negociación y consenso sobre algunos de los objetivos del curso.

En cursos híbridos, los objetivos a lograr pueden ser actitudinales, conceptuales o procedimentales. En el primer grupo es recomendable incluir aquellos que persigan la sensibilización del alumno hacia la cultura digital y sus implicaciones. De igual modo algunos autores como Fandos (2003) sugieren que “deben aumentar los objetivos relacionados con la comprensión, el análisis y la evaluación”.

Un aspecto de especial consideración en el modelo es el de *las Estrategias de Aprendizaje y Enseñanza*. Paulsen(1995) cita diferentes técnicas para la educación online:

Técnicas Uno-Solo El paradigma de los recursos “online”	Técnicas Uno-a-Uno El paradigma del e-mail	Técnicas Uno-a-Muchos El paradigma de los Tableros electrónicos	Técnicas Muchos-a-Muchos El paradigma de las conferencias electrónicas
Bases de datos online Revistas Online Aplicaciones online Catálogos de Grupos de interés Entrevistas Materiales Multimedia	Tutoría Consulta a expertos	Conferencia Simposio Paneles	Debate Simulaciones Juego de rol Estudios de caso Discusiones Lluvia de ideas Delphi Observación Foros Proyectos de grupo Tutorías en grupo

Tabla No 7. Técnicas para Educación online.
Fuente Paulsen(1995)

A estas técnicas podríamos agregarles todas las técnicas específicas de Trabajo Colaborativo Distribuido. Por su parte, Khan (2003) propone algunas de las siguientes estrategias:

Presentación, exhibiciones, demostraciones, ejercitación y práctica, tutoriales, juegos, simulaciones, juegos de rol, discusiones, interacción, modelado, facilitación,

colaboración, debate, estudios de caso, desarrollo generativo, motivación. Este mismo autor propone ejemplos para cada una de esas estrategias.

Desde una perspectiva didáctica, Fandos (2003) propone una amplia variedad de estrategias de aprendizaje y enseñanza clasificadas atendiendo al número de participantes, la cual recogemos en la página siguiente.

Con relación a las técnicas grupales dice el autor “La técnicas grupales sugieren que el trabajo en grupo mejora el modo de percibir los obstáculos y determina el grupo como factor de ayuda y motivación para enfrentarse al aprendizaje.” (Fandos, 2003, p.251). Ya decíamos antes que uno de los pilares pedagógicos del curso híbrido es la consideración de la importancia del grupo para la construcción del aprendizaje.

DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS A EMPLEAR	
<i>Trabajo en gran grupo</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicaciones en la red (lección magistral) 2. Lección socrática 3. Videoconferencia de expertos profesionales 4. Argumento y refutación 5. Crítica en grupo o debate activo 6. Equipo de oyentes 7. Discusión en grupo 8. Tormenta de ideas o brainstorming 9. Torneo de equipos 10. Trabajo en equipos 11. Preguntas y respuestas en grupo
<i>Trabajo en grupos pequeños cooperativos</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intercambio grupo a grupo 2. Investigación guiada. 3. Juego de rol 4. Juego didáctico. 5. Rompecabezas. 6. Simulación. 7. Trabajo en grupo 8. Estudio de casos.

Trabajo autónomo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exposición de casos 2. El aprendizaje parte de una pregunta 3. Análisis o indagación guiado 4. Explicación y práctica 5. Instrucciones de uso 6. Análisis y comentario de textos 7. Presentación 8. Rastreo de información 9. Simulaciones 10. Actividades de repetición
-------------------------	--

Tabla No 8. Esquema de las estrategias a tratar
Fuente: Fandos (2003)

“El trabajo cooperativo o en pequeños grupos promueve no sólo el conocimiento de tipo conceptual, sino también habilidades de tipo social, afectivo y profesional. De su correcto uso, depende tanto del entrenamiento de los estudiantes como del profesor. Stenhouse (1991) aporta una serie de principios para mejorar este tipo de aprendizaje.” (Fandos, 2003, p.254)

Finalmente, entra el autor en las técnicas de trabajo individual considerando dos grandes categorías: las actividades de autoevaluación y las de secuenciación.

Siguiendo con el modelo pedagógico del curso híbrido (figura 8), encontramos ahora **los contenidos**. Lo primero que se debe acotar es que los contenidos de un curso mixto están estructurados de un modo lineal, a través de la hipermedia. Ciertamente, esta arquitectura de la información condiciona un nuevo modo de crear los contenidos y un nuevo modo de ser visualizados. “Entre los rasgos que caracterizan las posibilidades educativas de Internet se encuentra su estructura asociativa y jerárquica, no lineal. Esta consideración afecta al diseño de documentos, siendo necesario o aconsejable dividir el texto en ‘trozos’ de información que puedan ser leídos independientemente sin que el lector esté obligado a visualizar la información de páginas anteriores.” (Fandos, 2003, p.89).

Pocas palabras han tenido tanto éxito en los últimos años como los términos hipertexto e hipermedia. Pero también pocas han tenido significados tan confusos para

que hasta ahora no haya acuerdos absolutos con relación a ello. Por eso conviene aclarar qué entenderemos aquí por cada uno de esos términos.

Al referirnos a hipertexto aludimos esencialmente a una arquitectura no lineal de la información (Montilva, 1997). Este concepto, novedoso en sí mismo pues se contrapone a lo que ha sido la estructura secuencial-lineal de la palabra escrita, tiene importantes repercusiones en la elaboración de las publicaciones en línea; pues supone la existencia de itinerarios o recorridos diversos para visualizar la información y da origen al concepto de navegación. El hipertexto es pues un texto no lineal, conformado por nodos de información (tipo texto) unidos mediante enlaces. Un ejemplo de hipertexto puede ser una enciclopedia en CDROM cuyos contenidos sean exclusivamente textuales y estén enlazados de forma no lineal.

Finalmente el hipermedia sigue el modelo de arquitectura no lineal de la información, pero incorpora nodos que contienen información en distintos formatos, no sólo de texto sino imágenes, audio o incluso videos. El mejor ejemplo de hipermedia en la actualidad es el WWW.

Últimamente algunos autores, especialmente en el ámbito de la comunicación, como Orihuela y Santos (1999, p.46) plantean el anacronismo y la redundancia de usar el término hipermedia, "pues la concepción moderna de texto comprende cualquier formato de información, superando la noción de texto escrito, así se habla de texto audiovisual o de texto radiofónico, por ejemplo". En lo sucesivo, nosotros trataremos los dos términos indistintamente.

Los elementos del hipertexto para Orihuela y Santos (1999) son: **Nodo**. Se denomina nodo a cada unidad de información en un hipertexto. **Enlace** es la conexión entre esos nodos. Los enlaces se indican en pantalla mediante una palabra subrayada, un icono, un botón o un área sensible.

Otros autores como Jonassen y Wang(1990) en Salinas(1994) agregan dos elementos adicionales:

Red de ideas. Que proporciona la estructura organizativa al sistema.

Itinerarios. Rutas de acceso a la información. Pueden ser fijadas por el autor, el usuario o en forma compartida.

Autores como Merrill, Clark, Horton, y Moreno y Bailly-Baillièrè aconsejan que para favorecer este proceso los contenidos deben estar elaborados en unidades de aprendizaje breves e independientes entre sí, que sigan estrategias didácticas bien definidas.

Kottler (2000, cit. por Moreno y Bailly-Baillièrè, 2002, p.26) considera que esta entidad debe ser:

- Granular, indivisible, de forma que no se pueda subdividir en unidades menores que conserven un significado propio.
- Independiente de otras unidades de aprendizaje, con sentido en sí misma.
- Susceptible de ser combinada con otras unidades de aprendizaje para componer una unidad superior (capítulo, bloque, unidad didáctica, etc.)
- Accesible dinámicamente a través de una base de datos.
- Interoperable, de modo que los componentes instructivos puedan ser utilizados en distintas plataformas y soportes.
- Duradera y capaz de soportar cambios tecnológicos sin necesidad de volver a ser rediseñada.
- Reutilizable y flexible para incorporar componentes formativos desde diversas aplicaciones

El asunto de los medios para la formación y la evaluación será abordado en apartados siguientes, así que pasemos a los componentes restantes del modelo: **alumno y profesor**.

Mucho se ha escrito ya acerca del alumno y profesor virtual. Referencias que pueden guiar un estudio profundo de este aspecto, cuestión que por lo demás no es objeto de interés de este trabajo, son los trabajos de Gisbert (1999), Henríquez (2001), Henríquez, M.A. (2003) y Fandos (2003). Sólo nos interesa puntualizar aquí la siguiente idea: habitualmente los cursos híbridos están teniendo lugar en universidades presenciales, cuyos alumnos y profesores poseen los hábitos y roles propios de la enseñanza presencial de modo que asumir la modalidad mixta exige, como decíamos en

un trabajo anterior, un proceso paulatino de acomodación desde los momentos iniciales en los cuáles el “cómo se aprende” prevalece sobre “lo que se aprende” hasta lograr la madurez en el uso de los recursos tecnológicos y las características de la modalidad. Por eso nos interesa recoger ahora la propuesta de Fandos (2003, p.210) quien a modo de ilustración presenta el proceso escalonado seguido por el alumno.

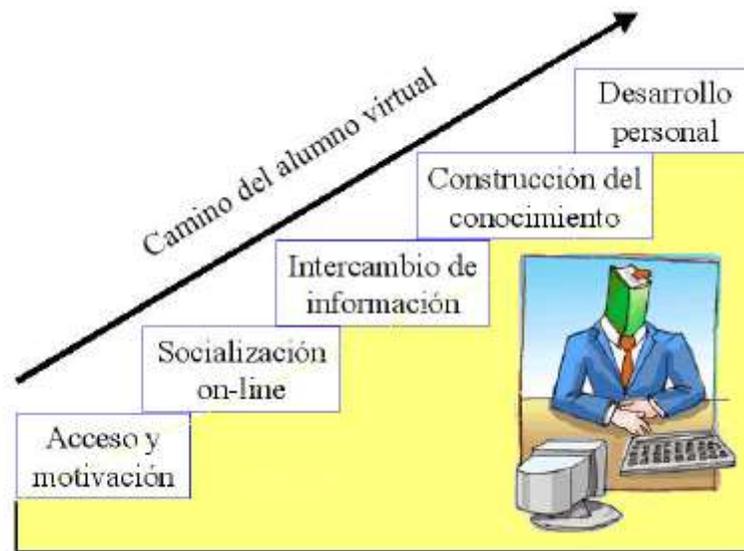


Figura No 10. Proceso de formación del alumno virtual.
 Fuente: Fandos(2003)

Antes de cerrar este apartado, vamos a intentar describir el modelo didáctico del curso mixto atendiendo a sus características más generalizadas.

Modelo de un curso híbrido	
Clase	Existe como grupo que comparte en un espacio físico común y tiene entidad propia dentro de la organización educativa. El grupo es el escenario natural del aprendizaje
Alumno	Físicamente Individual Telemáticamente individual o en grupo
Profesor	Tutor, promotor de experiencias de aprendizaje autodirigido
Interacción	Síncrona presencial y Asíncrona en red. Esencial para el proceso de aprendizaje y el logro de resultados

Modelo de un curso híbrido	
Estudio individual	Actividades de formación, incluyendo actividades de aprendizaje
Espacio de trabajo	La Web - El aula de clase – La Web
Tutoría	En tiempo real y también diferida
Trabajo en grupo	Indispensable. Se fomentan las relaciones del grupo, diferidas o en tiempo real. Aprendizaje cooperativo.
Material didáctico	En soportes tradicionales (impreso, CD) y esencialmente en Web.
Medios y Recursos	Recursos educativos distribuidos en red.

Tabla No 9. Modelo del curso híbrido

B. LOS COMPONENTES TECNOLÓGICOS DE UN CURSO HÍBRIDO

En este apartado nos dedicaremos exclusivamente al tema de los entornos virtuales necesarios para la creación de cursos híbridos, por considerar que los aspectos relacionados a la infraestructura de comunicaciones y especialmente la conectividad entran en la esfera institucional.

Tal como comentábamos para el caso de los componentes pedagógicos, desde el punto de vista tecnológico la oferta de herramientas usadas en los cursos híbridos es bastante amplia, desde aquellos que se valen fundamentalmente de servidores Web también llamadas Web docentes hasta los cursos desarrollados en sofisticados Entornos tecnológicos de enseñanza y aprendizaje (ETEA). En todo caso, podemos afirmar que las herramientas usadas en modalidad híbrida son comunes a las usadas en e-learning. Veamos.

Distintos autores usan terminología diversa para referirse a los programas que permiten el diseño y la creación de un curso en un entorno virtual, McGreal, Gram y Marks(1998, en De Benito, 2000) los incluyen dentro de la categoría que denominan

“Integrated Distributed Learning Environment”, mientras Landon(1998) diferencia “integrated application” y “component application”. Hazari, S. (1998) describe las aplicaciones que denomina “Web Course Development Tools”. En el mercado, el nombre habitual con que los fabricantes se refieren a sus productos para la creación de cursos en línea es el de “campus virtual” llegando incluso algunos como el producto NetCampus a usar la metáfora del campus para el diseño de su interfaz de usuario. (González, M, 1999)

De Benito (2000, p. 11) considera 5 categorías de herramientas:

- “Herramientas para la gestión y administración académica: matricula, expediente académico,...
- Herramientas para la elaboración de materiales multimedia. ...
- Herramientas para la creación de ejercicios de autoevaluación
- Herramientas para la comunicación y el trabajo colaborativo ...
- Herramientas Integradas para la creación y distribución de cursos a través de la WWW ”

La misma autora también usa el anglicismo “webtool” para referirse indistintamente a cualquiera de sus 5 categorías.

En el contexto británico es común el uso de las siglas VLE (virtual learning environment) para referirse a estas herramientas.

En lo sucesivo usaremos el acrónimo ETEA (Entorno Tecnológico de Enseñanza y Aprendizaje) para referirnos al software que permite la creación de estos entornos. Existe en el mercado una amplia variedad de productos del tipo ETEA que intentamos reflejar en la siguiente tabla:

Producto Comercial	URL
BlackBoard.com	http://www.blackboard.com
JLE (Java Learning Environment)	http://www.essi.es
TCB Works Unix only	http://tcbworks.cba.uga.edu/

Producto Comercial	URL
TeamWave collaborative tool, Unix, Windows 95/NT, Macintosh.	http://www.teamwave.com/
Bright Light ^a Distance Learning System	http://www.atlantis.com/avalon/
ClassNet	http://classnet.cc.iastate.edu/
CourseInfo: Interactive Learning Network	http://courses.lightlink.com/web/index.htm
CyberProf	http://cyberprof.uiuc.edu/
Flax	http://www.cms.dmu.ac.uk/coursebook/flax/
FirstClass Intranet Server	http://www.softarc.com/
Forum	http://www.foruminc.com/
IBT Author	http://ibt.testprep.com/
Internet Classroom Assistant	http://www.nicenet.org/
InterQuest	http://iq.orst.edu/
KoTrain	http://www.kobixx.com
Learning Server from DataBeam	http://www.databeam.com
LearningSpace from Lotus	http://www.lotus.com/products/learningspace.nsf
LearnLinc	http://www.ilinc.com
Mallard	http://www.cen.uiuc.edu/Mallard/
Mentys	http://www.mentys.globalknowledge.ca
Multimedia INTEGRATOR	http://www.integrator.com
Oracle Learning Architecture	http://ola.us.oracle.com/
Pebblesoft Learning Environment	http://www.pebblesoft.com/
PlaceWare Auditorium	http://www.placeware.com/index.html
POLIS	http://www.u.arizona.edu/ic/polis/
PPClassroom 97	http://www.magideas.com/
REAL Education	http://www.realeducation.com/

Producto Comercial	URL
Serf	http://www.udel.edu/serf/index.html
Shareknowledge	http://shareline.com http://www.totalpricing.com
SmartTrainer	http://www.teach.com/Corporate.stm
Socrates	http://www.environmentalintel.com/socrates/
Street Learning University	http://www.streetinc.com/
Symposium	http://www.centra.com
The Learning Manager (TLM)	http://www.campuscan.com/
ToolBook II Librarian	http://www.asymetrix.com/products/toolbook2/librarian/
TopClass - Web-Based Training Systems	http://www.wbtsystems.com
Virtual-U	http://virtual-u.cs.sfu.ca/vuweb/
Web Course in a Box	http://www.madduck.com/wcbinfo/wcb.html
Web WORKSHEET	http://weber.u.washington.edu/~lspace/
WebCT	http://homebrew1.cs.ubc.ca/webct/
WebMaker	http://westworld.dmu.ac.uk/webmapper/webmapper.html
World Knowledge Network	http://www.wcc-eun.com/wln/menu.html
Zebu	http://www.mc2.sfu.ca/
USD: Plataforma de campus virtual del Plan G Universidad de Girona	creación de unidades docentes, el de navegación por los contenidos de las unidades y, por último, el de almacenamiento de datos para dar a conocer al profesor el uso que realizan los alumnos del material que él ha editado http://www.ug.es
WebCAT	Area de Ingeniería Telemática .Universidad de Vigo lanido@ait.uvigo.es
ARFO Universidad Politécnica de Madrid	Grupo de Ingeniería de Organización. ETSI Telecomunicación. Universidad Politécnica de Madrid.

Producto Comercial	URL
	Ciudad Universitaria, s/n. 28040 MADRID. Tfno.: + 34 91 336.72.37 Fax: + 34 91 336.72.39 http://www.gio.ingor.upm.es
AKADEMIA	UPC http://www.upc.es

Tabla No 20: Productos Comerciales del tipo ETEA

A la par de estas herramientas comerciales, en los últimos años han aparecido otras de uso libre. El ejemplo más popular probablemente sea la plataforma moodle, se trata de un sistema para gestión de cursos por Internet, que se distribuye gratuitamente como Software libre (Open Source) (bajo la Licencia pública GNU), es decir que aunque tiene derechos de autor se puede usar gratuitamente siempre y cuando no se elimine la licencia original. En opinión de la corporación, moodle ha sido diseñada atendiendo a principios pedagógicos “ha sido diseñado usando principios pedagógicos adecuados para ayudar a los educadores a crear comunidades efectivas de aprendizaje en línea” (moodle.org, 2005, p.1)

Finalmente, la escogencia de la herramienta tecnológica que dará soporte al curso híbrido debe orientarse por criterios relacionados con las características del programa, la proporción costo/efectividad y el contexto. Como siempre, estos criterios están fuertemente relacionados entre sí. Por ejemplo si se trata de casos puntuales de cursos híbridos dentro de programas formativos esencialmente presenciales y el uso de la virtualidad no es intensivo, probablemente una Web docente sirva a los propósitos y presente una mejor relación costo/beneficio mientras que una universidad que apueste fuertemente por la virtualización contemplando además de la modalidad híbrida, el uso del e-learning puede encontrar sobradas razones para adquirir una costosa plataforma ETEA.

El contexto es otro referente que debe analizarse, pues en todo caso las condiciones de acceso de los destinatarios de un curso híbrido en países como el nuestro, limitarán el uso de herramientas que exijan anchos de banda poderosos o hardware sofisticado.

C. LOS ELEMENTOS INSTITUCIONALES

La connotación e influencia de los elementos institucionales se establece como un continuo en función del tipo de experiencia del que se trate el curso híbrido. Cuando el curso forma parte de un proyecto institucional de docencia apoyada en TIC, la institución como responsable del mismo suele establecer todo el marco regulativo del curso en lo pedagógico, tecnológico y organizativo. Cuando se trata de experiencias puntuales de innovación –investigación como nuestro caso, el soporte institucional es menor, aunque nunca desdeñable pues cuestiones como la infraestructura o el marco académico que regule el proyecto tienen un peso específico dentro del desarrollo del curso.

En cualquier caso, los elementos institucionales tienen que ver varias cuestiones:

- Los recursos y la infraestructura
- La estructura académica
- Las políticas académicas sobre innovación, formación del profesorado, evaluación institucional entre otros.
- El marco legal

Los recursos y la infraestructura son un eje clave para la modalidad híbrida, por cuanto sus procesos están fuertemente soportados en tecnología, por eso las universidades que deseen potenciarla necesitan invertir, y no sólo hacer la inversión inicial, sino mantener, actualizar y mejorar todo el parque de hardware, software y la conectividad en red de la institución.

La estructura académica implica un cierto modelo de liderazgo, de gestión interna y condiciona la cultura de la organización. Las estructuras universitarias actuales son objeto de crítica, como discutimos antes, por su perennialismo y apego a la tradición, consecuentemente su escasa flexibilidad dificulta la adaptación al cambio y por tanto la innovación. Un problema que empieza a ser referido en la literatura de la modalidad híbrida es la ausencia de criterios para valorar el trabajo que realiza el profesor fuera del aula cuando se conecta a Internet para desempeñarse como tutor telemático, esto degenera en falta de incentivos y escasa motivación para participar en proyectos innovadores de docencia híbrida.

En estrecha relación con lo anterior, están las políticas académicas especialmente aquellas relacionadas con la innovación y la formación del profesorado. Una estructura académica flexible está dispuesta a innovar y considera al profesorado como punta de lanza y motor de la innovación, por tanto establece planes estratégicos para la formación del profesorado que apunten a la mejora del profesorado con relación a las habilidades y dominio de las TIC, pero sobretodo el uso y aplicación de nuevas estrategias de formación, la sensibilización con las ideas y principios de los nuevos paradigmas. Los profesores cambiarán e innovarán en la medida en que perciban claramente los beneficios de hacerlo, de allí que el marco legal que rige la actividad docente debe promover condiciones adecuadas para la innovación.

Es importante, antes de finalizar este apartado sobre el diseño de cursos en modalidad híbrida puntualizar algunas cosas.

En *primer lugar* que el diseño de un curso híbrido debe orientarse por los criterios propios del Diseño instruccional pues sólo la planificación rigurosa (momento preactivo) garantizará el éxito de los resultados en el momento activo de la formación.

En *segundo lugar*, la modalidad híbrida por sus propias características de vinculación de dos modelos (presencial y el virtual) exige un grandísimo esfuerzo de integración para que resulte un todo coherente. El diseño holístico de los distintos elementos ayuda a conseguir esta perfecta integración.

En *tercer lugar*, que el diseño de un curso híbrido es tarea de un equipo multidisciplinario que aporte las perspectivas pedagógicas, tecnológicas e institucionales a las que hemos aludido antes.

2.3. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN EN CURSOS HÍBRIDOS

La masificación de experiencias universitarias de e-learning y blended-learning no garantiza en modo alguno el carácter innovador que se les supone de antemano. De hecho, ya nos hicimos eco de algunas críticas con relación al empleo de costosos y sofisticados recursos tecnológicos en proyectos educativos orientados por concepciones tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje con escasa o ninguna posibilidad de innovación. Por eso parece conveniente introducir el tema de la innovación educativa y

destacar la importancia de la evaluación e innovación como binomio indisoluble hacia la búsqueda de la calidad educativa.

2.3.1. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Y SU RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN.

La amplia gama de experiencias universitarias en formación virtual o mixta se presentan en algunos casos como productos innovadores (innovación-objeto), en otros se vinculan a proyectos de innovación educativa (innovación-actividad). Pero, la innovación entendida como acción intencional para producir un cambio que conlleve a mejoras educativas, *debe probarse como tal en el logro de sus objetivos mediante procesos sistemáticos de evaluación*, cuestión que no siempre ocurre pues el imperativo tecnológico (Bates, 2001) hace suponer que la sola incorporación de elementos tecnológicos a los procesos de enseñanza y aprendizaje es buena en sí misma y provocará mejoras en la formación. Conviene revisar que entendemos por innovación.

Innovación es sin duda uno de esos términos que debe definirse dada la polisemia que lo caracteriza. Para González y Escudero(1987, p.16) la innovación incluye “toda una serie de mecanismos, dinámicas explícitas y procesos mas o menos deliberados y sistemáticos por medio de los cuales se intenta introducir ciertos cambios en las ideas, concepciones, metas, contenidos, prácticas educativas, etc. en alguna dirección renovadora a la existente”. Para Rivas (2000, p.27), la innovación educativa es “la acción consistente en el proceso de incorporación de algo nuevo en el sistema de la institución escolar, cuyo resultado es la modificación de su estructura y operaciones, de tal modo que mejoren sus efectos en orden al logro de los objetivos educativos”.

Estas definiciones acotan los aspectos fundamentales del concepto de innovación:

- *La noción de cambio deliberado frente a los cambios espontáneos.* La acción innovadora es planificada, responde a intenciones y se halla guiada por fines específicos.
- *El cambio para la mejora.* Toda innovación implica cambio, si no hay cambio no hay innovación, pero no se trata de cambiar por cambiar; la mejora del sistema educativo es un rasgo esencial de la innovación

educativa. El cambio se justifica en tanto conduce a una situación terminal que provoca mejoras en una situación inicial.

Otras características de la innovación educativa se refieren a su carácter multidimensional y su naturaleza procesual. En el primer caso, queremos decir que la innovación altera diversos aspectos de las prácticas educativas (metas, contenidos curriculares, roles, actitudes, procesos, metodologías, ...), las cuales constituyen las dimensiones sustantivas de la innovación; pero además la innovación ocurre en un marco global y es allí donde entran en juego las dimensiones políticas, tecnológicas, situacionales y personales de la innovación (Tejada, 1998).

Su naturaleza procesual indica que la innovación no es algo estático. Toda innovación educativa comporta un proceso en el que Rivas(2000) distingue:

- Entrada o aportación que incorpora algo al sistema educativo.
- Una serie de momentos o secuencias que ocurren en el proceso de integración o adaptación mutua.
- Una transformación que comporta mejora, solución de problemas u optimización de procesos y
- Las consecuencias o efectos esperados con relación al logro de los objetivos del sistema.

Generalmente se destacan 5 fases del proceso de innovación:

- Planificación.
- Difusión o diseminación.
- Adopción / adaptación.
- Desarrollo e implementación.
- Evaluación.

Aclarado el concepto de innovación, cabe preguntarse ahora: ¿Qué relación se establece entre innovación y evaluación? ¿Cuál es la importancia de este binomio en un curso mixto?

La evaluación se destaca algunas veces como el requisito previo a la implantación de la innovación (Doyle y Ponder, 1977; Fullan, 1991), en otras, como la fase final en un proceso innovador. Últimamente, se entiende que *la evaluación acompaña todas las fases del proceso innovador*. Y es que ciertamente desde el propio diagnóstico de necesidades educativas (internamente generado o externamente inducido) que da origen a la innovación se requiere de un proceso de evaluación que estime su factibilidad. Una vez puesta en marcha, la innovación debe ser continuamente revisada para obtener información sobre los resultados que se van derivando de ella. Por eso, la convergencia de opiniones hacia la consideración de una evaluación puntual y longitudinal, sumativa y procesual.

Sugerimos que a la aceptación evidente de la conjunción entre innovación-investigación (Ferrerres y otros, 1988; González Soto, 1988; Tejada, 1998) debe añadirse la consideración de un binomio indisoluble entre innovación - evaluación. Este supuesto cobra fuerza cuando hablamos de innovaciones donde la introducción de elementos tecnológicos tiene especial relevancia. Es el caso de los cursos universitarios en modalidad híbrida, de naturaleza altamente cambiante no sólo por la propia tecnología de software y hardware empleado sino por la alta movilidad y heterogeneidad de los colectivos a los que se dirigen. Estas particularidades explican la necesidad de procesos continuos de evaluación si se quiere que los cursos sean realmente programas innovadores.

Esta cuestión da pie a que en el siguiente apartado respondamos al ¿qué? y al ¿cómo? de la evaluación de cursos en línea.

2.3.2. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS (CURSOS HÍBRIDOS)

Por encima de las particularidades de un curso híbrido, la evaluación del mismo es un evento de evaluación de programa educativo y, por tanto, debe atender a todos los principios, procesos y modelos que la guían. Conviene revisar estas orientaciones antes

de particularizar los planteamientos generales de la evaluación de programas a cursos híbridos. Partamos, por tanto, de la definición de programa.

“Un programa integra un conjunto de elementos correctamente relacionados; hablamos de aspectos tan diversos como los objetivos, los contenidos, los medios y recursos que facilitan el aprendizaje, la metodología y las actividades a desarrollar, pero sobretodo debe incluir las personas y las funciones que estos deben llevar a cabo. Jiménez (1996, p.331) nos presenta a modo de esquema una visión general de todo los elementos que deberían tenerse en cuenta y que hemos recogido en forma de epígrafes..” (Fandos, 2003, p.249).

En la definición del autor se enumeran los elementos que conforman un programa y si los analizamos en detalle son los mismos componentes que hemos establecido para un curso híbrido en el apartado 2.2.2., por tanto, podemos decir que siendo el curso híbrido un programa, es pertinente usar toda la teoría de base de la evaluación de programas.

En ese sentido, previo al proceso de evaluación hemos de plantearnos la planificación del mismo, y tal como apunta Tejada (1999) (ver figura No 11) debemos responder a seis preguntas fundamentales, cada una de las cuales nos refiere a ámbitos de análisis. Veamos.

El **¿QUÉ?** de la evaluación nos sitúa en el ámbito de las **dimensiones u objetos** a evaluar. La evaluación de cursos universitarios que incluyen elementos de virtualidad, como los cursos híbridos, es un proceso **multidimensional** porque en ella convergen elementos de educación a distancia, de evaluación de materiales didácticos y de tecnologías, especialmente la CMC, aplicada a la enseñanza y el aprendizaje.

El **¿CÓMO?** de la evaluación nos lleva a posicionarnos en un modelo evaluativo, lo cual derivará en consecuencias sobre la metodología, el tipo de instrumentos o la finalidad entre otros.

La siguiente pregunta **¿PARA QUÉ?** nos sitúa ante las finalidades de la evaluación, desde describir o informar hasta aquellas relacionadas con prescribir o transformar.

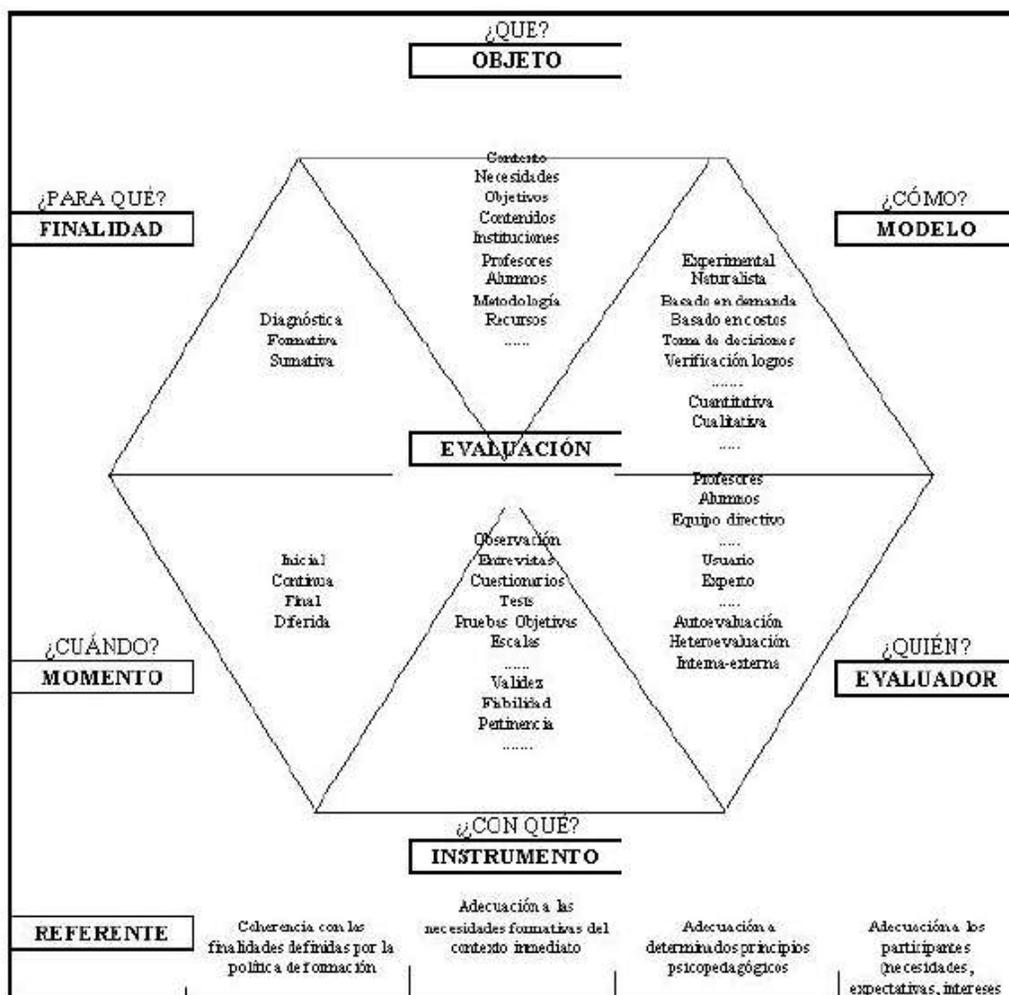


Figura No 11. Planificación de la evaluación.
Fuente: Tejada (1999)

En consonancia con la opción de modelo evaluativo escogido está la pregunta siguiente: **¿CON QUÉ?**, la cual nos sitúa en el plano de los instrumentos usados así como los criterios de validez, fiabilidad y pertinencia.

Cuando respondemos a la pregunta **¿CUÁNDO?** estamos temporalizando el proceso de evaluación, en sus distintos momentos: inicial, continua, final o diferida.

Finalmente, al preguntarnos por el **¿QUIÉN?** definiremos quién o quiénes actuarán como evaluadores

Revisados los planteamientos generales de la evaluación de programas que interesan a los efectos de este trabajo, pasemos a particularizar las dimensiones más resaltantes de la evaluación de un curso híbrido.

A. DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN DE UN CURSO HÍBRIDO

Decíamos antes que la evaluación de un curso híbrido se presenta como multidimensional, abarcando tres grandes ámbitos: lo pedagógico, lo tecnológico y lo institucional.

Una revisión de diferentes propuestas de evaluación de cursos en línea (Chacín, 2001; Henríquez, 2001; Majo y Marqués, 2002; Fandos, 2003; Achteimer, Morris y Finnegan, 2003; Santoveña, 2005) da cuenta de la complejidad del proceso de evaluación no sólo en cuanto a las dimensiones a evaluar sino también en la metodología, instrumentos empleados, etc.

En la tabla 11 presentamos una comparación de las dimensiones a evaluar en las propuestas de algunos de autores. A pesar de las diferencias entre unas y otras, en todas ellas se consideran los tres ámbitos que definimos como pilares básicos del diseño y evaluación de un curso híbrido: la pedagógico, tecnológico e institucional.

Autor	¿Qué se evalúa?
Khan (2001)	Propone 8 dimensiones Pedagógica, tecnológica, diseño de la interficie (interfaz), evaluación, gestión, apoyos y asesoramiento a la formación, ética, institucional La figura No 12 muestra la relación entre las dimensiones
Chacín (2001)	Elementos del diseño instruccional. Aspectos tecnológicos del curso. Aspectos formales del curso. Aspectos positivos y mejorables de la implantación del curso. Aprendizajes logrados por los alumnos.
Achteimer, Morris y Finnegan (2003)	Claridad y explicación inicial de los objetivos del curso y objetivos de aprendizaje. Disponibilidad del equipamiento y las destrezas requeridas por parte del alumno. Soporte técnico adecuado cuando el alumno enfrenta dificultades.

Autor	¿Qué se evalúa?
	<p>Diseño, formato y facilidad de uso de los materiales del curso online.</p> <p>Proporcionar instrucciones para la realización de asignaciones.</p> <p>Explicación de los criterios de evaluación.</p> <p>Participación en tutorías con el profesor durante el curso.</p> <p>Participación en diálogos y discusiones con los compañeros del curso.</p> <p>Influencia de las asignaciones realizadas en el aprendizaje alcanzado durante el curso.</p> <p>Adecuación de los métodos de evaluación.</p> <p>Adecuación y suficiencia de las asignaciones.</p> <p>Evaluación global del curso.</p>
<p>Majo y Marques(2002)</p>	<p>Aspectos funcionales del curso en línea (interés por el curso, eficacia, versatilidad)</p> <p>Aspectos relacionados con el entorno tecnológico (sencillez, calidad audiovisual, navegación, hipertextos, originalidad y tecnología avanzada, fiabilidad y seguridad del entorno.</p> <p>Aspectos relacionados con el Plan Docente y el modelo pedagógico (plan docente, adecuación a los destinatarios, aprendizaje colaborativo, atractivo, evaluación, función docente, profesorado, tutoría, tutores, ...)</p> <p>Aspectos relacionados con los servicios complementarios (gestión administrativa, noticias y agenda, entornos lúdicos).</p>
<p>Santoveña (2005)</p>	<p>Calidad general del entorno: Significación e importancia del curso, eficacia y eficiencia, versatilidad, manejabilidad, independencia y autonomía, atractivo, interactividad</p> <p>Calidad didáctica y metodológica: Los materiales disponibles, características de los contenidos didácticos, calidad en el uso de las herramientas, capacidad psicopedagógica, calidad técnica.</p> <p>Calidad técnica general: Los elementos multimedia, programación, navegabilidad, acceso, diseño, calidad técnica en el uso de las herramientas.</p>

Tabla Nº 11. Dimensiones de la evaluación de cursos híbridos propuestos por diversos autores

El Learning Technology Center (en adelante LTC) de la Universidad de Wisconsin entiende que cuando la evaluación es planificada y correctamente aplicada puede proveer información para mejorar el curso híbrido y la calidad del aprendizaje y ofrece a los profesores distintas plantillas para examinar cuestiones que van desde la comodidad del alumno con la tecnología usada en el curso hasta su receptividad con los elementos del mismo. (LTC, 2001).

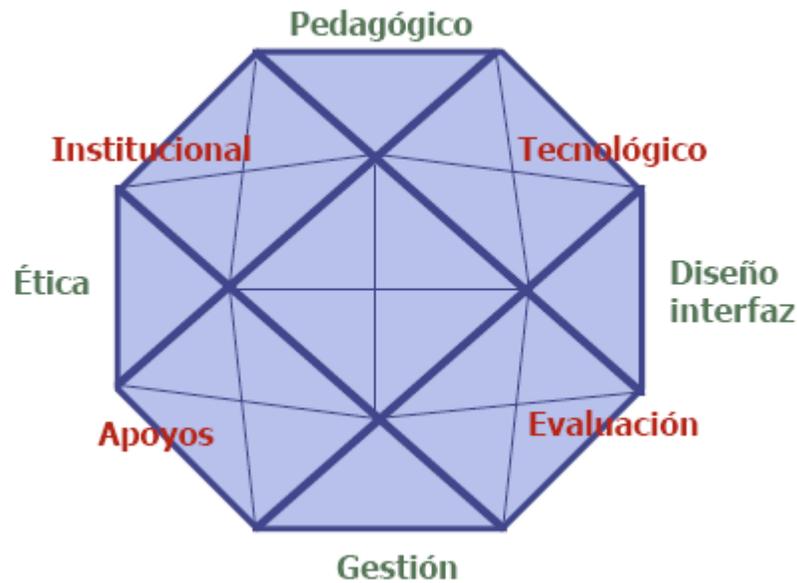


Figura No 12. Modelo de Análisis. Fuente: Khan (2001)

Una propuesta por demás interesante es la de Figl, Derntl y Motschnig-Pitrik (2005) construida a partir de su experiencia de evaluación de la modalidad híbrida mediante enfoques de investigación cualitativa. En cuanto a los factores que se evalúan del curso mixto proponen entre otros:

- Preparación para aprender
- Razones motivacionales para la participación
- Disposiciones de alumnos y profesores centradas en el alumno.
- Comprensibilidad del contenido.
- Funcionalidad, usabilidad y soporte de la plataforma de aprendizaje.
- Preguntas abiertas al conocimiento
- Cuestiones específicas del contrato de aprendizaje, etc...

Desde los resultados de una investigación doctoral acerca del modelo didáctico de la formación basada en TIC, Fandos (2003) plantea lo que entiende por evaluación y las dimensiones que la afectan: “ La evaluación de una asignatura o curso consiste en

detectar si se producen o no discrepancias entre el diseño curricular y su desarrollo. Pretende valorar el grado de adecuación e idoneidad de aspectos tales como objetivos, actividades de enseñanza-aprendizaje, recursos didácticos empleados, criterios de evaluación de los estudiantes, temporalización establecida y metodología empleada. Esta valoración del grado de adecuación del programa se llevará a cabo mediante un análisis reflexivo sobre:

- La planificación del curso: adecuación curricular
- El diseño del material multimedia
- El uso de los medios y su relación con las estrategias didácticas. Nos referimos a las actividades planificadas y su grado de coherencia con la metodología establecida, incidiendo en los motivos que causan su incumplimiento en caso de que lo hubiere.
- La evaluación de los aprendizajes. Los resultados de la evaluación de los estudiantes.
- La evaluación docente” (Fandos, 2003, p.246)

Finalmente, desde la evaluación de programas encontramos una propuesta muy completa que plantea además de las dimensiones, los momentos de la evaluación. Presentamos en la página siguiente la figura 13 .

Este modelo también puede sernos de utilidad al evaluar un curso mixto pues considera los tres momentos de la formación: pre-activo, activo y post-activo y plantea las grandes categorías que se desdoblaron luego en objeto de estudio particulares.

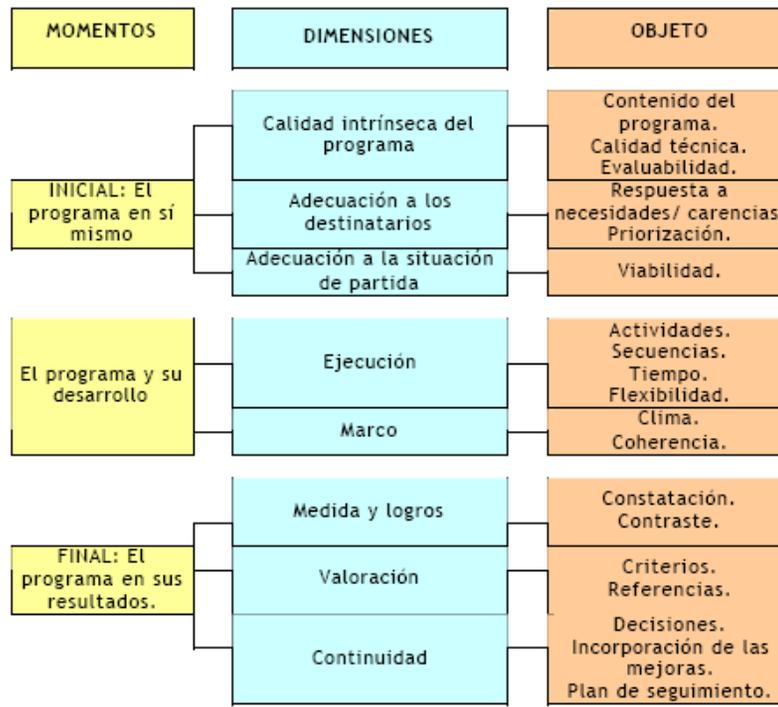


Figura No 13. Modelo de evaluación. Fuente: Pérez (1995)

B. MODELOS USADOS EN LA EVALUACIÓN DE CURSOS HÍBRIDOS

Siguiendo con la figura 13 la próxima pregunta sería el ¿**CÓMO**? de la evaluación y nos remitiría al ámbito de los modelos. Antes de precisar los modelos que están siendo usados para evaluar cursos híbridos creemos conveniente presentar la síntesis de modelos evaluativos elaborada por Jiménez (2003) en la tabla de la página siguiente

Modelo	Verificación de logros	Planificación educativa	Evaluación respondiente o de réplica	Toma de decisiones	Sin referencia a metas	Evaluación iluminativa	Crítica artística	“Retrato”
Identificador	Objetivos	Toma de decisiones	Problemas localizados	Situaciones decisivas	Necesidades y valores sociales	Problemas y necesidades localizados	Efectos provocados	Gestión y conducción del curriculum
Pioneros y representantes	Tyler, Popham	Cronbach	Stake	Stufflebeam, Guba, Alkin	Scriven	Parlett y Hamilton	Eisner	Lightfoot
Objetivo	Relacionar los resultados con los objetivos	Mejora de los programas	Ayudar a los clientes y facilitar la comprensión de las actividades educativas desde distintas perspectivas	Proporcionar informaciones suficientes y fundamentadas como justificación en la toma de decisiones	Juzgar los méritos relativos de las actividades educativas y sus consecuencias	Ayudar al innovador para facilitar los procedimientos que le permitan conseguir los resultados esperados	Ofrecer un informe de experto educativo, artista, que facilite la comprensión, complejidad y valoración de la tarea educativa	Facilitar a los responsables la evaluación del curriculum
Audiencia	Planificadores y responsables del curriculum	Responsables de la implantación de los currícula o programas y de la formación	Comunidad y grupo de clientes en zonas locales y expertos	A todos aquellos que han de tomar decisiones en los distintos niveles	Los consumidores, clientes, usuarios	Innovadores y responsables de aplicar los currícula	Comunidad educativa	Responsables de evaluar el curriculum
Foco de interés principal	Los alumnos consiguen los objetivos	Mejorar la planificación de la enseñanza y el aprendizaje.	Conocer la historia del programa, las acciones que se llevan a cabo, las interacciones entre los elementos, los efectos secundarios, los logros accidentales y qué resultados se obtienen.	Como planificar, ejecutar, modificar y conseguir resultados adecuados a costos razonables	Conocer el valor de un programa o desarrollo curricular en relación con las necesidades de los destinatarios y los valores de la sociedad	Cómo opera un programa y cómo influyen en él los contextos en los que se aplica.	Dar a conocer las cualidades positivas y negativas que emergen tras el estudio de una clase o desarrollo de un programa,	Capturar la visión que se tiene del programa. Identificar lo más significativo

Modelo	Verificación de logros	Planificación educativa	Evaluación respondiente o de réplica	Toma de decisiones	Sin referencia a metas	Evaluación iluminativa	Crítica artística	“Retrato”
Metodología	Cuantitativa: Planificación experimental y comparación entre grupos	Cuantitativa : con diseños flexibles	Cualitativa: Descriptiva, narrativa y estudio de casos	Cuantitativa: Planificación experimental, valoración de necesidades, Observación y estudios piloto	Cuantitativa y cualitativa. Comparación-experimentación. Observación no sistemática y Análisis de costos	Cualitativa: Estudio de casos	Cualitativa: Estudio de casos	Cualitativa: Estudio de casos
Técnicas Instrumentales y fundamentales	Pruebas objetivas, tests estandarizados. Observación sistemática y preorientada	Pruebas objetivas, tests estandarizados. Observación sistemática, Informes y valoraciones de actitudes de profesores y alumnos.	Informes, entrevistas, observación sistemática y no sistemática, debates, sociodrama.	Revisión de documentos, Audiciones, entrevistas, tests diagnósticos, visitas, escalas de valoración	Listas de control Tests diagnósticos, entrevistas, Informes, etc.	Observación no sistemática, entrevistas	Apreciaciones subjetivas basadas en la sensibilidad, la experiencia y el saber hacer artístico	Observación no sistemática, entrevistas
Finalidad	Prescribir	Describir	Describir	Prescribir	Prescribir	Describir	Transformar	Informar
¿Quién toma las decisiones?	Autoridades	Responsables del currículum	Patrocinadores, Evaluador, cliente	Autoridad	Patrocinadores, Evaluador, cliente	Patrocinadores, Evaluador, cliente	Profesores, comunidad	Profesores, comunidad Profesores, comunidad

Tabla No 13. Comparación de modelos evaluativos. Fuente: Jiménez (2003)

Hemos encontrado escasamente una referencia particular de los modelos evaluativos más usados para cursos híbridos. Desde el Laboratorio de Investigación de tecnología educativa de la Universidad de Viena, Figl, Derntl y Motschnig-Pitrik (2005) muestran su experiencia evaluando la modalidad híbrida a través de enfoques de *investigación cualitativa*. Los autores argumentan que como la modalidad híbrida está basada tanto en teorías sociales como tecnológicas un solo método de investigación no cubre todas las cuestiones relevantes a investigar, por eso proponen una combinación o triangulación de métodos para investigar causas y efectos en entornos tecnológicos de aprendizaje.

Descartan los modelos experimentales tradicionales y sugieren las bondades de modelos emergentes como la investigación-acción, o el método de investigación basado en diseño y proponen un estilo al que denominan curso mixto centrado en la persona (personcentered blended learning style).

C. INSTRUMENTOS USADOS EN LA EVALUACIÓN DE CURSOS HÍBRIDOS

Con relación a los instrumentos usados, el Learning Technology Center de la Universidad de Wisconsin propone como muchos autores, el uso de encuestas, al inicio, durante y al final del semestre. Figl, Derntl y Motschnig-Pitrik (2005) sugieren el uso de cuestionarios en su método de investigación basado en diseño.

En general, en la revisión que realizamos sobre los instrumentos de la evaluación en cursos mixtos podemos decir con Gorga y Madoz (2002) que predomina la encuesta. "En general, las técnicas más usadas para la evaluación propuesta son los cuestionarios, donde las respuestas a estos cuestionarios son generalmente valoradas en un rango a definir, siendo el resultado el grado de conformidad del usuario con las afirmaciones propuestas" (p. 4)

Finalmente, coincidimos con numerosos autores (Benedito, V., Ferrer, V. y Ferreres, V. ,1995; Zabalza, 1996; Ferreres, 1997) en cuanto a que la buena enseñanza universitaria no depende esencialmente de los materiales o el método de entrega sino de las estrategias para enseñar y aprender, de los roles de alumnos y profesores, por tanto los criterios al amparo de los cuales se realiza la evaluación deben ser holísticos, integradores.

CAPITULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Postura Metodológica: Rasgos Generales del Estudio

3.2. Objetivos del Estudio

3.3. Diseño General de la Investigación

3.4. Fases de la Investigación

3.1. POSTURA METODOLÓGICA: RASGOS GENERALES DEL ESTUDIO

Al presentar la investigación en el capítulo I definimos nuestro objeto de estudio: el diseño, desarrollo y evaluación de cursos universitarios en modalidad híbrida. Decíamos que la novedad de la modalidad híbrida y la escasa investigación al respecto da lugar a que en la práctica, se realicen muchas experiencias universitarias de este tipo, pero sin que necesariamente supongan una mejora real de la formación y una concepción pedagógica innovadora, de modo que se insertan novedosos recursos tecnológicos en planteamientos educativos bastante tradicionales. Nos interesaba por tanto comprender las pautas que nos permitieran diseñar cursos híbridos innovadores que mejoraran el desempeño de los alumnos, su satisfacción y de los profesores, así como hallar estrategias para valorar esos logros.

Siendo este nuestro problema de investigación conviene ahora explicitar la postura metodológica que asumimos para el estudio. Al respecto dice Fandos (2003, p.294)

“Para comprender por qué una investigación se formula de una determinada manera, es necesario situarla dentro de los enfoques alternativos de investigación, los cuales definen posiciones básicas y puntos de partida que orientan el trabajo, dirigen y señalan caminos. La elección de un paradigma y el rechazo de otros dispone a cada uno de nosotros a entender el mundo, los hechos que en él se desarrollan de una manera determinada; elegir un método de trabajo, unido a un paradigma, proporciona los medios apropiados y exclusivos a utilizar en un proceso de investigación.”

Nos orientó el paradigma cualitativo, no por moda sino porque siguiendo la actitud de contingencia formulada por Morgan y aplicada por Molina (1993), hemos examinado las circunstancias particulares que caracterizan al diseño, desarrollo y evaluación de la modalidad híbrida y consideramos que era el enfoque más adecuado a esta situación específica. Además la elección del paradigma cualitativo, en nuestro caso, responde a una manera de entender la realidad educativa signada por tres características fundamentales:

- *Búsqueda de la comprensión.* No se buscan explicaciones de tipo causa-efecto sino comprensiones holísticas. Dice Stake (1998) que “los

investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control; los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe” (p. 42). El esquema de nuestra investigación pretende obtener una comprensión del objeto estudiado y no realizar generalizaciones. Nuestra intención no es verificativa sino constructiva, intentando encontrar teoría que justifique los hallazgos obtenidos en el campo.

- *La interpretación como método.* La intersubjetividad. La investigación cualitativa propende a la interpretación personal y “directa de los acontecimientos mas que a la interpretación de los datos de las mediciones” (Stake, 1998, p.43). El investigador se considera parte de la interpretación, por eso persuadidos de que no existe una única verdad objetiva, nos preocupa aproximarnos a la verdad intersubjetiva, entendida como cúmulo de subjetividades. La triangulación es un medio para acercarnos a este propósito y por tanto será una importante guía en el proceso investigativo que los datos sean triangulados por personas, instrumentos o momentos.
- *Trato holístico de los fenómenos.* Se entiende el problema a estudiar como una dinámica multidimensionada, en la cual sus partes no pueden ser aisladas, pues constituyen una estructura cuya comprensión profunda se logra sólo a través del estudio de la realidad natural tal cual es. La propia modalidad estudiada representa una realidad multidimensionada pues no puede desprenderse de su condición natural de híbrido entre la modalidad presencial tradicional y los estudios a distancia en entornos virtuales (e-learning).

Dentro del ámbito de las investigaciones en tecnología educativa, se ubica en la línea de las investigaciones didáctico-curriculares. A diferencia de las orientaciones iniciales que consideraban el estudio de la eficacia del medio (objeto intrínseco del estudio), las propuestas actuales sugieren la investigación de los medios en su contexto natural: el currículo, lo cual se conoce como perspectiva didáctico-curricular. Autores como Cabero (1993); Castaño (1994) o Duarte (1998) dan cuenta de esta evolución de las investigaciones en tecnología educativa.

La razón que justifica la perspectiva didáctico-curricular es la necesidad de situar el estudio de los medios en el currículo, pues sólo desde allí cobra sentido analizar su pertinencia, clarificar criterios de diseño y estrategias concretas de uso, entre otros.

En nuestra investigación decidimos estudiar el diseño y evaluación de cursos híbridos, mediante el desarrollo de un curso universitario en esta modalidad. De hecho, nos interesó particularmente este curso, por eso no hemos creado situaciones artificiales, sino que investigamos con los alumnos regulares del curso.

La investigación usa el **estudio de caso**, por su riqueza como estrategia para profundizar en la comprensión de realidades dinámicas. El estudio de caso fue intrínseco (Stake, 1998) y en este sentido necesitábamos aprender sobre un caso particular: la asignatura Periodismo Digital en modalidad híbrida con miras a la mejora.

La selección del caso estuvo basada en criterios. Autores como Goetz y Le Compte (1988, p.92) apuntan la conveniencia de un muestreo de este tipo, descartando el probabilístico, en aquellos casos en que *“la generalización no es un objetivo importante”*.

La selección basada en criterios exige que el investigador establezca, previo a la selección, aquellos atributos que deberá tener la unidad de estudio. El criterio principal para escoger nuestro caso de estudio fue el de la conveniencia, dado que se trataba de una asignatura dictada por el investigador.

3.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación analizamos el diseño, desarrollo y evaluación de cursos universitarios en modalidad híbrida. Como objeto de estudio, este ámbito tiene dos referentes fundamentales, por una parte están las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), más específicamente las redes y dentro de ellas Internet y por otra, los procesos formativos en la universidad. La conjunción de ellas nos lleva al terreno de la formación universitaria basada en recursos tecnológicos, en nuestro caso en la modalidad conocida como híbrida.

En el capítulo I recogimos los propósitos generales de la investigación y ahora intentaremos especificar más estos propósitos mediante el planteo de las grandes

preguntas que la orientaron. Antes de hacerlo, precisamos acotar que, tal como lo describe Stake (1998), no nos planteamos preguntas minuciosamente detalladas sino que, consecuentes a nuestro enfoque metodológico, apelamos a temas o grandes preguntas que dirigieran nuestra atención pero no limitaran la observación, pues éramos conscientes de que en el campo seguramente se modificarían nuestras preguntas iniciales o surgirían nuevas cuestiones.

A través de la investigación quisimos responder a tres grandes cuestiones que se fueron desagregando en tópicos menores:

¿Qué orientaciones y principios pedagógicos debemos considerar para el diseño de cursos de formación en modalidad híbrida? :

- ¿Cómo hilvanar las sesiones presenciales de clase con la actividad a distancia mediante Internet?
- ¿Cómo estructurar los contenidos y las estrategias para facilitar el logro de los objetivos?
- ¿Qué herramientas de comunicación debemos usar para favorecer el contacto alumno-profesor y alumno-alumno?
- ¿Qué medios son los más adecuados? ¿Qué elementos deberá tener el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje?
- ¿Cómo favorecer el trabajo colaborativo de los alumnos? ¿Cómo potenciar el aprendizaje activo?

¿Cómo valorar la efectividad del curso que diseñamos y desarrollamos en modalidad híbrida?

- ¿Cómo debemos evaluar los resultados del curso?
- ¿Qué dimensiones y criterios serán adecuados?
- ¿Con qué instrumentos?
- ¿Quiénes deben evaluarlo?
- ¿En qué momento?

¿Qué resultados arrojará la evaluación del curso?

- ¿Se lograrán los objetivos planteados?,
- ¿Cuáles serán los niveles de satisfacción de los alumnos y el profesor?
- ¿Qué acciones podrán contribuir a la mejora de futuras ediciones de la materia ?

3.3. DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se propone en síntesis el esquema de la investigación que realizamos. La figura No 14 resume ese esquema que ahora explicaremos detalladamente.

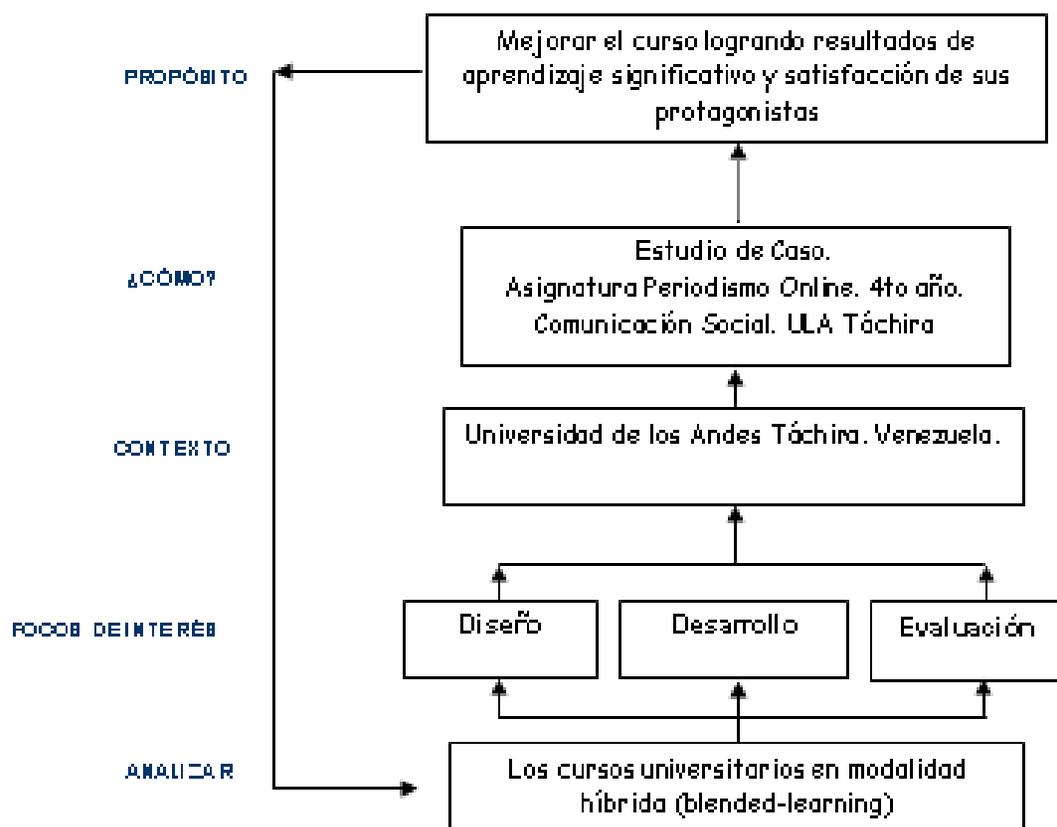


Figura No 14. Diseño de la investigación

ANALIZAR → nos propusimos investigar los procesos de diseño, desarrollo y evaluación de un curso en modalidad híbrida. Escogimos esa modalidad de estudio por las grandes potencialidades que ofrece en nuestro contexto, disminuyendo considerablemente los costos tecnológicos

propios del e-learning y porque nos brindaba además la posibilidad de experimentar modelos didácticos novedosos.

FOCOS DE INTERÉS → Comentábamos la naturaleza compleja del objeto sometido a estudio y, partiendo de este supuesto, consideramos necesario abordar el análisis conjunto del proceso formativo que tiene lugar en modalidades híbridas desde el momento de planificación y diseño hasta la evaluación. No es suficiente evaluar el curso como objeto estático (momento preactivo) sino más bien en la realidad dinámica de su uso por un grupo de alumnos y universitarios.

CONTEXTOS → Realizar un estudio de medios desde la postura didáctica curricular nos obliga a ubicarnos en el contexto específico del objeto a estudiar. Por eso para analizar la formación universitaria en modalidad híbrida escogimos nuestra propia institución y específicamente un curso de pregrado desarrollado por la investigadora.

¿CÓMO? → Mediante el Estudio de Caso. Desarrollamos un estudio de caso intrínseco en la ULA-Táchira pues éste es nuestro ámbito de acción y allí esperamos que cobren vida nuestras propuestas, por tanto tenemos un interés intrínseco en él.

PROPÓSITO → Se aspira que este estudio nos permita hallar criterios que mejoren el diseño del curso así como estrategias pedagógicas que rentabilicen el potencial que ofrece, para conseguir resultados de aprendizaje de alta calidad y satisfacción en los actores implicados.

3.4. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Para mostrar las fases de la investigación, seguiremos a Rodríguez (1996) quien plantea cuatro grandes etapas como se observa en la figura No 15.

La **fase preparatoria** se refiere a ese momento inicial donde abordamos la revisión de la literatura existente sobre el tema, lo cual nos daría un estado del arte y contextualizaría nuestro estudio en el panorama de la formación universitaria en modalidad híbrida. Nos interesaron los elementos teóricos que constituyen el campo conceptual de nuestro tema de investigación pero también y de manera especial, las experiencias que otros autores habían desarrollado y que podían informarnos sobre sus hallazgos, especialmente las investigaciones doctorales referidas al tema en el contexto de nuestra universidad. Otro referente teórico importante es la propia experiencia del investigador con la problemática estudiada en trabajos anteriores.

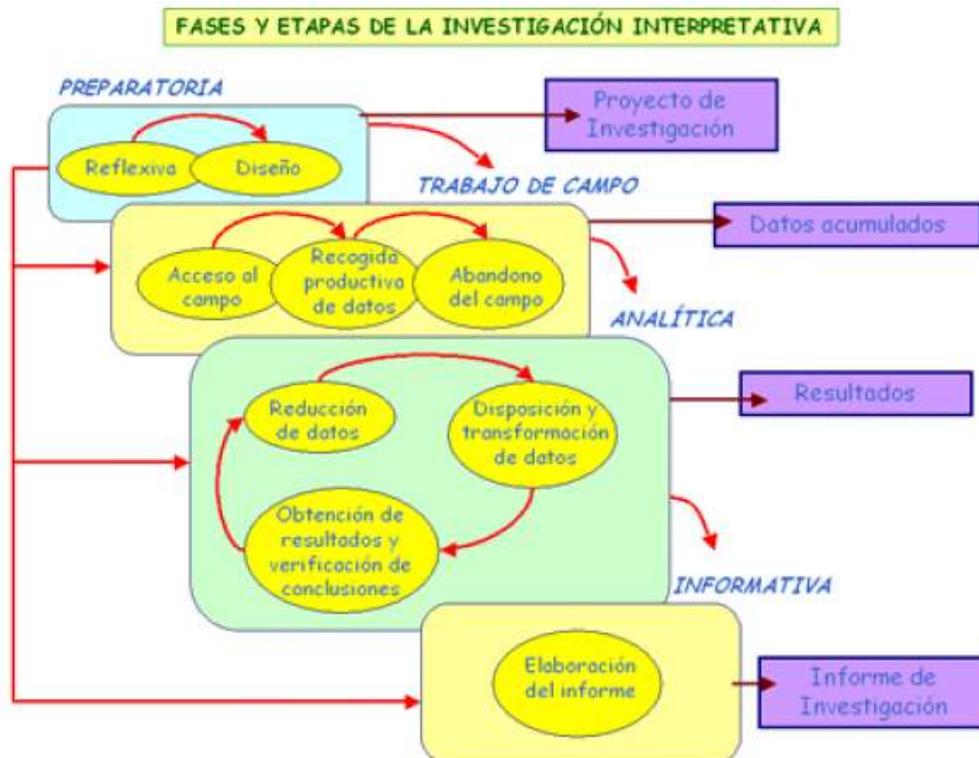


Figura No 15. Fases de la investigación interpretativa. Fuente: Rodríguez (1996)

El deslinde los temas teóricos orientó acerca de los instrumentos que usamos en la fase de campo. Debemos aclarar que antes de iniciar este estudio y en paralelo a él, hemos ido desarrollando otra investigación acerca de las actitudes de los alumnos de la asignatura Periodismo Digital hacia el uso del computador y en general de las TIC, de modo que los resultados parciales que íbamos obteniendo han orientado también la formulación de instrumentos. De hecho, hemos elaborado algunos instrumentos el año escolar anterior a aquel en el que hicimos el trabajo de campo como primera aproximación al mismo. También diseñamos las asignaturas y sus recursos en esta fase.

El **trabajo de campo** es la fase de “puesta en acción” del diseño de investigación. Allí se concretaron todas las iniciativas que habíamos previsto. Atendiendo al paradigma cualitativo que nos orientó, la investigación no siguió un curso lineal, por tanto en esta fase volvimos a revisar el diseño y realizamos los ajustes necesarios.

Abarcó todo el trabajo experimental que tiene como objetivo la obtención de los datos en función de los objetivos marcados. Se desarrollaron las siguientes acciones:

- Inicio y desarrollo del curso
- Recogida de información mediante los instrumentos descritos
- Participación en el proceso de investigación

La **fase analítica** supone el análisis de los datos recogidos, lo cual es una tarea necesaria y compleja. Para Rodríguez (1996) se trata de un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación. Se trata en síntesis de la valoración del curso.

La **fase Informativa** corresponde a la redacción de las conclusiones finales y la aportación de nuevas perspectivas respecto a la investigación. Es importante, seguir algunas indicaciones para mejorar los aspectos de redacción en opinión de Fandos (2003):

- Adaptar el estilo a la audiencia a la que se dirige el informe
- Evitar sintaxis recargada

- Prestar atención al vocabulario empleado
- Tratar adecuadamente las citas
- Incluir cuadros, esquemas, figuras que faciliten la comprensión

Finalmente conviene temporalizar cada una de las fases seguidas en esta investigación a través de la tabla No 14.

Año Escolar	Trimestre		
	Primero (marzo – mayo)	Segundo (junio – septiembre)	Tercero (octubre – diciembre)
2003	Concreción del problema a investigar. Diseño de la investigación		Reconstrucción de instrumento de Diagnóstico Inicial
		Elaboración de contenidos de la materia	Diseño de estrategias y medios
	Integración del ETE-A		
Revisión de literatura y experiencias en modalidad híbrida (Blended Learning)			
2004	Desarrollo del caso: Asignatura Periodismo Digital		
	Aplicación cuestionario inicial	Construcción y validación del cuestionario de evaluación final	Aplicación cuestionario final EVALUACIÓN
	Informes preliminares del profesor		
	Recolección de datos		
2005	Aplicación entrevistas	Informe final del profesor	Elaboración informe preliminar de investigación
	Análisis de datos		
2006	Elaboración Informe final de investigación		Presentación del estudio

Tabla No 14. Temporalización de las fases de la investigación

CAPITULO IV. ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN.

4.1. Proceso de recolección de datos

4.2. Elaboración de Instrumentos. Informantes

4.2.1. Cuestionario inicial

4.2.2. Cuestionario final

4.2.3. Entrevista

4.2.4. Informe del profesor

4.3. Equipo de investigación

4.1. PROCESO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

La estrategia de investigación, el estudio de un caso de curso universitario híbrido, giró en torno a dos puntos referenciales:

- El diseño y desarrollo de la Asignatura Periodismo Digital año académico 2004 (el caso) y
- La evaluación del curso.

En ambos ámbitos se elaboraron instrumentos que nos permitieron recolectar la información que posteriormente al analizarse respondiera a las grandes interrogantes del estudio y, en última instancia, lograra el propósito de mejora del curso.

Por cuanto la recolección de datos es una de las fases claves de una investigación, debemos planificarla cuidadosamente, atendiendo a las sugerencias de Tejada (1997) reelaborado por Fandos (2003) acerca de los factores que debemos tener claro citamos:

- Qué datos son necesarios. Los datos a recoger deben responder al problema planteado y a los objetivos especificados en el diseño de la investigación. Se trata de evitar recoger datos innecesarios que diluyan nuestra preocupación y nos desvíen del foco de atención. Para nuestro estudio implicó recoger información relacionada con todos aquellos elementos que forman parte del diseño, desarrollo y evaluación de un curso híbrido. Debimos por tanto recolectar datos en el momento pre-activo, activo y post-activo de la enseñanza.
- Con qué instrumentos recogemos la información. Sin perder de vista el tipo de datos y los posibles informantes, seleccionamos los instrumentos que consideramos idóneos y válidos para la recogida de la información.

Veamos en la siguiente tabla una síntesis de cuáles fueron los instrumentos seleccionados, así como los criterios usados para su selección, antes de dar una visión detallada de cada uno.

Estudio de Caso: Asignatura Periodismo Digital A.A. 2004			
INSTRUMENTOS	INFORMANTE	CRITERIOS DE SELECCIÓN	SISTEMA DE REGISTRO
CUESTIONARIO INICIAL	Alumnos que cursan la asignatura en el A.A. 2004	Utilidad para obtener bastante información (de todas las dimensiones intervinientes) de un gran número de personas Facilidad para el procesamiento de los datos	Categorizado Descriptivo
CUESTIONARIO FINAL	Alumnos que cursan la asignatura en el A.A. 2004	Utilidad para obtener bastante información (de todas las dimensiones intervinientes) de un gran número de personas Facilidad para el procesamiento de los datos	Categorizado Descriptivo
ENTREVISTAS	Alumnos que cursan la asignatura en el A.A. 2004	Posibilidad de explorar categorías de análisis no previstas en otros instrumentos Necesidad de profundizar en temas concretos	Narrativo
INFORME DEL PROFESOR	Profesor Investigador	Recoge datos subjetivos en el desarrollo de las asignaturas Acumulación de datos, a modo de memoria histórica, de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje	Narrativo

Tabla No 15 Resumen de instrumentos usados en la investigación.

4.2. ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS. INFORMANTES

4.2.1. CUESTIONARIO INICIAL

Se trata de un instrumento que elaboramos con el objetivo de realizar un diagnóstico que nos permitiera conocer el estado actual del alumnado en cuanto a uso de

recursos TIC y poder valorar la factibilidad del curso híbrido o en última instancia los ajustes que cabría hacer al diseño del curso en función de la realidad diagnosticada. Este asunto hoy día toma especial relevancia pues muchas de las investigaciones realizadas sobre cursos virtuales apuntan hacia la escasa familiarización con herramientas telemáticas y los problemas de altos costos como algunas de las causas del fracaso de los mismos. Más recientemente se apunta a otro factor: las condiciones personales para asumir la modalidad de estudio y por eso aplican los llamados Test de Accesibilidad Web (TAW).

En el cuestionario (ver anexo 2) se exploraron cuatro grandes dimensiones:

- Acceso a herramientas informáticas. El uso que los alumnos dan a las herramientas TIC y las condiciones de acceso a los recursos.
- Formación en TIC. Para determinar el grado de manejo de software y hardware.
- Expectativas con relación al uso de Internet en la materia
- Actitudes ante el uso del computador. Se trata de una escala de Likert diseñada por Cabero (1993) para medir la actitud de los alumnos hacia el uso del computador y que fue adaptada por nosotros atendiendo a los particulares giros del castellano en este continente.

En cuanto al proceso de elaboración, este instrumento se construyó sobre la base de otro similar desarrollado y aplicado por nosotros en un trabajo anterior Henríquez (2001) y por Henríquez, M.A. (2003).

La aplicación fue realizada por nosotros al total de 31 alumnos asistentes durante la primera sesión de clase presencial el jueves 11 de marzo 2004.

4.2.2. CUESTIONARIO FINAL

Se trata de un instrumento que elaboramos con el objetivo de evaluar el curso una vez finalizado. Es un instrumento muy completo que permitió recolectar datos acerca de cuatro grandes dimensiones (a través de 92 ítems):

- Los resultados del curso
- Puesta en práctica de la materia
- Actuación docente y
- Recursos empleados.

La tabla siguiente muestra las dimensiones consideradas, variables e indicadores.

I. Resultados del curso	Percepción de la asignatura	Dificultad percibida
		Aplicabilidad (al trabajo, a otras materias, a la vida diaria, ..)
		Actualidad
	Aprendizajes alcanzados	Dominio conceptual
		Dominio actitudinal
		Dominio procedimental
	Satisfacción	Con el proyecto final
		Con los resultados obtenidos
		Con la evaluación obtenida
		Con la labor del docente
II. Puesta en práctica de la materia	Viabilidad de los objetivos	Claridad
		Cantidad de objetivos del curso y tiempo del mismo
		Conocimientos previos requeridos
	Contenidos	Adecuación al nivel del grupo
		Actualidad
		Organización
	Planificación vs. Ejecución	Disponibilidad del calendario anual de sesiones y el programa.
		Ejecución del calendario previsto de sesiones
		Coordinación teoría y práctica
	Técnica didáctica	Combinación de distintas técnicas
		Principios metodológicos que rigen el curso (participación, individualización, aprender haciendo,..)
		Combinación presencial-virtual
	Aprendizaje Activo	Potenciación del aprender-haciendo
		Relación de lo nuevo con los conocimientos previos
		Aplicabilidad
		Grado de implicación del alumno
		Motivación
		Desafío intelectual que propone el curso
	Modalidad híbrida	Caracterización
		Importancia de cada recurso
Método de Proyectos (PBL)	Caracterización	
	Utilidad	

Viene de ... II. Puesta en práctica de la materia	Relación alumno-alumno	Clima
		Efectividad del trabajo en grupo
		Satisfacción con el trabajo en grupo
	Relación alumno-profesor	Clima
		Atención tutorial
		Motivación, diálogo
	Actividades de aprendizaje	Variedad (distintos tipos)
		Efectividad (Contribución al logro de objetivos)
		Dificultad
		Factibilidad
	Evaluación del aprendizaje	Tipos de evaluación empleados
		Cumplimiento del plan de evaluación
Nivel de exigencia		
Corrección conforme a criterios		
III. Actuación docente	Dominio de los temas	Precisión
	Trato	Clima del aula
		Rol de motivador
		Puntualidad
	Capacidad pedagógica	Eficacia para transmitir conceptos
		Claridad y orden
		Uso de técnicas y medios
	Acción tutorial	Efectividad
Oportunidad		
IV. Recursos empleados	Condiciones de aula	Iluminación
		Ventilación
		Mobiliario
		Medios (retroproyectores, videobeam,...)
	Condiciones del Laboratorio de Computación	Iluminación
		Ventilación
		Mobiliario
		Medios (retroproyectores, videobeam, ...)
		Hardware
	Software	
	Materiales impresos	Oportunidad
		Utilidad
	Presentaciones de Powerpoint	Clarificación de conceptos
	Servidor de la materia	Usabilidad
		Diseño gráfico
		Posibles Usos
		Pertinencia
	CD de la materia	Tipo de uso
		Pertinencia
	E-mail	Función tutorial
Pertinencia, oportunidad		
Otros usos		
Trabajo Colaborativo BSCW	Contribución al logro de objetivos	
	Condiciones de trabajo	

Tabla No 16. Dimensiones evaluadas mediante el cuestionario final

El instrumento combinó ítems de respuesta cerrada con ítems de jerarquización y de respuesta abierta.

Su elaboración fue resultado un proceso complejo pues buscábamos evaluar muchas dimensiones pero intentando no cansar al informante con exceso de preguntas. Para su elaboración resultaron especialmente útiles otros modelos examinados:

- Cuestionario final aplicado por Fandos (2003) para evaluar un curso en modalidad híbrida
- Cuestionario final aplicado por Vivas (2005) para evaluar un curso sobre inteligencia emocional.

Y en menor medida:

- Cuestionario para la evaluación de la docencia universitaria de la Universidad de Zaragoza
- Cuestionario usado en el programa de educación a distancia de la Universidad de Washington
- Modelo de evaluación docente de Universidad de León, España

Una referencia teórica que orientó siempre la elaboración del cuestionario ha sido la propuesta del American Association for Higher Education (AAHE) sobre las siete buenas prácticas de la Educación Superior que recogimos en el capítulo II.

La primera versión del instrumento puede verse en el anexo No 3. Una vez elaborado el instrumento fue validado por expertos. La tabla No 17 resume los datos de los expertos.

Experto	Área	Grado académico
A	Pedagogía	Doctor
B	Pedagogía	Doctor
C	Tecnología educativa	Doctor
D	Evaluación	Magíster

Tabla No 17. Expertos que validaron el cuestionario final

Para la validación se realizó un formato (ver anexo 4) a fin de facilitar la evaluación considerando cuatro criterios: univocidad, relevancia, pertinencia y claridad. Una vez finalizado el juicio de expertos se reelaboró el cuestionario final atendiendo a sus sugerencias. El anexo 5 presenta la versión final del instrumento.

La aplicación del cuestionario final se realizó a una muestra de 30 alumnos tomados al azar de un total de 86 cursantes (la muestra se calculó usando la fórmula para poblaciones finitas) una vez finalizado el curso y entregadas las calificaciones para garantizar condiciones para la libre expresión. Se dieron dos opciones, la de completar el cuestionario en versión papel o en formato electrónico y enviarlo por e-mail. Un total de cinco instrumentos se enviaron por e-mail mientras el resto lo hizo en papel.

4.2.3. ENTREVISTA

Las entrevistas están especialmente destinadas a tratar los temas en profundidad, a recoger información de personas (informantes clave) que pueden aportarnos su visión, experiencia, impresiones, etc., proporcionando una información precisa y rica (Jiménez, 2003). Ciertamente nosotros las usamos para clarificar algunos aspectos que emergían del análisis de los cuestionarios y para cuya comprensión nos faltaba más información.

Según su finalidad y situación o circunstancias en las que se realizan se pueden clasificar en estructuradas, semiestructuradas y libres; dirigidas (cerradas), semidirigidas no dirigidas (abiertas); exploratorias, específicas y en profundidad, formales semiformales y completamente informales. Nosotros aplicamos una entrevista estructurada, basada en el guión de preguntas que puede verse en el anexo 6

Se entrevistó a un total de 9 alumnos, a través de un guión diseñado por nosotros y que les enviamos por e-mail, después de finalizado el curso. En algunos casos, volvimos a repreguntar a algunos entrevistados para aclarar ciertas dudas.

4.2.4. INFORME DEL PROFESOR

Opina Fandos (2003) que “El informe del profesor o autoinforme es un documento en el que “los docentes comentan sus impresiones sobre el funcionamiento de las clases, el desarrollo de los temas, etc.”, con un carácter personal. Supone la recogida y análisis de las reflexiones de los profesores en su práctica cotidiana”. (p. 338)

En nuestro caso, y a fin de que pudiéramos contrastar datos, el informe debía reflejar las opiniones del profesor acerca de las mismas categorías evaluadas por el alumno en el cuestionario final. Algunas de las categorías presentes fueron:

- Planificación de la asignatura.
- Percepción/satisfacción de los alumnos con el curso, con la modalidad de estudio
- Resultados de Aprendizaje logrados por los alumnos
- La interactividad establecida entre profesor-alumno y o alumno-alumno.
- Los contenidos, así como se trabajan y cómo se adquieren; la consecución de los objetivos, evaluación.
- El diseño de las actividades y las estrategias empleadas por los alumnos para su desarrollo.
- El uso de los recursos utilizados, como por ejemplo el entorno de trabajo colaborativo BSCW, el correo electrónico, etc.
- La actuación docente.

No se elaboró ningún formato previo para el registro del informe. Al finalizar el curso todas las notas parciales se fundieron en el informe final del profesor.

4.3. EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Participan en esta investigación los siguientes actores:

- Profesionales y/o expertos en el campo de la investigación y/o en la aplicación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje quienes asesoraron por una parte el diseño del curso y por otra, la construcción y validación de instrumentos.

- Los alumnos de la asignatura Periodismo Digital (el caso estudiado). Su colaboración se centra al entender que éstos son objetos de estudio y representan la parte activa del proceso educativo. Son además informantes clave para valorar el proceso.
- Profesor de la asignatura. Que en este caso, por tratarse del mismo investigador tiene una doble implicación en el estudio.

CAPÍTULO V DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CASO:
LA ASIGNATURA PERIODISMO DIGITAL EN MODALIDAD HÍBRIDA
AÑO ESCOLAR 2004

5.1. Descripción del curso

5.2. Diseño del curso

5.2.1. Diseño didáctico

5.2.2. Diseño tecnológico

5.2.3. Diseño de componentes institucionales

5.3. Desarrollo del curso

5.3.1. Análisis del Cuestionario inicial

5.3.2. Descripción del proceso seguido

5.4. Evaluación del curso

5.4.1. Dimensiones de la evaluación

5.4.2. Instrumentos usados

5.4.3. Temporalización

5.4.4. Referentes de calidad

5.5. Resultados de la evaluación

5.1. DESCRIPCIÓN DEL CURSO

Periodismo Digital es una asignatura obligatoria ubicada en el cuarto año del plan de estudio de la carrera de Comunicación Social. Constituye el último eslabón en un eje formativo que titulamos: Las TIC y la Comunicación Social y que comprende otras dos asignaturas: Introducción a la Computación y Diseño y Diagramación. Se presenta como el primer acercamiento del alumno con el tema del Periodismo para medios digitales.

La asignatura presenta una evolución interesante, vinculada además al uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde ser un módulo trimestral de la materia denominada Taller de producción de medios hasta llegar a ser una asignatura anual con una carga de seis horas semanales para el período académico 2004.

En un trabajo anterior, Henríquez, (2004) dimos cuenta detallada de esta evolución, ahora interesa presentar una síntesis a modo de contextualización en la siguiente tabla:

Tabla 1. Evolución de las asignaturas relacionadas con Periodismo Digital en el plan de estudios

Denominación	Año académico	Propósito fundamental	Modalidad	Recursos TIC	Carga semanal
Taller de producción en medios. Módulo Periodismo Digital	1998 1999 2000	Diseño de sitios Web	Presencial	Laboratorio de computación Software de edición de HTML	Módulo trimestral de 6 horas (tres meses al año)
Taller de producción en medios. Módulo Periodismo Digital	2001 2002	Insertar elementos de reflexión acerca de los cambios en el modelo comunicativo propio de los medios digitales además del diseño Web	Presencial	Cambia el software usado a aplicaciones profesionales como Dreamweaver	Módulo trimestral de 6 horas (tres meses al año)
Taller de producción en medios. Módulo Periodismo Digital	2003	Desarrollar la base conceptual del periodismo digital Desarrollar destrezas para el diseño Web	Presencial	E-mail para tutorías Evaluación del curso	Módulo trimestral de 6 horas (tres meses al año)

Denominación	Año académico	Propósito fundamental	Modalidad	Recursos TIC	Carga semanal
Periodismo Digital	2004	Desarrollar la base conceptual del periodismo digital Adquirir destrezas para el diseño Web Diseñar proyectos de comunicación digital	Híbrida	Entorno Tecnológico de formación	Asignatura anual. 6 horas por semana

Tabla No 18. Evolución de la asignatura Periodismo Digital

Entremos a analizar detalladamente la asignatura Periodismo Digital en el año escolar 2004 en modalidad híbrida. Lo haremos siguiendo los apartados que abordamos en el capítulo II del marco teórico cuando caracterizamos un curso híbrido.

En cuanto al tipo de modelo híbrido asumido, tenemos que:

- Se trata del nivel de concreción curricular de un curso según Graham (2003).
- Según el grado de transformación de la instrucción, pretendimos que fuese un modelo transformador (Graham, 2003) donde el alumno participara activamente en la construcción del conocimiento.
- De acuerdo al porcentaje de uso de sesiones presenciales y trabajo conectado a la Red, correspondería a la propuesta que Douglis (2003) denomina modelo pre y post, de acuerdo al siguiente modo de trabajo

ANTES DE LA CLASE	EN LA CLASE PRESENCIAL	DESPUÉS DE LA CLASE
Actividad del alumno conectado al servidor de la materia	<ul style="list-style-type: none"> • Lecciones magistrales • Sesiones prácticas en Laboratorio "A" ULA Táchira • Actividad del alumno 	Actividad del alumno conectado al servidor de la materia

Esta opción nos permite usar los recursos de la virtualidad como un complemento a la enseñanza presencial, de manera que se extiende la enseñanza y el aprendizaje fuera del horario y el salón de clase.

5.2. DISEÑO DEL CURSO

Comenzaremos este apartado aclarando que aunque se trataba de una asignatura ya existente no quisimos abordar un proceso de adaptación del curso presencial a la modalidad híbrida como se realiza en algunos proyectos (Proyecto de Cursos Híbridos de la Universidad de Wisconsin) sino que optamos por diseñar de nuevo el curso, en la convicción de que un nuevo diseño podría aprovechar mejor las características de la modalidad híbrida y convertirse en un curso innovador desde el punto de vista pedagógico.

Un aspecto a destacar es que el curso tiene un doble valor referencial, pues en definitiva se trata de aprender el uso de las TIC en el Periodismo usando estas herramientas en el propio proceso de aprendizaje. Por tanto, es fundamental el uso apropiado que hagamos de los elementos tecnológicos para mostrar su potencial innovador y favorecer el desarrollo de actitudes positivas. Este doble valor referencial fue la principal motivación para asumir el reto de cambiar la asignatura a modalidad híbrida.

El proceso de diseño ha sido guiado por tres pautas que son comunes al diseño instruccional de cualquier modalidad formativa y que ya explicamos antes: la rigurosidad en la planificación, la integración de los elementos en un todo coherente y el trabajo de un equipo más que de un docente aislado.

Hechas las acotaciones iniciales, veamos ahora los componentes del diseño instruccional del curso (pedagógicos, tecnológicos e institucionales) en atención a la figura No 7 presentada en la página 46

5.2.1. DISEÑO DE LOS COMPONENTES PEDAGÓGICOS: EL MODELO DIDÁCTICO

Podríamos decir que el modelo didáctico que inspira el curso se sustenta en tres principios:

- La concepción del aprendizaje como proceso de construcción del alumno, quien debe tener el “mayor peso” del esfuerzo cognitivo que involucra

este proceso. De allí que incorporemos una variedad importante de actividades de aprendizaje para brindar oportunidades al alumno en esa construcción. Además la necesidad de promover la autorregulación del alumno en cuestiones como tiempo, esfuerzo cognitivo esencialmente hacia la búsqueda del alumno autónomo.

- La importancia de la comunicación y la colaboración en el logro de aprendizajes significativos y relevantes.
- El aprendizaje activo. La actividad e implicación del alumno como eje que articula el proceso formativo. Los demás elementos como contenidos y medios pivotan en torno a ella.

A. Objetivos

La visión de la asignatura es amplia imbricando la teoría y la práctica del periodismo digital, por eso pretendemos tres tipos de objetivos: *conceptuales* (referidos al campo teórico del periodismo digital), *procedimentales* (destrezas para el diseño Web, soporte principal del periodismo en Internet) y *actitudinales* (actitudes positivas del futuro periodista ante la tecnología). Estos objetivos los especificamos así:

- Identificar el origen del periodismo digital y su evolución hasta los momentos actuales.
- Definir periodismo digital. Diferenciar periodismo electrónico y periodismo digital
- Caracterizar una publicación digital
- Escribir y diseñar información multimedia en formato no lineal (hipermedia).
- Diseñar proyectos de comunicación digital (en adelante PCD).
- Diseñar y producir sitios Web
- Valorar la importancia de la formación en TIC para el periodista de hoy y las condiciones del ejercicio periodístico en un medio digital

B. Contenidos

Con relación a estos objetivos se definen los contenidos agrupados en cinco grandes temas:

Tema 1: Internet como fenómeno social, cultural y comunicacional: la cultura de la virtualidad real.

Tema 2: El periodismo digital y sus conceptos claves.

Tema 3: El mensaje periodístico en los servicios de información en línea.

Tema 4: Diseño y producción de proyectos de comunicación digital. Siguiendo la metodología propuesta por Orihuela y Santos (1999) se introduce a los alumnos en el diseño y producción de un producto de comunicación digital.

Tema 5: Retos del periodista en el mundo digital.

C. Estrategias

Los procedimientos utilizados para aprender son parte decisiva en el proceso de aprendizaje y su producto, de allí la importancia de prever el uso de estrategias de aprendizaje adecuadas a los objetivos que se pretende lograr. La modalidad híbrida ofrece una gran variedad de estrategias, atendiendo además a las diferentes esferas de participación del alumno: como individuo, como pequeño grupo o como gran grupo, a la posibilidad del trabajo presencial o con mediación de la CMC.

En el diseño del curso Periodismo Digital hicimos una fuerte apuesta por el trabajo en pequeño grupo y esto porque lo consideramos pertinente de cara a nuestra elección metodológica: Problem Based Learning (PBL). Todas las actividades de enseñanza y aprendizaje se encaminan al desarrollo de un proyecto de comunicación digital (PCD) inédito realizado por cada grupo de alumnos (máximo de tres alumnos) que satisfaga una necesidad comunicativa y responda a la teoría vista en clase. Una vez abordados los aspectos teóricos iniciales, los alumnos se organizan en grupos (de libre elección) y presentan un anteproyecto que es discutido y en caso de ser aprobado constituye el tema de proyecto final del grupo. Durante el desarrollo del mismo, el grupo

debe presentar avances del proyecto para su revisión y correcciones si hubiere lugar. Concluidas las revisiones, los proyectos se exhiben en un evento denominado Muestra de Comunicación Digital. Esta estrategia se anida en la idea del “aprender haciendo” pues se trata de aprender a hacer periodismo digital mediante la realización de un proyecto de comunicación digital.

Hemos intentado emplear una variedad de estrategias que presentamos a modo de síntesis en la tabla 19

Tipo	Estrategia	Consiste en:	Cómo la aplicamos en el curso:
Trabajo en gran grupo	Crítica en grupo	Se somete a crítica del grupo un trabajo realizado por otros compañeros. El fin es conseguir un diálogo productivo y enriquecedor.	Todos los alumnos valoraron la factibilidad del PCD de cada grupo. El fin es conseguir un diálogo productivo y enriquecedor.
	Discusión o debates en grupo.	Desarrollo de un tema de discusión conflictivo seleccionado por el profesor mediante un foro telemático	Propusimos el uso de los foros activos en el espacio compartido del BSCW para discutir el siguiente tema: Weblogs: ¿muerte del periodismo?
	Argumento y refutación.	Participación del grupo clase en debates originados a partir de temas polémicos y de interés general.	Discusión del caso del Periodista de CNN en la Guerra de Irak usando la herramienta asíncrona de BSCW
Trabajo en pequeños grupos cooperativos	Trabajo en Grupo	Realizar un proyecto de comunicación digital (proyecto final de la asignatura)	Durante todo el año, se empleó la estrategia para el diseño, desarrollo y publicación del proyecto final
	Investigación guiada	A partir de la elección de un tema, los alumnos deben recoger, seleccionar y analizar información para luego elaborar un ensayo que presentarán.	Ensayos sobre narrativa hipermedia y ética del periodismo en Internet

Tipo	Estrategia	Consiste en:	Cómo la aplicamos en el curso:
Trabajo autónomo	Explicación y práctica	Consiste en la realización de ejercicios, por parte del alumno, a partir de los conocimientos adquiridos. Es la estrategia habitual para el desarrollo de destrezas relacionadas al manejo de software.	Ejemplo 1: ejercicio de vinculación de páginas Web. Ejemplo 2: aplicación de la estrategias de mapas conceptuales al desarrollo de una noticia. Cinco prácticas de Dreamweaver
	Análisis y comentario de textos o lectura secuenciada.	Actividad basada en la lectura del contenido debidamente presentado y estructurado. Se pretende la comprensión y la retención de las ideas más importantes del tema.	Previo a cada clase, el alumno debe leer el tema a tratar en la Web
	Presentación	Cada alumno lee, escucha y observa explicaciones que pueden transmitirse mediante textos (html, doc, pdf...), imágenes, sonido, vídeo o gráficos a través de un videobeam.	Presentaciones de Powerpoint para clases teóricas Presentaciones de los PCD realizados por los alumnos de años anteriores.
	Rastreo de información	Actividades con buscadores, sobre páginas Web de interés relacionadas con una temática concreta.	Por ejemplo Búsqueda de toda la información disponible en la red sobre sitios especializados en Periodismo en línea.
	Análisis o indagación guiado	Enseña la transformación de datos en conocimiento, a partir de su la validación de estos, detectar tendencias, inferir principios.	Ejemplo: Análisis de un Periódico en Internet según criterios dados

Tabla No. 19 Estrategias empleadas en la asignatura Periodismo Digital.

Sigamos con el diseño de los elementos pedagógicos del curso, abordando ahora el apartado de **Medios**.

Una de las ventajas que los autores destacan de la modalidad híbrida es la riqueza de medios y ciertamente encontramos toda la variedad que ofrecen las sesiones cara-a-cara a lo que se le añaden las técnicas y los recursos propios de los entornos virtuales. En la asignatura Periodismo Digital hemos usado:

- Materiales en soporte papel: programa de la asignatura, bibliografía recomendada, revistas, textos.
- CD contentivo de presentaciones Powerpoint vistas en clase, prácticas de laboratorio, etc..
- Sitio Web de la asignatura alojada en la URL :
<http://www.saber.ula.ve/periodismoenlinea>

Este se constituye en el soporte de toda la actividad que se realiza a distancia por Internet. Abundaremos los detalles de su diseño en la sección de elementos tecnológicos del curso.

- Sitios Webs especializados en Periodismo en línea, periódicos, revistas, etc.
- Cursos en línea para la alfabetización en Informática. Para aquellos alumnos que no poseían los conocimientos previos exigidos en esta asignatura se ofrecieron sendos cursos relacionados con esas temáticas:
 - EDUCANET (Internet y sus aplicaciones)
 - <http://www.ice.urv.es/modulos>
 - ABCNET (Alfabetización en Informática)
 - <http://www.ice.urv.es/abcnet>

En cuanto a la **evaluación**, se diseñaron estrategias de evaluación de los aprendizajes pero también de evaluación del curso. En cuanto a la evaluación de los aprendizajes intentó ser coherente con los métodos de trabajo en clase.

La evaluación de los aprendizajes fue continua. Para cada clase (tanto teórica como práctica) se establecieron las actividades que el alumno haría antes y después de la clase, siendo evaluadas las segundas. Otro aspecto a valorar es la elaboración del proyecto final.

La siguiente tabla resume las actividades de aprendizaje y su evaluación

Actividad	Ponderación
Actividades de aprendizaje Números 1 al 6 (componente teórico)	25 %
Ejercicio evaluado de DreamWeaver (componente práctico)	20%
Participación en las discusiones y manejo de información en el servidor de la asignatura	15%
Realización del proyecto final de comunicación digital.	40%

Tabla 20. Evaluación de los aprendizajes en el curso

A continuación se detalla pormenorizadamente las seis actividades de aprendizaje del componente teórico.

Actividad 1.

Objetivo de la actividad: propiciar la discusión acerca de las connotaciones del periodismo digital y su consideración, en el mundo periodístico, como un nuevo medio.

Consiste en:

- ❖ Realizar la lectura del Artículo CANGA L., J. (2001): Periodismo e Internet: nuevo medio, vieja profesión en: Estudios sobre el mensaje periodístico, No 7, 33-48
- ❖ Elaborar un ensayo que refleje la postura del alumno acerca de los aspectos teóricos abordados en la lectura.

Tipo: Individual.

Recursos disponibles:

- ❖ Artículo en formato electrónico
- ❖ BSCW

Modo de entrega: formato electrónico. Incluir dentro de la carpeta de Actividades del BSCW. Es importante que cada alumno identifique claramente la autoría del trabajo.

Actividad 2

Objetivo de la actividad: propiciar la revisión y análisis de algunos periódicos en línea seleccionados a fin de caracterizarlos de acuerdo a los indicadores sugeridos en la propuesta de análisis

Consiste en:

- ❖ Navegar durante el lapso de una semana por el periódico seleccionado.
- ❖ Analizar los rasgos distintivos de esa publicación usando como patrón de observación los indicadores vistos en el apartado 1.5.
- ❖ Vaciar las observaciones al [formato](#)

Tipo: Individual.

Recursos disponibles: Plantilla o formato de análisis

Modo de entrega: formato electrónico. Incluir dentro de la carpeta de Actividades del BSCW. Es importante que cada alumno identifique claramente la autoría del trabajo.

Actividad 3

Objetivo de la actividad: desarrollar destrezas para la escritura no lineal.

Consiste en:

- ❖ Seleccionar un acontecimiento noticioso.
- ❖ Elaborar el mapa conceptual que represente la red de información que compone la noticia.

Tipo: Individual.

Recursos disponibles: Ejemplo de mapa conceptual

Modo de entrega: formato electrónico. Incluir dentro de la carpeta de Actividades del BSCW. Es importante que cada alumno identifique claramente la autoría del trabajo.

Actividad 4

Objetivo de la actividad: evaluar las destrezas alcanzadas por el alumno para el diseño de sitios Web usando DreamWeaver .

Consiste en:

- ❖ Diseñar un sitio Web siguiendo las instrucciones dadas por el profesor.

Tipo: Individual.

Recursos disponibles:

- ❖ Hardware y software del Laboratorio de Computación

Modo de entrega: formato electrónico, en CD.

Actividad 5

Objetivo de la actividad: propiciar la reflexión acerca de las implicaciones de los nuevos medios en la formación del futuro periodista.

Consiste en:

- ❖ Leer los siguientes artículos
 - Casasús, J. M. (2001): Perspectiva ética del periodismo electrónico en : Estudios sobre el mensaje periodístico, no 7, 49-55. y
 - Albertos, J.L. (2001): El mensaje periodístico en la prensa digital en : Estudios sobre el mensaje periodístico, no 7, 19-32.
 - Canga L., J. (2001): Periodismo e Internet: nuevo medio, vieja profesión en: Estudios sobre el mensaje periodístico, no 7, 33-48
- ❖ Analizar los conocimientos en tecnología que deben poseer los futuros periodistas.
- ❖ Escribir un texto donde reflejes tu opinión acerca de tres aspectos:
 - Conocimientos de Informática que debería incluir la formación inicial del periodista.
 - Estado actual del plan de estudio de Comunicación Social en TIC.
 - Autoevaluación sobre tu propia formación en TIC.

Tipo: Grupal (máximo tres integrantes).

Recursos disponibles:

- ❖ Artículos en formato electrónico
- ❖ BSCW

Modo de entrega: formato electrónico. Incluir dentro de la carpeta de Actividades del BSCW. El trabajo debe identificar claramente los miembros del grupo.

Actividad 6

Objetivo de la actividad: aplicar los conceptos teóricos del periodismo en Internet en la realización de un proyecto de periódico en línea. Excepcionalmente los alumnos podrán diseñar proyectos de otro género como aquellos de promoción institucional.

Consiste en:

- ❖ Elaborar un proyecto conforme a las pautas vistas en el tema 3

- ❖ Diseñar cada una de las pantallas que componen el producto. Puede usar la plantilla sugerida.
- ❖ Producir los elementos de texto, imágenes, audio y video usando las herramientas necesarias (Photoshop, Coreldraw, Adobe Premiere, etc.).
- ❖ Usar la aplicación Dream weaver para diseñar el sitio Web.
- ❖ Publicar el sitio en Internet

Tipo: Grupal (máximo cuatro integrantes).

Recursos disponibles:

- ❖ Artículos en formato electrónico
- ❖ BSCW

Modo de entrega: El producto final debe ser publicado en Internet y /o entregado en formato CDROM.

Finalmente, intentamos que los **roles de alumno y profesor** se redimensionaran conforme al modelo didáctico asumido, intentando que los alumnos fuesen sujetos activos en la construcción de sus conocimientos y el profesor un tutor que orienta a los alumnos hacia el logro del denominado aprendizaje autodirigido.

5.2.2. DISEÑO DE LOS COMPONENTES TECNOLÓGICOS

Siguiendo el esquema presentado en la figura 7 de la página 46 debemos aclarar que lo relativo a la infraestructura de comunicaciones y los terminales de trabajo, se encuentran bajo control institucional y por tanto fue de escaso interés abundar en estos aspectos al momento del diseño, lo cual no implica que esta situación marcara de algún modo el desarrollo posterior del curso. Los recursos institucionales fueron casi inexistentes, de hecho no se habilitó la conexión a Internet prevista y por esa razón las actividades que requerían conexión a Internet fueron desarrolladas fuera de la universidad, en instalaciones privadas como los cibercafé.

Al abordar este aspecto del marco teórico, decíamos que las herramientas tecnológicas usadas en los cursos híbridos pueden ubicarse en un continuo que va desde soluciones sencillas consistentes en usar recursos de Internet y adecuarlos al curso hasta las más sofisticadas que emplean herramientas integradas para la gestión del curso conocidas como Entornos Tecnológicos de Enseñanza y Aprendizaje (ETEA en castellano y en ingles, VLE).

En nuestro caso, usamos una alternativa intermedia consistente en un conjunto de herramientas integradas a partir de una sola interfaz para dar la impresión al usuario de trabajar dentro de un ETEA aunque desde el punto de vista de su arquitectura no lo fuese. Junto a esta herramienta se usó el correo electrónico como medio para la tutoría. Antes de entrar a detallar las características y prestaciones del recurso usado debemos aclarar las razones que motivaron su elección.

Diversas investigaciones (Henríquez, 2001; Henríquez, M.A., 2003; Fandos, 2003) han confirmado que uno de los mayores problemas presentes en los cursos totalmente virtuales (e-learning) son los elevados costos para la institución y para el alumno entre otras razones por las altas inversiones en adquisición de productos ETEA.

Esta es la primera razón que nos motiva, sin embargo podría argumentarse que muchos productos ETEA gratuitos ya existen en el mercado pero además de que para el momento del curso, no había aún ninguna plataforma de ese tipo instalada en la ULA, otra importante razón que animó nuestra selección fue la infraestructura de comunicaciones existente en la institución y en general en el país, la cual no garantiza anchos de banda que garanticen una interacción fluida con un producto ETEA.

En la misma investigación que referimos antes probamos el uso de un entorno comercial de Sun Microsystems denominado JLE y fue imposible conseguir conexiones seguras con tiempo de respuesta aceptables en nuestra ciudad. De modo que, persuadidos de que una condición indispensable para el éxito de cualquier modalidad de estudio que emplee la CMC es la garantía de accesibilidad para los cursantes, optamos por una herramienta sencilla pero accesible a todos desde un sencillo PC y con conexiones de las que habitualmente están disponibles en la ciudad.

Hechas estas aclaratorias iniciales, centrémonos ahora en las características de la herramienta. Si intentamos ubicarla en alguna categoría diríamos que puede considerarse una Web Docente (Area, 2003). Al respecto señala el autor los principales rasgos de la misma.

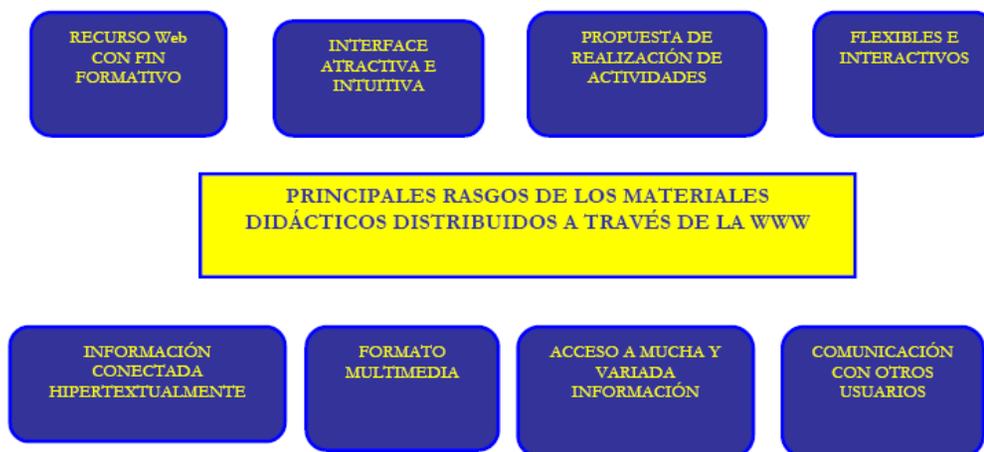


Figura No 16. Rasgos de los materiales multimedia distribuidos a través de WWW
Fuente: Area (2003)

Nuestra Web además de reunir todos estos rasgos añade también una herramienta de trabajo colaborativo que resultaba indispensable para el modelo didáctico asumido: El BSCW, herramienta que se explicará en detalle mas adelante.

La tabla No 21 resume las herramientas ofrecidas en la Web docente del curso Periodismo Digital 2004

Ámbito	Herramienta	Características
Información	Contenidos	Son estructuras de tipo hipermedia con arquitectura lineal ramificada. Puntualmente para el desarrollo de algunos contenidos se emplea la secuencia lineal. Cada tema se estructura también a modo de mapa conceptual. Para su presentación se usa texto, imagen y recursos flash.
	Requisitos	Indica los conocimientos previos requeridos para la materia
	Bibliografía y recursos Web	Es una lista de libros, revistas y direcciones Web de interés para la materia

Formación	Objetivos	Se indican los tres tipos de objetivos a lograr: conceptuales, procedimentales y actitudinales
	Orientaciones de estudio	Como se trata de una modalidad de estudio novedosa se proponen pautas al alumno sobre la manera de estudiar, la gestión del tiempo, entre otros.
	Agenda	Es una relación cronológica de las actividades de aprendizaje a realizar por el alumno. Se consideran una ayuda para la autorregulación del alumno, permitiéndole gestionar el tiempo.
	Formulario de tutoría	Es un formulario para envío rápido de consultas al profesor sin necesidad de escribir e-mail. Está gestionado por un CGI
Comunicación	E-mail	El e-mail no está integrado en la Web docente sino que se emplea como herramienta adjunta
	Listas de discusión asíncronas	Permiten la participación del alumno en discusiones de un tema de interés. La participación no es en tiempo real sino diferida
Colaboración	Debates	Participaciones síncronas, en tiempo real
	Compartir archivos	A través del BSCW que actúa como sistema de archivos compartidos
	Compartir URL	A través del BSCW que actúa como sistema de archivos compartidos
	Manejo de versión	Edición colaborativa de documentos con registro de versión.

Tabla No 21. Herramientas ofrecidas en la Web docente

Fue diseñada por nosotros contando con la colaboración del preparador de la materia y de un técnico informático a los fines de montaje Web y diseño gráfico. Se encuentra alojado en el URL <http://www.saber.ula.ve/periodismoenlinea> y el acceso es libre a todos los apartados con excepción de la herramienta colaborativa que restringe el acceso mediante login y password.

Para el diseño empleamos la metáfora del curso incluyendo apartados como el programa, la agenda del curso, ...tutoría. La navegación es sencilla a partir de un menú lateral izquierdo y un submenú superior como puede verse en la Imagen No 1.



Imagen No 1. Página principal de la Web docente del curso

Al ingresar el usuario a una de las opciones del menú principal se desplegará el submenú superior tal como se observa en la imagen No 2

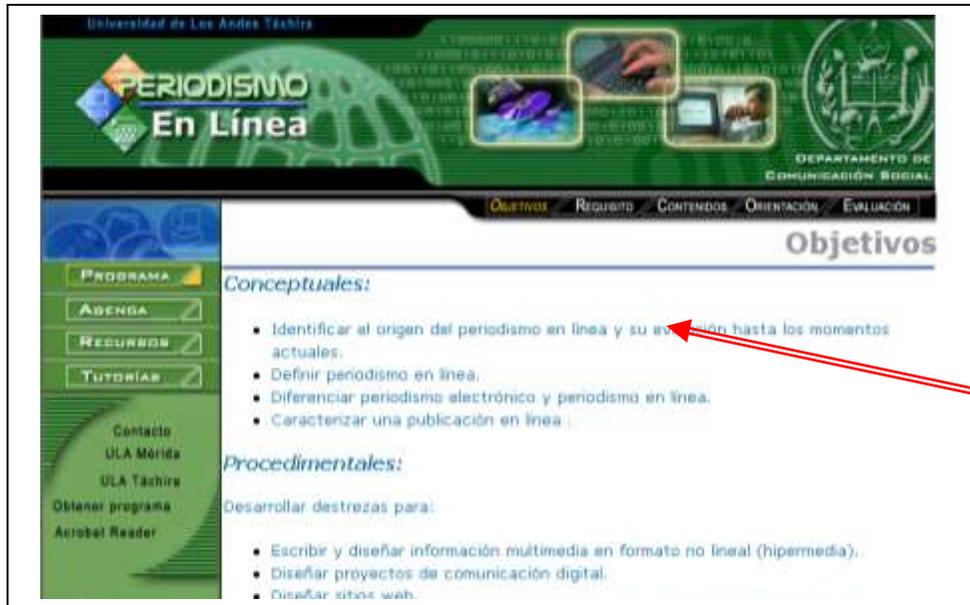


Imagen No 2. Submenú superior

Continuemos describiendo algunas de las prestaciones relacionadas en la tabla 22. Los contenidos han sido desarrollados con un énfasis especial en la formalidad y cientificidad de los mismos, considerando que se trata del primer acercamiento del alumno con un marco conceptual que le es ajeno, por eso la profusión de teorías y conceptos de distintos autores. Intentando facilitar la asociación de ideas hemos propuesto un mapa conceptual para cada unidad temática de la materia. La imagen No 3 muestra el mapa conceptual del tema I



Imagen No 3. Mapa conceptual del tema I

En cuanto a la agenda de actividades presenta la distribución temporal del curso y las asignaciones a realizar por los alumnos en cada semana. Este es un elemento clave para nuestro curso pues recuérdese que el modo híbrido elegido es el modelo pre y post lo cual implica que para cada semana, el alumno trabaja antes y después de la clase a través de la Web realizando una serie de actividades que se relacionan en la agenda. Para cada actividad se indica en qué consiste y cuál es la fecha tope de entrega.

La agenda intenta además ser una ayuda en el complejo problema de la gestión del tiempo por parte del alumno. La imagen No 4 muestra la agenda

Semana	Fechas	Hora	Lugar
1	Del 31-03 al 05-04-2003	4-04-2003 8:00 a 10:00 am 5-04-2003 8:00 a 10:00 am (Grupo 1) 10:00 a 12:00 m (Grupo 2)	Sala de Apoyo Docente Sala Alma Mater Biblioteca ULA
2	Del 7 al 11-04-2003	11-04-2003 8:00 a 10:00 am (Grupo 3) 10:00 a 12:00 m (Grupo 4)	Cibercafé
3	Del 21 al 25-04-2003	25-04-2003	Sala de apoyo Docente
4	Del 28-04 al 02-05-2003	2-05-2003 8:00 a 10:00 am	Sala de Apoyo Docente
5	Del 5 al 09-05-2003	9-05-2003 8:00 a 10:00 am	Sala de Apoyo Docente

Para recordar:
Actividad 1
Elaborar ensayo sobre la lectura del artículo de CANGA L., J (2001)
Fecha tope de entrega: 23 de abril de 2003

Actividades de aprendizaje:
Actividad 1: Ensayo
Actividad 2: Analizar publicación
Actividad 3: Mapas Conceptuales
Actividad 4: Evaluación Diarresaver
Actividad 5: Tercerización en BSCW

Imagen No 4. La agenda del curso

En el apartado de recursos encuentra el alumno un acceso a la herramienta de trabajo colaborativo BSCW (Basic for Support for Collaborative Work). Aunque físicamente este software se encuentra alojado en otro servidor (<http://bscw.ula.ve>) a efectos del usuario la idea es de integración. El BSCW fue desarrollado por el GMD (Germany National Research) y es una aplicación que permite la creación y la gestión de entornos de trabajo compartidos a través del WWW. El software permite las actividades típicas de un groupware tales como compartición de archivos, comunicaciones síncronas y asíncronas y edición colaborativa de documentos pero además presenta características

muy interesantes desde el punto de vista formativo tales como el control de sucesos que le permite al profesor acceder a un registro de las actividades realizadas por cada alumno una vez se conecta al sistema. Aunque puede trabajarse de manera abierta preferimos proteger el acceso al BSCW mediante login y password para cada alumno.

El BSCW lo hemos usado intensamente para:

- Compartir información n que se consideraba útil para el curso
- Entregar actividades de aprendizaje que luego eran descargadas por el profesor para ser corregidas. Y en menor medida para
- Participar en listas de discusión asíncrona sobre tópicos inherentes a la materia.

Para el curso solicitamos una licencia educativa que fue concedida a la ULA a coste cero. La imagen No 5 muestra el BSCW



Imagen No 5. Página principal de BSCW (sistema de Trabajo Colaborativo)

Finalmente, se diseñó un formulario para envío rápido de consultas a modo de tutoría, que puede verse en la imagen No 6

Imagen No 6. Formulario para tutoría electrónica.

Los pasos que seguimos para el desarrollo de esta Web docente se describen ahora.

- *Diagnóstico inicial del alumnado*, mediante un cuestionario que valoraba los conocimientos previos en TIC, las posibilidades de acceso a los recursos necesarios (en esencia un PC y conexión a Internet) y las actitudes hacia el uso del computador.
- *Revisión* de las condiciones institucionales de equipamiento e infraestructura de red.
- *Diseño del producto*. Esta fase es clave en el proceso. “Las decisiones, generalmente de tipo estético y/o creativo pueden afectar al contenido y calidad del material (Pupitre, 2000)” (Fandos, 2003, p.468). Incluye la definición de los objetivos de aprendizaje, formulación y elaboración de contenidos, determinación

de las actividades de aprendizaje, los roles de alumnos y profesores, el nivel de interactividad, características multimedia, la evaluación.

- *Desarrollo* de la Web docente
- *Ensayo* de materiales y revisión.

5.2.3. DISEÑO DE LOS COMPONENTES INSTITUCIONALES

Al tratarse nuestra experiencia en modalidad híbrida de un curso, el nivel institucional tiene limitada participación en el mismo. De hecho, los procedimientos académicos habituales para el alumno tales como inscripción, registro de notas, constancias, entre otros siguen desarrollándose de modo habitual. La ULA es una universidad presencial de mucha tradición que hasta época reciente (año 2005) se está acercando al ámbito de la formación virtual con un plan piloto en la Escuela de Derecho, por tanto la experiencia de este curso se asume como un proyecto de investigación-innovación, mas no como proyecto institucional. Sin embargo, las condiciones que tienen que ver con equipamiento, espacio físico y conectividad son responsabilidad de la institución. También debe preocuparnos y debemos tener presente siempre en el desarrollo del curso es que al tratarse de una institución presencial, ni alumnos ni profesores tienen experiencia en modalidad híbrida.

5.3. DESARROLLO DEL CURSO

Las actividades se iniciaron el 15 de marzo de 2004 tal como estaba previsto. La asignatura reportó un total de **86** inscritos, que fueron distribuidos en cuatro secciones atendiendo a la mención de periodismo que cursaban. Las previsiones de matrícula se superaron de manera que algunos grupos llegaron a tener más de 20 alumnos. La planificación realizada comenzó a ejecutarse normalmente con la salvedad de que, aunque estaba previsto disponer de una Laboratorio con acceso a Internet para las clases de la materia, esta importante condición no pudo lograrse y debimos recurrir a los llamados cibercafé para trabajar en horario sabatino en dos oportunidades para entrenar a los alumnos acerca de las ideas básicas de Internet y la herramienta BSCW.

Una consecuencia inmediata de la falta de conectividad, fue que adoptamos la decisión de separar teoría y práctica, abordando primero la teoría para dar oportunidad de que mientras iba transcurriendo esta parte del curso, las autoridades universitarias dieran solución a la falta de acceso a Internet. Sin embargo, ello no fue posible.

Finalizadas las sesiones sabatinas de entrenamiento, se comenzó a usar el BSCW sobretodo para compartir archivos (en menor medida para discusiones asíncronas) y la Web para leer los apuntes.

En la primera clase se presentó la asignatura a los alumnos. A continuación, en la segunda clase fue aplicado el cuestionario inicial a todos los alumnos asistentes (un total de 31). Estos datos fueron procesados usando el programa SPSS y mostrados al grupo en la clase siguiente. A continuación damos cuenta de los datos más resaltantes del análisis.

5.3.1. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO INICIAL

Antes decíamos que el propósito de este cuestionario era elaborar un diagnóstico acerca de la situación inicial de los alumnos de la materia Periodismo Digital en cuanto a destrezas para manejo de software, hardware empleado y acceso a los recursos con miras a valorar la viabilidad del curso y en todo caso desarrollar estrategias compensatorias. Una vez aplicado el instrumento realizamos el análisis de datos usando el programa SPSS. Los resultados más interesantes de cara a ese objetivo, serán comentados a continuación.

Se trata de un grupo joven con un promedio de edad de 22 años, donde predomina el género femenino (73.3%). En un alto porcentaje son trabajadores (41.9%), pero llama la atención que de ese porcentaje, 61.53% trabaja en asuntos no relacionados con medios de comunicación, mientras sólo 38.4% trabaja en medios (mayormente radiales).

En cuanto a los usos que hacen del computador encontramos los resultados que se muestran en la siguiente tabla

PREGUNTA NO 1: Señale para ¿Cuáles de los siguientes usos del computador son cotidianos para ti?			
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Perdidos del sistema</i>
Transcribir texto, realizar trabajos, presentaciones, ..	31	100	0
Consulta de información	28	90.3	0
Diagramar revistas	4	12	0
Leer correo	29	93.5	0
Comunicarse por chat	20	64.5	0
Participar en foros	2	6.4	0
Diseñar Web	0	0	0
Leer periódicos en Internet	24	77.4	0
Edición de audio y video digital	3	9.6	0
Edición de imagen digital	3	9.6	0
Producción de multimedia	0	0	0
Otro:			
Escuchar y bajar música	3	9.6	0
Juegos	1	3.2	0

Tabla No 22. Usos cotidianos del computador

Llama la atención que los usos predominantes son los relacionados a la escritura de texto y la comunicación por medios electrónicos (e-mail, chat). En lo relacionado al uso de Internet para cuestiones propias del periodismo encontramos un 90, 1 % para consulta de información y 77,4% para la lectura de la prensa digital sin embargo otros aspectos que suponíamos eran cotidianos para los alumnos como diagramar impresos, editar imagen, audio y video digital no resultan tan familiares. Ningún alumno trabaja el diseño Web con lo cual podemos concluir que los contenidos de la materia son totalmente inéditos para ellos.

PREGUNTA NO 2: Ambientes en los cuales tiene acceso a las TIC		
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Laboratorio ULA	16	51,6
Biblioteca ULA	15	48.3
En el Trabajo	7	22.5
Hogar	10	32,3
Hogar de un amigo	10	32,3
Cibercafé	28	90.3
Ninguno	0	0
Otros	0	0

Tabla No 23. Ambientes en los cuales los alumnos acceden a las TIC

La opción de cibercafé, a pesar de ser pagada por el alumno, destaca como el ambiente donde más frecuentemente tienen acceso a las TIC frente a los ambientes gratuitos provistos por la universidad a los que acceden en mejor porcentaje.

El gráfico siguiente destaca este aspecto



Gráfico No 1. Espacios desde los cuales los alumnos acceden a las TIC

PREGUNTA NO 3: Si tienes computador en casa, indica sus prestaciones		
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
CPU Básico	24	100
Impresora	22	91.6
Escáner	9	37.5
Cornetas y micrófono	21	87.5
Lectora de CD	22	91.6
Grabadora de CD	7	29.16
Webcam	1	4.16
Tarjeta capturadota de video	8	33.3
Conectado a Red	1	3
Otro		

Tabla No 24. Prestaciones de los computadores usados por los alumnos

Este ítem fue contestado sólo por 24 alumnos (quienes tienen computador en casa). Un dato clave para el curso lo constituye el porcentaje de acceso a Internet, sólo 1 alumno dice tenerlo. Posteriormente en clase verificamos esta pregunta con todo el grupo de alumnos inscritos (86) y sólo cinco tienen acceso a Internet, lo cual representaría un modesto 5.81%. Comprobamos que el hardware básico disponible en casa estaría representado por el CPU, la impresora, unidad de CD y cornetas.

PREGUNTA NO 4: Software que sabe utilizar		
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Sistema Operativo	22	70,97
Procesador de texto	31	100,00
Hoja de Cálculo	12	38,70
Programa de Presentaciones	25	80,60
Paquete estadístico	16	51,60
Diseño Gráfico	26	83,90
Lenguajes de Programación	0	0,00
Navegadores	23	74,20
Sistema Autor	1	3,20
Diseño de página Web	2	6.4
Edición de audio y video digital	5	16.12

Tabla No 25. Software que los alumnos saben utilizar

Como esperábamos, los programas de edición de texto y presentaciones junto a los de diseño gráfico resultan ser aquellos en que los alumnos tienen mayor dominio práctico. Le siguen el sistema operativo y los navegadores Web. En cuanto al diseño Web (contenido de nuestro curso) sólo dos alumnos dicen saber usarlo, confirmándose así nuestra hipótesis con relación a que los contenidos del curso son inéditos para los alumnos. Llama la atención que el software de edición digital de audio y video es escasamente usado por cinco alumnos.

PREGUNTA NO 11: Dispositivos de hardware que sabe usar		
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Componentes básicos(CPU, monitor, teclado, ratón)	30	96.7
Impresora	30	96.7
Escáner	14	45.16
Cámara de fotos digital	11	35.48
Cámara de video digital	13	41.9
Micrófono	5	16.12
Unidad grabadora de CD	9	29.03
Webcam	11	35.48

PREGUNTA NO 11: Dispositivos de hardware que sabe usar		
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Videocam	4	12.9
Unidad de respaldo ZIP	4	12.9
Tarjeta capturadota de video	5	16.12
Otro		

Tabla No 26. Dispositivos de hardware que los alumnos saben utilizar

En cuanto al hardware que saben utilizar, destacan los componentes que conforman lo que hoy día podría ser la configuración clásica del PC del cualquier hogar: CPU, monitor, teclado, ratón e impresora. Seguido de dispositivos que son usados frecuentemente para el trabajo de un comunicador como el escáner, cámara de foto y video digital. Llama la atención el uso de la Webcam con un 35, 48% lo cual debe estar relacionado seguramente con la comunicación por medios telemáticos desde los cibercafe.

Las expectativas del uso de Internet en el curso se inscriben dentro de lo siguiente:

PREGUNTA NO 12: Uso de las TIC en la materia		
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Disponer del programa y calendario de actividades de la asignatura en cualquier momento.	28	90.3
Usar el email para tutorías adicionales (fuera del horario de clase) con la profesora.	27	87.09
Participar en foros y discusiones con compañeros y profesores sobre temas de nuestro interés	17	54.83
Reforzar los contenidos vistos en la clase (que todo lo visto en clase pueda leerse y/o imprimirse usando el servidor de la materia).	24	77.41
Profundizar los contenidos vistos en clase mediante mas información (incluir información adicional a lo visto en clase).	24	77.41
Tener una guía de recursos de Internet relacionados con el periodismo en línea.	22	70.96
Publicar los ensayos que los alumnos realicen durante el desarrollo de la materia.	20	64.51
Publicar los sitios web creados por los alumnos como trabajo final de la materia	26	83.87
Otro		

Tabla No 27. Expectativas acerca del uso de Internet para la materia

Vemos que todas las opciones parecen atractivas para los alumnos aunque preferiblemente aquellas relacionadas con el acceso a la información (calendario y

agenda de actividades, contenidos básicos, recursos de Internet sobre periodismo digital, publicación de los proyectos finales), también el uso del correo para la acción tutorial. En menor medida para discusiones y debates sobre temas de interés.

En cuanto al análisis de las actitudes decir que son predominantemente positivas (sin discriminación por género) pero no profundizaremos en ello por cuanto los resultados de una investigación mayor que realizamos relativa al estudio de esas actitudes ya ha sido publicada (Henríquez, 2005).

En definitiva hemos encontrado que los contenidos de la materia son totalmente inéditos para el grupo, lo cual nos lleva a que el diseño de contenidos considere la inclusión de los conceptos básicos del periodismo digital. En cuanto a los prerrequisitos parece que una parte de ellos los posee (lo relativo a edición de imagen digital) no así en lo relacionado a edición de audio y video digital. Las condiciones de acceso son básicas en cuanto a hardware pero casi nulas en lo relativo a conectividad a Internet.

5.3.2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE DESARROLLO DEL CURSO

Las siguientes seis semanas, sirvieron para desarrollar el componente teórico de la asignatura y plantear el proyecto final de materia. Cada alumno debió realizar al menos 6 actividades de aprendizaje (pueden consultarse en la Web del curso) inherentes a la teoría vista. La entrega de ellas se realizaba en ocasiones de modo presencial y en su mayoría a través del BSCW. La siguiente imagen muestra el ejemplo de una actividad

Universidad de Los Andes Táchira

PERIODISMO En Línea

DEPARTAMENTO DE COMUNICACIÓN SOCIAL

PEL ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE 2003

Actividad 2

PROGRAMA

AGENDA

RECURSOS

TUTORÍAS

Contacto
ULA Mérida
ULA Táchira
Obtener programa
Acrobat Reader

Investigador responsable:
Patricia Henríquez
Colaborador: Carlos Arcila
Arte, diseño y elaboración:
Jorge E. Jaimes

Objetivo de la actividad: propiciar la revisión y análisis de algunos periódicos en línea seleccionados a fin de caracterizarlos de acuerdo a los indicadores sugeridos en la propuesta de análisis (vincular a tema 1.5)..

Consiste en:

- Navegar durante el lapso de una semana por el periódico seleccionado.
- Analizar los rasgos distintivos de esa publicación usando como patrón de observación los indicadores vistos en el apartado 1.5.
- Vaciar las observaciones al formato (vínculo a la tabla que aparece en 1.5)

Tipo: Individual

Recursos disponibles: Plantilla o formato de análisis disponible en la carpeta de Materiales del curso del BSCW

Modo de entrega: formato electrónico. Incluir dentro de la carpeta de Actividades del BSCW. Es importante que cada alumno identifique claramente la autoría del trabajo..

Fecha tope de entrega: 2 de junio de 2003

Imagen No 7. Actividad de aprendizaje No 2

En los momentos iniciales se comienza a usar el e-mail profusamente para las tutorías, especialmente atendiendo preguntas relacionadas con la realización de las actividades de aprendizaje.

A partir del 31 de mayo, se comenzaron a abordar los aspectos prácticos (técnicos) de la materia a través de las clases en el laboratorio de computación. El propósito era el desarrollo de las destrezas para el diseño Web mediante software profesional. Paralelo a este trabajo, se sigue el curso del proyecto final (se presentan un total de 25 anteproyectos). De hecho, lo aprendido en las prácticas de laboratorio ayuda a pasar de la fase de diseño a la de producción de PCD final. Las fases para la realización del PCD se van cumpliendo aunque no del mismo modo para todos los grupos. También se continúa el uso del BSCW, aunque disminuye notablemente el uso del e-mail para tutorías hasta casi desaparecer.

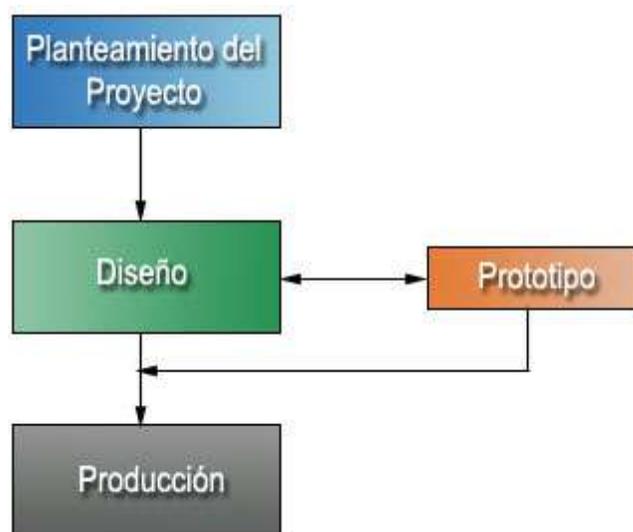


Figura No 17. Fases en la realización de un PCD.

Se realizaron cinco revisiones previas del proyecto cuyo propósito fue mejorar el producto. Al volver del receso docente de Agosto, los alumnos deben presentar el PCD casi concluido para una revisión final, pero algunos grupos (cuatro) han tenido dificultades y no logran hacerlo.

El 29 de noviembre se realiza la I muestra de Comunicación Digital cuyo propósito resumimos así: " Con esta muestra culmina el trabajo desarrollado durante este año escolar por los alumnos de Cuarto año de Comunicación Social, cursantes de la asignatura Periodismo Digital. Asumimos la presentación de los Proyectos de Comunicación Digital realizados como la mejor recompensa al esfuerzo, trabajo y creatividad puesto por cada grupo de alumnos al servicio de un ideal: aprender a comunicar en un nuevo y paradigmático medio como Internet donde se conjugan la estructura hipertextual de los contenidos y la articulación multimedia de los formatos de información para dar lugar a un nuevo tipo de narrativa" (Henríquez, 2004, p.1)

La siguiente tabla resumen los proyectos presentados en la muestra.

No	Proyecto de Comunicación Digital (final de materia)	Descripción
1	Enlace universitario	Portal universitario de la ciudad
2	Señas.com	Sitio temático especializado en sordos

No	Proyecto de Comunicación Digital (final de materia)	Descripción
3	Hertziana	Sitio temático dedicado a la producción en la emisora ULA
4	La hora del recreo	Agenda de actividades culturales, deportivas y recreativas para niños de la ciudad
5	Periodismo digital en Venezuela	Historia y evolución del periodismo digital en Vzla.
6	Secuestro.com	Sitio dedicado al tratamiento de la problemática del secuestro en el estado Táchira
7	Expovisual online	Sitio oficial de la Muestra Expovisual
8	Loquepiensas	Agenda cultural ULA
9	Táchira cultural	Agenda cultural de la ciudad
10	Ateneo del Táchira	Sitio oficial del Ateneo
11	Escuela de Música	Sitio oficial de la Escuela de Música Miguel Ángel Espinel
12	Tesioteca	Base de datos en línea para la consulta de tesis de Comunicación Social
13	Aguastermales	Sitio temático dedicado a las propiedades terapéuticas de las aguas termales
14	Barroandino.com	Sitio dedicado a la artesanía de barro hecha en Lomas Bajas
15	Pasantías	Sitio temático dedicado a suministrar información y orientar en sus pasantías a los alumnos de 5to año de Comunicación Social
16	ULA DEPORTES	Agenda deportiva de la institución
17	Comunicadores del mañana	Sitio para la divulgación de los proyectos extracurriculares del Departamento de Comunicación Social
18	Caballos de Paso del Táchira	Sitio temático dedicado a las razas y criaderos de caballos finos del Táchira
19	INFOSALUD	Sitio temático sobre enfermedades de vías digestivas

No	Proyecto de Comunicación Digital (final de materia)	Descripción
20	Periodismo digital en la ULA	Evolución de la formación de periodistas digitales en la ULA Táchira
21	De Mujer	Sitio temático dedicado a la mujer
22	Expofoto	Sitio oficial de la exposición anual de fotografía ULA
23	Ciudad Pontálida	Diario de noticias de la ciudad de Rubio
24	Parque Natural Paramillo	Sitio temático dedicado al Parque Paramillo
25	Instituto de Rehabilitación Mental	Sitio oficial del Instituto de Salud Mental de Peribeca

Tabla No 28. PCD presentados el año 2004¹

Mediante una encuesta los mismos alumnos evaluaron todos los PCD, excepto el suyo, y eligieron como ganador al sitio Enlace Universitario.

5.4. EVALUACIÓN DEL CURSO

Una parte medular del trabajo de investigación lo constituye la evaluación del curso Periodismo Digital, por cuanto de los resultados obtenidos nos valdremos para iniciar el proceso de mejora. De manera que allí se advierte la primera característica del proceso de evaluación que asumimos: su objetivo puesto en la mejora.

Además, en un trabajo anterior (Henríquez y Fandos, 2004) indicamos “la importancia de que la evaluación de los cursos universitarios en línea sea *procesual, multidimensional, participativa y comprehensiva*. La evaluación debe ser *procesual* abarcando desde el estudio de factibilidad, el diseño del curso y la implantación hasta finalizar evaluando los resultados obtenidos. *Multidimensional* por cuanto dirige su atención tanto al diseño como la implantación del curso y además porque el objeto de la evaluación es múltiple y complejo: aspectos pedagógicos, aspectos tecnológicos, gestión del curso. Debe ser *participativa* en tanto involucre a todos los actores del curso: alumnos, profesores, evaluadores y *comprehensive* en cuanto a los instrumentos de evaluación empleados” (p. 1).

¹ Los proyectos pueden verse en la URL <http://servidor-opsu.tach.ula.ve>. Activar el enlace I Muestra de Periodismo Digital

Desde el punto de vista del modelo teórico que orienta la evaluación que realizamos, nos ubicamos especialmente en la perspectiva aportada por Parlett y Hamilton en Jiménez (2003) en su modelo de Evaluación Iluminativa especialmente por la intención de ayudar al innovador para facilitarle procedimientos que le permitan conseguir los resultados esperados, aunque de la crítica artística de Eisner asumimos la finalidad de evaluar para transformar.

Después de caracterizar el proceso de evaluación que asumimos conviene ahora profundizar en las seis preguntas claves para la evaluación según Tejada (1999).

5.4.1. ¿QUÉ EVALUAMOS?

El ámbito mayor que abriga el proceso de evaluación seguido es sin duda el de la evaluación de programas. Dice Fandos (2003) que un programa se entiende como el proyecto que expone el conjunto de actuaciones que se desean emprender para alcanzar unos determinados y explícitos objetivos, nos acerca a entender mejor el objeto a evaluar. Un programa es un proceso sistemático y perfectamente definido, con unos objetivos a alcanzar y previamente pactados de forma clara y precisa. En ese sentido, el curso Periodismo Digital en modalidad híbrida se considera un programa y dado que nos propusimos evaluar su desarrollo hemos de atender al menos a los siguientes aspectos:

- Objetivos específicos
- Selección de contenidos
- Actividades
- Temporalización
- Medios y recursos didácticos
- Metodología
- Evaluación: técnicas e instrumentos
- Profesorado

(Jiménez, 1996, p. 331)

Consecuentes con la orientación multidimensional que sugerimos, hemos evaluado también los resultados obtenidos y los niveles de satisfacción de los implicados. Por último, en consideración a la importancia de los recursos tecnológicos dentro de la

modalidad del curso se ha dedicado un apartado denso a este aspecto. En la tabla 17 ya reflejamos todas las dimensiones evaluadas en el cuestionario final, las cuales por cierto también usamos en las entrevistas y el informe del profesor.

Finalmente, los ámbitos evaluados en el cuestionario inicial con fines de diagnóstico fueron:

- Acceso a herramientas informáticas. El uso que los alumnos dan a las herramientas TIC y las condiciones de acceso a los recursos.
- Formación en TIC.
- Expectativas con relación al uso de Internet en la materia
- Actitudes ante el uso del computador.

5.4.2. ¿CON QUÉ EVALUAMOS?

Atendiendo a la naturaleza cualitativa de la evaluación asumida, hemos intentado hacer un balance entre sistemas categorizados, descriptivos y narrativos. Los instrumentos centrales de la evaluación han sido el cuestionario aplicado a los alumnos una vez finalizado el curso y el informe del profesor. La entrevista a los alumnos nos permitió buscar más profundidad en algunas apreciaciones, especialmente cuando la interpretación del cuestionario nos dejaba dudas.

Los detalles de los instrumentos usados ya fueron mostrados en los apartados 4.2.1 al 4.2.4.

5.4.3. ¿CUÁNDO?

Para valorar la factibilidad del curso se ha realizado una evaluación inicial como mencionamos en el capítulo IV. Luego durante el desarrollo, el profesor fue elaborando un informe a modo de bitácora y una vez concluido el año escolar se ha realizado una evaluación final mediante cuestionario y entrevistas.

5.4.4. ¿QUÉ REFERENTES USAMOS?

Dice Tejada (1999) que los referentes pueden ser:

- La coherencia con las finalidades definidas por la política de formación.
- Adecuación a las necesidades formativas del contexto inmediato.
- Adecuación a determinados principios psicopedagógicos.
- Adecuación a los participantes (expectativas, intereses, necesidades).

En nuestro curso, la evaluación sigue especialmente algunos principios pedagógicos para la formación universitaria en general y otros específicos para cursos híbridos.

En el primer caso, no estamos refiriendo a la aportación de la American Association for Higher Education (AAHE) al proponer los siete principios para las buenas prácticas en educación superior:

- Fomentar el contacto entre alumnado y profesorado
- Animar la cooperación entre estudiantes
- Fomentar el aprendizaje activo.
- Ofrecer feedback rápido
- Enfatizar el tiempo de los trabajos
- Comunicar altas expectativas
- Respetar los diversos talentos y modos de aprender
- (Achteimer, Morris y Finnegan, 2003)

En el segundo caso, no estamos refiriendo a las características deseables en un curso híbrido y que apuntáramos en el apartado 2.2.2.

Vistos los aspectos característicos de la evaluación que aplicamos, veamos ahora los resultados obtenidos.

5.5. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL CURSO

En este apartado vamos a presentar un análisis conjunto de los distintos datos recogidos en el trabajo de campo. Consideramos pertinente juntar en el análisis las perspectivas de los alumnos y del profesor a fin de ofrecer una visión global y esclarecedora. Retomamos nuevamente nuestra postura presentada en el capítulo III donde decíamos que nos preocupaba la búsqueda de la verdad intersubjetiva entendida como cúmulo de subjetividades y que la triangulación es nuestro modo para acercarnos a esta verdad. Por eso presentamos las ideas de los alumnos (expresadas en cuestionarios y entrevistas) y nuestra propia visión como profesor de la materia e investigador (a través del informe final del profesor, que en adelante llamaremos infprof). En los casos en los cuales la opinión de alumnos y profesor diverge sustancialmente haremos la respectiva explicación de las posturas particulares de cada cual.

Por tratarse esta investigación de un estudio de caso con fines evaluativos las categorías de análisis ya fueron establecidas previamente y nos sirvieron en este apartado como criterio organizador de los resultados presentados.

Categoría I: Puesta en marcha del curso

Aspectos evaluados: planificación versus ejecución, objetivos, contenidos, técnica didáctica, método de proyecto, aprendizaje activo, actividades de aprendizaje, relaciones alumno-alumno y alumno-profesor, modalidad híbrida y evaluación del aprendizaje.

A. Planificación versus ejecución

El primer aspecto a considerar aquí se refiere a los apuntes del informe del profesor (en adelante Inprof) donde se relatan tres condiciones no previstas y que alteraron la planificación del curso en los supuestos pautados inicialmente. En resumen: falta de acceso a Internet desde el laboratorio de docencia, lo cual implicó la necesidad de separar teoría y práctica (dando tiempo a que pudiese instalarse Internet cosa que nunca ocurrió); el aumento desproporcionado de matrícula y distribución desigual por menciones generando cambios en los espacios físicos previstos para el curso y obligando a la creación de una cuarta sección no contemplada al inicio. Más adelante se verá cómo estos aspectos influyen en la puesta en práctica.

En esta categoría nos interesa comprobar la existencia y conocimiento por parte de los alumnos del programa de la materia y el calendario de clase como documentos orientadores del curso y el cumplimiento de lo pautado en ambos. Otro aspecto que quisimos valorar fue el de la coordinación entre teoría y práctica al tratarse de una materia teórico-práctica.

Al preguntar a los alumnos si se dio a conocer el programa de la materia un 76.7% está de acuerdo pero un 16.7% demuestra desacuerdo, lo cual supone la necesidad de revisar este aspecto. De manera similar, al preguntar si se les dio a conocer el calendario un 73.3% está de acuerdo pero un 13.3% está en desacuerdo. El informe del profesor indica al respecto que, aunque ambos documentos se pusieron físicamente en el Departamento y electrónicamente en la Web muchos alumnos no lo consultaron e indica incluso que recibió consultas por e-mail acerca de las fechas y otros aspectos que podían saberse teniendo la programación.

Hemos profundizado sobre el particular en las entrevistas y hallamos que todos los entrevistados dicen haber tenido el programa. Además de agregar comentarios tan interesantes como:

" Esa fue una de las cosas que más aprecié de la materia. Creo que es una muestra de que la profesora no sólo es organizada y responsable, sino que también respeta y piensa en los derechos de los estudiantes. Sí leí el programa y lo usaba para prepararme y poder intervenir en clase, y conocer más acerca de los temas de la asignatura. Si hay algo que valoro de Periodismo on line, es eso" (entrevista No 3).

Con lo cual es probable que la apreciación del profesor responda a los momentos iniciales del curso.

El ítem 9 preguntaba si las actividades de clase se desarrollaron de acuerdo a lo previsto y un 60% estuvo de acuerdo, mientras un 23.3 demostró actitud neutra y un 16.7% esta en desacuerdo. El profesor ratifica esta situación en su informe pues el calendario tuvo que desplazarse tres semanas por los inconvenientes iniciales.

Finalmente los ítems 12 y 13 valoraban la relación teoría-práctica. La pregunta 12 sopesaba la importancia de la teoría como punto de partida para la práctica y un 76,7% estuvo de acuerdo mientras un 6.7 se encuentra en desacuerdo. La pregunta 13 se refería a si le concedían mayor importancia a las destrezas prácticas adquiridas de cara

al futuro y un 40% se mostró a favor mientras un 30% estuvo en contra. Pareciera que los alumnos aprecian un adecuado balance teoría-práctica sin embargo al analizar el ítem 91 acerca de los aspectos mas positivos y negativos del curso tenemos que 14 alumnos(46,6%) mencionan al programa Dreamweaver y otro software usado como aspecto más positivo de la materia, decantándose claramente por la práctica.

En el informe expresamos preocupación por cuanto el proyecto final muchas veces no responde a la teoría vista en clase y aportamos nuestra propia visión al explicar que la división forzada que hubo de hacerse entre teoría y práctica limitó el desarrollo de algunas actividades y probablemente el vínculo establecido entre ellas. Probablemente al tratarse de objetivos de mas alto nivel (aplicación), su desarrollo durante el curso haya sido incipiente y esto explique la falta de conexión teoría-práctica en el proyecto final que referimos en inprof. En las entrevistas, un alumno (entrevistado # 10) comento acerca de la dificultad de aplicar la teoría del periodismo digital a la realización del proyecto final.

B) Objetivos

Valoramos especialmente la viabilidad y logro de objetivos. En cuanto al logro de los objetivos, no queremos equiparar rendimiento con logro de objetivos pero desde luego que este es un referente a considerar al momento del análisis. El rendimiento del grupo en los aspectos teóricos fue similar para las cuatro secciones. La nota promedio de las actividades teóricas ha sido de 11 puntos, salvo para la sección de periodismo cultural que obtuvo 12 de media, mientras los aspectos prácticos muestran mejor desempeño (12, 13 y 14 para las secciones de económico y científico y la sección de periodismo cultural obtiene 16 puntos de media). La tabla No 29 resume los puntajes

Grupos de alumnos	Promedio Actividades teóricas	Desv. Estándar	Promedio Actividades prácticas	Desv. Estándar	Promedio Proyecto final	Desv. Estándar	Promedio general de la materia	Desv. Estándar
Sección 1. Periodismo Económico	10.58	3.43	13.83	5.29	14.89	2.05	11.83	3.53
Sección 2. Periodismo Económico	11.01	2.68	11.58	5.78	15.05	2.20	12.30	2.81
Sección 3. Periodismo Científico	11.44	2.45	12.58	7.01	14.58	2.89	12.77	3.26
Sección 4. Periodismo Cultural	12.29	1.95	15.73	5.21	14.59	3.81	11.92	5.17

Tabla No 29. Promedios de notas obtenidos por los alumnos

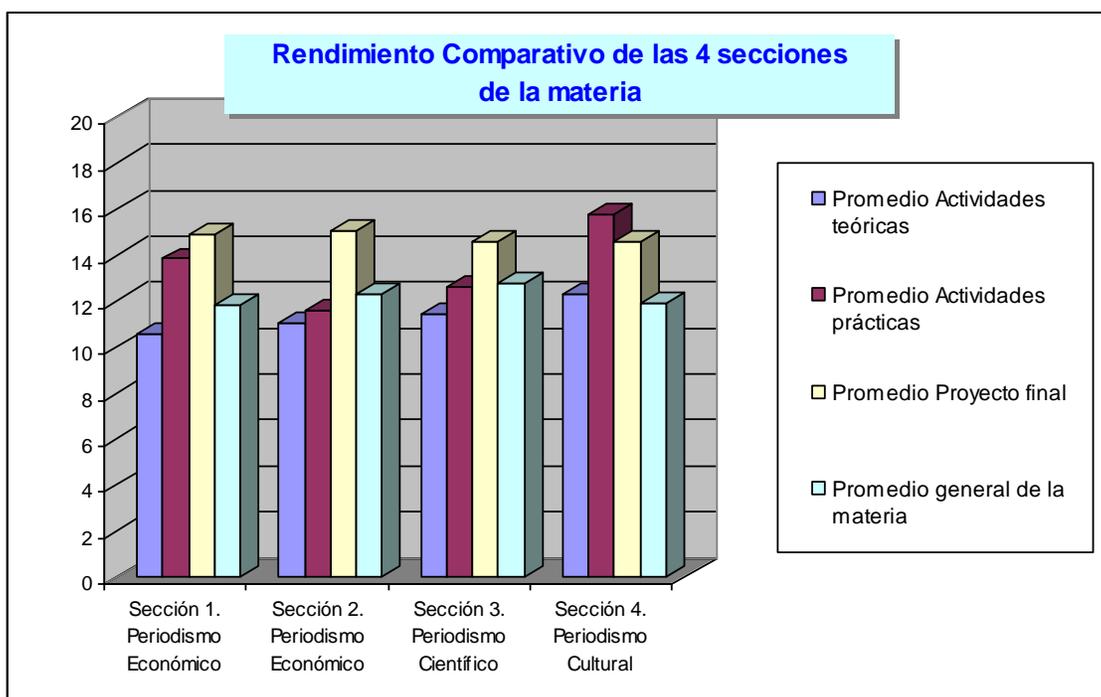


Gráfico No 2. Rendimiento comparativo de las cuatro secciones

En todo caso, un aspecto favorable es que las calificaciones van mejorando en la medida que avanza el año escolar. Consideramos que un indicador decisivo del logro de objetivos es el desarrollo de los proyectos finales, porque ellos de algún modo reflejan todo el quehacer y los aprendizajes logrados en el año escolar. Los resultados en este sentido son satisfactorios, habiéndose presentado trabajos de muy alta calidad periodística y tecnológica. El promedio general de todos los proyectos presentados es de 15,08 puntos con una desviación estándar de 2,08. En la pregunta 91, 19 alumnos (63.33%) refieren como aspecto más valioso del curso aprender a diseñar páginas Web. El entrevistado # 5 detalla el aprendizaje logrado: *“aprendí a usar herramientas para crear paginas web, la estética, los contenidos, las estructura de la pagina”*

En cuanto a la viabilidad, el ítem 10 se refería a la duración de la materia con relación a la cantidad de objetivos a lograr y sólo un 43,3% dijo estar de acuerdo mientras el 23,3% muestra desacuerdo y un 33,3% no está ni en acuerdo ni en desacuerdo. En la pregunta 91, un total de 5 alumnos (16,6%) dicen que la materia debería ser más larga. En las entrevistas, cuatro informantes consideran suficiente el tiempo mientras 1 dice que debería agregarse un módulo específico sobre cómo escribir para Internet. En el informe coincidimos en esta valoración de los alumnos cuando planteamos la percepción respecto

a que para algunos objetivos puntuales como el desarrollo de destrezas en la escritura no lineal parece haber una desproporción objetivo/tiempo. Decíamos

“Parece que este objetivo se logra a mediano plazo, pues implica de algún modo desaprender la escritura lineal que les ha enfatizado la formación de años anteriores para luego adquirir las destrezas de la no linealidad. De hecho, uno de los errores más frecuentes en las revisiones de los proyectos se refiere a la arquitectura de la información” (infprof, p.1) .

Finalmente preguntamos en el ítem 11 sobre si los alumnos deberían poseer más conocimientos de Informática antes de cursar esta materia y el 80% contesto estar de acuerdo. En informe del profesor también ratifica esta idea cuando expresa

“es interesante notar que muchas de las destrezas de la informática básica han sido olvidadas y otras nunca fueron adquiridas, especialmente lo relativo a la edición digital de imágenes. También se ha comprobado que la formación para el trabajo con tecnología multimedia no se ha realizado en ningún curso previo” (infprof, p.1)

C) Contenidos

Nos interesaba evaluar tres aspectos con relación a los contenidos, su actualidad, la organización y adecuación al nivel del grupo. Al preguntar sobre la actualidad de los contenidos abordados, un 93.3% está de acuerdo en que los mismos son de mucha actualidad para el periodismo de hoy y 90% está de acuerdo en que fueron presentados de manera ordenada. Nosotros, en el informe del profesor, destacamos que se las explicaciones tanto en clase como en los materiales suministrados se han iniciado desde un nivel cero al comprobar mediante el diagnóstico inicial que los contenidos eran totalmente desconocidos por los alumnos, al punto que debimos agregar un tema que llamamos tema cero sobre los conceptos claves de Internet y su funcionamiento. Los contenidos fueron desarrollados en su totalidad.

Un aspecto a destacar es que cuando preguntamos a los alumnos sobre los aspectos más favorables del curso un total de 29 alumnos (96.6 %) menciona los diferentes temas abordados en la materia.

Finalmente, en cuanto a la adecuación de los contenidos al nivel del curso, ya dijimos que partiendo del diagnóstico inicial se hicieron los ajustes pertinentes y parece

haberse logrado la adecuación pues en el ítem 5 sólo un 16, 7% de los alumnos consideró la materia como difícil, mientras el resto la valora entre asequible, fácil o muy fácil.

D) Técnica didáctica

En este apartado nos interesaba indagar sobre la variedad de técnicas didácticas y principios metodológicos que rigen el curso.

En el ítem 16 preguntábamos a los alumnos si se uso variedad de técnicas didácticas y un 80 % estuvo de acuerdo mientras un 3,3% mostró desacuerdo. Con relación a los principios metodológicos de participación, aprender-haciendo e individualización, formulamos dos interrogantes. Del total de encuestados, un 86.7% estuvo de acuerdo en que se fomentó la participación del alumno en clase (ítem 17) mientras un 93,3% considera que la asignatura promovió la técnica de “aprender haciendo” (ítem 18).

Coincidimos con los alumnos en la valoración positiva de la técnica didáctica especialmente en las clases de laboratorio, y en menor grado en las sesiones teóricas, donde las condicionantes del espacio impidieron realizar algunas actividades previstas y nos llevaron en algún momento a abusar de la clase magistral. Así lo expresamos en el informe final

“El hecho de separar la teoría de la práctica y las condicionantes en el espacio físico limitó la variedad de técnicas en la etapa inicial (desarrollo de la teoría) y probablemente provocó cierta monotonía por el abuso de la lección magistral. De hecho, fue imposible aplicar muchas de las actividades previstas en la Sala de Apoyo Docente por cuanto debíamos atender a 43 alumnos en un salón diseñado para 30..... Lo aparatoso del mobiliario de la sala dificultó al extremo el trabajo en grupo. Finalmente, la lección magistral fue la salida práctica a toda esta problemática.” (infprof, p.2)

E) Método de Proyecto (P.B.L.)

En este apartado los criterios a evaluar son la utilidad del método y su caracterización. En cuanto a la utilidad, el ítem 6g permitió saber que un 96.7% considera entre importante y muy importante la realización del proyecto final. En la pregunta 19 sugeríamos que la realización del proyecto final era la actividad que mas le permitió

aprender y un 86,7% estuvo de acuerdo en contra de un 6,7% que se mostró en desacuerdo. En el ítem 91, los informantes 22 y 23 señalan el proyecto final como el aspecto más positivo del curso. De igual modo, el profesor ha valorado la utilidad del método.

En cuanto a la caracterización del PBL formulamos una pregunta de respuesta múltiple y se obtuvieron datos curiosos. Para el 96,5% de los alumnos es satisfactorio culminar la materia teniendo un producto acabado y representa a la vez una oportunidad para aplicar lo aprendido en ella (83,3%) e incluso para integrar aprendizajes logrados a lo largo de la carrera (96,7%); además a un 76,6% los motivó a aprender temas no incluidos en el programa; sin embargo sólo para un 30% de alumnos resultó muy difícil definir el tema del proyecto y un 36,6% cree tener poca experiencia para asumir una investigación. En contraposición a estas opiniones, en el informe final que elaboramos destacamos la ardua tarea que significó la escogencia del tema para muchos grupos y las dificultades derivadas de su escasa experiencia como investigadores.

“Desde las primeras sesiones para orientar la elección del tema, ha reinado la confusión metodológica. Otra práctica habitual que dificulta la escogencia de tema es el interés de los alumnos por usar para este trabajo los contenidos que han investigado para otras materias” (infprof, p.4).

Ante la disparidad de criterios, volvimos a revisar los diarios del profesor e informes de revisiones previas de los proyectos y encontramos que, ciertamente 8 grupos (de un total de 25) presentan los inconvenientes que describíamos en el informe final. Esos grupos representan un 32% del total de grupos de trabajo, con lo cual queda confirmado el dato de la encuesta. Probablemente la impresión del profesor esté influida porque aunque pocos, los grupos que no hallaban tema o no pudieron seguir la pauta temporal requirieron ingentes cantidades de tiempo del profesor para reconducir sus trabajos.

Otros aspectos de la caracterización del PBL se referían a valorar algunas técnicas que se usaron para reforzar el trabajo final tales como: revisiones periódicas, ver los proyectos de otros grupos o escuchar la opinión de los compañeros sobre mi propio proyecto final. En cuanto a las revisiones periódicas, un 83.4% estuvo de acuerdo en que las revisiones periódicas permitieron mejorar el proyecto y un 16,7 en desacuerdo.

En el informe final reflejamos nuestra percepción de que las revisiones periódicas, al no ser evaluadas, no cumplieron el mismo rol apalancador para todos los grupos, ya que muchos de ellos presentaron sólo un avance previo a la entrega final y esto fue decisivo en la calidad del proyecto entregado. Incluso, también nos preocupan las tensiones derivadas de este método de revisiones periódicas

“Muchas veces en las sesiones de revisión de los proyectos surgen críticas (que no siempre son bien recibidas por los alumnos) derivadas del distanciamiento que existe entre la teoría vista en clase y lo plasmado en el proyecto. Los alumnos perciben que las cuestiones de diseño gráfico son muy personales y el profesor insiste en aplicar las reglas aprendidas. Creo que el asunto puede resumirse en que los alumnos perciben el trabajo final como el diseño de un sitio Web y no como un proyecto de comunicación para medios digitales. Probablemente para ellos sigue faltando un punto de conexión entre la Internet y el periodismo” (infprof, p.4)

Las entrevistas confirman las diferencias intergrupales sobre las revisiones previas. De los diez entrevistados, cinco confirman haber asistido regularmente a estas sesiones de trabajo, mientras tres dicen haber ido a pocas (tres o cuatro) y finalmente un alumno dice haber asistido sólo a dos revisiones y en la víspera de la entrega final. Todos coinciden en una valoración positiva del método por cuanto esas tutorías ayudan a mejorar el trabajo y alguno (entrevistado # 10) aporta pistas sobre las razones de la irregularidad al comentar que la disciplina y puntualidad de las sesiones de revisión es difícil de cumplir. Probablemente la falta de competencias para la gestión del tiempo de estudio sigue siendo un obstáculo para algunos alumnos.

“Asistimos sólo a dos revisiones, cuando se acercaba el final, la profesora se disgustó con mi grupo porque no habíamos avanzado casi nada. En verdad, fue bastante tenso, pero reconozco que si hubiésemos trabajado con tiempo, no dejar todo para el final, nos habría salido mejor el proyecto” (entrevista #9)

Finalmente, empleamos estrategias de coevaluación del proyecto para animar a los alumnos a aceptar e incluso aprender de los juicios valorativos de sus compañeros sobre el trabajo propio y de igual modo los invitamos a visualizar los proyectos de años anteriores y del actual para aprender de ellos. Estas estrategias parecen ser poco valoradas por el grupo. De hecho, en el informe reportamos este hecho

“Intentando aclarar lo que es viable como proyecto final pusimos a disposición de los alumnos los trabajos de años anteriores, sin

embargo no tenemos constancia de que fueran consultados a excepción de una alumna que después de visualizarlos realizó preguntas sobre los mismos” (infprof, p.4).

La entrevista # 10 aporta su propia explicación para el escaso uso de la coevaluación: “No sé en otros grupos pero en mi clase no funciona, siempre se dejan llevar por otros motivos y no son ni objetivos no constructivos en sus comentarios” y la entrevista # 9 lo ratifica: “*No me agrada. Nuestro grupo es muy competitivo y hay problemas personales entre algunos. Eso influye”*

La tabla siguiente resume la caracterización del PBL en cifras

Expresión	La expresión describe el PBL en %				
	Nada	Casi Nada	Poco	Bastante	Totalmente
Haber desarrollado un producto al final del curso es muy satisfactorio	0	0	3.3	30	63.3
La realización del proyecto me permitió aplicar todo lo que iba aprendiendo en la materia	0	0	16.7	40	43.3
El proyecto es una oportunidad para vincular muchas cosas aprendidas a lo largo de la carrera (diseño, comunicación visual, redacción, informática,....)	0	0	3.3	30	66.7
La realización del proyecto me motivó a aprender temas que no estaban incluidos dentro de la materia (por ejemplo otro software como flash, otros géneros ...)	0	6.7	16.7	23.3	53.3
Fue difícil para mí definir el tema de mi proyecto final	30	13.3	26.7	20	10
Tengo poca experiencia sobre cómo afrontar un proceso de investigación y eso dificultó las fases iniciales del proyecto	36.7	6.7	20	23.3	13.3
La entrega y corrección del proyecto fase a fase me permitió mejorarlo hasta llegar a la versión final	0	3.3	13.3	26.7	56.7
Ver el desarrollo de los proyectos de otros compañeros me ayudó a mejorar el mío	20	23.3	30	10	13.3
Escuchar la opinión de mis compañeros sobre mi proyecto me permitió mejorarlo	16.7	16.7	23.3	26.7	16.7

Tabla No 30. Resumen de las valoraciones al PBL en el cuestionario final

F) Aprendizaje activo

Nos interesa evaluar la construcción del saber por parte del alumno, su motivación y grado de implicación, el desafío intelectual que pudo representar el curso, la relación entre nuevos conocimientos y los previos y la aplicabilidad de lo aprendido.

Un 80% aprecia que participó activamente en la construcción de sus aprendizajes (ítem 20) y esto indirectamente se relaciona con la técnica de aprender haciendo que se reviso antes en el ítem 18. Nosotros compartimos esta apreciación de los alumnos, especialmente para la realización del proyecto final donde se verificaron altos niveles de

implicación, pero aclaramos que en otras actividades se marco otra dinámica. En el infprof decimos:

“Se intenta que haya una alta implicación del alumno en su aprendizaje, sin embargo la costumbre de que todo gire en torno al profesor está muy arraigada. Cuando dejo prácticas de laboratorio que no serán evaluadas recibo poca evidencia de que hayan sido desarrolladas y casi ninguna duda al respecto (sólo dos alumnas hacen consultas). Aunque muchos son conscientes y verbalizan la necesidad de implicarse en la construcción de su aprendizaje, sólo algunos lo logran, predominando el interés por realizar las actividades requeridas para aprobar.” (p.3)

En cuanto a la relación entre los nuevos conocimientos con las experiencias previas (ítem 90f), ya reflejamos antes que un alto porcentaje de alumnos (96,7) entiende que el proyecto final de la materia es una oportunidad para vincular muchos aspectos aprendidos a lo largo de la carrera en cuanto a diseño, comunicación visual, redacción). Intentando lograr el andamiaje que permita enlazar los nuevos saberes nos reunimos con dos profesores de la carrera que abordan desde sus cátedras aspectos relacionados con nuestra asignatura y descubrimos cosas interesantes como por ejemplo el uso compartido de mapas mentales. También en las entrevistas con los alumnos, algunos comentaron que la experiencia de producción en TV les había ayudado para realizar el proyecto final por la similitud en el aspecto metodológico. Lo que si pudimos notar es que algunos temas que son básicos para este curso y que creíamos eran abordados anteriormente en el plan de estudio, son desconocidos por los alumnos. Un ejemplo claro de esta cuestión es la teoría del color y su aplicación al diseño gráfico que les debimos explicar para poder orientarlos en el diseño de pantallas del proyecto final.

Al valorar la aplicabilidad de lo aprendido una vez finalizada la materia (ítem 21), sólo un 60% afirma haberlo hecho, mientras un 36,7% no fija posición (no está de acuerdo ni en desacuerdo). Nos parece que la parte de aplicabilidad ha quedado evidenciada para los alumnos sólo que para la fecha en que suministramos el cuestionario probablemente algunos alumnos aún no habían realizado pasantías ni iniciado tesis.

Una evidencia concreta de la aplicabilidad es que el BSCW fue usado como servidor de archivos para otra asignatura. Además, transcurrido algún tiempo de finalizar el curso, cuando aplicamos las entrevistas, todos los alumnos relatan que están usando todo el aprendido. “Si, lo uso bastante, especialmente en mi trabajo. Me gusta investigar y

hacer todo en el computador.” Entrevista #2 y en la entrevista # 3 se dice acerca de trabajar con Internet “Si, más que un gusto es un hábito”. La entrevista # 6 lo resume así:

“Considero que durante y posterior a la cátedra de Periodismo en Línea, tuve más conciencia y facilidad en el manejo de las herramientas digitales. El computador e Internet se han convertido en un aliado indiscutible para mi desarrollo como profesional e individuo. Desde el hecho de mantener contacto con mis amistades a través del e-mail, establecer por medio del correo electrónico entrevistas de mi trabajo de tesis con las fuentes e intelectuales de la investigación, consultar periodismos digitales para mantenerme informada sobre los eventos noticiosos que suceden en Venezuela y el mundo, así como la suscripción a ediciones digitales de periódicos y revistas, evidencian la importancia que personalmente representan estas herramientas que en profundidad fueron abordadas en el contenido programático de la materia” (entrevistado # 6)

Además seguimos en contacto con algunos alumnos y es satisfactorio que varios de ellos han elaborado tesis relacionadas al tema (tres grupos) mientras otros están trabajando en ámbitos del periodismo digital, destacamos especialmente un alumno que se desempeña como diseñador en el portal temático Universia.

En el ítem 6j preguntábamos sobre el grado de implicación generado en la materia y un 56.7 % los consideró entre bastante y muy importante, mientras 36.7 lo consideró de importancia normal y 10% de escasa importancia. En cuanto a la motivación (ítem 22), un 76.7 % de los alumnos está de acuerdo en que la asignatura le motivó mientras un 3,3 está en desacuerdo. En el ítem abierto 89, cuando preguntamos las razones para querer cursar otra materia en esta modalidad, se señala el dinamismo de la misma lo cual aumenta el interés y motivación del alumno (informantes 17, 22 y 28). El informante 22 es contundente: *“Es más dinámica y hace que el alumno sienta interés, puesto que no es aburrido como se tornan algunas clases”*

Finalmente para un 56.6% de los encuestados el curso constituyó un desafío intelectual (ítem 23) no así para el 10% que estuvo en desacuerdo. Diríamos que el curso constituye un desafío intelectual *“sólo aquellos que tienen un interés genuino por la tecnología logran trascender los requerimientos típicos de la clase, para apropiarse de los conceptos y nuevos modos de hacer dentro de su profesión”* (infprof, p. 3). Es oportuno presentar la visión del entrevistado 3 sobre este asunto:

“Creo que a algunas personas se les facilita más el trabajo con la computadora. Unas hacen mejor las cosas que otras, como sucede en todas las áreas. Pero pienso que la dedicación, el interés y la constancia ayudan mucho, y claro, también es fundamental conocer la tecnología y querer aprender a usarla. “

G) Actividades de aprendizaje

Nos interesaba valorar el empleo de estrategias variadas, la dificultad y factibilidad de ellas y su aporte o contribución al logro de los objetivos de aprendizaje.

En el ítem 6f preguntábamos acerca de la importancia concedida a la variedad de actividades de aprendizaje y el 96.6% lo consideró entre importante y muy importante, cuestión que se ratifica en el informe del profesor

“Las actividades de aprendizaje se constituyeron en la guía del curso, de modo que el interés y esfuerzo mayor del alumnado parece centrarse en la consecución de las mismas de cara al éxito en la calificación final. Las mismas fueron variadas y prolijas para el desarrollo teórico y para los aspectos prácticos, un poco más repetitivas en cuanto a tipo, predominando los ejercicios tipo tutorial “ (infprof, p.5)

La pregunta 29 se refería a si las actividades habían permitido ejercitar los contenidos y el 96.7.% esta de acuerdo y sobre su contribución para aclarar los contenidos (ítem 30) el 86.7 % responde a favor. De una y otra cosa puede concluirse que las actividades ciertamente han contribuido al logro de los objetivos. El profesor ratifica esta instancia *“Que las actividades hayan contribuido al logro de los objetivos parece evidente en todos lo casos a excepción del propósito de desarrollar la no linealidad de la escritura, cuestión que tal como señalábamos antes resultó difícil de conseguir”* (infprof , p.5)

Sin embargo, un aspecto a considerar en un futuro plan de mejora es que tres alumnos destacan la necesidad de realizar más prácticas del manejo de software (entrevistas # 4 y 5, informante # 5 sugiere en ítem 91 que las prácticas de dreamweaver fueran mas intensivas en clase) y otro tanto cree que estas prácticas deben ser evaluadas. Veamos.

“Si deberían se evaluadas, no debería ser pero uno se preocupa y se motiva mas si es evaluada” (Entrevista #9).

“Considero que el punto no es en el número de prácticas, sino que deberían ser evaluadas directamente en el salón de clase, ya que exige al alumno mayor atención durante la explicación y le proporcionan al profesor una visión más efectiva sobre la evolución alumno por alumno durante el año” (Entrevista # 6)

“Sí, muchos dejaron de hacerlas porque consideraban que no eran evaluadas “ (Entrevista 7)

La relación tiempo asignado/dificultad de la tarea parece equilibrarse, de modo que el 63.3 muestra acuerdo mientras un 10% está en desacuerdo. Y en cuanto al grado de dificultad e imbricación con la teoría un 73% se muestra en desacuerdo con la afirmación de que se pueden realizar las actividades sin leer la teoría.

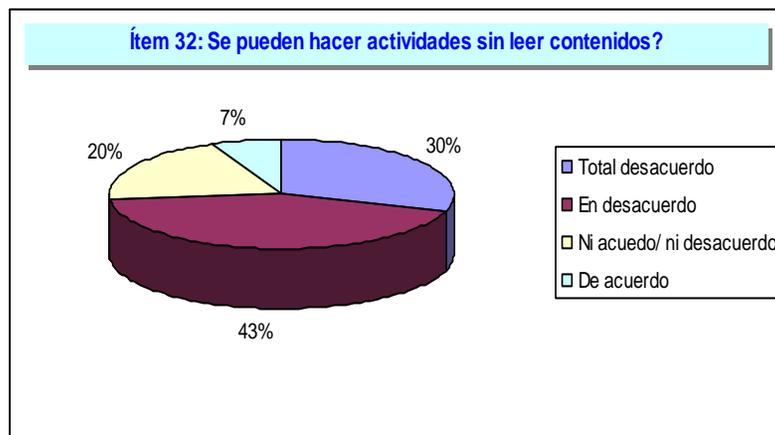


Gráfico No 3. Valoración del ítem 32 en el cuestionario final

Sobre la dificultad de las actividades, el informe del profesor aporta:

“Especialmente difíciles resultaron aquellas actividades de aprendizaje relacionadas a la escritura no lineal, que en algún caso, debieron repetirse hasta tres veces. El análisis del periódico fue en cambio una actividad que aunque requirió tiempo fue lograda por casi todo el grupo de manera exitosa. Obviamente el mayor grado de dificultad lo monopoliza el trabajo final por su propia envergadura, por la aplicación de conceptos requerida y por la novedad. “ (infprof , p.5).

En la entrevista # 3 se explica:

“Me gustó mucho analizar un sitio en internet, me gustó ir progresando en la construcción de sitios (desde una página horrible que hice sobre mí, hasta un sitio que elaboramos como proyecto). Creo que lo más importante es que todos nos dimos

cuenta de que detrás de un sitio web serio y confiable hay mucha investigación, mucho trabajo y esfuerzo”

H) Relaciones alumno-alumno y alumno-profesor

Para las relaciones alumno-alumno nos interesó especialmente el clima, la efectividad y satisfacción con el trabajo en grupo. Los comentarios que los alumnos realizaban durante el desarrollo del proyecto final además de dos o tres situaciones problemáticas de trabajo en grupo donde debimos mediar nos orientaron sobre la necesidad de evaluar en profundidad este aspecto. Cuando preguntamos a los alumnos sobre la satisfacción con el trabajo en grupo (ítem 24), sólo el 46.7% lo confirma mientras un 30% expresa insatisfacción. Al preguntar si todos los miembros del grupo participaron para realizar el proyecto final (ítem 25) un 36.7% muestra desacuerdo contra un 50% que está de acuerdo. Es significativa la respuesta dada por el informante No 5 quien considera el trabajo en grupo el segundo aspecto más negativo del curso *“En los trabajos de equipo siempre trabajan los mas tontos”* (encuesta No 5). También los entrevistados ratifican estas ideas, veamos. En entrevista 4 dice con relación a si prefiere trabajos individuales o en grupo: *“individuales, porque en grupo siempre trabajan algunos”* y añade: *“yo hice el proyecto sola”*. En entrevista 2 se dice: *“Particularmente no me gusta trabajar mucho en grupo, unos pocos son los que trabajan”*.

En entrevista 7 se describe una situación interesante

“El trabajo en grupo dificulta un poco la rapidez de la hechura del proyecto, sobretodo hace de la definición del tema un punto que de no poderse superar o de generar este problemas de incompatibilidad con los intereses de alguno de los integrantes, podría hacer que todo el proyecto arranque con mal pie.”

Una opinión extrema sobre la dificultad del trabajo en grupo es expresada por el informante en la entrevista 9

“Todo fue muy complicado en mi caso, aunque se de muchos compañeros que trabajaron muy bien. Lo que ocurre es que al trabajar en grupo la cosa se complica. Yo vivo fuera de S.C. y se me dificultaba reunirme con las muchachas. Nos repartimos el trabajo y no todos cumplieron. La puntualidad y disciplina en las revisiones tampoco lo logramos, asistimos a pocas. Si me sentí motivado, sólo que a veces todos los problemas que tuvo mi grupo con el proyecto final me llegaron a desesperar”

Finalmente preguntamos si los alumnos consideraban difícil trabajar en grupo (ítem 26) y si preferían realizar un trabajo final (ítem 27), las respuestas fueron de 53.3% de acuerdo para el grado de dificultad y sólo el 30% preferiría un trabajo individual. La interpretación de este último dato nos lleva a pensar que aunque hubo dificultades para el trabajo en grupo los alumnos no desdeñan esta estrategia y la valoran por sobre el trabajo individual. Sin embargo hemos de destacar dos opiniones muy puntuales de alumnos que, aunque tuvieron experiencias satisfactorias con el trabajo grupal, prefieren la modalidad individual. En entrevista # 5: dice que el trabajo con sus compañeros *“fue muy bueno”* pero añade *“(prefiero trabajos) INDIVIDUALES, EN LO PERSONAL PARA PODER APRENDER MANEJAR PROGRAMAS NECESITO TENER UN COMPUTADOR INDIVIDUAL, ME DESCONCENTRO Y DISPERSO CUANDO HAY MUCHA GENTE ABARROTADA”*.

En entrevista # 1: sobre cómo fue su trabajo en grupo dice: “Bien, hay que saber seleccionar a los compañeros. Lo provechoso de trabajar en grupo es que se aclaran las dudas entre los integrantes del grupo“ pero *“(prefiere trabajos) Individuales, para que cada uno maneje en su totalidad las herramientas. “* Esta opinión es importante porque puede develar un esquema erróneo del trabajo en grupo donde cada miembro asume un pedazo del trabajo y no como proceso y producto compartido, cuestión que podría dar lugar a otra investigación.

Las relaciones alumno-profesor las abordaremos conjuntamente en el apartado de actuación docente.

I) Modalidad híbrida

La valoración que tienen los alumnos sobre la modalidad híbrida fue explorada en primer lugar como una referencia general (ítem 6e) del diseño instruccional y luego en profundidad mediante tres ítems, uno abierto y dos cerrados.

La pregunta 87 instaba a los informantes a jerarquizar los cuatro recursos usados para promover la modalidad híbrida (servidor, e-mail CDROM y BSCW) atendiendo al grado de importancia que individualmente le atribuía e indicar para qué lo usó. Aquí obtuvimos que 46.6% de los informantes consideró el servidor Web como el recurso de más importancia, seguido del 23.33% que se decantó por el BSCW, luego un 16.66

prefirió el CDROM y finalmente un 13.3 atribuyó mayor importancia al e-mail. La siguiente tabla lo resume

Grado de importancia	Recurso	Uso
<p>Mayor</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Menor</p>	Servidor Web (46.6%)	Consultar los contenidos (teóricos) y las actividades a realizar (agenda)
	BSCW (23.33%)	Dejar las tareas asignadas
	CDROM (16.66%)	Leer e imprimir contenidos, hacer prácticas de Dreamweaver
	E-mail (13.3%)	Tutorías con la profesora

Tabla No 31. Jerarquización por uso de los recursos tecnológicos ofrecidos en la asignatura

El informe del profesor coincide con estas apreciaciones, al considerar el sitio como el recurso más usado seguido del BSCW y el e-mail como el menos usado.

“La modalidad híbrida funciona positivamente en algunos aspectos. Se ha mostrado como sumamente útil para la entrega de las actividades (tareas) de los alumnos mediante el BSCW, especialmente porque en cuarto año los alumnos desarrollan en otras asignaturas muchas prácticas de campo que les obligan a ausentarse de la ciudad o emprenden giras, donde todo el grupo junto a un profesor realiza visitas de estudio guiadas a medios o instituciones. En todos estos casos, ha sido posible entregar las tareas a distancia o enterarse de los compromisos que tenían por cumplir aunque estuviesen lejos de la ciudad. En menor medida se ha usado el BSCW para discusiones asíncronas (sólo en dos ocasiones a modo de ejemplificar la herramienta). Otro aspecto que también ha sido útil tener acceso siempre y desde cualquier lugar a los apuntes de la clase (el sitio Web)...” (infprof, p.3)

En cambio “El e-mail no está siendo muy efectivo para orientar y asesorar a los alumnos. Recibo muchas peticiones de consulta, de hecho, muchas de ella aluden dudas para cuya respuesta sólo tendrían que leer el sitio Web. Intento contestar a las dudas al menor plazo posible (24 horas) pero suele ocurrir que cuando el alumno vuelve a clase presencial aún no ha revisado su correo e insiste en formular la duda de nuevo” (infprof, p.3).

“El CDROM que fue pedido por ellos mismos parece no haber sido usado tan frecuentemente como pensábamos. Parece incluso que se consulta más la Web que el CD. “ (infprof, p.3)

Si cotejamos esta evaluación con las expectativas sobre la modalidad que valoramos en el cuestionario inicial (ítem 12) encontramos bastante correspondencia. En ese análisis ya decíamos que la principal valoración positiva que los alumnos hacen de la modalidad es en cuanto al acceso a la información. Lo que resulta curioso es que en el cuestionario inicial, 87.9 % de los encuestados recomienda el uso del e-mail para tutoría, cuestión que en la práctica no ha sido cristalizada.

Otro aspecto de análisis que interesa destacar se refiere a que desde la perspectiva del profesor se considera que el tipo de modalidad híbrida asumida no se ha llevado a cabo plenamente.

“la secuencia que diseñamos de pre-durante y post clase no se ha cumplido. Pretendimos que los alumnos consultaran los contenidos antes de la clase y después de ella mediante el servidor. De hecho, el calendario de clases teóricas prevé aquellas actividades que el alumno debe hacer antes y después de cada clase. Sin embargo, la mayoría de los alumnos llegan a clase sin haber completado las actividades del “pre” limitándose sólo a realizar el “post”.”(infprof, p.3).

Por supuesto esta apreciación debe matizarse con los ejemplos puntuales de alumnos que expresan haber usado todos los recursos para prepararse previamente a la clase. En entrevista #2 respecto a la importancia del programa de la materia se dice: *“es muy importante para ir estudiando y desarrollando los temas a tratar, para así estar preparado en clase”*. En entrevista # 3: *“lo usaba para prepararme y poder intervenir en clase, y conocer más acerca de los temas de la asignatura.”*

A continuación preguntamos a los alumnos por las características que le atribuían a la modalidad híbrida. La tabla siguiente lo resume

Expresiones que describen la materia	Porcentajes				
	Nada	Casi Nada	Poco	Bastante	Totalmente
Hay mas oportunidad para aprender que en un curso puramente presencial	0	10	13.3	40	36,7
La modalidad combinada me supuso más esfuerzo y tiempo	6,7	16,7	20	36.7	20
Fue una oportunidad para empaparme de una cultura tecnológica que antes desconocía (leer el correo cada día, encontrar información útil en Internet, etc.).	6.7	6.7	26.7	26.7	33.3
Hay mayor motivación e implicación que en un curso puramente presencial	3.3	3.3	20	36.7	36.7
Prefiero el contacto personal, cara a cara que la comunicación mediante computadores	10	13.3	40	16,7	20
Permite el acceso a más información	0	3.3	0	50	46.7
Mejora la comunicación entre alumnos y profesores	3.3	10	40	40	6.7
Permite profundizar más en los contenidos	0	0	16.7	40	43.3
Cuando falto a clase puedo encontrar los contenidos vistos ese día	0	0	16.7	33.3	50
Si estoy fuera de la ciudad puedo permanecer en contacto con el curso, entregar tareas, pedir tutorías, ..	3.3	0	10	43.3	43.3
Es más práctico tener los contenidos en el servidor que tomar apuntes en clase	6.7	10	20	13.3	50
Asistir a la clase presencial es lo esencial y no necesito nada más	33.3	16.7	23.3	13.3	13.3
Rompe la monotonía porque es distinta a las materias presenciales	3.3	3.3	6.7	53.3	33.3
Mi condición económica me dificulta acceder a Internet	33.3	13.3	30	23.3	0
Otra:					

Tabla No 32 Valoración de la modalidad híbrida en el cuestionario final

También interesa mostrar las medias obtenidas para cada categoría. La caracterización del gráfico No 4 deja ver la importancia que los alumnos le confieren, dentro de la modalidad, al acceso a la información en dos sentidos: por facilitararlo cuando no están físicamente presentes y por la profundidad de contenido gracias a un mayor acceso a información.

En menor grado valoran la expresión de que “la modalidad le haya supuesto mas esfuerzo” (media de 2.57 sobre 5), por lo cual inferimos que no les ha supuesto un esfuerzo adicional al estudio presencial habitual para ellos.

Tampoco creen que su condición económica les dificulte el acceso a Internet (media de 2.43 sobre 5), cuestión por demás curiosa por cuanto muchas veces en las

clases los alumnos se quejaban del tiempo de conexión que requerían costear (la universidad no se los proporcionaba) para realizar algunas actividades de aprendizaje. En el ítem 91, un informante considera el costo del acceso a Internet como un aspecto negativo del curso.

Finalmente el ítem 89 (abierto) preguntaba a los alumnos si tomaría otro curso en esta modalidad y las razones de su elección. Un 90% de los informantes afirmó que volvería a tomar un curso en esta modalidad, siendo las razones mas frecuentes para justificar su elección las siguientes: flexibilidad de tiempo y lugar, formación integral en la era tecnológica, mayor dinamismo y motivación del alumno, mejorar formación profesional con las destrezas adquiridas de cara a la vida laboral.

J) Evaluación del aprendizaje

En este caso pretendimos valorar si se dieron a conocer los criterios de evaluación, los tipos de evaluación empleados, el cumplimiento del plan de evaluación, nivel de exigencia y corrección conforme a criterios.

Con relación a la exposición inicial de los criterios de evaluación, un 90% dice estar de acuerdo mientras el 3,3% está en desacuerdo. Este dato es curioso si lo cotejamos con el ítem siete del cuestionario donde como se recordará el 16.7% dice que no se suministró el programa al inicio del curso y los criterios de evaluación forman parte de él.

Cuando preguntamos si estos criterios iniciales fueron respetados, el 86,6% esta de acuerdo versus un 13,3% que no se muestra ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Medias para las distintas expresiones que caracterizan la modalidad híbrida

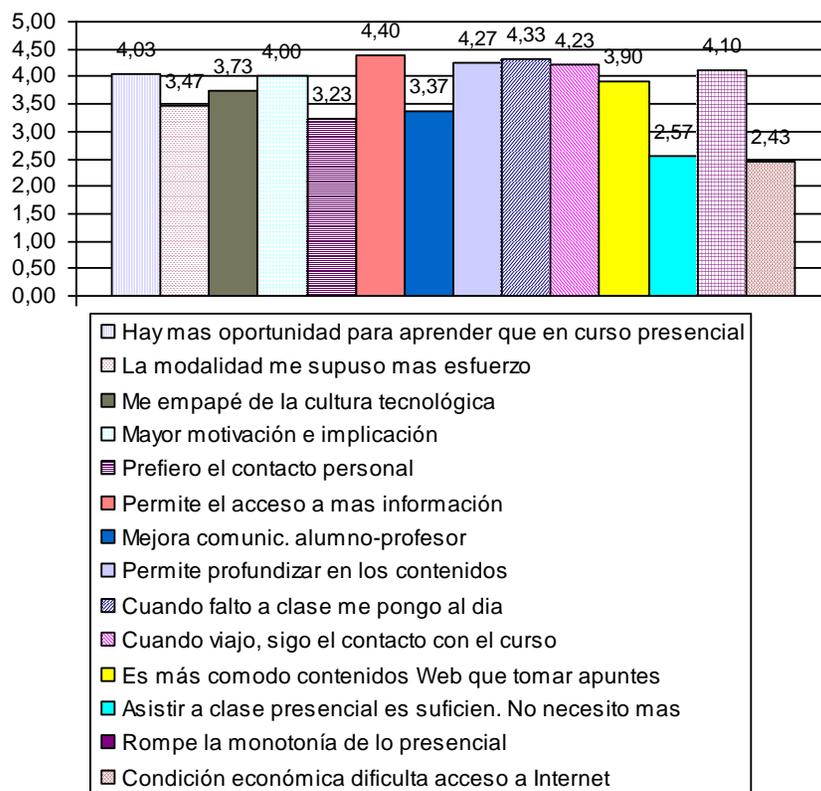


Gráfico No 4: Promedios para las distintas expresiones que caracterizan la modalidad híbrida de la materia en el cuestionario final

Esta apreciación la hemos contrastado con el informe del profesor y se encuentra un dato clave:

“El plan de evaluación se cumplió conforme a lo previsto, sólo que en virtud de los problemas de acceso a Internet, se reasignó el 10% previsto para las discusiones en BSCW (debido a que sólo se hizo una discusión a modo de ejemplo) a una prueba teórica que pareció especialmente pertinente ante los problemas que comentamos de desconexión de teoría y práctica. Los alumnos fueron informados oportunamente sobre este cambio y aprobaron su pertinencia” (infprof, p. 5)

En el ítem 91, el encuestado numero 11 considera un aspecto negativo del curso la evaluación del examen teórico y el alumno número 24 fija como tercer aspecto negativo

del curso “inconformidad con los criterios de evaluación” (encuestado 24). El alumno 23 dice estar inconforme con la “Poca ponderación de los primeros trabajos realizados” (encuestado 23).

En efecto las primeras cuatro actividades teóricas tenían una ponderación de 25%, lo cual sumado al examen daba un 35%, versus un 20% del examen práctico y un 45% del trabajo final. Esta ponderación nos pareció razonable a la dificultad de cada actividad y a la proporción de tiempo invertido en ello, así que creemos que probablemente la inconformidad se explica por los comentarios de los alumnos en clase respecto de que en esta materia había un alto nivel de desempeño y en cambio las calificaciones eran más bajas que en otros cursos.

Insistimos en las entrevistas con los alumnos sobre este aspecto y las opiniones convergen hacia esta explicación, la opinión emitida se basa en un criterio de comparación entre los requerimientos de esta asignatura y las demás. El entrevistado numero 7 lo aclara, ya que al preguntarle si considera que la nota que obtuvo es adecuada al esfuerzo invertido contesta:

“No. Creo que mi esfuerzo y mis logros fueron mayores a las apreciaciones de mi evaluador” y más adelante cuando le preguntamos si le parece que en la materia se exigen muchos trabajos afirma lo siguiente: “Comparado con otras asignaturas sería casi el doble de trabajos, exámenes y proyectos. Sin embargo la cantidad de trabajos, exámenes y proyectos deberían estar ajustados a la medida de cada alumno para estimularlo más al aprendizaje” (entrevista # 7)

Algo que destaca en este ámbito de las exigencias es que la disciplina, puntualidad, responsabilidad, son factores positivos para unos y negativos para otros. Así por ejemplo, en el ítem 91, los informantes 22 y 30 señalan como aspectos más positivos del curso la disciplina y puntualidad adquirida, mientras los informantes 12 y 13 consideran al horario como aspecto negativo y el informante 28 acota: “Era difícil cumplir la puntualidad y disciplina de la clase”.

En las entrevistas, se aporta una percepción sobre la materia: “Me gustó porque es tratada con seriedad y disciplina” (entrevista 5)

Una visión diferente es aportada en la entrevista # 7: “En cuanto a lo innecesario de la puntualidad, asistencia, etc, así lo he considerado en todas las materias, pues el que se pierde de aprender es el alumno”

En cuanto al nivel de exigencia (ítem 38) al procesar la encuesta obtuvimos que un 83,3% esta de acuerdo mientras un 3%, se muestra en desacuerdo y un 16,7 en posición neutra.

Sobre todos los aspectos anteriores nos parece importante comentar la opinión de un alumno recibida a través de un e-mail y que resume esas impresiones:

*“Hola profesora espero que se encuentre bien, realmente le doy las gracias por su colaboración en la materia y la ayuda prestada. De verdad que muchas gracias y además por su **disciplina** con nosotros para poder demostrar y prepararnos en los proyectos, bueno yo me puse nerviosa en el examen pero quiero que sepa que estoy practicándolo más y observe que me está llamando la atención.*

***Su presión fue buena**, para nosotros, hablo en plural porque la mayoría lo comenta. Me gustaría si se puede y en este año tiene oportunidad, realizar una charla o congreso sobre periodismo online y me presto para ayudar a organizarlo. Profesora cuidese y mucha suerte en cada objetivo propuesto para este año” (email # 15)*

La opinión del informante 6 en la entrevista aborda las dos caras de la moneda: el deber del alumno de dar y el del profesor de exigir:

“Siempre he pensado que así como el alumno tiene el deber de dar lo mejor de su capacidad, el profesor tiene el deber de exigirle concientemente a la capacidad de su alumno, y viceversa. Creo que en nuestro proyecto hubo el interés por ambas partes de dar y exigir dentro del desempeño de lo posible. En este sentido estoy satisfecha, aún considero que el equipo pudo ofrecer un mejor trabajo”

En cuanto a los tipos de evaluación, un 96,7% está de acuerdo en que se aplicaron distintos tipos de evaluación. El encuestado número 23 aprecia como el segundo aspecto más positivo la evaluación periódica.

Finalmente, preguntamos acerca de si consideraron importante ser evaluado por criterios (ítem 40). Esta pregunta la formulamos porque en clase muchos alumnos verbalizaban su preocupación cuando en algunas materias no eran evaluados por criterios

sino de un modo subjetivo. Al procesar los datos obtuvimos que un 90% esta de acuerdo frente a un 10% que no fija posición.

Para contrastar estas respuestas con el informe del profesor, citamos:

“Se emplearon criterios para corregir las actividades, especialmente el análisis del periódico digital y proyecto final. En este último caso, parece que los alumnos consideran los aspectos de diseño como muy subjetivos. Para ellos no parece que la escogencia de colores o la distribución gráfica de los elementos de pantalla obedezcan a una teoría de base sino que responde a los gustos de cada cual. Además al realizar la coevaluación de los trabajos finales, sobrevaloraron los aspectos de diseño por sobre lo periodístico” (infprof, p.5).

Categoría II: Actuación docente

Aspectos evaluados: dominio de los temas, capacidad pedagógica, acción tutorial y trato.

A. Dominio de los temas

Este es sin lugar a dudas el aspecto mejor evaluado del docente. En el ítem 42, el 96,7% de los encuestados está de acuerdo con el alto dominio de contenidos por parte de la docente, lo cual se acompaña por la preparación rigurosa de las clases (ítem43) estando un 96.6% de acuerdo. El encuestado numero 2 dice al acotar el aspecto mas positivo del curso *“La docente es excelente en su materia. Sabe mucho”* (informante numero 2). De igual modo el informante 23 considera que el tercer aspecto mejor valorado es el desempeño de la docente. El informante 15, en la pregunta abierta donde se les pide agregar cualquier comentario que deseen afirma *“Tienes mucho talento como docente ...”*. En las entrevistas se vierten opiniones positivas como:

“Yo terminé creyendo que es una de las profesoras de la que más he aprendido y sinceramente, nunca me faltó el respeto ni me ofendió. Pienso que una de las razones por las cuales la gente le dedica tiempo y esfuerzo a la materia es porque ella es estricta. Eso es bueno. Después se interesan porque se dan cuenta de que les gusta la asignatura” (entrevista 3)

“Creo que es una profesora muy completa, muy preparada en su área y preocupada por sus alumnos” (entrevista 2)

La visión del profesor es también positiva.

“En los aspectos relacionados al dominio de contenidos me parece que los alumnos se sienten satisfechos con mis aportes. Al comenzar esta asignatura siempre me preocupó poder hablar con los alumnos de los temas tecnológicos inherentes a la materia pero sin dejar de lado el referente periodístico que debe ser el eje. Por eso y dado que mi formación de base no es la de un periodista opte por leer sobre el tema y realizar sesiones de preguntas con una colega periodista del departamento y que está interesada en el tema del periodismo digital, de manera que a modo de intercambio mutuo yo me nutría de los aspectos periodísticos mientras ella lo hacía de los tecnológicos. Creo que esta estrategia ha funcionado y los alumnos pudieron tener esa visión integral, sin embargo persiste en mí la duda acerca de si realmente ha habido una adecuada imbricación entre conocimiento teórico y destrezas prácticas o ha predominado esta segunda parte” (infprof, p. 6)

B. Capacidad pedagógica

Aquí valoramos la eficacia para transmitir conceptos, la claridad y el orden, la puntualidad y el uso de técnicas y recursos.

En cuanto a la eficacia para transmitir conceptos (ítem 51) se obtuvo que 86.6% estuvo de acuerdo frente a un 3,3% que evidencia desacuerdo y un 10 que no fija posición. Este aspecto junto a la puntualidad (ítem 41) son muy bien valorados con 93,4% de acuerdo.

Finalmente, en cuanto al empleo adecuado de recursos y técnicas didácticas (ítem 44), el 96,7% está de acuerdo reflejando una apreciación muy positiva de este aspecto de la acción docente.

La visión del profesor y los alumnos es compartida y se refleja en el informe:

“En sentido general, este aspecto de mi actuación también lo percibo positivamente. En las clases teóricas el uso de presentaciones PowerPoint contribuye a enfatizar los aspectos relevantes y el uso de ejemplos aproxima los nuevos conceptos al campo experiencial del alumno. En las sesiones prácticas existe alguna dificultad añadida de las diferencias entre unos alumnos y otros, lo cual marca ritmos bien diferentes de aprendizaje. Intentar seguir la práctica de laboratorio paso a paso tal como fue diseñada se convierte en tarea ardua. La ausencia de preparadores tampoco facilita mucho las cosas. Hemos optado por intentar seguir un ritmo más o menos homogéneo pero permitiéndonos las modificaciones que hagan falta.” (infprof, p. 7)

También queríamos saber si las presentaciones usadas en las clases teóricas fueron ilustrativas de los temas teóricos y obtuvimos que 90% estuvo de acuerdo mientras el restante 10% no fija posición. El docente confirma esta utilidad:

“Hemos usado un total de cuatro presentaciones correspondientes a cada uno de los cuatro temas teóricos del programa y parecen haber sido útiles a modo de clarificar muchos conceptos del periodismo digital que eran totalmente desconocidos por los alumnos. De hecho, muchos de ellos solicitaron tener una copia de las mismas y por eso optamos por dejarlas en el servidor de ficheros de BSCW para compartirlas con el grupo. Este recurso muy poco sofisticado y que pareciera desdeñable sigue teniendo un importante cometido como apoyo a la lección magistral” (infprof, p.8)

C. Acción tutorial

De la acción tutorial nos preocupaba su efectividad y oportunidad, cuestión que preguntamos en los ítems 45, 46 y 47. En el primer caso, el ítem 45 refleja que 90% está de acuerdo en que la docente estuvo disponible para ofrecer tutorías en contra de un 3,3 que estuvo en desacuerdo, de modo que parece que la tutoría haya sido oportuna. En cuanto a su efectividad, preguntamos en el ítem 47 si se orientó adecuadamente al alumno para la realización de las actividades de aprendizaje y el 93,1 responde afirmativamente contra un 3.4% que no está de acuerdo. Preguntados sobre si la docente orientó sobre uso de los distintos materiales educativos, el 83.3% está de acuerdo y un 16.6 no fija posición.

Creemos que estas respuestas positivas catalogan fundamentalmente la tutoría presencial, ya que la tutoría telemática por e-mail, aunque profusa en los momentos iniciales del curso, fue en general menos usada (recuérdese que los alumnos califican el e-mail en el 4to grado de importancia para la modalidad híbrida). Además del e-mail, ofrecimos desde el servidor Web un formulario para envío rápido de preguntas, el cual sólo fue usado en dos ocasiones durante todo el año. En las entrevistas profundizamos este asunto y obtenemos ideas convergentes en cuanto a la preferencia por la tutoría personal. En la entrevista 8 el alumno dice al consultarle por la tutoría telemática: “No, prefería el trato personal pues se hacía más rápido, al momento en que las dudas surgían en el salón de clase. La explicación se hacía más ágil y más precisa”

Reafirman la idea los entrevistados 7, 9 y el 10 respectivamente, “No, prefería el trato personal pues se hacía más rápido, al momento en que las dudas surgían en el salón de clase. La explicación se hacía más ágil y más precisa “ (Entrevista 7) “Pocas veces lo usé, porque para las dudas prefería preguntar en clase a la profesora.” (Entrevista 9) y “Pocas veces lo usé (el email), porque las dudas prefería aclararlas en clase.” (Entrevista 10)

Otro aspecto significativo que aprecia el profesor al particularizar la tutoría del proyecto final se refiere justamente a las dificultades en las fases iniciales de desarrollo del proyecto,

“Creo que en las revisiones del proyecto, tanto como en la elección inicial del tema algunos alumnos se sienten inconformes. No parecen tener claro las pautas para realizar el PCD o su experiencia nula con la investigación actúa como barrera infranqueable que gatilla estados de casi desesperación en muchos de ellos. Algunos grupos han presentado hasta 4 o 5 prospectos de PCD ninguno de los cuales era viable. Creo que preferirían que no fuese tan directa en mis opiniones sobre los trabajos. Muchas veces olvidan las correcciones sugeridas y presentan el trabajo sin casi ningún cambio, yo les sugiero traer un grabador para no perder detalles. Mención aparte, merecen las situaciones planteadas con aquellos alumnos que han comenzado el PCD a un mes de la fecha de entrega. En eso casos (tres grupos) las relaciones incluso se han tornado tirantes” (infprof, p.6)

Profundizamos en la segunda tanda de entrevistas y encontramos una particular percepción de los entrevistados, especialmente positiva:

“No recuerdo muy bien las revisiones, debe ser porque falte en algunas ocasiones, sin embargo recuerdo que fue positiva pues nos ayudaba a guiarnos y servía como una especie de correctora. Nunca me parecieron fuertes los comentarios de la profesora en estas revisiones, los noté como sinceros, tal vez en alguna oportunidad sentía que se inmiscuía de manera errada en las decisiones sobre los contenidos”. (Entrevista 7)

La entrevistada 8 aporta el siguiente comentario:

“Considero que los comentarios siempre estuvieron enmarcados en la exigencia necesaria de la relación profesor –alumno. Siempre he pensado que así como el alumno tiene el deber de dar lo mejor de su capacidad, el profesor tiene el deber de exigirle concientemente a la capacidad de su alumno, y viceversa. Creo que en nuestro proyecto hubo el interés por ambas partes de dar y

exigir dentro del desempeño de lo posible. En este sentido estoy satisfecha, aún considero que el equipo pudo ofrecer un mejor trabajo” (entrevista 8)

Desde otra perspectiva el entrevistado 9 aporta su visión personal sobre la tutoría y las relaciones alumno-profesor

“Asistimos sólo a dos revisiones, cuando se acercaba el final, la profesora se disgustó con mi grupo porque no habíamos avanzado casi nada. En verdad, fue bastante tenso, pero reconozco que si hubiésemos trabajado con tiempo, no dejar todo para el final, nos habría salido mejor el proyecto “

Y continúa

“Si se generaron situaciones incómodas por lo que explique antes. En verdad la profe tenía razón porque ella intentó ayudarnos pero nosotros no logramos trabajar bien con el proyecto. En el momento me sentí muy mal, como si se menospreciara lo poco que habíamos hecho. Pero eso nos sirvió para ponernos las pilas al menos al final. Luego cuando vi los trabajos del resto de los compañeros en la muestra, note que eran muy buenos”

Incluso aventura una explicación, sobre la que nosotros mismos no habíamos pensado:

“En el momento creo que a lo mejor si pudo serlo (las revisiones como fuente de deterioro de la relación alumno-profesor). La profe es estricta y directa en sus comentarios. Creo que ella también estaba preocupada porque llegara el día de la muestra y los trabajos no estuviesen listos o quedaran malos. En mi caso, las muchachas se fueron a Caracas y no dejaron el trabajo en CD y fue todo un lío”

Ciertamente, no sólo los alumnos que no habían trabajado durante el año se sintieron presionados por la proximidad de la fecha de entrega, sino también la docente quien había adquirido el compromiso de exhibir los productos en una muestra pública para una fecha puntual.

D. Trato

En este apartado quisimos valorar el clima del aula, el rol del profesor como motivador, entre otros. En el ítem 48, el 53.4% de los encuestados está de acuerdo en que el trato a los alumnos fue respetuoso mientras un 36,7% no fija opinión y un 10 % está en desacuerdo. En cuanto al ítem 50 (el docente potenció el diálogo) se obtuvo que

el 60% esta de acuerdo, en contra de un 13,3 que muestra desacuerdo y un 26,7 que no fija posición ni a favor ni en contra. Finalmente, el ítem 49 preguntaba si el docente había conseguido crear interés por la asignatura y el 80% esta de acuerdo versus un 6,7 en desacuerdo.

Quisimos revisar este apartado en profundidad pues en 2 de los 3 ítems, los porcentajes aunque buenos son bajos si los comparamos con el resto del desempeño docente.

Revisamos primero las respuestas abiertas de los cuestionarios. Un total de 6 alumnos consideran entre los aspectos negativos del curso, cuestiones relacionadas al trato alumno-profesor, tales como los límites de comunicación, la actitud prepotente del docente o la falta de sutileza al corregir errores. Incluso algún alumno (15) felicita al docente en general pero afirma *“Tienes mucho talento como docente aunque aprende a tratar a tus alumnos con más sutileza”* (cuestionario 15).

Ya, en el apartado anterior sobre la tutoría apuntábamos a situaciones de tirantez que se generaron en las revisiones del proyecto final, y la inconformidad de alumnos y profesor con relación a ello.

Por eso, en segundo lugar, revisamos el informe del profesor y desde ahí reflejamos nuestra particular visión del deterioro en las relaciones con los alumnos a partir del desarrollo del proyecto final y especialmente, de la metodología de revisiones periódicas del proyecto. En este sentido se establecen criterios de puntualidad y cumplimiento que los alumnos creen excesivos y difíciles de cumplir y generan algunos roces. Por ejemplo se fija un horario fijo para revisión de cada grupo y si el grupo no asiste a esa hora pierde la tutoría, se exige además que se presente el grupo en pleno y no algunos de sus integrantes, cuestión a la que tampoco están acostumbrados. Finalmente, se les insiste en que todas las decisiones de la fase de diseño del proyecto final deben responder a la teoría vista al principio del año, mientras los alumnos deciden con base a criterios de gusto personal, conveniencia, etc.

El informe del profesor refleja nuestra propia visión:

“Creo que las situaciones tirantes relacionadas con la revisión del PCD han influido en el clima del aula. Yo siento que debo exigir muchísimo de los alumnos para conseguir mínimos resultados. En

ocasiones incluso parece que se pierde el tiempo de las tutorías con cada grupo porque a la siguiente revisión persisten los mismos errores. Al principio esto se debe a que no realizan trabajo colaborativo sino que se dividen la faena por pedazos, entonces si algún miembro del grupo no asiste a la revisión, los demás no le informan. En vista de ello, debo exigir en lo adelante que a la revisión asistan todos los integrantes del grupo. Cuando los grupos no se presentan a la hora acordada, les disgusta muchísimo perder la sesión por esta causa. Creo que el método de desarrollo de proyectos les resulta complicado sobretodo en la gestión del tiempo. Salvo algunos equipos (8), la mayoría evidencia problemas con la gestión del tiempo y cae en largas fases totalmente improductivas en las que el trabajo se paraliza. Otra causa de disconformidad es que algunos vienen a presentar los avances con diskettes que no funcionan o simplemente al intentar abrir el sitio tampoco lo logran. En este caso, les anuncio que deben corregir y traer a la siguiente revisión porque debo pasar a otro equipo, el tiempo apremia, siento que esto les disgusta. A veces se trata de errores físicos del soporte pero en otras ocasiones han usado direcciones absolutas en contra de los que se les sugirió en clase. Por su parte, creo que los alumnos perciben que resulta difícil conseguir el trabajo que satisfaga los criterios con los cuales los valoro. Se sienten sobreexigidos. Sus decisiones de diseño obedecen más a criterios de gusto personal que a la teoría de base de un PCD.” (infprof, p. 6-7)

Un comentario en la entrevista #3 puede ratificar este aspecto del carácter restricto del docente

“Pienso que una de las razones por las cuales la gente le dedica tiempo y esfuerzo a la materia es porque ella es estricta. Eso es bueno. Después se interesan porque se dan cuenta de que les gusta la asinatura”

De todas formas es curioso destacar que en la Muestra donde se exhiben sus productos, muchos alumnos comentan que la realización del proyecto final se asemeja a un parto difícil pero que al final ahí están los productos y que se sienten orgullosos.

Finalmente, en las entrevistas en profundidad quisimos abordar este aspecto para terminar de aclararlo. De las opiniones emitidas parece inferirse que lo que los alumnos extrañan es un trato amistoso con la docente, una relación más próxima. Aunque expresan la importancia del apoyo cognitivo valoran especialmente el trato amistoso. El entrevistado 7 preguntado acerca de que tipo de apoyos esperaba del profesor dice:

“Debería ser más cognitivo pues está allí para inculcarte conocimientos, sin embargo sin un trato adecuado el alumno pudiese perder el respeto por el profesor o el interés por la materia. En mi caso personal creo que necesitaba más una relación amistosa, ya que sentía que ya manejaba el 90% de los conocimientos impartidos por el profesor” (entrevista 7)

Y preguntado sobre cómo fue la relación con la profesora responde: *“No, aunque no fue problemática o de enfrentamiento, fue muy distanciada.”*

De la entrevista 8, retomamos este comentario

“Yo considero que la relación alumno-profesor debe prevalecer el entendimiento, la colaboración y el respeto. Siempre el aspecto emocional es bueno para propiciar un desempeño más favorable del alumno, quien encuentra en su tutor a alguien que no solamente lo orienta en la teoría y la aplicación, sino que lo motiva a ser mejor cada día. Personalmente considero que estas condiciones se dieron positivamente durante y posterior a la materia”

Categoría III: Recursos empleados

Aspectos evaluados: condiciones de las aulas y laboratorios, materiales impresos, recursos electrónicos.

A. Condiciones de aula y del Laboratorio de Computación

Los ítems 52 al 60 evaluaron estos aspectos que sin ninguna duda han sido los peor valorados del curso. La siguiente tabla resume los bajos promedios obtenidos en cada caso y posteriormente presentamos los detalles.

RECURSOS EMPLEADOS	Promedio sobre 5	Desviación Estándar
La condiciones ambientales-materiales (audio, ventilación, iluminación, mobiliario, ...) de la <i>Sala de Apoyo Docente</i> empleada para las sesiones teóricas fue satisfactoria	3,57	1,16
Las condiciones de iluminación, ventilación, mobiliario del <i>Laboratorio de Computación</i> son adecuadas	2,57	1,19
Se utilizaron diferentes recursos (artículos, ejercicios, presentaciones, sitios Web, ..) a lo largo del año escolar para promover el aprendizaje, el interés y la motivación	4,45	0,57
La disponibilidad de medios (retroproyector, videobeam, proyector de opacos, ..) de la <i>Sala de Apoyo Docente</i> fue satisfactoria	3,60	1,16
La disponibilidad de medios (retroproyector, videobeam, proyector de opacos, ..) en el <i>Laboratorio de Computación</i> fue satisfactoria	2,87	1,19
La disponibilidad del hardware (computadores personales) para las clases prácticas en el <i>Laboratorio de Computación</i> fue adecuada	2,39	1,13

RECURSOS EMPLEADOS	Promedio sobre 5	Desviación Estándar
La disponibilidad del software (programas usados como photoshop, dreamweaver,...) para las clases prácticas en el Laboratorio de Computación fue adecuada	2,63	1,18
En la ULA pudiste disponer del software y hardware necesario para hacer el proyecto final	2,13	1,13
Debiste recurrir a otros recursos (fuera de la ULA) para realizar el proyecto final	4,62	0,80

Tabla No 33. Valoración de los recursos materiales y locales usados en el curso

En la tabla anterior se destacan como aspectos peor evaluados de todo el curso, las condiciones ambientales-materiales del Laboratorio de Computación, así como la disponibilidad de medios, hardware y software en el mismo. En consecuencia el ítem 59 acerca de si pudo tener en la ULA los recursos para el proyecto final obtuvo la media más baja (2.13) y el ítem 60 indicando que debió hacer el proyecto fuera de la ULA, la media más alta (4.62). De modo que, en lo referido a condiciones y recursos, sólo resulta bien valorado el ítem 54, relativo a que se usaron distintos recursos para promover el aprendizaje durante el curso (4.45 de media).

Al revisar las preguntas abiertas del cuestionario se ratifican estas opiniones: 10 alumnos citaron como el primer aspecto más negativo del curso los siguientes: Condiciones físicas del salón, Deficiencia equipos ULA, Laboratorios pésimos, Computadores dañados, Laboratorios obsoletos, Falta de buenos equipos, Computadoras muy lentas, Computadores inservibles.

En el segundo aspecto más negativo siete alumnos vuelven a referir el tema con expresiones como:

“Usar software que no está al alcance del estudiante común, La ineficiencia de los computadores, computadores malos, Incomodidad en las salas, Los computadores y espacios en muy mal estado, Los computadores estaban muy malos, Los laboratorios deben arreglarse las maquinas son lentas y no sirven.”

Y como tercer aspecto más negativo, un alumno (número 7) menciona que los laboratorios son obsoletos. De manera que en conjunto tenemos que de 30 alumnos consultados, 18 alumnos refieren como aspecto negativo del curso las condiciones y recursos de los laboratorios.

Finalmente en el 91 donde preguntábamos por otra opinión que no se hubiese consultado, el informante numero 26 dice que “Lo primordial es mejorar las aulas de computación”.

En las entrevistas en profundidad, todos los informantes creen que las condiciones de hardware, software y espacios influyen de manera importante. Algún informante comenta que “*la falta de Internet dentro de las aulas no ayuda al rapido desarrollo de las clases*” (entrevista # 5) y la mayoría cree que lo que le hizo falta para trabajar mejor en la asignatura fue disponer de mejores equipos y programas.

Este asunto no sorprende pues tal como comentamos al inicio ninguna de las condiciones de las que esperábamos disponer y que fueron ofrecidas por las autoridades para iniciar el curso se cumplieron. Desde el informe del profesor confirmamos estos aspectos

“El trabajo en la Sala de Apoyo docente resultó bastante incómodo por las propias condiciones físicas y organizativas de este espacio. En cuanto a las condiciones de ventilación e iluminación, debemos decir que los ruidos externos aunados a los propios ruidos del equipo de aire acondicionado representan un fuerte distractor de la clase, tanto que finalmente nos decantamos por dejarlo apagado. La sala dispone de un videobeam pero en dos ocasiones no pudimos usarlo. En lo organizativo, fue difícil conseguir que la sala estuviese abierta a las 7.00 am, hora pautada para la clase y por eso modificamos el horario para iniciar a las 8. Con todo, en dos ocasiones debimos iniciar media hora más tarde por no estar abierto el local” (infprof, p.7)

Y en cuanto a los laboratorios decíamos:

“En cuanto al Laboratorio de Computación, presenta los mismos problemas de ventilación e iluminación descritos antes, pero son las fallas de hardware y software lo que sin duda dificulta la realización de muchas actividades. Se trata de equipos con un promedio de 6 años de uso intensivo (de 7 a.m. a 7 p.m.). El respaldo de datos es difícil, ya que son equipos cuyas disketeras no funcionan y que no disponen de puertos USB para conectar otros dispositivos de almacenamiento. Esta es una de las razones por las que es imposible que los alumnos desarrollen en los laboratorios de la ULA el proyecto final. Además, el hecho de no tener acceso a Internet nos obligó tal como comente antes a realizar jornadas sabatinas en cibercafes. En cuanto al software se trata de copias de programas o licencias de evaluación que en muchos casos presentan fallas” (infprof, p. 7)

B. Materiales Impresos

Evaluamos en esta área la oportunidad y utilidad de los materiales mediante cuatro ítems. En general la calidad de los materiales impresos es un aspecto muy bien valorado. De hecho, cuando en el ítem 6c pedíamos a los alumnos que valoraran la calidad de los materiales escritos usados en el curso y su importancia, un 93.3% los calificó entre “importante” y “muy importante”. La informante número 2 califica los materiales impresos como el segundo aspecto mas positivo del curso.

Los ítem 61 y 63 abordaban lo relativo a la oportunidad de los materiales. Un 86,7 % opina que el material escrito (programa, plan de evaluación, etc..) fue entregado oportunamente (ítem 61) mientras un 6,7 no está de acuerdo. Con relación a la disponibilidad de los material de consulta sugeridos, un 93.4% está de acuerdo contra un 3.3 que muestra desacuerdo.

La utilidad de los materiales para aclarar los contenidos se verificó en el ítem 62, tenemos que un 90% está de acuerdo mientras el restante 10% no fija posición.

Desde la perspectiva del profesor, también se valoran positivamente estos materiales.

“Gran parte de los materiales impresos que usamos son artículos bajados de Internet. En la biblioteca sólo existen tres libros relacionados con la temática del Periodismo Digital, así que finalmente decidimos que los alumnos hicieran fotocopias de los libros de mi biblioteca personal. En algún momento y por problemas de logística, los materiales policopiados tardaron en conseguirse, por ejemplo cuando los miembros de una sección retiraron el original del servicio de fotocopiado sin que todos los demás alumnos lo obtuviesen.” (infprof, p.8)

C. Recursos electrónicos

En esta categoría valoramos los cuatro recursos base de la modalidad híbrida: servidor Web de la material, trabajo colaborativo mediante BSCW, e-mail y CDROM.

C.1. Servidor Web

Para valorarlo escogimos los criterios de Usabilidad, Diseño gráfico y Pertinencia, además de que en ítem abierto clarificamos los usos dados al servidor en el curso.

La interfaz del servidor es apreciada como sencilla (83.4% a favor) y por ello facilita la navegación (90%) pero el diseño gráfico no parece ser muy atractivo (46.6 a favor y 30% en contra) al igual que la existencia de armonía en los elementos multimedia (63,4% a favor y 30% en contra).

El entrevistado # 7 aclara este tema:

“No era nada armonioso (el diseño gráfico del sitio Web), le faltaba más dinamismo y ser más claro.”

En el ítem 69 preguntamos si los contenidos presentados en la Web eran legibles y un 93.3% estuvo de acuerdo. Finalmente preguntamos sobre dos herramientas específicas incluidas en el servidor y que nos interesa valorar: por una parte los mapas conceptuales y, por otra, la agenda del curso que presentaba la temporalización de las clases y las actividades de aprendizaje propuestas a los alumnos. Un 73.4% considero que los mapas conceptuales facilitan la organización de los contenidos contra un 10% que mostró desacuerdo. Con relación a la agenda, un 80% cree que permite guiar el desarrollo del curso contra un 10% que esta en desacuerdo y otro 10% que no opina.

El segundo gran bloque de ítems exploraba acerca de los usos que los alumnos dieron al servidor Web. La siguiente tabla lo refleja

Usó la Web para:	SI	NO
Leer y estudiar los contenidos de la materia	73,3	26,7
Imprimir los contenidos de la materia	53,3	46,7
Enterarme de las tareas que debía realizar (ver la agenda)	60	40
Consultar el programa o calendario de la materia	63,3	36,7
Me sugirió otros artículos o libros que busqué para profundizar los contenidos	48	52

Tabla No 34. Usos que los alumnos le dieron al Servidor Web de la materia

Se observa que el mayor uso de la Web fue el de leer y estudiar los contenidos. Siendo menos usada para profundizar en los contenidos mediante material sugerido. En el informe del docente decíamos:

“Como fuente de consulta de teoría parece que pudo ser consultada puntualmente para algunos temas como el 3, o en momentos peculiares como la víspera del examen teórico. Sin embargo creo que su uso como fuente de información se ha quedado en segundo plano. Claro está que estas hipótesis que planteo deberán revisarse a la luz del análisis de los datos recogidos en la encuesta” (infprof, p.9).

Estas dudas han sido despejadas al analizar la encuesta, de hecho su utilidad como recurso base de la modalidad híbrida es incuestionable, el ítem 6 pedíamos jerarquizar la importancia de distintos aspectos del diseño del curso y en el literal h, preguntábamos sobre el servidor, obteniendo que el 100% de la clase lo califica entre “importante” y “muy importante” y como dijimos antes al analizar el ítem 87, es el recurso más usado de la modalidad híbrida con un 46,6%. Por cierto que destacan dos usos: para leer contenidos y revisar la agenda.

C.2. Trabajo colaborativo mediante BSCW

El ítem 75 preguntaba por los diferentes usos de la herramienta para trabajo colaborativo usada, *el BSCW*. El gráfico número 5 resume los datos obtenidos. Claramente predominó el uso del BSCW para depositar las actividades de aprendizaje para que luego el profesor las descargara y corrigiese. Como herramienta para discusiones síncronas y asíncronas el uso fue mínimo, sólo realizamos una discusión asíncrona a modo de ejemplificar el uso de la herramienta, en lo sucesivo los alumnos prefirieron las discusiones realizadas en la clase presencial. Nos preguntamos por la razón de tal preferencia y creemos que han influido dos cosas, por una parte las limitaciones de acceso a Internet y por otra, el hecho de que los alumnos al compartir amplios espacios de presencialidad cara-a-cara en el salón creen innecesario acudir a la comunicación por vía telemática, cuestión por demás razonable.

Volvamos al uso del BSCW preferentemente para entregar trabajos, este asunto es confirmado por el profesor aunque agrega datos interesantes:

“Aunque creo que algún alumno la percibió como una herramienta complicada, finalmente se uso intensivamente como medio para entregar las actividades, de hecho pudo ser usada como servidor de ficheros para otras materias, lo cual indica que su utilidad trascendió al propio curso” (infprof, p.8) .

Ciertamente aunque no lo valoramos en el cuestionario, el alumno 15 menciona el BSCW como el segundo aspecto más negativo del curso mientras el alumno 19 lo

menciona como el aspecto más positivo. En el ítem 87 la misma alumna 15 dice “odio ese programa”. Probablemente esta actitud de rechazo se deba a que como advierte el profesor, algunos alumnos no fueron al entrenamiento inicial (se realizó la segunda semana de clase, fecha en la que muchos alumnos aún no se habían inscrito formalmente) y debieron valerse de compañeros para que le explicasen o gestionaran el entorno.

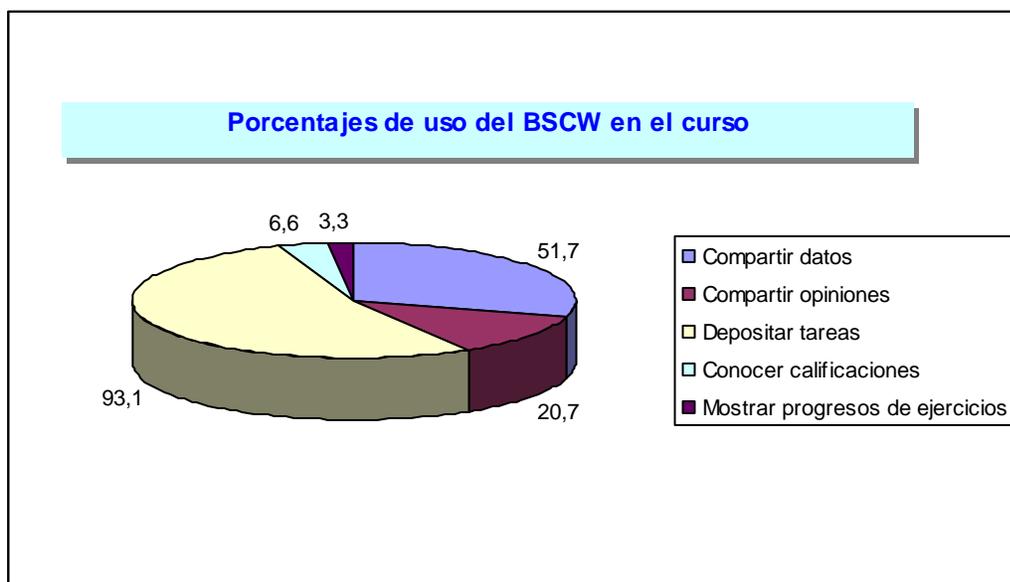


Gráfico No 5. Porcentajes de uso del BSCW

C.3. E-mail

Nosotros opinamos en el informe final que *“El uso del e-mail tuvo un propósito esencial en la acción tutorial a distancia y escasamente para aspectos relacionados a la socialización. Los correos recibidos se centraron esencialmente en dudas acerca de la realización de actividades o en asuntos organizativos como las fechas de exámenes, horarios, etc”* (p. 8)

La pregunta 74 confirma esta afirmación de cuyos datos obtuvimos el gráfico número 6. En él se observa claramente que el uso predominante dado al e-mail es para la tutoría; sin embargo tal como adelantamos al analizar el ítem 91, figura como el cuarto recurso en importancia de la modalidad híbrida. Probablemente desde el informe del profesor se aclara este asunto y se aventuran las causas de la escasa tutoría telemática:

“Se realiza preferentemente de modo presencial en la clase, sin embargo las limitaciones de tiempo por el gran número de alumnos inscritos termina induciendo a muchos a usar el e-mail para tutorías telemáticas. Sobre este particular cabe decir que siento que el esfuerzo que supone contestar todos los correos al término de 24 horas parece desbordante. Por eso propongo a los alumnos racionalizar las consultas para evitar que informaciones que están disponibles en la Web o en el BSCW sean solicitadas por e-mail. Por otra parte, percibo que muchos de ellos se sienten defraudados por cuanto aspiran una tutoría síncrona usando el e-mail aunque esto sea imposible. Ciertamente, en algún momento me comentan que cuando me han escrito preguntando algo se quedan conectados a Internet a ver si respondo y al no ocurrir al cabo de una hora se retiran. Sin duda, los condicionantes de la enseñanza presencial juegan aquí su propio rol, pues la concepción de la acción tutorial es simétrica no diferida en el tiempo. El formulario que habilitamos desde el servidor para envío rápido de preguntas al profesor ha sido usado sólo en dos ocasiones por un mismo alumno” (infprof, p. 6)

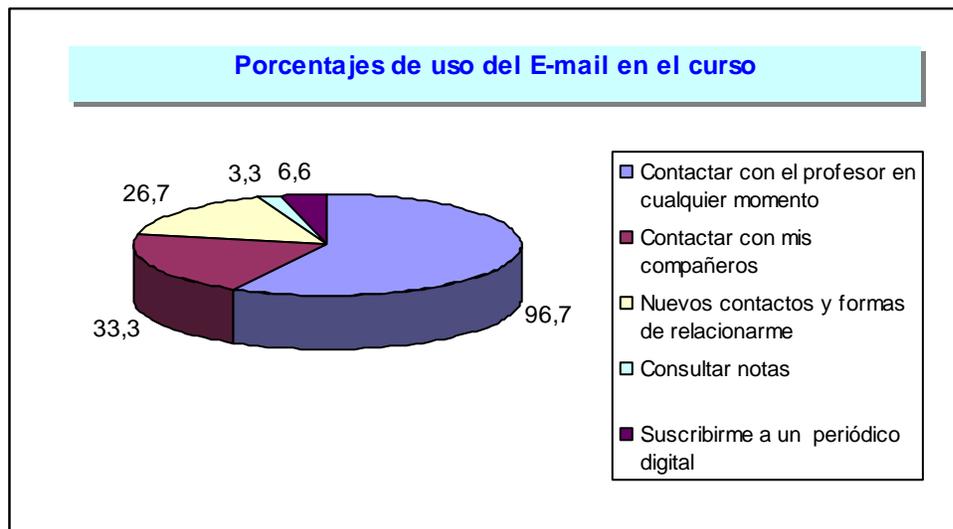


Gráfico No 6. Porcentajes de uso del E-mail

C.4 . CDROM.

El uso del CDROM fue opcional para los alumnos, de hecho no previmos inicialmente su empleo pero ante la imposibilidad de poseer conexión a Internet desde el laboratorio decidimos ofrecerlo a los alumnos, aunque con la natural preocupación de que los costos asociados al servidor Web frente a los costos mas bajos del CD decantaran a los alumnos por éste último y el servidor, que consideramos el recurso base de la modalidad, pasara a segundo plano. De todos modos, la convicción de que la modalidad

híbrida debía facilitar y no complicar el aprendizaje nos persuadió de ofrecer ambos recursos aunque pudiera considerarse una duplicidad innecesaria o inconveniente como dijimos antes.

Por eso en el ítem preguntábamos en primer lugar si había adquirido el CD y luego los usos que le dio. El 66,7% de los alumnos afirmó haberlo usado contra un 33,3 que no lo hizo.

El ítem 73 preguntaba por los diferentes usos del CDROM de la materia. Los datos obtenidos se plasman en el gráfico número 7

El profesor desde el informe final confirma los datos del gráfico: *"Tengo la impresión que el CD ha servido para imprimir y estudiar los apuntes y realizar los ejercicios prácticos del laboratorio"* (infprof, p.8)

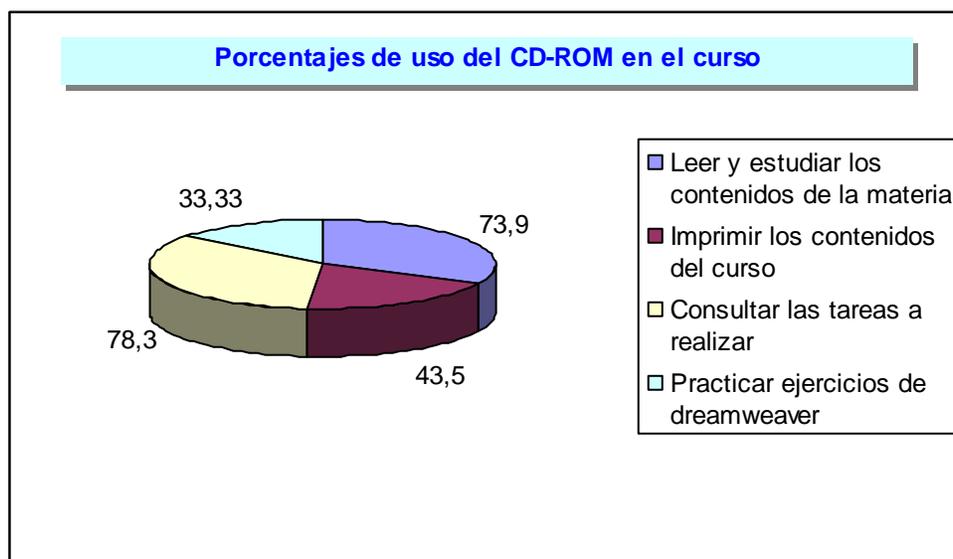


Gráfico No 7. Porcentajes de uso del CDROM

Categoría IV: Resultados obtenidos

Aspectos a evaluar: Percepción de la asignatura, aprendizajes alcanzados y satisfacción.

A. Percepción de la asignatura

En general, la percepción de la materia es positiva (ítem 5), un 56,7 % la considera una materia asequible, mientras un 26,6% la considera entre fácil y muy fácil.

Sólo 5 alumnos que representan el 16,7 % la considero difícil. En informe del profesor confirma este asunto y agrega datos interesantes:

“Me parece que en general la asignatura no es percibida como especialmente difícil, pero sí costosa en tiempo. Incluso me parece que consideran que el esfuerzo no es proporcional a la nota. De hecho comentan que en muchas otras asignaturas con menor esfuerzo y trabajo obtienen mejores calificaciones. Parece que sólo esta asignatura junto a producción de TV, les ocupa gran parte de su tiempo. Pienso que probablemente esto se debe a la naturaleza práctica y orientada a proyectos de ambas materias.” (infprof, p.9)

La pregunta 6 informa indirectamente sobre la percepción que los alumnos tienen del curso, ya que permite jerarquizar la importancia de distintos aspectos del diseño instruccional. La tabla siguiente lo resume:

Aspecto	IMPORTANCIA %				
	Nada	Poco	Normal	Bastante	Muy
Conceptos teóricos sobre Periodismo en línea	0	0	7.4	51.9	40.7
Destrezas prácticas diseño Web	0	7.4	0	40.7	51.9
Calidad materiales escritos	0	7.4	25.9	22.2	44.4
Calidad de materiales electrónicos	0	0	3.7	70.4	25.9
Modalidad híbrida	7.4	3.7	29.6	29.6	29.6
Variedad de tareas a realizar por el alumno	3.7	0	7.4	44.4	44.4
Elaboración del proyecto final	0	3.7	7.4	33.3	55.6
Servidor Web de la materia para trabajar fuera del aula	0	0	11.1	59.3	29.6
Presentación pública del proyecto	3.7	3.7	22.2	14.8	55.6
Grado de implicación	3.7	3.7	33.3	22.2	37.0
Conocer nuevo campo laboral para periodistas	0	3.7	0	14.8	81.5
Convertir Internet en herramienta habitual	0	0	7.4	11.1	81.5

Tabla No 35. Jerarquización por importancia de los distintos aspectos del diseño del curso

La tabla anterior refleja un patrón claro en las preferencias de los alumnos de manera que la mayor importancia es asignada al descubrimiento de un nuevo campo laboral y la familiarización con la herramienta base de ese campo laboral, es decir Internet. Nosotros estamos de acuerdo en la apreciación de los alumnos y decíamos:

“Está claro para los alumnos la importancia y actualidad de la materia al ofrecerles un nuevo panorama laboral, cuestión que valoran especialmente debido a la depresión del mercado profesional actual del periodista en Venezuela.” (infprof, p.9)

Muy ligado a ello aparece la importancia concedida a las destrezas prácticas aprendidas y al desarrollo y presentación del proyecto final. En tercer lugar destacamos

la importancia asignada a la variedad de tareas a desarrollar por el alumno y la calidad de los materiales tanto escritos como electrónicos.

Siguiendo con el análisis, preguntábamos a los alumnos (ítem 11) si consideraban que era necesario poseer mas conocimientos de informática antes de cursar esta materia, con lo cual un 33.3% afirmo estar “totalmente de acuerdo” y un 46,7 % esta “de acuerdo”. Las frecuencias acumuladas indicarían 80% a favor de poseer más conocimientos previos. El informante 23 en el ítem 91 de la encuesta destaca como primer aspecto negativo del curso: *“Poco conocimiento anterior sobre computación”*

En los ítems 12 y 13 intentamos que los alumnos calificaran la asignatura en función de la teoría y la práctica y se obtuvo que aunque un 76,7 % concede gran importancia a la teoría vista al principio del año como punto de partida para las destrezas prácticas, un 40 % considera más importante la parte práctica en contra de un 30 % que valora más la teoría. Esto también se ratificó en el ítem 91 como se dijo antes, ya que 46.6% considera como aspecto más valioso el aprendizaje de DreamWeaver.

La pregunta 14 del cuestionario nos sirvió para sopesar la importancia que los alumnos confieren a la materia por la actualidad de la temática y un 80 % estuvo “totalmente de acuerdo” mientras un 13.3 % estuvo “de acuerdo”

El ítem 21 pregunta por la aplicabilidad de lo aprendido y se obtuvo que un 63.4% ha aplicado lo aprendido mientras 3,3% no está de acuerdo y 36,7 no asume una posición (ni en acuerdo ni en desacuerdo). Las entrevistas confirman esta aplicabilidad y así lo explicamos en el apartado 1.6 correspondiente a aprendizaje activo.

B. Aprendizajes alcanzados

En el ítem 76 los alumnos fueron consultados acerca de la adquisición de conocimientos básicos del periodismo digital y en total el 100% se ubico entre las opciones “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”. En cuanto a las destrezas para la escritura no lineal (ítem 77) un 33.3 % estuvo “de acuerdo” mientras un 40% estuvo “totalmente de acuerdo” y un 10% en las opciones de desacuerdo. Sin embargo, si observamos los promedios para las variables de esta subcategoría, el dominio de la escritura no lineal aparece con el segundo promedio más bajo, lo cual puede ratificar la

opinión que dimos en el informe: “Probablemente el dominio de la técnica de mapas conceptuales ha sido muy elemental y en algunos casos inexistente” (infprof, p.9)

Aspecto	Media
El curso propicio adquisición conocimientos	4,52
Propicio destrezas para escritura no lineal	3,96
Aprender a diseñar sitios Web	4,41
Aprender a diseñar proyectos de comun. digital	4,38
Valorar nuevos campos laborales	4,56
el curso mejorará mi desempeño prof. futuro	4,67
Abrir otras opciones de trabajo	4,63
Estoy satisfecho(a) con lo aprendido	4,31
Estoy satisfecho(a) con el proyecto final	4,04
Estoy satisfecho(a) con la evaluación	3,48
Estoy satisfecho(a) con el desempeño docente	4,30

Tabla No 36. Valoraciones acerca de los aprendizajes alcanzados en este curso

El ítem 78 explora el dominio de destrezas para el diseño Web y un 93,4% se ubica en los intervalos que demuestran acuerdo, en relación a este tenemos la pregunta 79 acerca del aprendizaje logrado para diseñar proyectos de comunicación digital, encontrando que 93,1% de los encuestados se encuentra de acuerdo con ello. Estas respuestas coinciden con nuestra visión:

“Sin embargo me parece que ha predominado la adquisición de destrezas relacionadas al manejo de software que probablemente se perciben como más importantes que el desarrollo conceptual teórico de este nuevo campo del saber.” (infprof, p. 9)

Los ítems 80 al 82 permiten inferir el logro de los objetivos actitudinales por la importancia concedida a la materia como aprestamiento para un nuevo campo laboral. De hecho, un 96,7% valora positivamente el periodismo digital como un nuevo campo

laboral y considera que la materia le ayudará a mejorar su desempeño profesional en el futuro y abrir nuevas ofertas de trabajo.

Creemos que los aspectos valorativos emergen claramente como uno de los resultados mas consolidados del curso, por ejemplo nos sorprendió que en el ítem 89 cuando preguntábamos a los alumnos si volvería a tomar otro curso en modalidad híbrida y pedíamos que explicaran las razones de su elección, 6 alumnos ofrecieron razones relacionadas con que la modalidad permite estar tecnológicamente actualizados y esto mejora el desempeño como profesional del periodismo.

En el ítem 91 preguntamos los aspectos mas positivos de la asignatura y 10 alumnos (33.33%) respondieron “conocer un nuevo campo laboral”

C. Satisfacción

Es interesante destacar una alta satisfacción en todos los ámbitos consultados aunque especialmente en cuanto a lo aprendido al desempeño de la docente y en menor grado con el proyecto final y con la evaluación. El siguiente gráfico muestra estas cuestiones.

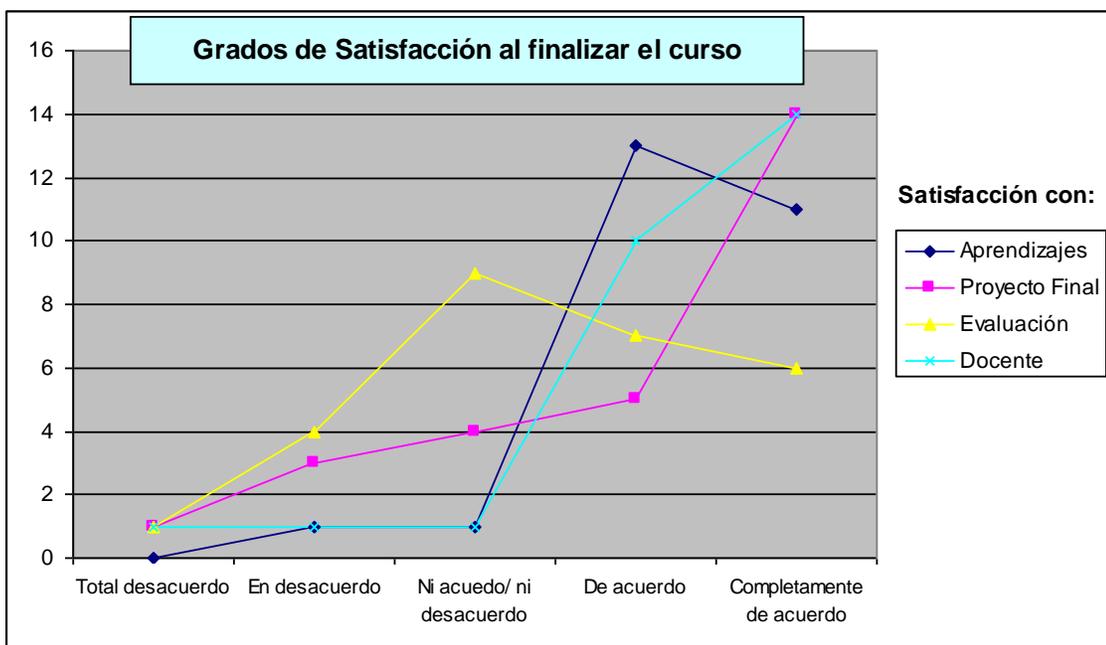


Gráfico No 8. Satisfacción al finalizar el curso

Otra evidencia importante de satisfacción es, a nuestro juicio, el número de tesis de grado del área de periodismo digital presentadas a la fecha. En este sentido, las tesis son indicios claros del interés de los alumnos por continuar trabajando y profundizando en la temática.

La siguiente tabla recoge algunos de estos trabajos:

Tesis	Tesistas
Órgano divulgativo digital para alumnos de nuevo ingreso de la ULA Táchira	Horacio Giusti y Jonhy Sánchez
Diseño y producción de un sitio Web para la promoción y divulgación de los Artesanos de el Abejal Municipio Guásimos Estado Táchira	Hansi Kendler y Ana Lucía Maricuto
El tachirense digital. Una propuesta para el periodismo digital de provincia	Eggly Cuesta y Darwin Silva
Las TIC al servicio del pregrado de Comunicación Social. Software para la cátedra Introducción al Periodismo	Karina Depablos, Marcos García, Josmir Rodríguez
Tratamiento informativo del paro petrolero en la prensa digital	Laura Pécora
Periodismo en línea: Nuevas prácticas de la comunicación en el entorno digital	Carlos Arcila C.
Medios digitales y su rol en la investigación. Caso Diario La Nación	Karen Roa, Angélica Vásquez y Johann Zambrano
Propuesta de diseño de un Website sobre la arquitectura y trascendencia histórica y cultural de los templos católicos del Táchira	Héctor
Salud renal, portal venezolano al servicio de la ciencia y salud	Ana Karina Santos
En línea con el Hospital Central de San Cristóbal. Sitio Web del HCSC	Hernández Erica y Bolívar, Marvin
Búsqueda de pornografía a través de Internet por la población infanto-juvenil, ULA-Táchira	Gladys Navas
Entre líneas: hipertexto para la enseñanza de la lectura crítica de la prensa	Yolimar Duque

Tabla No 37. Tesis de grado en Periodismo Digital presentadas a partir del año 2004

Finalmente valoramos como indicio importante del grado de satisfacción, todos los contactos posteriores que hemos sostenido con varios alumnos quienes nos hacen consultas sobre el tema por encontrarse ejerciendo en este ámbito o realizando pasantías o simplemente para agradecer lo que han aprendido. La tabla siguiente lo resume:

E-mail	Ámbito de aplicación
<p><i>“Fulanita y yo, estamos buscando el posible tema para la tesis y queremos saber si en algunos de los siguientes dos temas usted podría ser la tutora o asesora.</i></p> <p><i>Nota: la idea nos surgio a partir de los objetivos que vimos en su catedra sobre el analisis de los periodicos digitales.P or ello, deseamos saber si se puede llevar a cabo a partir de la metodologia o pasos que usted nos exigio para hacer respectiva observacion.” (email #16)</i></p>	Tesis
<p><i>“Muchas gracias...por sus aportes docentes, me han sido de gran ayuda y pretendo hacer los cursos de macromedia para especializarme un poco con la creacion de paginas web, ya que esa va a ser la tesis de grado que pretendo hacer para cuando termine mi carrera de Educacion, que estoy por comenzar...Asi que de vez en cuando la molestare por alli con mi impertinencias. GRACIAS” (email #20)</i></p>	Tesis
<p><i>“Hoy revise las notas, estoy completamente conforme con ellas, si hubiese podido ir a presentar la la prueba escrita, tal vez hubiese eximido la materia. Pero, realmente estoy muy contenta y satisfecha, le escribo eso porque tal vez el viernes no pueda ir a la universidad, pero de corazón le deseo la pronta recuperación de su salud, asi como la esa creaturita que lleva dentro, cuidese mucho, Ah y muchisimas gracias por todo, Periodismo en linea es excelente.</i></p> <p><i>Gracias, estamos en contacto”</i></p> <p><i>(e-mail #22)</i></p>	Evaluación

Tabla No 38. Correos electrónicos que demuestran la satisfacción de los alumnos

CAPITULO VI. REFLEXIONES FINALES

6.1. Orientaciones para el diseño de cursos en modalidad híbrida

6.2. Orientaciones para la evaluación de cursos en modalidad híbrida

6.3. Resultados de la evaluación hecha a nuestro curso. Acciones de mejora

6.3.1. Desarrollo del curso

6.3.2. Desempeño docente

6.3.3. Modalidad híbrida y sus recursos

6.3.4. Resultados logrados

6.4. Credibilidad del estudio

REFLEXIONES FINALES

Una de nuestras preocupaciones iniciales había sido responder a tres preguntas centrales. La primera dirigida a ¿Qué orientaciones son adecuadas en la elaboración de cursos de formación en modalidad híbrida? cuya respuesta nos llevaría necesariamente al ámbito de la Didáctica y más específicamente al diseño instruccional que guía las decisiones acerca de objetivos, contenidos, recursos, roles de alumnos y profesor, entre otros.

También nos preocupaba cómo valorar la efectividad del curso que diseñamos y desarrollamos en modalidad híbrida? La respuesta nos llevaría al ámbito de los referentes o criterios de calidad de un curso híbrido y a la evaluación de programas.

Finalmente, nos interesaba aplicar estos referentes de calidad a nuestro curso para poder responder hasta qué punto se habían logrado los objetivos, cuáles eran los niveles de satisfacción de sus protagonistas y cómo mejorar futuras ediciones de la materia?

En este último capítulo queremos reflejar algunas lecciones aprendidas a través del diseño y evaluación del curso Periodismo Digital en modalidad híbrida y lo haremos con base a estas tres grandes preguntas. Por el tipo de estudio que hacemos parece claro que el grueso de nuestras aportaciones será en el ámbito de las acciones de mejora para el curso estudiado.

6.1. ORIENTACIONES PARA EL PROCESO DE DISEÑO DE CURSOS

EN MODALIDAD HÍBRIDA

La primera gran decisión de diseño pasa por revisar la conveniencia de rediseñar un curso que ya existe bajo modalidad presencial o por el contrario abocarnos a realizar un nuevo diseño acorde con la modalidad híbrida. Cada alternativa ofrece ventajas y desventajas que se deben analizar conjuntamente con el contexto institucional. En nuestro caso, al tratarse de un proyecto de pequeño alcance (una materia) y con una clara intencionalidad puesta en la innovación y la mejora optamos por realizar un nuevo diseño para la asignatura, elección que pudo suponernos más tiempo pero nos brindó la

libertad para repensar la asignatura desde la modalidad híbrida e intentar transformarla en una experiencia realmente provechosa e innovadora. Cuando se trata de programas institucionales de virtualización que involucran muchas materias, toda una carrera o todos los planes de estudio, probablemente es aconsejable apelar al rediseño de materias existentes a los fines de ahorro de tiempo.

Si bien, en los momentos iniciales nos preocupó fundamentalmente el diseño del entorno tecnológico del curso, muy pronto nos dimos cuenta de que al margen de las particularidades que supone la modalidad híbrida y los medios tecnológicos que se empleen, los aspectos centrales del diseño siguen girando en torno a reflexiones didácticas, decisiones sobre cómo aprenden mejor los alumnos, qué estrategias son las más adecuadas, cómo promover su implicación activa, que rol jugaríamos nosotros nos obligan a pensar en la esencia de la formación y nos trasladan a la Didáctica como campo del saber.

La incorporación de las TIC como nuevo mediador en un curso híbrido no garantiza, per se, el logro de los resultados que esperamos, ni siquiera el carácter dinámico e innovador que se les presupone. Un curso híbrido puede ser tan pasivo como una clase presencial, si el diseño se inspira en un modelo de enseñanza clásica. La clave de diseño está en la interacción adecuada de los distintos elementos pedagógicos, tecnológicos e institucionales y el modelo de formación subyacente.

Por todo esto, mas allá de considerar las propuestas de distintos autores para diseñar cursos híbridos, nos pareció útil apelar a la robustez de los modelos de diseño instruccional, la cual pivota justamente en la consideración de todos los elementos del acto didáctico en forma conjunta, el enfoque sistémico. El éxito de un curso híbrido radica en la consideración holística de todos los elementos del diseño instruccional. De modo que orientamos el diseño del curso con base a la toma de decisiones en tres grandes esferas siempre vistas como instancias mutuamente dependientes:

- Didáctica. Tomando como referencia el modelo didáctico mediador en este apartado diseñamos los objetivos, contenidos, estrategias, medios y evaluación.
- Tecnológica relacionada al entorno virtual que servirá de espacio de trabajo para las actividades del curso que se harán a distancia por

Internet. Diseñamos nuestro propio entorno intentando buscar un equilibrio entre la disponibilidad de herramientas tecnológicas y la accesibilidad de las mismas tomando en consideración las condiciones particulares de nuestro contexto.

- Institucional por cuanto creemos que es especialmente relevante el hecho de que el curso híbrido se desarrolle en una institución y un currículo presencial. La tradición presencial establece una serie de condicionantes institucionales y, en cierto grado, los roles que alumnos y profesores presuponen para sí dentro del acto educativo actúan como barrera en los momentos iniciales.

El auge de herramientas gratuitas para el desarrollo de cursos híbridos tales como moodle, blackboard, forums, entre otros facilita sustancialmente el diseño de los aspectos tecnológicos, con lo cual el mayor esfuerzo de diseño debe concentrarse en los aspectos didácticos y, en menor medida, en los institucionales. Sólo en aquellos casos en que las universidades plantean programas estratégicos de educación virtual se justifican las altas inversiones de dinero y tiempo que supone la adquisición o desarrollo de entornos virtuales a medida. Tratándose de experiencias puntuales de cursos híbridos que forman parte de un plan de estudio totalmente presencial, como es nuestro caso, conviene usar entornos libres o apelar a la integración de herramientas igualmente gratuitas y que están disponibles en Internet.

Un aspecto que consideramos oportuno comentar, se refiere a las condiciones de acceso a la infraestructura tecnológica propias del contexto donde se realice el curso. Es importante conocer estas condiciones desde los momentos iniciales para que sean consideradas al diseñar actividades que hagan uso intensivo de ellas. En nuestro caso, aunque el diagnóstico inicial evidenció el hecho de que sólo 5 alumnos tenían acceso a Internet desde su hogar pensábamos que, la gran cantidad de cibercafés establecidos por toda la ciudad, actuarían como paliativo, sin embargo pudimos comprobar durante el desarrollo que muy pocos alumnos se conectaban cada día a Internet o leían su e-mail diariamente. Aunque no podemos concluir que, asuntos como el escaso empleo del e-mail para tutorías, sea producto exclusivamente de esta situación, no cabe duda de que en alguna medida debe haber influido. En definitiva, el diseño de cursos híbridos debe considerar que los aspectos socioeconómicos marcan un acceso diferente a la tecnología

y esta circunstancia actúa a su vez como mediador de la visión, actitud y modo para abordar las tecnologías digitales.

En cuanto a los aspectos institucionales, decíamos antes que se trata de experiencias puntuales de cursos híbridos en universidades presenciales y que esta circunstancia genera condicionantes. En nuestro caso, podemos decir que hasta tanto la ULA no considere la opción híbrida dentro de la estructura curricular del pregrado, la forma de introducir la virtualización de la docencia en una asignatura debe ser mediante el acompañamiento (o complemento si se quiere) a las clases presenciales previstas y no a modo de sustitución (en determinado porcentaje), tal como ocurre en la mayoría de universidades. Esto implica que, a efectos de los alumnos y el profesor hay un esfuerzo adicional en tiempo y trabajo, ya que al horario de clase presencial se le suman las horas adicionales para el trabajo a distancia por Internet. En esta circunstancia se debe estar muy claro del valor añadido de la modalidad para implicarse activamente en la misma. Supone además una clara distinción y, por ello, referente de comparación entre el curso híbrido y todos los demás que se siguen en modalidad presencial. Por ejemplo, resulta artificial en este contexto insistir en que predomine la comunicación electrónica entre alumnos cuando ellos comparten amplios espacios de presencialidad, con el predominio de la comunicación personal cara-a-cara.

Dentro del ámbito institucional, existe una rígida estructura académica diseñada por y para la enseñanza presencial, de manera que aspectos como el esfuerzo y tiempo añadido que supone para el profesor la modalidad híbrida, al ser una especie de docencia ininterrumpida, no son valorados como trabajo académico. Para el profesor, no existe otro incentivo para emprender proyectos de este tipo que no sea su propia satisfacción personal y profesional.

En el diseño de los aspectos didácticos, una de las preocupaciones centrales ha sido la búsqueda de mecanismos adecuados de integración entre lo presencial y lo virtual para formar un todo coherente. El modo de implementar la modalidad híbrida tiene mucho que ver en ello. En nuestro caso, diseñamos el curso bajo el modelo pre-post, donde el alumno debe realizar actividades antes de la clase presencial (usando los recursos de Internet), asistir a la clase presencial y realizar actividades de aprendizaje posteriores a ella usando Internet. Sin embargo, cada clase comprobábamos que era reducido el grupo de alumnos (2 o 3) que seguían este esquema, limitándose la mayoría a

desarrollar las actividades post clase. Además del propio interés y motivación del alumno, el hecho de que las actividades “pre” no fuesen evaluados y las “post” si lo fuesen pudo influir también.

En cuanto a los elementos del modelo didáctico mediador y su interrelación en ese todo coherente del que hablábamos, apreciamos que en esta modalidad los objetivos siguen siendo el referente de la acción formativa y las actividades de aprendizaje actúan como el motor que encamina las acciones al logro de ellos. Los *objetivos* actitudinales son de especial importancia, sobretodo si se refieren a sensibilizar a los alumnos acerca de la cultura digital en la que están inmersos y sus implicaciones. Los *contenidos*, especialmente los electrónicos, son muy apreciados en tanto fuente distribuidas y variadas de acceso a la información, que permiten al alumno profundizar más allá del temario de la asignatura. La arquitectura propia de los hipermedios obliga a equilibrar entre la libertad típica de la libre navegación con la secuenciación lineal necesaria en algunos contenidos.

La dinamicidad de las *estrategias* debe conducir a modelos centrados en el aprendizaje activo donde la implicación del alumno, aprender-haciendo, la relación entre los nuevos aprendizajes con la experiencia anterior y la aplicabilidad de los nuevos conocimientos sean los ejes del proceso. El modelo de *comunicación* también cambia, porque se extiende más allá de las fronteras del aula, libre de condicionantes de espacio y tiempo. Fuera del aula la comunicación es esencialmente asíncrona. La *evaluación* está fuertemente vinculada a las actividades de aprendizaje e impone el uso de mecanismos de auto y coevaluación en la búsqueda del trabajo autónomo del alumno. Finalmente, el *entorno virtual* usado, actúa como nuevo mediador, como no-lugar que reemplaza al aula cuando no estamos en ella, por eso es referente clave.

Todos estos cambios en los elementos del modelo didáctico imponen una progresiva acomodación a la modalidad híbrida, cuestión que debe ser prevista desde la planificación del curso, porque ciertamente para alumnos y profesores habituados a la enseñanza presencial los primeros momentos de un curso híbrido pueden ser desconcertantes. El profesor debe preparar estrategias iniciales para orientar al alumno sobre el nuevo modelo comunicativo, los nuevos roles y compromisos que la modalidad implica. Preparar al alumno para el trabajo autónomo supone romper con una larga

tradición clásica de la formación centrada en la enseñanza (con rol preponderante del profesor) y no resulta desde luego una tarea sencilla.

Finalmente, creemos que el diseño de cursos híbridos es un trabajo de equipo. El profesor, experto en contenidos pero no necesariamente en didáctica, debe recibir asesoramientos en este ámbito. Además, la institución debe brindar los apoyos técnicos de manera que la tecnología usada no se convierta en obstáculo para la formación sino en coadyuvante de la misma. El diseño gráfico de los materiales es un área en el cual, el profesor habitualmente tampoco posee experticia y que de cara al alumno puede ser determinante. En nuestro caso, fungíamos de experto en contenidos, didáctica y tecnología, solicitando apoyos para el diseño gráfico. La multiplicidad de roles aunque conveniente de cara a lograr los máximos niveles de acoplamiento entre los elementos resultó extenuante.

6.2. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE CURSOS EN MODALIDAD HÍBRIDA

En los momentos iniciales nos planteamos como principal preocupación la verificación de los resultados de aprendizaje como señal de efectividad del curso, pero el devenir del proceso nos demostró que la valoración de un curso de este tipo es, sin duda, un evento de evaluación de programa, bajo un enfoque global y complejo que considera múltiples dimensiones y estrategias.

Acudimos a las referencias propias de la evaluación de programas que establecen el qué de la evaluación, es decir las dimensiones a evaluar desde la planificación del curso y su desarrollo hasta los resultados alcanzados. La evaluación debe conducir a establecer juicios de valor sobre:

La planificación del curso. Organización temporal, coordinación teoría-práctica, modalidad híbrida.

El desarrollo del curso. Tomando en consideración aspectos como viabilidad de objetivos, actualidad y organización de contenidos, técnica didáctica, actividades de aprendizaje, evaluación de los aprendizajes, relación alumno-alumno y alumno-profesor, estrategias empleadas y principios orientadores (método de proyectos, aprendizaje activo, ..) entre otros.

La actuación docente. Valorando el dominio de los temas, competencia pedagógica, trato y acción tutorial.

Los Recursos propios de la modalidad híbrida. Pertinencia, utilidad y usabilidad del servidor Web, el entorno colaborativo, e-mail y CDROM

Resultados del curso. Expresado en términos de aprendizajes logrados y satisfacción obtenida.

Con relación a los criterios de calidad, una de las principales dificultades fue la escasez de trabajos relacionados con criterios propios de la modalidad. Finalmente, tomamos a modo de referente de calidad los siete principios de las buenas prácticas en enseñanza superior propuestos por la American Association for Higher Education, AAHE (1987) y que han sido revisados posteriormente considerando las características y posibilidades ofrecidas por las TIC (Chickering, A. y S. Ehrmann, 1996). La fortaleza de estos criterios radica en que presentan aspectos nucleares de la formación universitaria como características deseables para cualquier curso al margen de la modalidad en que se realice. De hecho, los autores que los han retomado encuentran coincidencias importantes entre los criterios de calidad y los planteamientos didácticos más renovadores de la modalidad híbrida.

En cuanto al proceso de evaluación ha sido sin duda complejo, por una parte debido a la variedad y cantidad de dimensiones que valoramos y por otra, por nuestro interés de profundizar en la comprensión del caso y buscar la verdad intersubjetiva. Durante el desarrollo del curso fuimos haciendo anotaciones de todas nuestras impresiones, lo cual convergió en el informe final. En cuanto a las valoraciones de los alumnos, quisimos que la recolección de estos datos se realizara después de publicadas las calificaciones obtenidas por ellos en la materia, como garantía para obtener opiniones fehacientes. Sin embargo, se dificultó el proceso de aplicación del cuestionario y especialmente la realización de las entrevistas por cuanto no contábamos con el hecho de que los alumnos al pasar a quinto año tienen escasas clases pues se ocupan fundamentalmente de sus pasantías y trabajo de grado. Los cuestionarios, en su mayoría, se aplicaron personalmente, sin embargo las entrevistas debieron hacerse en la mayoría de casos a través del e-mail. De todos modos, un aspecto positivo derivado de esta situación ha sido que la visión del curso que poseen los alumnos a medida que pasa

el tiempo parece ser madurada y enriquecida consiguiéndose el aporte de datos inéditos que nosotros no buscábamos obtener en principio.

La consideración de alumnos y profesor como informantes clave ha sido importante porque ha permitido ventilar dos visiones del mismo asunto, las cuales aunque la mayoría de las veces ha sido coincidente en otras aparece como contrapuesta. Por eso decimos que hemos estado detrás de la verdad intersubjetiva como cúmulo de subjetividades.

La convicción de que la mejora era el objetivo final de la evaluación emprendida ha sido determinante para hallar en cada situación analizada pistas sobre cómo mejorar el curso para ediciones siguientes y ha sido la base del siguiente apartado.

6.3. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE NUESTRO CURSO.

ACCIONES DE MEJORA

Antes de describir los hallazgos de la evaluación del curso y consecuentes acciones de mejora, es preciso comentar que las mismas están siendo puestas en práctica el presente año escolar 2006, período en el que finalmente se habilitó el acceso a Internet desde el Laboratorio de docencia y se renovó el hardware. De modo, que en la medida que se plantean acciones de mejora, iremos aportando nuestra percepción sobre la implementación de las mismas aunque debemos aclarar que estamos en la fase inicial del año (primer trimestre) y por tanto la evidencia de logros sería prematura.

Los hallazgos los presentamos categorizados atendiendo a las mismas grandes categorías que usamos para la evaluación.

A. SOBRE EL DESARROLLO DEL CURSO.

El desarrollo del curso nos ha demostrado que la institución y sus condiciones son determinantes en este tipo de proyectos. La ilusión, las ganas y el trabajo aportados por el profesor y los alumnos no son ni mucho menos garantía de que el proyecto sea viable en determinados contextos. En nuestro caso, confiamos en que la institución cumpliría su función de acondicionar el laboratorio y la infraestructura de comunicaciones y no fue así, lo que nos obligó sobre la marcha a realizar ajustes que hicieran viable el curso en las nuevas condiciones. Afortunadamente el entusiasmo que también aportaron

los alumnos, nos permitió seguir adelante, gracias a medidas paliativas mutuamente aceptadas tales como asistir a clases fuera del horario fijado y fuera de la Universidad o realizar horas extras.

La promoción de iniciativas de cursos híbridos dentro de la institución pasa por que ésta realice inversiones en mejorar la infraestructura de comunicación, la gestión técnica y sobretodo en establecer el marco regulativo de estos proyectos, considerándolos una nueva opción de estudio dentro de los distintos programas del pregrado. Ese marco regulativo permitiría apostar por opciones híbridas donde se reemplace un porcentaje de presencialidad por trabajo a distancia mediante Internet, reconocer el esfuerzo añadido en tiempo del docente como parte de su carga académica y brindar apoyos técnicos (acceso, cuentas, asesoría) y económicos a los alumnos para conseguir una mayor implicación.

Aunque muchas veces se cree que la modalidad híbrida permitirá atender a muchos alumnos a menor costo, en nuestro caso no parece que la búsqueda de la atención individualizada, el aprendizaje activo y el método de proyecto empleado entre otras, sea viable en grupos numerosos. En nuestra investigación fuimos bastante ambiciosos y nos propusimos atender las cuatro secciones de la materia, llegando a un número excesivo de alumnos. Este año escolar sólo lo hemos hecho con dos secciones (35 alumnos en total) y notamos la diferencia al poder individualizar más el trato y la atención. La evaluación continua resulta efectiva, pudiendo dar pronto feedback a cada alumno sobre sus progresos.

Aspectos de la planificación que se revelaron como especialmente importantes han sido el programa detallado de la materia y la planificación temporal. Este último documento estuvo a disposición del alumnado tanto en papel como en la Web y aunque en los momentos iniciales persistía el hábito de que el profesor marcara las pautas temporales, a lo largo del curso el calendario actuó como principio organizador especialmente al orientar al alumno sobre cada actividad de aprendizaje que debía realizar y el momento para ello. Además brindo la oportunidad para que *algunos* alumnos desarrollaran su propia gestión del tiempo y se encaminaran hacia un trabajo autónomo. Una acción de mejora que hemos implementado este año está orientada a que *todos* los alumnos del curso puedan lograr desarrollar esas habilidades para gestionar el tiempo de estudio. Para ello hemos dedicado las dos primeras sesiones de

clase presencial a una discusión profunda y detallada del programa de la materia y la planificación temporal, destacando las características de la modalidad híbrida, el compromiso e implicación que supone versus las ventajas comparativas que ofrece. Incluso creímos interesante y discutir sobre el tiempo atemporal de Internet y los supuestos de la comunicación mediada por computador (CMC) (previa lectura de materiales sugeridos) como requisito previo al desarrollo de destrezas para este nuevo modelo comunicativo.

En cuanto al logro de objetivos es satisfactorio que la mayoría de los alumnos participantes los haya conseguido siendo evidencia de ello, más allá del porcentaje de aprobación de la materia (87%), la implicación de algunos alumnos en este campo laboral una vez concluido el curso así como la incursión de otros alumnos en la investigación sobre periodismo digital. Sólo el objetivo de desarrollo de destrezas de la escritura no lineal nos planteaba el reto para futuras ediciones de encontrar estrategias de aprendizaje que faciliten su adquisición en el corto plazo. La realización de actividades de aprendizaje conducentes a ello deberá intensificarse en cantidad y realizarse preferentemente dentro del aula bajo la tutoría directa del docente. La no linealidad supone de algún modo desaprender los hábitos de la escritura lineal largamente cultivados por ellos para empezar a estructurar la información en modo hipertextual. El reto planteado es convertir a estos alumnos en arquitectos de la información. Por eso, para este período escolar hemos planteado tres tipos de actividades distintas en el desarrollo de la no linealidad, la visualización y análisis de relatos no lineales (escritos o audiovisuales), el uso de mapas conceptuales para componer noticias y el diseño de mapas de navegación de sitios Web visitados.

Al analizar la viabilidad de los objetivos, encontramos una proporción adecuada entre logro esperado/tiempo en la mayoría de los casos, quizás sólo cabe la excepción del objetivo de desarrollo de la escritura no lineal, por las propias características que explicamos antes. En cuanto a los conocimientos previos requeridos para el curso, echamos en falta en nuestros alumnos aquellas destrezas relacionadas con la producción de multimedia que les permitirían realizar audio y video digital para incorporar a sus producciones. Al planificar el curso creíamos que ambos aspectos eran abordados en las asignaturas de Radio y TV pero parece que en ambas asignaturas la edición digital es realizada por personal técnico de la ULA. Actualmente la carrera de Comunicación

Social está inmersa en un proceso de reforma curricular, por lo que plantearemos la necesidad de revisar este aspecto dentro del plan de estudio.

En cuanto a los contenidos, su diseño es clave pues uno de los aspectos más valorados en la modalidad híbrida es la posibilidad de acceder desde cualquier lugar y tiempo a los apuntes de la clase. Además, con relación a su calidad se han considerado como actuales, bien organizados, profundos además de brindar posibilidades de ampliación gracias a los hipervínculos y/o otros recursos sugeridos y que se acceden gratuitamente a través de la Red. Sin embargo, creemos que podemos mejorar la temática del curso si profundizamos el tema 2 relativo a los géneros periodísticos en Internet, los cuales han sido abordados muy someramente en esta edición. Para este año escolar ya disponemos en la Biblioteca ULA de material bibliográfico de referencia para que los alumnos puedan hacer un estudio en profundidad. Además, en concordancia con esta ampliación de los contenidos debemos incorporar actividades de aprendizaje que permitan su apropiación por parte del alumno.

La técnica didáctica pareció variada y pertinente y especialmente útil en la promoción de uno de los siete principios de la AAHE que comentamos: el aprendizaje activo. El uso de técnicas de aprender haciendo ha sido efectivo, las actividades de aprendizaje decíamos antes son el motor de la acción, en nuestro caso lo ha sido de modo especial el proyecto final de la materia. Esta actividad se desarrolla durante todo el año y va permitiendo la aplicación de la teoría aprendida y la puesta en práctica de las destrezas adquiridas para el manejo de software.

Dos acciones de mejora propusimos para este apartado. En primer lugar la casi completa eliminación de la sesión magistral para el desarrollo de los aspectos teóricos siendo sustituida por actividades de aprendizaje realizadas en clase, las cuales requieren del alumno la lectura y análisis de los temas previamente. Muchas veces durante el desarrollo del curso terminamos preguntándonos por qué razón debíamos invertir una sesión de clase en explicar a los alumnos un tema que previamente se había publicado en la Web. Probablemente los mismos condicionantes de la modalidad presencial nos conducen, casi sin que seamos conscientes de ello, a que el mayor esfuerzo se centre en la enseñanza más que en el aprendizaje. Deseamos invertir esta proporción y ubicar de lado del alumno el mayor esfuerzo. Por eso, proponemos aumentar la cantidad de actividades de aprendizaje aunque muchas de ellas se realicen en la clase.

Una segunda acción de mejora se refiere a la necesidad de consensuar las normas de trabajo para el desarrollo del proyecto. El método de revisiones previas tal como lo implementamos, a modo de informes de avance de investigación y que pareció adecuado para nosotros no fue lo suficientemente efectivo para que todos los alumnos gestionaran el tiempo adecuadamente y se evitara el trabajo apresurado en los dos meses finales y el consecuente desmedro en la calidad del producto. En futuras ediciones se deberá sensibilizar a los alumnos al inicio del año escolar, acerca de la importancia de la gestión del tiempo, de realizar un trabajo paulatino que vaya madurando, nutriéndose de cada nuevo aprendizaje logrado en el curso. También deberán ponerse en claro los criterios y exigencias tanto del proceso de desarrollo del proyecto como del producto presentado. Es conveniente que estas normas sean discutidas y consensuadas por el grupo al inicio.

Sobre el aprendizaje activo es importante destacar especialmente la aplicabilidad de lo aprendido, pues hemos recibido evidencias de que, desde el simple hecho de convertir a Internet en una herramienta habitual de trabajo hasta las competencias propias para ejercer el periodismo en medios digitales, han sido puesta en práctica por muchos alumnos en diferentes contextos (pasantías, trabajo, tesis).

Un aspecto que evaluamos con especial profundidad fue el de las actividades de aprendizaje, por cuanto son ellas el eje sobre el que pivota la construcción del saber por parte del alumno, el enlace entre enseñanza y aprendizaje. Las actividades que se han mostrado más efectivas al logro de los objetivos teóricos del curso han sido aquellas de aplicación de criterios estudiados a situaciones prácticas, tal como el caso del análisis de un periódico en Internet. En menor proporción la elaboración de ensayos sobre temas leídos.

En nuevas ediciones del curso y, contando ya con el acceso a Internet desde el aula, muchas actividades podrán desarrollarse en la clase. Este mismo año ya hemos realizado algunas pruebas al respecto. Así por ejemplo, la actividad de análisis de un periódico de Internet ha sido realizada parcialmente en la clase, previo a lo cual hemos pedido a los propios alumnos que elaborasen el guión de análisis después de leer material de referencia y analizar propuestas de distintos autores, anteriormente proporcionábamos a los alumnos un guión de análisis hecho por el profesor. Creemos que con ello damos mayor profundidad conceptual a la actividad e implicamos al alumno,

aunque de manera incipiente, en la elaboración de criterios teóricos y no sólo en la aplicación de los mismos.

En el desarrollo de la práctica, hemos privilegiado los ejercicios-tipo donde los alumnos siguen una secuencia de pasos hasta llegar a construir un sitio Web usando imágenes, botones y menús que le son proporcionados. Estas prácticas están diseñadas para realizarse en las sesiones de preparaduría y no son evaluadas. Una acción de mejora que proponemos es la asignación de nota a algunas de las prácticas, especialmente aquellas que puedan ser realizadas fuera de las sesiones de tutoría y que impliquen no sólo el acoplamiento de elementos prediseñados sino también el diseño de los mismos.

En el ámbito de las relaciones entre los alumnos, un aspecto que ha sido fuente de problemas ha sido el trabajo colaborativo. En investigaciones anteriores ya habíamos encontrado estas dificultades y, tal como ahora, las atribuimos a una errónea concepción del trabajo colaborativo aunado al desconocimiento de estrategias efectivas para su uso. Creemos que lejos de desechar la opción y propiciar el trabajo individual exclusivamente, conviene en el futuro, dedicar algunas sesiones de trabajo al conocimiento, discusión y aplicación del trabajo colaborativo y sus técnicas en pequeñas tareas, de modo que sirvan como aprestamiento base antes de desarrollar el proyecto, que supone un trabajo colaborativo de mayor envergadura; así como proponer estrategias de evaluación que permitan ponderar y verificar las contribuciones individuales al producto final.

También conviene siempre recordar que mientras el curso híbrido representa un evento parcial y anecdótico en la formación de nuestros alumnos, la modalidad presencial sigue siendo el referente por excelencia. De allí que el espacio relacional presencial cara-a-cara prevalece a la relación por medios telemáticos como el e-mail. Muchas veces terminábamos comunicándonos con aquellos alumnos que tenían Internet en casa para que transmitieran una noticia del curso híbrido al resto de alumnos que no tenía acceso a Internet en la clase de una materia presencial. Esta complementariedad presencial-virtual no debe desecharse, intentando crear situaciones forzadas habituales en algunos cursos donde se usa la tecnología por tratarse de un requerimiento del profesor (evaluando el número de veces que el alumno se conecta al servidor o el número de correos enviados) más que por su propia utilidad.

Al analizar la evaluación de los aprendizajes, encontramos valoraciones positivas para cuestiones como el uso de criterios que eran del conocimiento del alumno. Sin

embargo en cuanto a la ponderación asignada a algunas actividades hubo desacuerdo, lo que nos hace pensar en la necesidad de revisar este aspecto para que todas las actividades realizadas sean ponderadas. Otro aspecto que destacamos es la escasa incidencia de la coevaluación, que pasó prácticamente inadvertida para el grupo. Creemos que su inclusión fue más bien anecdótica, pues la usamos en dos ocasiones puntuales durante todo el curso: en la fase de aprobación del anteproyecto y en la revisión final del proyecto. Tampoco consideramos estas apreciaciones del grupo como parte integrante de la evaluación final.

En futuras ediciones debemos insistir en el empleo de auto y coevaluación de los aprendizajes, ya que ambas son estrategias muy útiles de cara al aprendizaje activo y colaborativo que deseamos potenciar. La autoevaluación como mecanismo para el desarrollo de la autorregulación y en definitiva de la autonomía del alumno y la coevaluación como oportunidad para ayudar y aprender con los pares que son la base del trabajo colaborativo. Una acción de mejora relacionada con ello debe ser la inclusión de ambas estrategias sistemáticamente y como parte integrante del proceso de evaluación de los aprendizajes, y en consecuencia ponderadas.

B. SOBRE EL DESEMPEÑO DOCENTE.

En sentido general, esta categoría del curso ha sido muy bien valorada. De especial interés ha sido para los alumnos el dominio que el profesor tiene de los contenidos así como sus habilidades para facilitar la apropiación del alumno mediante explicaciones efectivas.

La búsqueda del aprendizaje autodirigido no implica que el alumno aprenda solo y que el profesor le siga de lejos. La acción orientadora del profesor debe ser próxima al alumno, por eso proponemos acciones de mejora en el apartado de tutoría, intensificando las sesiones de tutoría presencial e intentando potenciar el uso del e-mail como medio alternativo. Una mayor individualización en la atención al alumno es muy necesaria especialmente porque en esta asignatura los contenidos, el método de proyecto asumido y la propia modalidad son totalmente inéditos. A los efectos, deberíamos poder materializar una docencia continua donde los alumnos puedan ser atendidos en sus necesidades e intereses particulares sin condicionantes de tiempo, especialmente en las fases de diseño y producción del proyecto final. Los foros de aprendizaje podrían ser una

alternativa útil, como espacio donde los alumnos (con la ayuda del profesor) puedan compartir y aclarar dudas.

La intensificación de las tutorías presenciales pasa por una condición previa: la desmasificación del curso, por cuanto en la situación actual de sobrecarga del docente resulta imposible, o cuando menos complicado, intentar individualizar aun más la atención al alumno. El uso del e-mail como medio alternativo, que ahora no ha sido especialmente efectivo, podría mejorar al desmasificar la materia permitiendo bajar los tiempos de respuesta pero sobretodo facilitando el acceso del alumno a Internet y sensibilizando acerca de las ventajas que supone la tutoría por medios telemáticos.

Incorporar incentivos al profesor, tales como el reconocimiento dentro de su carga académica de las horas dedicadas a tutoría telemática debería ser una medida adoptada desde el nivel institucional. Finalmente, las relaciones alumno-profesor pueden mejorar en la medida en que los criterios de exigencia sean consensuados al inicio del año y sirvan como marco de referencia de la acción educativa. Particularmente, creemos que desde la perspectiva del docente se debe flexibilizar el exceso de rigor planteado al desarrollo del proyecto final para favorecer un clima más amistoso y de menos tensión.

C. LA MODALIDAD HÍBRIDA DE LA ASIGNATURA Y SUS RECURSOS

La utilidad de la modalidad híbrida resulta incuestionable en apartados como el acceso a la información o la importancia de compenetrarse con tecnologías habituales en el mundo de hoy. El acceso a la información se aprecia desde una visión doble, por una parte la deslocalización permite que un alumno pueda, estando fuera de la ciudad, acceder a los contenidos consultando el servidor y / o cumplir con la entrega de actividades de aprendizaje prevista mediante el sistema BSCW y por otra, la posibilidad de profundización brindada por el hipermedio mediante el enlace a otros sitios, otros recursos bibliográficos de actualidad que abundan en la información del temario del curso e incluso sugieren referencias para cuestiones que aunque no son parte del temario guardan relación con él. Otros aspectos que dan valor añadido a la modalidad se refieren a la dinamicidad de las clases y mayor motivación del alumno así como la mejora de las destrezas profesionales de cara a un futuro laboral fuertemente marcado por el manejo tecnológico.

Insistimos en que un aspecto importante a mejorar es el esquema de hibridación asumido. En la medida en que un porcentaje de las clases presenciales se virtualice, la modalidad dejará de suponer un esfuerzo adicional para alumnos y profesor, quienes ahora deben cumplir el mismo número de horas presenciales de cualquier otro curso y agregar las horas extras para el trabajo a distancia por Internet. Esto junto al valor añadido que aporta la modalidad aumentaría el grado de implicación y motivación.

En cuanto a los recursos empleados, no abundaremos más en la necesidad de mejorar la infraestructura, el hardware, software e instalaciones pues lo hemos planteado antes, particularizaremos en cambio en los recursos tecnológicos empleados

Creemos oportuno reelaborar el aspecto estético de los contenidos e interfaces del servidor Web para hacerlos visualmente más agradables. También sería importante valorar la posibilidad de emplear entornos virtuales integrados que ya están disponibles en la institución (tales como edustance o moodle) siempre que comprobásemos que pueden ofrecernos mayores prestaciones en las mismas condiciones de infraestructura y requerimientos de hardware actuales. Uno de los mayores beneficios de la integración de recursos que hicimos a modo de emulación de un entorno virtual, ha sido la sencillez del diseño, bajos costos y mínimos requerimientos de hardware y de conectividad.

Probablemente en una edición futura del curso conviene que el entrenamiento inicial para el uso de los recursos tecnológicos ofrecidos se intensifique en horas y se asegure la asistencia de todos los participantes. Comprobamos, que al finalizar el curso, algunos alumnos (especialmente los de inscripción tardía) que no asistieron a las sesiones iniciales seguía sin poder gestionar el BSCW.

Unas mejores condiciones de accesibilidad serían útiles para promover un uso más intensivo de herramientas muy poderosas como el BSCW que en esta edición del curso sólo se usaron como servidor de ficheros y en mínima proporción como espacio para encuentros síncronos y asíncronos.

D. RESULTADOS

Este apartado refleja logros del curso en el desarrollo de las destrezas básicas que queríamos que los alumnos adquirieran para el periodismo digital. La satisfacción alcanzada parece otro logro del curso. Sin embargo, creemos que la materia pudiera

mejorar sustancialmente si enfatizamos en los aspectos periodísticos implícitos en el diseño y producción de un proyecto de comunicación digital. Este aspecto que en el programa actual se abordó someramente en el tema dos debería ser abordado en profundidad en próximos cursos, brindando espacios para promover la reflexión acerca del tratamiento de los géneros periodísticos tradicionales en el ciberespacio así como la aparición de nuevos géneros. Vemos que esta cuestión es la clave para enlazar teoría y práctica del periodismo digital y trascender la visión reduccionista que algunos alumnos parecen tener del proyecto final (equiparándolo a un sitio Web) para pasar a considerarlo el proyecto periodístico para un medio digital que emplea la Web como modo de distribución.

6.4. CREDIBILIDAD DEL ESTUDIO

Se trata en este apartado de revisar hasta qué punto los resultados de la investigación son creíbles y para ello presentaremos, siguiendo a Guba (1981) algunos criterios que a nuestro juicio dan prueba de la rigurosidad del proceso seguido y la confiabilidad de los resultados.

6.4.1. EL TRABAJO PROLONGADO EN EL MISMO LUGAR Y LA OBSERVACIÓN PERSISTENTE.

La observación persistente y el trabajo prolongado es lo que permite descubrir los significados realmente relevantes en el problema estudiado descartando aquellos prejuicios del investigador. El estudio se ha realizado en tres años, ocupándonos la fase de campo dos de ellos. De hecho hemos estado atentos como observadores participantes a lo largo de todo el año escolar en que desarrollamos el curso. Por eso creemos que en este trabajo el criterio de trabajo prolongado y observación persistente se ha cumplido.

6.4.2. JUICIO CRÍTICO DE COMPAÑEROS

Este criterio valorativo sugiere que *“los investigadores deberían separarse con regularidad del lugar de investigación e interactuar con otros profesionales que sean capaces y deseen realizar la función de juicio crítico”* (Guba, 1981, p.158).

A lo largo de las fases de la investigación, hemos realizado consultas con compañeros (docente universitarios) para dos tipos de cuestiones. En primer lugar para el desarrollo de los contenidos periodísticos, apoyándonos en este caso en una periodista,

docente de la ULA con quien compartimos materiales, discusiones y apreciaciones. En segundo lugar, las cuestiones metodológicas como validación de instrumentos, se han consultado con colegas profesores que tienen el grado de doctor, experticia en el tema y/o han desarrollado investigaciones similares.

Por otra parte, la presentación de una ponencia en el I Congreso de Periodismo Digital celebrado en el año 2004 en Maracay nos dio la oportunidad de comentar y compartir la experiencia que estábamos desarrollando con profesores de España, Argentina, Perú y Colombia entre otros. Esto ha sido una manera directa de contrastar nuestro trabajo y ratificar que la Escuela de Comunicación Social de la ULA es pionera en el país en la formación de periodistas digitales, pues a la fecha éramos la única carrera que incluía en su plan de estudio este eje formativo en Venezuela.

6.4.3. TRIANGULACIÓN DE DATOS

La triangulación es el método de contrastación por excelencia en las investigaciones cualitativas. En esta investigación se ha seguido dicho proceso atendiendo a diferentes aspectos:

A. TRIANGULACIÓN DE INSTRUMENTOS.

Se han empleado cuestionarios, entrevistas e informe final del profesor como métodos de recogida de datos para los ámbitos analizados. El balance entre sistemas de registro categorizados, descriptivos y narrativos nos garantiza variedad en la tipología de datos recogidos.

B. TRIANGULACIÓN DE SUJETOS

De los distintos ámbitos analizados en el estudio, se ha recogido información proveniente de los informantes involucrados, de modo que creemos haber revisado estos tópicos a la luz de diferentes perspectivas orientados por el deseo de encontrar la verdad intersubjetiva. Se ha considerado la opinión de los profesores y de los alumnos participantes permitiendo contrastar los datos. Incluso cuando las opiniones de los informantes han entrado en conflicto hemos recurrido a segundas entrevistas para clarificar estos aspectos.

C. TRIANGULACIÓN DE MOMENTOS

El proceso de recolección de los datos ha sido prolongado en el tiempo. Hemos aplicado instrumentos al inicio, durante y al finalizar el año escolar. De hecho, esta circunstancia nos ha permitido observar cómo la visión que alumnos y profesor tienen del curso va madurando en el tiempo y se obtienen apreciaciones cada vez mas profundas.

GLOSARIO DE SIGLAS EMPLEADAS

AAHE: American Association for Higher Education

BL: Blended learning. Modalidad híbrida, mixta o combinada

BSCW: Basic support for collaborative work

CEPIS: Council of European Professional Informatics Societies

CMC: Computer mediated communication

DL: Distributed learning

ECDL: European Computer Driving License

ETEA: Entorno tecnológico de Enseñanza y Aprendizaje

FTF: FACE-To-FACE

GMD: Germany National Research

ICDL: International Computer Driving License

ID: Instructional design

PBL: Problem based learning

PCD: Proyecto de Comunicación Digital. En la asignatura nos referimos al proyecto final

TAW: Test de Accesibilidad Web

TE: Tecnología educativa

TI: Tecnología Informática

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

VLE: Virtual Learning Environment

WBL: Web Based Learning

REFERENCIAS CONSULTADAS

Achteimer, Morris y Finnegan (2003). Considerations For Developing Evaluations of Online Courses. JALN, v.7, No 1

Aoki, K., Fasse, R. y Stowe, S.(1998). A Typology for distance Education-Tool for Strategic Plannig. *Proceedings of EDMEDIA / EDTELECOM 98*.

Arabasz, P., & Baker, M. B. (2003). Evolving campus support models for e-learning courses. *Educause Center for Applied Research*. Disponible en:
http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ecar_so/ers/ERS0303/EKF0303.pdf
[consultado 15 de septiembre de 2003]

Area, M. (2003). *Creación y uso de Webs para la docencia universitaria*. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento.Facultad de Educación. Universidad de la Laguna. Disponible en:
<http://webpages.ull.es/users/manarea/biblioteca.htm> [consultado 1 de septiembre de 2003]

Barberá. E. (Coord.) (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Ice de la Universidad de Barcelona. Cuadernos de educación. Barcelona: Editorial Horsori.

Bartolomé P., A.(2000). "Innovaciones tecnológicas en la docencia universitaria". *Actas del 1er Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona, junio. Publicada en CDROM.

Bartolomé P.,A.(1994). "Multimedia Interactivo y sus posibilidades en Educación Superior". *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 1, 5 -14.

- Bartolomé, A.(1995). *Algunos modelos de enseñanza para los nuevos canales*. Disponible en http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/iparedes/lecturas/bart1.html. [Consultado 20 de agosto de 2003]
- Bates, T.(2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona: GEDISA Editorial.
- Benedito, V., Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate. Análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario*. Barcelona, España: Publicaciones Universitat de Barcelona.
- Bonk, C.J. y Graham, C.R. (2003) (Eds.). *Handbook of Blended Learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Cabero A., J. y otros (1997). La Utilización de las NN.TT de la Información y Comunicación en el desarrollo profesional docente: estudio cuantitativo. En Cebrián, M. et al (Coord.) (1998). *Creación de Materiales para la innovación Educativa con Nuevas Tecnologías*. EDUTEC'97. Málaga: ICE. Universidad de Málaga. (pp. 432-446).
- Cabero A., J. (Coord.). (1993). *Investigaciones sobre la informática en el centro*. Barcelona: Universitat -22. PPU.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós, papeles de comunicación.
- Cárdenas, A.L. (1998). Discurso del Dr. Antonio Luis Cárdenas. Ministro de Educación. En Consejo Nacional de Educación (1998): *Asamblea Nacional de Educación*.

Discursos y Ponencias. Tomo I. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
Págs. 25-36.

Castaño, C.(1994). *Análisis y Evaluación de las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Castaño, C.(1995). La Investigación en Medios y materiales de enseñanza. En Sancho, J.M. (Coord.): *Para una Tecnología Educativa* (pp. 269-295). Barcelona: Horsori.

Chacín, M.(2001). Cursos en línea: estrategias para su implantación y evaluación. *Congreso Internacional EDUTECH ' 2001*. Actas del Congreso en CDROM.

Chickering, A. y S. Ehrmann (1996). Implementing the Seven Principles: Technology as Lever, *AAHE Bulletin*, Octubre, 3-6.

Clark, R. y Sugrue, B.(1988). Research on instructional media. En Ely, D.(comp.) *Educational media and technology yearbook*. Englewood: Libraries unlimited.

Collis, B. (1998). New Didactics for university instruction: why and now?. *Computers and Education*. 31, 373-393.

Collis, B., W. Veen y De Vries, P(1993). Preparing for an Interconnected Future: Policy Options for Telecommunications in Education. *Educational Technology*, 33,1, 17-37.

De Benito, B (2000). *Posibilidades educativas de las "webtools"* . *Estudio Comparativo de herramientas para la creación y el desarrollo de experiencias de enseñanza-aprendizaje en la WWW*. Servicio de Publicaciones. Universidad de las Islas Baleares.

- Del Águila, A. y A. Padilla (1997). Internet como apoyo a la docencia de Organización de Empresas: Análisis empírico del contenido de servicios WWW de las universidades españolas. En Cebrián, M. et al (Coord.) (1998): *Creación de Materiales para la innovación Educativa con Nuevas Tecnologías. EDUTEC'97* (pp 68-73). Málaga: ICE. Universidad de Málaga
- Douglis, F. (2003). Blended Learning: Choosing the Right Blend. Enciclopedia de Tecnología Educativa de la Universidad de San Diego. Disponible en <http://coe.sdsu.edu/eet/articles/blendlearning/index.htm> . [Consultado 02 de febrero de 2005]
- Duarte, A. (1998). *Navegando a través de la información: Diseño y Evaluación de hipertextos para la Enseñanza Universitaria. Tesis doctoral*. Universidad de Huelva.
- Dziuban, C., Hartman, J. y Moskal, P. (2004). Blended Learning. *EDUCAUSE Review*, Center for applied research. Research Bulletin. 2004(7).
- ECDL foundation (2000). European Computer Driving Licence Foundation- Website. Disponible en: http://www.ecdl.com/main/index_old.php. [Consultado 20 de enero de 2004]
- Escudero, J. M. (editor) (2000). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid: Síntesis Educación. Colección DOE.
- Fandos, Jiménez y González (2002). Estrategias didácticas en el uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación. *Acción Pedagógica*, 11(1), 28-39

Fandos, M. (2001). *Análisis de los procesos de E/A basados en las TIC*. Trabajo de investigación inédito. Departamento de Pedagogía. Universidad Rovira i Virgili de Tarragona.

Fandos, M. (2003). *Formación basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Tesis doctoral. URV. Documento electrónico disponible en : <http://www.tesisexarxa.net/> [Consultado 20 de enero de 2004]

Ferrández A. , A. (1996). El formador en el espacio formativo de las redes. *Educar*. 20, pp. 43-67.

Ferreres P., V(Coord.)(1997). *El desarrollo profesional del docente Evaluación de los planes provinciales de formación*. Barcelona: Oikos-Tau.

Figl, k., Derntl, M. y Motschnig-Pitrik, R.(2005). Assessing the Added Value of Blended Learning: An Experience-based Survey of Research Paradigms. *International Conference for Interactive Computer-Aided (ICL'04)*. Villach, Austria. Documento electrónico disponible en : <http://www.pri.univie.ac.at/Publications/2005/icl05-figl.pdf> [Consultado 20 de diciembre de 2005]

Frances, V.(2003) . Y ahora... el blended learning. *Educaweb, Monográfico formación virtual*. No 69. Disponible en: <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/default.asp>. [Consultado 10 de noviembre de 2004]

García A. Lorenzo (2004). BLENDED LEARNING, es tan innovador?. Editorial del BENET, septiembre 2004. Disponible en:

<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-9-2004.pdf>. [Consultado el 11 diciembre 2005]

Garnham, C. y R., Kaleta (2002). *Introduction to Hybrid Courses. Teaching with technology today*. Disponible en: <http://www.uwsa.edu/tt/articles/garnham.htm>. [Consultado el 10 diciembre 2003]

Generalitat De Catalunya (1996). *Conferencia Paneuropea sobre la Educación y la Formación de Adultos: Aprender es la clau de la vida*. Barcelona: 9 disseny.

Gisbert C., M (1999). El profesor del siglo XXI: de transmisor de conocimientos a guía del ciberespacio. En Cabero, J y otros (Coords.): *Y continuamos avanzando. Las Nuevas Tecnologías para la mejora educativa* (pp. 315-330). Sevilla: Editorial Kronos.

Gisbert, M.(2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. *Acción Pedagógica*, 11(1), 48-59.

Goetz, J.P. y Lecompte, D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

González S., A.P.(1997). *Fundamentos del currículum*. Dossier de Materiales. Doctorado en Innovación Educativa. San Cristóbal: ULA-URV. Policopiado.

Gorga, G. y M. Madoz (2002). Una propuesta de métrica para evaluar sistemas de Educación a Distancia basados en InterNet . *Tercer Congreso Virtual "Integración sin Barreras en el Siglo XXI"*. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_43/nr_480/a_6495/6495.html. [Consultado el 22 diciembre 2005]

Graham, C. R., Allen, S., y Ure, D. (2003). *Blended learning environments: A review of the research literature*. Documento policopiado.

Graham (2003). Blended Learning Systems: definition, current trends, and future directions. En Bonk, C.J. y Graham, C.R. (2003)(Eds.). *Handbook of Blended Learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.

Guba, E. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación Naturalista. En Sacristán, G. y A. Pérez (1983): *La Enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: AKAL EDITOR.

Hanna E., D.(1998). Higher Education in an Era of Digital Competition: Emerging Organizational Models. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 2(1). Disponible en: http://www.aln.org/alnweb/journal/vol2_issue1/hanna.htm. [Consultado abril 2000]

Haverstick consulting(2005). *Curriculum Design & Development*. Disponible en: <http://www.haverstickconsulting.com/pages/-1165/> [Consultado abril 2004]

Hazari, S. I. (1998). *Evaluation and selection of web course management tools*. Disponible en: <http://www.sunilhazari.com/education/webct>. [Consultado marzo 2000]

Henríquez, M.A. (2003). Formación del profesorado en las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Casos: ULA-URV. *Tesis doctoral* presentada en la Universidad Rovira i Virgili. España. Disponible en: <http://www.tdx.cbuc.es/> [Consultado mayo 2004]

- Henríquez, P y M. Fandos (2004). La innovación y la evaluación de cursos universitarios en línea: ¿simple requisito o binomio indisoluble?. *IV Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona, España. Publicado en CDROM de Actas del Congreso.
- Henríquez, P. (2001). La aplicación didáctica de las TIC en la formación del siglo XXI. *Tesis doctoral* presentada en la Universidad Rovira i Virgili. España.
- Henríquez, P. (2002). La formación universitaria en entornos virtuales: un estudio de caso en la ULA Táchira. *Acción Pedagógica. Dossier Educación y Nuevas Tecnologías*. 11 (1), 14-27.
- Henríquez, P. (2004). *Tríptico informativo de la I Muestra de Comunicación Digital*. Documento policopiado.
- Henríquez, P. y Fandos, M. (2004). La innovación y la evaluación de cursos universitarios en línea: ¿simple requisito o binomio indisoluble?. *IV Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*. Gerona, España
- Henríquez, P.(1998). Las estrategias de enseñanza y el empleo del computador en el PCCE del CENAMEC: Caso Escuela Parroquial San Juan Bautista. *Investigación presentada ante tribunal para optar a la suficiencia investigadora*. Doctorado ULA-URV.
- Henríquez, P. (2005). Las actitudes de los alumnos de periodismo hacia el Computador: un estudio de caso en la ULA Táchira-VENEZUELA. *Revista Acción Pedagógica. Dossier Educación y Nuevas Tecnologías II*. 15 (1).

- Holmberg, B. (1985). *Status and Trends of Distance Education*. Lector publishing. Sweden. Disponible en: http://www.ateneonline.net/datos/43_03_Madoz_Cristina.pdf. [Consultado mayo 2000]
- Jiménez, B. (1996). *Claves para comprender la formación profesional en Europa y España*. Barcelona: EUB.
- Jiménez, B.(2003). *Proyecto Docente y de investigación para optar a la cátedra de Evaluación en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE)*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar(DOE). Universidad Rovira i Virgili. Tarragona, España.
- Khan, B. (Ed.)(2001). *Web Based Training*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Khan, B.(2003). *A framework for e-learning*. Disponible en : <http://www.bookstoread.com/framework/>. [Consultado mayo 2005]
- Legañoa, M.A. y Madera, L.I. (2004). Blended Learning o modalidad híbrida en la capacitación de docentes. Disponible en: <http://fgsnet.nova.edu/cread2/pdf/Leganoa.doc>. [Consultado enero 2005]
- LTC (2001). Learning Technology Center Website. Universidad de Wisconsin. Disponible en <http://www.uwm.edu/Dept/LTC/hybrid/>. [Consultado febrero 2003]
- Madoz, C., Gorga, G., Feierher, G. y Depetris B. (2004). Transformación de un curso presencial preuniversitario de Análisis y Expresión de Problemas a modalidad Semipresencial. *LatinEduca2004*. Disponible en:

http://www.ateneonline.net/datos/43_03_Madoz_Cristina.pdf. [Consultado febrero 2006]

Majo, J. y Marques, P. (2002). *La revolución educativa en la Era Internet*. Barcelona: Ed. Praxis.

Marquès, P. (2005). Sistemas De Teleformación: Características, Elementos, Ventajas. Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/telefor.htm#inicio>. [Consultado febrero 2006]

Martínez A., J. (2004). Blended Learning o el peligro de trivializar el aprendizaje.

Disponible en :

http://www.rrhmagazine.com/articulos.asp?num_art=270. [Consultado diciembre 2005]

Mason, R. y Bacsich, P.(1998). Embedding Computer Conferencing into University Teaching. *Computers and Education*. 30(3 / 4), 249-258.

Molina, E. (1993). *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Granada: Publicaciones de la Universidad de Granada..

Montilva C., J. (1997). Tecnología Web: Marco Conceptual, Aplicaciones y Tendencias. *I Congreso Nacional de Multimedia y Videoconferencia*. Mérida, Venezuela. Junio. Págs 40-48. Policopiado por gentileza del autor.

Moore, M. (1993). Theory types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3,1-6.

Moore, M.G. y Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A systems view*. Belmont, California: Wadsworth.

- Moreno, F. y Bailly-Baillièrè, M. (2002). *Diseño instructivo de la formación online .Aproximación metodológica a la elaboración de contenidos.* Barcelona: Ariel Educación.
- Oliver, M. y K. Trigwell (2005). Can 'Blended Learning' Be Redeemed?. *E-Learning*. 2(1).
- Orihuela, J.L y Santos, M.L.(1999). *Introducción al Diseño En línea. Concepción y Desarrollo de Proyectos de Comunicación Interactiva.* Madrid: Anaya Multimedia.
- Paulsen, M. (1992). *The hexagon of cooperative freedom: a distance education theory attuned to computer conferencing*" En Paulsen, M.F. (Ed.) *From bulletin boards to electronic universities: distance education, computer-mediated communication, and online education.* University Park, PA: The American Center for the Study of Distance Education.
- Pérez, R. (1995). Evaluación de programas educativos. En: Medina, A.; Villar, L. M. (Coords.). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores* (pp. 73-131). Madrid: Universitas.
- Poves, J. y I. Solís (1997). Integración de redes de docencia en las redes universitarias. *Revista Enfoque. REDIRIS.* 41 y 42, 1-9.
- Reece, M. y Lockee, B. (2005). Improving training outcomes through blended learning. *JALN, Journal of asynchronous learning*, 9 (4). Disponible en: http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v9n4/v9n4_reece.asp. [Consultado diciembre 2005]

- Riel, M. y Harasim, L. (1994). Research Perspectives on Network Learning. *Machine Mediated Learning*, 4(2 y 3), 91-113.
- Rivas N., M. (2000). *Innovación Educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y Garcia, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Rodríguez, J.L. y otros (2000). Las características del aprendizaje adulto y su concreción en entornos multimedia. Análisis comparativo de aplicaciones para la formación continua. En Rodríguez, J. (coord.): *II Jornadas Multimedia educativo*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Formato electrónico
- Rooney, J. E. (2003). Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings. *Association Managment*, 55(5), 26-32.
- Salinas , J. (1994). Hipertexto e Hipermedia en la Enseñanza Universitaria. *PixelBit. Revista de Medios y Educación*. 1, 15-29
- Salinas, J. (1996b). "Telemática y Educación: expectativas y desafíos". Disponible en: <http://www.ull.es/departamentos/didinv/tecnologiaeducativa/doc-salinas.htm>.
[Consultado diciembre 2000]
- Sangra, A. y Duart, J. (1999). Aprender sin distancias a diseñar materiales didácticos para la formación asíncrona. Postgrado de Diseño Formativo de Materiales Didácticos Multimedia para Entornos Virtuales de Aprendizaje. *Actas CONIED'99*. Puertollano. Publicada en CDROM.

- Santoveña, S. (2005). Criterios de calidad para la evaluación de los cursos virtuales. *Eticanet: Publicación en línea*. Granada (España). Año II Número 4. Enero de 2005. ISSN: 1695-324X
- Sloan-Consortium (2005). Blended Learning: Sleeping Giant. *Sloan-C-View*. 4(5). Disponible en <http://www.sloan-c.org/publications/view/v4n5/coverv4n5.htm>. [Consultado enero 2006]
- Stake, R.E.(1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Tejada, J. (1999). La evaluación: su conceptualización. En Jiménez, B.: *Evaluación de Programas, centros y profesores (pp. 25-56)*. Barcelona: Síntesis.
- Tejada, J.(1998). *Los agentes de la innovación en los Centros Educativos (Profesores, directivos y asesores)*. Málaga: Ediciones Aljibe S.L.
- UNESCO (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París, Francia. Policopiado
- UNESCO (1996). Acta de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En *Hacia una nueva educación superior*. Caracas: CRESALC/UNESCO.
- Valiathan, P.(2002). Blended Learning Models. *E-Learning circuits*. Disponible en: <http://www.learningcircuits.org/> . [Consultado diciembre 2000]
- Veen, Lam y Tacones (1998). A virtual workshop as a tool for collaboration: towards a model of telematic learning environments. *Computers and Education*. 30(1/2), 31-39.

Vivas, M (2005). *La educación emocional en la formación inicial del profesorado en Venezuela*. Tesis de Doctorado en Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia de España.

Ware, J., Morris, S. y K. Fallow (2004). *A Blended Learning Roadmap for ISDs, PMs, and SMEs*. Disponible en:

http://www.fgdla.org/docs/FGDLA_DLpresentation.ppt. [Consultado enero 2005]

Yábar, J.M. (1997). *La Universidad Autónoma de Barcelona: El camino hacia una universidad bimodal en el marco de las Tecnologías de la Información y la Comunicación . II FÓRUM MULTIMEDIA*. Barcelona. Policopiado por gentileza del autor.

Young, J (2002). 'Hybrid' Teaching Seeks to End the Divide Between Traditional and Online Instruction. *The chronicle of higher education*. Disponible en <http://chronicle.com/free/v48/i28/28a03301.htm>. [Consultado marzo 2003]

Zabalza, M.A.(1996). *La Enseñanza universitaria: roles, funciones y características*. En Rodríguez, J. Ma. (Ed.)(1996): *Seminario sobre Formación y evaluación del profesorado universitario* (pp. 17-42). Huelva: ICE.

ANEXOS

No 1. Contenidos ECDL

No 2. Cuestionario inicial

No 3. Versión preliminar del cuestionario final

No 4. Formato de validación expertos

No 5. Versión definitiva del cuestionario final

No 6. Guión de preguntas de la entrevista

Anexo 1. Módulos del temario EDCL

<i>Módulo</i>	<i>Categoría</i>	<i>Conocimiento exigido</i>	
MÓDULO 1 <i>Conceptos básicos de la Tecnología de la Información:</i> Exige al candidato el conocimiento de los principales componentes físicos de un ordenador personal y la comprensión de algunos conceptos básicos de la tecnología de la información.	<i>Para empezar</i>	Tecnología de la información de hardware/software. Tipos de ordenadores Principales componentes de un ordenador personal	
	<i>Hardware</i>	Unidad central de procesamiento Periféricos de entrada Periférico de salida	
	<i>Almacenamiento</i>	Dispositivos de almacenamiento Tipos de memoria Medición de la capacidad de memoria Prestaciones de un ordenador	
	<i>Software</i>	Tipos de software Software del sistema educativo Software de aplicación Desarrollo de sistemas	
	<i>Redes de información</i>	LAN y WAN La red telefónica en informática El correo electrónico Internet	
	<i>Ordenador</i>	El ordenador en casa El ordenador en el trabajo y en la escuela El ordenador en la vida cotidiana	
	<i>TIC y sociedad</i>	Un mundo cambiante Un lugar de trabajo agradable Salud y seguridad	
	<i>Seguridad, Copyright y legislación</i>	Seguridad Virus de ordenador Copyright Ley sobre protección de datos.	
	MÓDULO 2 Uso del ordenador y gestión de ficheros: exige al candidato demostrar sus	<i>Entorno del escritorio</i>	Primeros pasos con el ordenador Trabajo con iconos

<i>Módulo</i>	<i>Categoría</i>	<i>Conocimiento exigido</i>
conocimientos y competencias en la utilización de las funciones básicas y del sistema operativo de un ordenador personal.		Trabajando con ventanas
	<i>Organización de archivos</i>	Organización de ficheros
		Copiar, mover, borrar
		Búsquedas.
<i>Edición simple</i>	Utilización de una aplicación de edición de texto	
<i>Gestión de impresión</i>	Impresión	
MÓDULO 3 Tratamiento de texto: exige al candidato que demuestre su habilidad con la aplicación de proceso de texto instalada en un ordenador personal	<i>Para empezar</i>	Primeros pasos para el tratamiento de texto
		Configuración de los parámetros básicos
		Intercambio de documentos
	<i>Operaciones básicas</i>	Entrada de datos
		Selección de datos
		Copiar, mover y borrar
		Buscar y reemplazar
	<i>Formateado</i>	Formateado de texto
		Formateado general
		Plantillas
	<i>Terminación de un documento</i>	Estilos y paginación
		Encabezados y pies de página
		Ortografía y gramática
		Configuración del documento
	<i>Impresión</i>	Preparación para la impresión
	<i>Funciones avanzadas</i>	Tablas
		Gráficos e imágenes
		Importación de objetos
		Fusión del correo
	MÓDULO 4 Hoja de cálculo: exige al candidato entender los conceptos básicos de la hoja de cálculo y poner de manifiesto su capacidad de trabajar con una aplicación de hoja de cálculo en un ordenador personal.	<i>Para empezar</i>
Configuración de los parámetros básicos		
Intercambio de documentos		
<i>Operaciones básicas</i>		Entrada de datos
		Selección de datos
		Copiar, mover y borrar
		Buscar y reemplazar
		Filas y columnas

<i>Módulo</i>	<i>Categoría</i>	<i>Conocimiento exigido</i>
		Ordenar datos
	<i>Fórmulas y funciones</i>	Fórmulas aritméticas y lógicas
	<i>Formato</i>	Trabajo con funciones
		Formatear celdas-número
		Formatear celdas-texto
		Formatear celdas-rangos de celda
		Ortografía
		Configuración del documento
	<i>Impresión</i>	Imprimir documentos de hoja de cálculo sencillas
	<i>Funciones avanzadas</i>	Incorporación de objetos
Diagramas y gráficos		
MÓDULO 5 Base de datos: exige al candidato entender los conceptos básicos de las bases de datos y poner de manifiesto su capacidad para trabajar con una base de datos en un computador personal	<i>Para empezar</i>	Primeros pasos con las bases de datos
		Configuración de los parámetros
	<i>Creación de una base de datos</i>	Operaciones básicas
		Definición de claves
		Diseño de tablas
		Actualización de una base de datos
	<i>Utilización de formularios</i>	Creación de un formulario
		Modificación del diseño del formulario
	<i>Recuperación de la información</i>	Operaciones básicas
		Cómo afinar consultas
		Cómo seleccionar y ordenar
	<i>Informes</i>	Creación de informes
	MÓDULO 6 Presentación: exige que el candidato demuestre su habilidad al utilizar herramientas de presentación en un ordenador personal	<i>Para empezar</i>
Configuración de los parámetros básicos		
Intercambio de documentos		
<i>Operaciones básicas</i>		Creación de una presentación
		Copiar, mover, borrar texto
		Copiar, mover, borrar imágenes
		Copiar, mover, borrar diapositivas
<i>Formato</i>		Dar formato al texto
		Modificar las cajas de texto
<i>Gráficos y diagramas</i>		Objetos gráficos
		Diagramas

<i>Módulo</i>	<i>Categoría</i>	<i>Conocimiento exigido</i>
		Imágenes y otros objetos
	<i>Impresión y distribución</i>	Configuración de diapositivas
		Preparación para la distribución
		Impresión
	<i>Efectos de presentación de diapositiva</i>	Animación preestablecida
		transiciones
<i>Vista y presentaciones de diapositiva</i>		
MÓDULO 7 Información y comunicación: se subdivide en dos secciones, de las que la primera, Información, exige al candidato realizar una tarea elemental de búsqueda en la Web utilizando un explorador de la red y herramientas de los motores de búsqueda disponibles. La segunda sección, Comunicación, exige al candidato demostrar su habilidad con el software de correo electrónico, enviando y recibiendo mensajes, adjuntando documentos y ficheros a un mensaje y organizando y gestionando carpetas o directorios de mensajes dentro del software de correo electrónico.	<i>Para empezar</i>	Primeros pasos en Internet
		Configuración de los parámetros básicos
	<i>Navegación en la red</i>	Acceso a una dirección en la Web
	<i>Búsqueda en la red</i>	Utilización de un motor de búsqueda
		Impresión
	<i>Marcas</i>	Creación de una marca
	<i>Para empezar</i>	Primeros pasos con el correo electrónico
		Configuración de los parámetros básicos
	<i>Mensajería</i>	Envío de un mensaje
		Copiar, mover y borrar
		Lectura de un mensaje
		Respuesta a un mensaje
	<i>Direccionamiento</i>	Utilización de listines de dirección
		Envío de mensajes a varias direcciones
	<i>Gestión de mensajes</i>	Organización de los mensajes

ANEXO 2:

CUESTIONARIO INICIAL

ANEXO 3:

VERSIÓN PRELIMINAR CUESTIONARIO FINAL

ANEXO 4:

FORMATO DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS

Formato para la Validación de expertos

El objetivo de este formato es que usted, en su condición de experto, exprese su opinión acerca de cada uno de los ítems del instrumento anexo denominado “CUESTIONARIO PARA VALORAR LA ASIGNATURA PERIODISMO EN LÍNEA”. Este instrumento será aplicado a los cursantes de la materia con el propósito de obtener información relevante para una investigación que estamos desarrollando y que se titula: “El diseño y evaluación de cursos universitarios en modalidad presencial-virtual: Caso de la: “Asignatura Periodismo Online” en la Universidad de Los Andes Táchira.” A los fines de facilitar la tarea del experto, anexamos la tabla que contiene las dimensiones a evaluar mediante el cuestionario (Ver Anexo A), así como los objetivos de la investigación (Ver anexo B).

Nombre del experto: _____

Grado Académico: _____

Institución: _____

Área de experticia:

Evaluación Pedagogía Tecnología Educativa Metodología de Investigación Otra: _____

Instrucciones:

Por favor para contestar marque con una EQUIS (X) la casilla que corresponda a la valoración que otorga a cada ítem del instrumento según la siguiente escala:

Totalmente en desacuerdo **En desacuerdo** **Ni en desacuerdo/ Ni de acuerdo** **De acuerdo** **Completamente de acuerdo**
 1 2 3 4 5

Ítem	Univocidad					Relevancia					Pertinencia					Claridad					Observaciones
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1																					
2																					
3																					

ANEXO B

Resumen del proyecto: Se trata del diseño y evaluación de un curso que combina las características de las modalidades presencial y virtual mediante un software que integra contenidos, actividades y herramientas telemáticas. Mediante este recurso se complementan las clases presenciales de la asignatura Periodismo Online que se dicta en el cuarto año de la carrera de Comunicación Social en la ULA Táchira.

Una vez diseñado y producido el entorno, se pondrá en marcha la asignatura en modalidad presencial-virtual y se llevará a cabo un plan piloto de evaluación considerando la perspectiva de los alumnos, del profesor y expertos. Los resultados obtenidos podrán mejorar el curso diseñado.

Objetivo Principal

Diseñar y Evaluar la asignatura Periodismo Online del 4to año de Comunicación Social de la ULA Táchira, dictada bajo modalidad presencial virtual

Objetivos

- Diseñar los principales componentes del curso presencial virtual: objetivos, contenidos, entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA), estrategias de aprendizaje, actividades, evaluación.
- Producir e integrar los elementos del curso.
- Desarrollar la asignatura Periodismo Online en modalidad presencial-virtual
- Diseñar estrategias para que alumnos, profesores y expertos evalúen el curso.
- Analizar la información recogida de los informantes, pudiendo concluir los criterios valorativos.
- Rediseñar el curso considerando los resultados de la evaluación.

ANEXO 5

VERSIÓN DEFINITIVA DEL CUESTIONARIO FINAL

ANEXO 6

GUIÓN DE PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA

VALORACIÓN FINAL DE LA ASIGNATURA PERIODISMO EN LÍNEA

La finalidad de estas preguntas es valorar el desarrollo de la asignatura Periodismo en línea, desarrollada a lo largo del curso 2004-2005. En concreto, analizar si la metodología desarrollada consistente en la combinación de clases de aula con trabajo por Internet (servidor Web de la materia, e-mail, BSCW, ..) es adecuada.

Agradecemos el máximo de sinceridad al contestar. El tratamiento a las respuestas será totalmente confidencial.

Aspectos Generales

1. ¿Qué impresión o recuerdo tienes de esta asignatura?
2. ¿Empleas el computador para socializar? ¿para entretenerte? ¿trabajar? ¿Te gusta estudiar mediante el computador?
3. ¿La metodología que combina la clase de aula con trabajo por Internet ha sido útil?
 - a. ¿Crees que tienes las destrezas necesarias para complementar las actividades de aula con estudio a través de Internet?
 - b. Pudiste controlar el tiempo adecuadamente para no tener prisas de última hora al entregar los trabajos?
4. Leíste el programa de la materia? Te interesaste en adquirirlo?
5. ¿Te has sentido motivado a lo largo del curso? Por qué? ¿Que implicación personal has tenido en la asignatura?
6. Sientes que la evaluación que obtuviste en la materia se ajusta a tus logros? Se ajusta al esfuerzo invertido?
7. Te parece que en la materia se exigen demasiados trabajos, exámenes, proyectos? Lo dices por comparación con otras asignaturas?

Con relación al proyecto final :

8. El proyecto final que presentaste guarda algún parecido con la idea inicial que mostraste a la profesora?
9. Comenta cuáles de las siguientes cosas te resultaron difíciles del proyecto:
 - a. La definición del tema
 - b. La metodología para el desarrollo del mismo (la puntualidad, disciplina y rigor en las revisiones previas del proyecto).

- c. Aplicar la teoría del periodismo digital al producir un sitio Web con información periodística?
 - d. Los escasos conocimientos de cómo escribir para Internet
 - e. El trabajo en grupo
 - f. Otra cosa?
10. Recuerdas a cuántas sesiones de revisión de proyecto asististe con tu grupo?
- a. Hubo algún problema en ellas?
 - b. Sentiste que la revisión contribuía a mejorar el trabajo?
 - c. Te parecieron muy directos o duros los comentarios de la profesora a tu trabajo?
 - d. Escribe tu opinión sobre las revisiones previas del proyecto
11. Crees que en las revisiones del proyecto pudieron generarse situaciones incómodas que perjudicaran tus relaciones con la profesora?
12. Crees que la coevaluación (evaluación que hacen todos tus compañeros de clase al trabajo final de tu grupo) es una práctica importante? Puede aportarte algo para mejorar los proyectos?

Trabajo en grupo

13. ¿Crees que en una asignatura de este tipo, desarrollada en el aula y a través de la red, las actividades a realizar deberían ser individuales o en grupo? Por qué?
14. Describe como ha sido el trabajo en grupo con tus compañeros.

Relación alumno-profesor

15. ¿Que tipo de apoyo necesitas mas del profesor: cognitivo (habilidades para el estudio) o emocional (relación amistosa, trato cordial)?
16. Crees que los criterios de rigor, puntualidad y disciplina de esta materia son inéditos en cuarto año? Te resultaron complicados de cumplir? Fastidiosos? Innecesarios?
17. Te parecieron buenas las relaciones que mantuviste con la profesora? Si respondes Si pasa a la pregunta 19 sino pasa a la pregunta 18.
18. Crees que estos criterios hayan sido fuente de problemas relacionales entre los alumnos y la profesora? Qué otra cosa pudo serlo?

Prácticas de Dreamweaver

19. Hiciste todas las prácticas de Dreamweaver propuestas por la profesora?

20. Te parecieron suficientes?
21. Consultaste a alguien para que te ayudara a hacer las prácticas (profesora, compañeros, preparador, otro...)
22. Las hiciste en casa o en la ULA?
23. Crees que el hecho de que estas prácticas no fuesen evaluadas pudo influir para que algunos alumnos no las hicieran?
24. Crees que los ejercicios de Dreamweaver propuestos por la profesora deberían ser evaluados?

Servidor Web de la materia

alojado en <http://www.saber.ula.ve/periodismoonlinea>

25. Que apreciación tienes del diseño gráfico del servidor Web? Te parece sobrecargado? No es armonioso? Requiere mas dinamismo?

Tutoría

26. Realizaste la tutoría preferentemente de modo presencial?
27. Usaste intensivamente el e-mail para preguntas a la profesora? Si tu respuesta es No, indícanos la causa?
28. Valora otras cuestiones que creas necesarias

