



ISSN: 1909-2814

Diseño *e-learning*: siete componentes indispensables para una asignatura de Comunicación en el contexto universitario

E-learning design: Seven Essential Components for a Communication Course in Higher Education

Cómo citar

este artículo en APA:

Marino-Jiménez, M. (2016).

Diseño e-learning: siete componentes indispensables para una asignatura de Comunicación en el contexto universitario.

Revista Q, 10(20), 24-51.

doi:10.18566/revistaq.v10n20.a02

Recibido: 2016-03-27

Aprobado: 2016-06-01

MAURO MARINO JIMÉNEZ

Docente universitario, escritor y promotor cultural peruano. Es doctorando en Filología por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), máster en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y el Tratamiento de Lenguas (UNED), maestro en Educación con mención en Educación Superior por la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL), diplomado en Habilidades Gerenciales (USIL) y licenciado en Literatura por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (UNMSM). Ha publicado trece libros de investigación, manuales universitarios y creación literaria. Participa como conferencista en eventos nacionales e internacionales. Actualmente trabaja como docente de la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL) y la Universidad San Martín de Porres (USMP). Dirige el portal cultural Retratos abiertos (<https://retratosabiertos.com>).

Email: maurosmj@gmail.com

Orcid: 0000-0003-2541-0447



Atribución – No comercial: permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de su obra, siempre dando los créditos y sin fines comerciales.



Universidad
Pontificia
Bolivariana



Resumen

La percepción de la modalidad *e-learning* en la educación superior peruana resulta paradójica. Por una parte, es evidente el aporte que esta tiene como agente de desarrollo social y educativo, como se ejemplifica en la mayoría de universidades en el mundo. Sin embargo, la atención que esta recibe desde el punto de vista de las normas y estatutos denota una diferencia de oportunidades a favor de la educación presencial. Por tal motivo, este estudio de reflexión teórica ofrece un recorrido a las principales condiciones de buena praxis en educación a distancia y su efectiva concordancia con un caso de éxito en una universidad peruana.

Palabras clave: e-learning, comunicación, educación universitaria peruana.

Abstract

The perception of the e-learning modality in Peruvian higher education is paradoxical. On the one hand, it is evident the contribution that this has as an agent of social and educational development, as exemplified in most universities in the world. However, the attention it receives from the point of view of rules and statutes denotes a difference of opportunities in favor of face-to-face education. For this reason, this theoretical reflection offers an overview of the main conditions for good praxis in distance education and its effective congruence with a successful case in a Peruvian university.

Keywords: e-learning, communication, Peruvian university education.

1. Introducción

En el Perú, el número de universidades públicas y privadas ha pasado de 73 a 140 en el periodo del 2000 al 2013 (Gestión, 2014). Esto, evidentemente, significa una mayor oferta educativa a nivel superior y mayores posibilidades para estudiar en localidades alejadas de las ciudades demográficamente más importantes significativas en dicho país (Lima, Cusco, Trujillo y Arequipa). En paralelo, varias casas de estudio existentes y nuevas optaron por la incorporación de cursos *e-learning*, con la premisa de ofrecer una educación fuera de las limitaciones espaciales. Tal es el caso de la Universidad Católica del Perú, la Universidad San Martín de Porres, la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, la Universidad Peruana de los Andes y la Universidad San Ignacio de Loyola.

La cifra de 140 universidades peruanas, superada en Sudamérica únicamente por Brasil (con 197), corresponde a una mirada conservadora si no se tiene en cuenta la población casi siete veces superior este último (United Nations, 2015). En tal sentido, la plétórica oferta educativa ha tenido también un defecto: la falta mecanismos de regulación del servicio educativo en muchas instituciones que obtuvieron licencia durante la primera



década del siglo XXI. Por tal motivo, el Estado peruano dispuso una *Ley Universitaria* (Congreso de la República, 2014), cuyo espíritu debería reflejar principios de búsqueda y difusión de la verdad, calidad académica, espíritu crítico, visión investigadora e inclusión intercultural.

La problemática que debía resolver dicha ley representó un freno para la proliferación desmedida de universidades. Sin embargo, representó un costo que consideramos elevado. Ya que su arrastre regulatorio pesó sobre la modalidad *e-learning* en aspectos como el requerimiento de grado académico doctoral para ejercer cargos de rector, decano, director de carrera o profesor principal. Situación similar se dio con los estudios de pregrado, ya que, con el ejercicio de la ley, el componente *e-learning* apenas podría alcanzar un 50% de la totalidad de la carrera universitaria (Congreso de la República, 2014).

El presente artículo no pretende contravenir la ley. Sin embargo, desea verter una opción distinta respecto de las soluciones para sostener los principios antes mencionados y mantenerse a la par con las tendencias mundiales, las cuales recogen positivamente las posibilidades que brindan los sistemas educativos *e-learning*, caracterizados por ofrecer una modalidad de estudio autónoma, la cual se puede ejercer desde el hogar, el centro de trabajo e incluso la penitenciaría. Por lo tanto, mucho más allá de la comodidad del no desplazamiento, representa una alternativa de desarrollo para personas que viven en lugares alejados, cuyas cargas laborales o familiares no les permiten acudir a un centro de estudios cercano o que simplemente buscan una educación con calidad mayor a la cercana (Casamayor, 2008; Gabelas, 2010; Merriam & Bierema, 2014; Shepherd, 2013; Vázquez y Sevillano, 2011). Por otra parte, resulta pertinente mencionar la forma en que las tecnologías educativas han transparentado las relaciones entre las distintas instancias de las instituciones, ofreciendo mayor posibilidad de diálogo y disminuyendo la burocracia, como hasta hace poco lo haría únicamente agentes de cambio humanos (Tuning, 2017; Vázquez-Cano, 2012).

Estas ideas ya han sido puestas en práctica y asociadas en distintas partes del mundo como se demuestra en el número de alumnos de la UNED, con 260.079 estudiantes (UNED, 2015); The Open University, con alrededor de 100.000 (The Open University, 2015); y The Indira Gandhi National Open University, con 3 000.000, cuya cifra es la de mayor cantidad en el mundo (The Indira Gandhi National Open University, 2015).

En un trabajo previo, se determinó que el desarrollo de competencias lingüísticas de un sistema presencial y uno virtual en la asignatura de Comunicación Oral y Escrita del programa CPEL (Carreras para Personas con Experiencia Laboral) de la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL) es similar (Marino, 2015). Sin embargo, más allá de la comprobación de que ambas modalidades ofrecen lo que, en el contexto, se considera un



caso de éxito, importa conocer también las condiciones que generaron dicha situación, para que puedan servir en otros centros educativos con condiciones similares.

Por tal motivo, el propósito del presente artículo es ofrecer una reflexión sobre las características de un buen modelo educativo *e-learning* desde el punto de vista del trabajo institucional y docente, asumiendo este último desde sus distintos roles (autor, diseñador o tutor virtual). Esta reflexión no solamente se explica en función del caso tratado, sino también desde la revisión bibliográfica pertinente y una visión positiva respecto del futuro del *e-learning* en contextos en los que, a pesar de representar una oportunidad de mejora social y cultural, su práctica se encuentra restringida.

Apoya esta premisa un conjunto de estudios de los últimos diez años, los cuales consideran no solo las ventajas, sino también sus potencialidades de las TIC en un futuro para la educación. A continuación se comentará algunos de estos:

Las TIC, como declara Casamayor (2008), ofrecen inmensas posibilidades para transmitir contenidos, establecer una bidireccionalidad comunicativa, fomentar la interacción, gestionar procesos de auditoría y acceder a información de distinto tipo.

Todo esto también supone procesos en los que las TIC intervienen de forma directa. No solo en el contexto de programas educativos en los que estas tengan una representación de complemento presencial, sino también en la incorporación de algunas horas virtuales (*blended learning*) o la totalidad de estas (*e-learning*). Por lo tanto, ya desde la década pasada se confirmaron las ventajas más evidentes de la tecnología.

Un aspecto que debe acompañar la afirmación anterior es que un modelo educativo virtual no es óptimo solo por el hecho de incorporar horas virtuales. En tal sentido, Morrissey (2010) declaró que debemos asumir ciertas condiciones, tales como la disposición sencilla y asequible para toda la comunidad educativa; la inclusión de las TIC en el proceso de elaboración del currículo; y la evaluación general sobre el conocimiento que estudiantes docentes y la organización en general tienen sobre la propuesta educativa y su rol como participantes de la misma.

En complemento a lo anterior, también subsiste el hecho de que el aprendizaje con y por medio de las tecnologías corresponde a un proceso que no necesariamente va a ocurrir de manera automática. Como bien señaló Aparici:

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



Un aporte de relevancia en ese mismo año fue el ofrecido por Siemens (2010), quien incorporó el paradigma conectivista como una siguiente etapa en el aprendizaje basado en la construcción y transformación de conocimientos. Esto significa que, además de que el eje en la experiencia de enseñanza-aprendizaje esté volcada en lo que el estudiante hace (tales como redacciones, proyectos, portafolios, etc.), esta se debe encontrar asociada a la participación colectiva (de docente, pares y fuentes de información), instalados en cualquier ubicación geográfica. Una consecuencia de ello es que, además de volcar el protagonismo hacia la acción de los estudiantes, los saberes se descentralizan a través de la labor humana y la interacción con agentes tecnológicos; abandonando la idea de un conocimiento enciclopédico y valorando otras capacidades, tales como el aprendizaje en distintos momentos y circunstancias.

Este paradigma, el cual entra en consonancia con las declaraciones de O'Reilly (2005, 2009, 2011), respecto de las denominadas Web 2.0 y 3.0, consideran a la red de información como un espacio social que opera para producir, gestionar y distribuir conocimientos. No solo en la línea tradicional de artículos académicos o videos provenientes de realidades distantes, sino también de fuentes de información cuyo origen puede ser cada dispositivo móvil provisto de sensores para evaluar temperatura, presión arterial o ubicación geográfica.

Ese crecimiento cualitativo de las TIC corresponden a una sinergia permanente entre las formas en que estas responden a interrogantes y problemas que invaden al ser humano, pero también lo obligan a reformular prácticas sociales con cada vez mayor frecuencia (Brandon, 2012). Esto se ve reflejado, en la actualidad, en el uso de aplicaciones para tomar rutas al manejar un auto, reservar una mesa en un restaurante, comprar pasajes de avión en línea, realizar videoconferencias en el marco de congresos internacionales o ser partícipe de la viralidad en las redes sociales.

Estos cambios en las costumbres sociales y estilos de vida pueden generar un potente impacto en el marco de las instituciones educativas. Vázquez-Cano (2012), por ejemplo, consideró a las TIC como una importante ayuda para negociar con el caos inherente al centro educativo, ya que brinda alternativas novedosas en las distintas instancias, favorecen la comunicación directa e interactiva y minimizan situaciones de catástrofe. Por tal motivo, la incorporación racional de las tecnologías en la estructura organizacional de los centros educativos ataca problemas como la disgregación, la desigualdad, la incertidumbre moral y científica, las estructuras cuyos núcleos tienen reglas escondidas, las apariencias artificiales, la sobrecarga, el agotamiento y la pérdida de objetivos.



Por tales cambios actuales, conformar un proyecto educativo sin tomar en cuenta el análisis de la influencia social y cultural de las TIC podría conducirlo al fracaso. Por ejemplo, Hernández (2013) declaró que es necesario prestar atención al creciente consumo de móviles inteligentes y tabletas frente a los equipos de escritorio.

Una extensión que trasciende esta idea es el uso de recursos informáticos que no solo demuestran mejoras en el ámbito de la impartición de conocimientos, sino también en la directa intervención hacia la transformación de los mismos. Un ejemplo de ello es la combinación de conductismo, cognitivismo y constructivismo presentados por Martín-Monje y Talaván (2014) a través de un sistema de tutoría virtual constituido para el desarrollo de destrezas orales. Un tipo de competencia sumamente difícil de trabajar fuera del aula y que podía ejercitarse mediante dispositivos de escritorio o móviles.

Otro ejemplo a mencionar es el uso de la gamificación, como es el caso del estudio presentado por Calvo-Ferrer y Belda-Medina (2015). Dichos investigadores demostraron que hay actividades que pueden tener un mayor impacto en la percepción de aprendizaje y una motivación más significativa ante el uso de la herramienta. Las razones, por supuesto, no se basaron únicamente en la incorporación de la herramienta, sino más bien en la generación de espacios para la competitividad, la colaboración, el método de ensayo y error, y el aprendizaje enfocado en lo que el estudiante realiza.

Este entorno cambiante sugiere modificaciones de comportamiento y prácticas sociales. Por lo tanto, al estudiar el uso de las TIC para una práctica *e-learning* se reafirma el hecho de que la educación es una práctica social con un número cada vez mayor de variables. Por lo tanto, si se desea mantener el protagonismo en los estudiantes, se debe estudiar sus características. Un ejemplo de ello es el estudio presentado por Costa (2017) sobre la palabra *selfie*. Un término cotidiano en el marco de una cultura global que hace referencia a tecnología, rapidez y prácticas sociales específicas.

Esta creciente complejidad en el uso y participación de las TIC hace que no se puedan observar de forma utilitaria. Su creciente complejidad en todo el quehacer humano la deben introducir en el análisis racional de las mismas y en situaciones que rindan frutos para actividades como la conformación de un sistema *e-learning*. Por tal motivo, es menester observar lo que distintos autores manifiestan sobre su propia actuación y la atención a características medulares para conseguir un resultado exitoso.



2. Siete características para el diseño y la implementación de un sistema *e-learning*

2.1 Rol docente

Al ser la práctica *e-learning* una de las tantas alternativas sociales de aprendizaje, es significativo que exista un conductor, guía o tutor virtual que pueda brindar las condiciones para que el estudiante no solo aprenda, sino que se convierta en constructor y participe de su propio aprendizaje. Por lo tanto, resulta indispensable contar con la preparación y competencia de un docente que conozca las características de la propuesta *e-learning* (general e institucional), y que sea capaz de considerar el impacto de la preparación e implementación de materiales, actividades y procesos asociados a la misma. Como declaró Sevillano:

La experiencia confirma que el nuevo entorno virtual exige del profesor nuevas habilidades en la medida en que ha de enseñar de forma diferente: los contenidos no pueden mostrarse como textos interminables, no son libros; a través de ellos se introduce la interactividad sustituta de la presencialidad. Hay que pensar en las posibles necesidades de aprendizaje que le pueden surgir al alumno en el recorrido de construcción de los mismos. (2009: 63).

Según declararon Shepherd (2013) y Belderrain (2013), la postura del docente debe estar no solo en consonancia con lo señalado anteriormente. También debe contar con un conjunto de habilidades mucho mayor que en sistemas presenciales. Por lo tanto, se puede recurrir a roles de trabajo, tales como autor, diseñador y tutor *e-learning*, correspondientes a la concepción, elaboración e implementación de la propuesta para el currículo o la asignatura. Dependiendo de la competencia, recursos y afinidad de los docentes, se podría recurrir a una o varias personas para el cumplimiento de estas tareas.

Respecto de las habilidades requeridas para una buena tutoría *e-learning*, Silva y Astudillo (2012) generaron una lista de habilidades técnicas, académicas, organizativas, orientadoras y sociales que pueden potenciarse a través de programas de capacitación, charlas o programas de inducción, siempre y cuando se cuente con una buena base actitudinal (Tabla 1).



Tabla 1. Habilidades del tutor virtual según Silva y Astudillo

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

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

Padilla, Leal, Hernández y Cabero (2012), también mencionaron su propia lista de habilidades, tales como consultoría, diseño de situaciones de aprendizaje, moderación de actividades, evaluación continua, orientación, evaluación y selección de tecnologías, habilidades comunicativas, cambio de actitud (cuando sea necesaria), amplificación del uso de estrategias y herramientas, mediación en aspectos como el acceso a la información y el desenvolvimiento de actividades, señalización de los aportes que ofrecen los participantes, adición de anuncios de lectura y uso de información, modelamiento de la información y la actividad y permanencia a través de los medios virtuales. Ambas, por supuesto, resultan compatibles por destacar las *soft skills* de quienes facilitan y disponen a sus estudiantes para el aprendizaje y descubrimiento. Evidentemente, ello va de la mano con la capacidad de adaptación y un destacado manejo de las tecnologías.



2.2 Descentralización del conocimiento

Debido al cambio de actitud e incremento de funciones que el tutor virtual debe asumir en un sistema *e-learning*, y en relación a lo observado en los últimos años con las TIC, es menester establecer una segunda característica, consistente en la descentralización del conocimiento. Esta situación es necesaria porque las fuentes de consulta tradicionales (el docente y los libros) ya no son capaces de asumir la totalidad de saberes en una especialidad (Siemens, 2010, 2011). En la actualidad, pueden encontrarse, principalmente, en acciones humanas y digitales que provocan su transformación en tiempo real. Esta idea puede encontrar un respaldo en la teoría Emergencia de Cloutier (1973, 2001, 2010), la cual considera a cada individuo como un agente comunicativo de potencia similar para producir, transformar y gestionar saberes. Ello también se condice con el conectivismo de Siemens (2010), el cual reafirma el dinamismo del conocimiento como un proceso de agentes humanos y digitales. Finalmente, la afirmación de Vázquez-Cano (2012) respecto de la participación de las TIC como una forma de reducir el egocentrismo y romper la tradición departamentalista, sugieren también un cambio cultural que compatibilice no solo el perfil (observado en la característica anterior), sino también la actitud y disposición de una nueva práctica cultural que involucre a todos los participantes.

Según lo observado, la presencia de la tecnología disponible, más que una herramienta para acceder fácilmente a la información, la direcciona hacia diversos propósitos. Por lo tanto, las TIC además de ser un elemento de gestión, abre puentes hacia actividades dinámicas y participativas.

2.3 Enfoque integrador

Debido a que las competencias digitales (las cuales se basan en la eficiencia con el manejo de las TIC) se caracterizan por su utilidad y transversalidad (Poblete, 2003), el impacto que estas tienen siempre deberían trascender el resultado buscado originalmente. En tal sentido, toda práctica *e-learning* debe promover un *enfoque integrador*, en el que no solo se promueva el desarrollo de lo buscado por el currículo, sino que también incluya actividades y situaciones asociadas con el interés y la realidad de los estudiantes, potenciando sus distintas habilidades, tales como la solución de problemas y la simulación de situaciones reales. En otras palabras, junto al aprendizaje disciplinar, se promoverá un conjunto de habilidades que afecten positivamente la formación de los estudiantes en distintos ámbitos. Razones para ello están la afinidad con la vida cotidiana, la generación de productos con valor agregado y la solución de problemas de contexto real (Arnó-Macià, 2014; Athey, 2012; Kranz, 2012).



Esta posibilidad de incorporar un aprendizaje adicional tiene como mínimo resultado el hecho de que los estudiantes puedan desarrollar tanto las competencias del sílabo como las digitales, ya que ejercen prácticas relacionadas con el manejo de herramientas virtuales. Sin embargo, es mediante la simulación y la solución de problemas que ellos alcanzan un aprendizaje más completo que el que tendrían en un aprendizaje presencial, ya que las diversas herramientas disponibles ofrecen información extra y situaciones que promueven su reflexión crítica sobre el mundo (Bárcena y Read, 2014).

2.4 Contribución de otras disciplinas en el entorno *e-learning*

Un ingrediente indispensable para gestionar estas situaciones de aprendizaje en diversas habilidades es la participación de otras disciplinas, las cuales jugarían un papel primordial para el desarrollo de una mejor didáctica. Una forma de ejemplificar esto es utilizar estas ramas del conocimiento para conocer y operar en función de cómo el individuo aprende y actúa en su dimensión personal. Es decir, desde puntos de vista que se apoyen en la psicología, la fisiología y la lingüística (Bannert, Botinis y Gawronska, 2003; Brandl, 2002, Chapell, 2000; Collentine, 2000; Doughty, 2003; Gamper, 2002; Godwin-Jones, 2003; Hulstijn, 2000; Kanter, 2012; Kennedy y Miceli, 2001; Ullma, 2004; Wesenforth, 2002).

Desde que se superó la concepción monolítica del conductismo (abocado únicamente a la modificación de conducta del estudiante), se ha asumido el compromiso con la mejora docente, el descubrimiento de saberes a través de experiencias impactantes, la acción del estudiante y su participación en la gestión del conocimiento (Siemens, 2010, 2011). En tal sentido, es necesario mantenerlo en función de la población a la cual se va a atender, sus prácticas culturales, motivaciones y características como edad y género. Todo ello, para conseguir un impacto positivo en sus acciones y experiencias de aprendizaje. Esto constituye algo tan importante como determinar las diferencias entre un modelo pedagógico (abocado a la educación de niños y adolescentes) y uno andragógico (dirigido a un público adulto). En ambos tipos de población existen distintas características, tales como el tipo motivación (familiar o personal), el manejo de saberes previos (asociados con el aspecto laboral y los estudios previos) y la menor o mayor necesidad de comprender la utilidad de lo que se aprende.

2.5 Predominio de las necesidades educativas frente a una metodología determinada

La quinta característica observada en la literatura es el énfasis en las necesidades educativas de un determinado público más que en un modelo o paradigma metodológico determinado (Casamayor, 2008; Chapelle, 1997). Este aspecto revela una crítica a modelos de enseñanza-aprendizaje que, al ser efectivos en una realidad, se pretende que pase lo mismo en cualquier otra. Muy por el contrario, se suman a la disponibilidad de materiales las prácticas sociales en distintas localidades, los dialectos y el bagaje cultural de los participantes, junto a las evidentes particularidades de la región sobre la que van a



actuar como ciudadanos productivos. Por lo tanto, el mejor modelo educativo del mundo no funcionará con la misma efectividad en todos los países, ciudades o realidades específicas. Por otra parte, los contenidos asociados a una propuesta importada de otra realidad podrían convertirse en un factor desventajoso. Por ejemplo, enseñar modelos tradicionales de asfaltados en las calles a futuros ingenieros cuyas operaciones serán en un clima lluvioso.

Es altamente probable que el estancamiento de los MOOC (*Massive Online Open Courses*), con un explosivo incremento en todo el mundo entre los años 2010 y 2014, se deba, precisamente, a la estandarización de su propuesta (en la que todos deben cumplir con casi los mismos parámetros) y la disminución del componente social, como producto de su masificación (Carrizosa, 2014).

Atender con docentes capacitados y empoderados, en participación conjunta sobre los saberes, con integración de enfoques, apoyo de diversas disciplinas y conocimiento de los estudiantes no basta si no se dispone también del conocimiento adecuado de los objetivos establecidos. Tal es la aplicación que particularmente influye en el éxito de una práctica *e-learning*, y que se complementa con los dos ingredientes adicionales que se expondrán a continuación.

2.6 Confluencia de diversas metodologías

Debido a la importancia de características y necesidades específicas de los estudiantes, es frecuente que los proyectos educativos *e-learning* requieran del planteamiento de diversas metodologías, las cuales, integradas racional y responsablemente, atiendan a las condiciones específicas, ofrezcan soluciones innovadoras y brinden alternativas para situaciones de heterogeneidad y caos dentro de la población atendida.

Harless (1999) y Kennedy (2001), por ejemplo, para efectos de la enseñanza de segundas lenguas, adaptaron un sistema de conversación con nativos digitales y corpus lingüísticos, respectivamente. En tal sentido, las TIC no solo funcionan en el marco de las plataformas virtuales de enseñanza, sino también en la práctica profesional directa, ya que permiten la generación de una auténtica situación de búsqueda y aplicación de información, válida para la especialidad.

Por lo observado previamente, la necesidad educativa genera la aparición, transformación y reemplazo de metodologías. En tal sentido, la utilidad de una de estas no va en función del éxito ajeno, sino en la propia incorporación y evaluación de los propios resultados. Ello implica un constante proceso de control, el cual debe ser común a todos los sistemas educativos en general, y particularmente a los *e-learning*.



2.7 Aprovechamiento de herramientas de publicación de contenidos multimediales

Una última característica a mencionar es el empleo de herramientas de publicación para textos, audios y videos, tales como los portafolios digitales (a través de sitios 2.0 como *Google sites*, *Wikispaces*, *Blogger* y *Wordpress*), la gestión de información relacionada con distintas fuentes (impresas o digitales) mediante dispositivos de escritorio o móviles y mecanismos de promoción a través de las redes sociales, escogidas según los intereses del sistema educativo y los propios estudiantes (Markoff, 2006; O'Reilly, 2007, 2009b, 2011; Spivack, 2007a, 2007b; Vásquez-Cano y Sevillano, 2011).

Lo expresado implica un ejercicio de reconocimiento previo sobre los aspectos ya tratados para reconocer a los estudiantes y las posibilidades que estos tengan para utilizarlas en la creación de productos. Por tal motivo, al margen de la plataforma escogida por la institución educativa, se recomienda la participación de sitios y aplicaciones accesibles para que los estudiantes puedan crear contenidos. Ello, expresado en resultados, no solo potenciará las competencias escogidas para el propósito declarado en el sílabo, sino que abrirá alternativas para que puedan convertirse en auténticos agentes de la información, la cual podrá ser transmitida por diversos canales.

Un ejemplo de las siete características mencionadas previamente, y que dio motivo a sus coordenadas puede observarse en la asignatura de Comunicación Oral y Escrita en la USIL.

3. Implementación de las siete características en la asignatura de Comunicación Oral y Escrita

La asignatura de Comunicación Oral y Escrita se desarrolla en el primer año de carrera de un programa dedicado a estudiantes con experiencia profesional. Esto significa que se implementa un enfoque educativo para adultos, el cual propone un aprovechamiento de la experiencia laboral y de vida del estudiante, potenciando la horizontalidad para construir un conocimiento conjunto y la solución de problemas. Dicha práctica es fundamental para generar una auténtica motivación en el estudiante y el desarrollo de su participación como ciudadano crítico e independiente (Instituto de Tecnologías Educativas, 2014; Knowles, 1984; Merriam & Bierema, 2014; Smith, 2010).

Este modelo educativo representa también un potencial de desarrollo social, ya que un individuo permanentemente actualizado contribuye de forma sustantiva a la interacción entre personas (Dickinson, 1992). Para tal efecto, se debe sugiere un ambiente adecuado, con libertad intelectual, la horizontalidad antes mencionada, situaciones de desafío intelectual, participación relacionada con ambientes de trabajo, entre otras (Billington, 1996). Esto brindará muchos beneficios en el estudiante, ya que, muy por el contrario de cómo se pensaba anteriormente, el adulto tiene una mente flexible, la cual se puede



recuperar de situaciones críticas y aprender a gestionar su propio aprendizaje (Markus, 2003; Merriam & Bierema, 2014; Taylor, 2009).

A continuación, se ofrecerá la alineación del sistema *e-learning* mencionado y su afinidad con el presente contexto.

La primera característica en los sistemas educativos a distancia se sostiene en las características inherentes al rol docente. Ello implica que este no solo comprenda la naturaleza del sistema, sino que se encuentre preparado para poder asumir un compromiso con el trabajo dedicado a este propósito.

Por tal motivo, se atiende a esta característica en dos direcciones: capacitación y evaluación constante. En el primer caso, se recurre a un taller denominado “Ecosistemas de Aprendizaje”, el cual se encuentra dirigido a todos los segmentos de docentes de Estudios Generales, pero especialmente a los que imparten la tutoría virtual.

En la edición 2015 de este taller, se desarrolló lo concerniente al perfeccionamiento de herramientas de *Google* (Documentos, Hojas de cálculo, Formularios, Presentaciones, etc.) Recursos digitales (*Calameo* y *Educaplay*) y la implementación de cursos en *Chamilo*, como plataforma educativa.

Por parte de la evaluación docente, se recurrió a un instrumento que permita determinar, semana a semana, el nivel de cumplimiento y atención que el tutor virtual brinda al estudiante en rubros de participación en los foros, calidad de las comunicaciones, implementación de actividades, videoconferencia semanal y realimentación a los estudiantes (Tabla 2).

Tabla 2. Instrumento para el seguimiento docente de los cursos virtuales

Dimensión y niveles	Participación en los foros	Calidad de las comunicaciones	Implementación de actividades	Videoconferencia semanal	Realimentación a los estudiantes
Nivel alto (4 puntos)	Frecuente	Óptima	Puntual	Completa	Detallada y oportuna
Nivel medio (2 puntos)	Parcial	Adecuada	Tardía	Incompleta	Detallada
Nivel inicial (0 puntos)	Restringida	Insuficiente	Incompleta	Incierta	Restringida

Dimensión y niveles	Participación en los foros	Calidad de las comunicaciones	Implementación de actividades	Videoconferencia semanal	Realimentación a los estudiantes
Nivel alto (4 puntos)	Responde a todos los foros implementados de forma completa y dentro de los plazos correspondientes.	Sus comunicaciones se desarrollan de forma cabal y oportuna, consiguiendo esclarecer y plantear un cambio positivo en los estudiantes.	Implementa las actividades y el aviso de estas a más tardar el primer día de cada semana.	Desarrolla la videoconferencia semanal cabalmente y en la fecha programada. Asimismo, la publicación se realiza dentro de las 24 horas siguientes.	Desarrolla una realimentación extensa, pertinente y en un plazo razonable sobre el desempeño de los estudiantes en sus actividades.
Nivel medio (2 puntos)	Responde completamente a algunos foros, dentro de los plazos correspondientes.	Sus comunicaciones se desarrollando de forma cabal y esclarecedora.	Implementa las actividades durante el segundo o tercer día de la semana.	Desarrolla la videoconferencia semanal en la fecha programada, pero no la publica o demora en hacerlo.	Desarrolla una realimentación extensa y en un plazo razonable sobre el desempeño de los estudiantes en sus actividades.
Nivel inicial (0 puntos)	Participa eventualmente y/o a destiempo a las comunicaciones de los estudiantes.	Sus comunicaciones son poco adecuadas o esclarecedoras.	Implementa solo algunas o ninguna de las actividades planificadas para la semana.	No hay evidencias de haber efectuado la videoconferencia semanal.	Únicamente publica las notas obtenidas.

Elaboración: propia

Gracias a ambas medidas, es posible conciliar los resultados de la tutoría con la formulación de nuevas capacitaciones y medidas para seleccionar a los docentes más idóneos para esta tarea. En tal sentido, este doble esfuerzo por incrementar la calidad del servicio educativo y comprobar su eficacia resulta indispensable para atender a una población determinada. El constante flujo de información hacia las distintas instancias, permite también que los docentes confronten mejor la incertidumbre de trabajar en un espacio *e-learning*.

La segunda característica a comentar es la descentralización del conocimiento fuera de las aulas, la memoria del docente o los libros. En tal sentido, la nueva ubicación de lo que se sugiere valioso en el ámbito universitario participa en una dinámica de acciones colectivas en la red de información a través del tiempo real.

Este rasgo se distingue en el diseño de las asignaturas en sistemas *e-learning*, ya que existe un importante número fuentes de información que se aprovechan para gestionar la producción de textos, la discusión en foros y la elaboración de productos audiovisuales. Por otra parte, es significativo que el trabajo final sea producto de una pequeña investigación proveniente de fuentes en línea.



Para ejemplificar lo afirmado, se mencionará el trabajo efectuado con los materiales y actividades de la primera semana:

Entre los primeros se encuentra la presentación de contenidos en *Adobe Presenter*, la cual corresponde a un instructivo común a todos los estudiantes dentro del mismo sistema. Además, se incluyen los siguientes videos: “Los castellanos del Perú” (<https://goo.gl/jQf1C4>), “El origen del lenguaje” (<https://goo.gl/fU3AXa>) y “El canto del ave lira” (<https://goo.gl/0NOZPM>), los cuales abordan la problemática del lenguaje desde diversas perspectivas.

Estos materiales no caen en saco roto, sino que son empleados posteriormente para un repaso que permite esclarecer la adquisición de saberes y la participación en una videoconferencia en la que se discute lo observado. Gracias a esta medida, se satisface, respectivamente, a dos formas de trabajo distintos en su grado de dependencia: uno tradicional, el cual recibe instructivos sobre un conocimiento básico, pero que tiene la oportunidad para comprobarlo a través de un ejercicio libre; y otro innovador, por el que se participa de diversas fuentes de información (textual o audiovisual), para luego proceder a una discusión de lo observado, permitiendo la generación de nuevos conocimientos mediante acciones humanas en los medios digitales.

Practicar ambas tendencias es fundamental para un público adulto, ya que se satisface la expectativa adquirida en la etapa escolar, la cual supone la unidireccionalidad de los conocimientos de docente a estudiantes, pero dispone también el ejercicio de otras formas, acordes con las tendencias actuales y sobre las cuales, gracias a los elementos previos, ya se cuenta con cierto grado de seguridad.

Esta participación de dos metodologías es una apuesta que dista ser ingenua, pues, como señala Aparici (2010), los paradigmas asociados a la participación, la conectividad y la convergencia no pueden incorporarse automáticamente en el imaginario de la población atendida. Menos aún, considerando que la mayoría de los estudiantes que participan de este sistema ha pasado por un modelo tradicional durante toda su etapa escolar, pero comienzan a participar de la tecnología en espacios personales y laborales. Por lo tanto, es posible impulsar la utilidad que tienen las competencias digitales para el desarrollo de las lingüísticas mediante una práctica híbrida.

Esta actuación no solo aparece en la primera semana de clases. Se mantiene a lo largo de varias semanas, lo cual favorece gradualmente la autonomía y la creación de productos propios, como los ofrecidos en el trabajo final del curso, y se ejemplifican en diversos momentos. Ello, por ejemplo, se evidencia en las semanas 3, 5 y 6 (véase Tabla 3).

Tabla 3. Ejemplos que demuestran la adquisición de saberes de diversas fuentes

Periodo y tipo de material	Instructivos	Otras fuentes	Producto
Semana 3. Tema 2	- La comprensión lectora: estrategias cognitivas y metacognitivas	Lectura: - La comprensión lectora: una propuesta didáctica de la lectura de un texto literario (http://goo.gl/R6zCHS) Video: - Técnicas de comprensión lectora (https://goo.gl/XIRNhk)	- Participación en videoconferencia
Semana 5. Tema 3	- La redacción y los conectores	Lectura: - Argumentar, contraargumentar y concluir: los conectores (http://goo.gl/bG7vG7)	- Repaso sobre conectores (http://goo.gl/d29tuf) - Participación en videoconferencia
Semana 6. Tema 1	- Definiciones básicas sobre semiótica	Video: - Entrevista a Teun Van Dijk (https://goo.gl/foxQ6V)	- Repaso sobre semiótica (http://goo.gl/wCEf2F) - Participación en videoconferencia

Fuente: Elaboración propia, basada en el curso de Comunicación Oral y Escrita en sistema *e-learning*

La tercera característica es el surgimiento de un enfoque integrador, el cual no solo se concentra en el desarrollo de las competencias, sino también en procesos que se encuentren en relacionados con la realidad o intereses de los estudiantes. En Comunicación Oral y Escrita, el proyecto final del curso consiste en desarrollar una redacción y sustentación oral argumentativa sobre un tema polémico, el cual se desarrolla en distintas etapas, pero en el que no solo se plantea un producto relacionado con la promoción de las competencias lingüísticas declaradas en el sílabo del curso, sino que contribuyen con el desarrollo de habilidades de liderazgo, negociación y asignación de tareas gracias a su planteamiento en forma grupal.

Por tal motivo, desde la primera semana (en la que se forma un grupo, elige un tema y se organiza una justificación para el mismo), surge un nivel de coordinación significativo, pues distribuye su tiempo principal o totalmente fuera del aula (según el sistema elegido), a través de medios alternos como el correo electrónico, *Skype*, el teléfono celular y otros medios síncronos y asíncronos, los cuales, finalmente, permiten el objetivo de elaborar un producto de mayor complejidad que por separado. Tal es el caso que encontramos al elegir un tema determinado, luego de una reflexión colectiva (Figura 1), esquematizarlo para preparar su redacción (Figura 2) o concluirlo argumentativamente, a través de una representación escrita y oral (Figura 3).

Esta combinación de habilidades para el desarrollo de un único producto no descuida la equifinalidad de la asignatura (válida en un sistema *e-learning*, *blended learning* o presencial), pero el soporte digital le agrega componentes diversos para una comunicación en diversos ángulos, así como una coordinación directa con los pares, generando múltiples situaciones de aprendizaje.

Figura 1. Ejemplo de justificación del tema durante la primera semana



DANITZA JACKELINE CAMPOS GUEVARA DE TOMONA
RE: Foro - Semana 1: Elección de temas para el proyecto del curso

hace 1 mes

Estimada Profesora

Le presento al Grupo 1 conformado Herlinda Aranguena, Maria Arias, Wilmer Champa, Rosa Cieza y Danitza Campos.

El tema que hemos elegido es La legalización del aborto en la legislación peruana, el motivo de la elección es la amplitud del tema con diferentes puntos de vista y criterios desde el aspecto religioso, ético, moral, legal y social que nos hará reflexionar y ampliar nuestra posición personal sobre el derecho a la vida. Conoceremos la protección que nuestras leyes nos ofrecen frente a esta situación que es ocasionado por múltiples motivos, muchas veces dolorosas decisiones por maltrato sufrido. El expresarnos sobre este tema nos ayudará a redactar expresando sentimientos por nuestra posición humana y podremos aumentar la habilidad de comunicar nuestras ideas.

Saludos cordiales

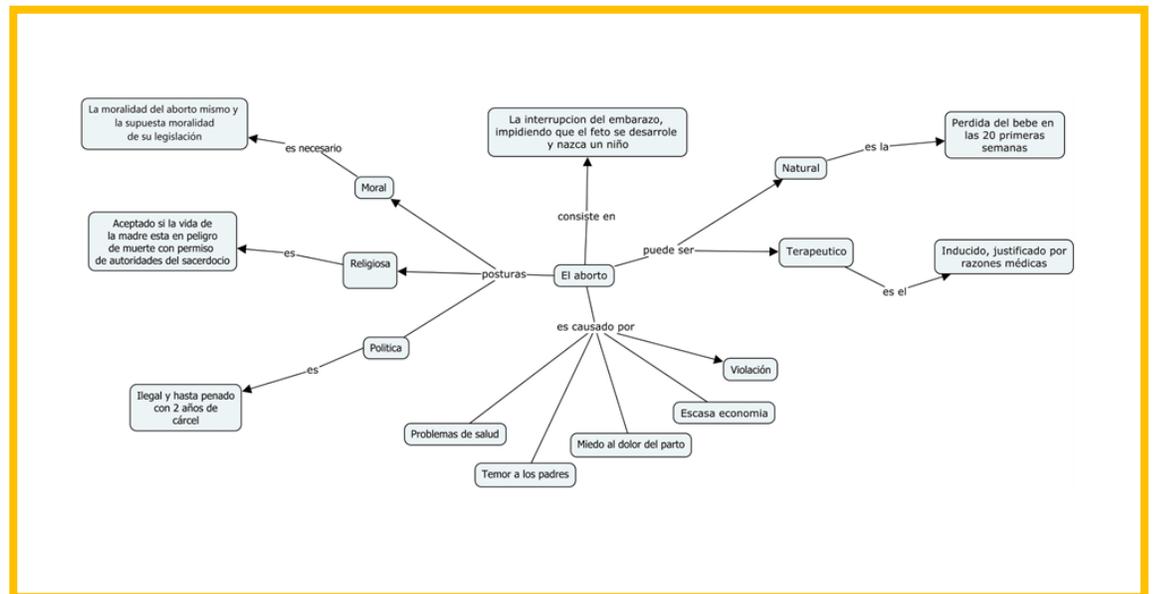
Grupo 1

[Responder](#) [Citar](#) [Editar](#) [Eliminar](#) [Escribir correo electrónico al autor](#)

▲ Ocultar 1 respuesta

Fuente: Asignatura de Comunicación Oral y Escrita en Sistema *e-learning*.

Figura 2. Ejemplo de un esquema del tema elegido



Fuente: Asignatura de Comunicación Oral y Escrita en Sistema *e-learning*.



Figura 3. Ejemplo de conclusiones presentadas por un equipo de trabajo

6.- CONCLUSIONES:

En la actualidad en el mundo, la legislación sobre el aborto es muy diversa, tenemos el acceso libre en servicios sanitarios públicos y la penalización de años de prisión para las mujeres que practican el aborto inducido; Por otro lado en el Perú el aborto es ilegal para la mujer abortista es de 8 años y para el que lo realiza de 6 años de prisión.

La legalización del aborto en la legislación peruana es un tema controversial dados los puntos de vista a favor y en contra, ambos argumentados según casos específicos. Sin embargo la despenalización no está aprobada y tampoco el gobierno a continuado promoviendo el proyecto de ley.

En nuestro punto de vista grupal nos preguntamos ¿por qué legalizar un hecho delictivo “a favor del aborto”? si es posible evitarlo, deberíamos tomar conciencia y en vez de crear grupos o marchas a favor del aborto deberíamos de propagar métodos para evitarlo.

6.1.-Conclusiones desde el punto de vista legal: el aborto va en contra del primer artículo de la Constitución Política de Perú, donde indica como primordial derecho de un peruano es la vida. Por lo tanto nuestras leyes no tendrían la posibilidad de apoyar el aborto, sin embargo si se aprobará la legalidad deberían cambiar varios artículos que actualmente protegen nuestros derechos naturales.

Fuente: Asignatura de Comunicación Oral y Escrita en Sistema *e-learning*.

La cuarta característica se encuentra estrechamente relacionada con la contribución de otras disciplinas en el entorno *e-learning*, lo cual abarca aspectos fisiológicos, psicológicos y lingüísticos para determinar y aprovechar las características de los participantes activos en dicho proceso. En tal sentido, tanto en los contenidos como en la metodología de trabajo, se seleccionó aquellos que puedan ser idóneos para el desarrollo de actividades que contribuyan con su actividad laboral o potencien su desarrollo como individuos soberanos. Por tal motivo, un saber relacionado con la argumentación les permitirá participar con mayor solvencia en estos contextos que con solo la exposición o explicación de contenidos. Al argumentar, se dispone también la posibilidad de resolver conflictos, negociar con otros individuos y convencer a sus pares sobre sus propios enfoques (Marino, Rodas, Maguiño y Julca, 2016).

Por otra parte, el método de estudio permite que los materiales ofrecidos puedan ser estudiados por personas con plena disponibilidad para trabajar en un ordenador en un ambiente adecuado (instructivos con audio y video), con ambientes que tengan ruido o para personas con alguna discapacidad auditiva (instructivos con subtítulos para su lectura) o sin conexión a Internet (gracias a PDFs descargables con los mismos atributos) (Figura 4).

Finalmente, lo desarrollado en la característica anterior, que incluye la formación de equipos, liderazgo, negociación, determinación de tareas, etc., contribuye sustancialmente a la conformación de una comunidad en la que todos los individuos tienen la posibilidad de generar aportes de forma individual y colectiva. Tal es el paso de una postura aislada a una social, tan necesaria y celebrada en la educación (y labor) de un público adulto.

Esta disposición que combina la utilidad temática, el alcance a varias realidades y la atención constante hacia la construcción de un producto final, atiende efectivamente lo lingüístico (competencias), lo fisiológico (enfoque inclusivo) y lo psicológico (trabajo en equipo).

Figura 4. Ejemplo de esquema argumentativo con audio y subtítulos

The image shows a screenshot of an e-learning interface. On the left, there is a diagram titled "Ejemplo de esquema argumentativo" (Example of argumentative scheme) with five colored chevron-shaped boxes pointing right. The boxes contain the following text:

- Tema.** La aplicación de tatuajes
- Tesis.** Los tatuajes son una práctica insegura de embellecer el cuerpo.
- Argumento 1.** No hay garantía de que las agujas empleadas hayan sido debidamente esterilizadas.
- Argumento 2.** Los tatuajes suelen ser atribuidos a personas poco serias en entornos laborales.
- Conclusión.** Debido al evidente riesgo de las agujas empleadas y su impresión negativa, los tatuajes no son recomendables.

Below the diagram, it says "Dirección de Formación Básica". To the right of the diagram is a video player window titled "TEMA 1 LA REDACCIÓN ARGUMENTATIVA". The video player has a progress bar at the bottom showing "00:00 / 00:32" and "3 minutos 38 segundos restantes". The video player also has a search bar and a "Notas de diapositiva" (Slide notes) section. The notes section contains the following text:

Hagamos el mismo ejercicio con el tema "La aplicación de tatuajes".

La tesis del autor es que los tatuajes son una práctica insegura para embellecer el cuerpo. Esto por la falta de garantías en el uso de agujas y por la impresión negativa que pueden causar en determinados contextos.

Observamos, en la conclusión, que se parafrasea tanto la tesis como los argumentos. En otras palabras, reaffirmamos la hipótesis por lo dicho extensivamente en un momento anterior.

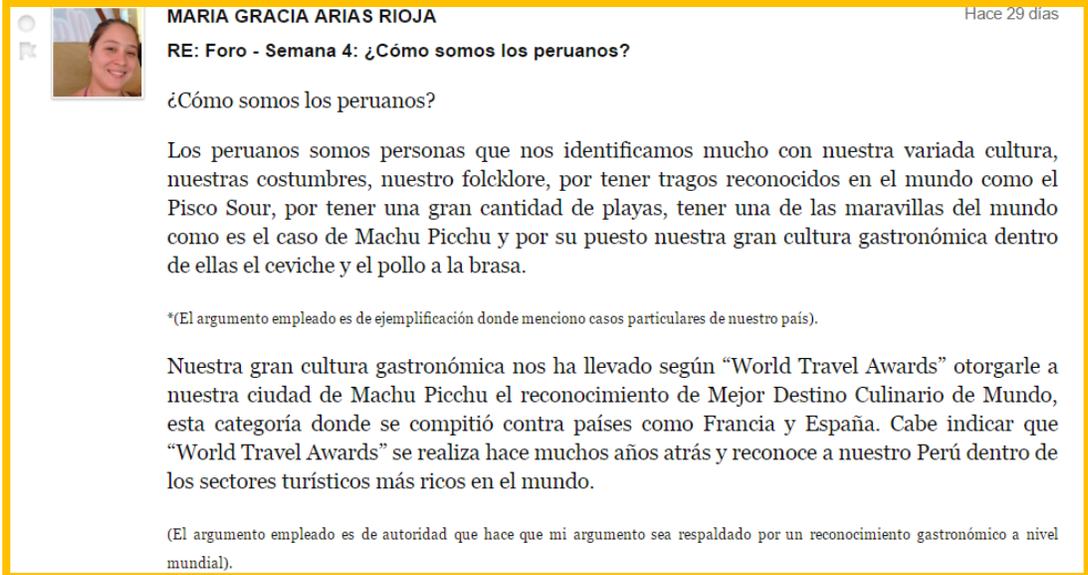
Fuente: Comunicación Oral y Escrita en sistema *e-learning*

La quinta característica mencionada es el énfasis en las necesidades educativas de un determinado público más que en un modelo o paradigma metodológico determinado. Por tal motivo, además de plantear competencias asociadas con las necesidades e intereses del público, se recurrió a algunos contenidos contextualizados. Esto, tanto por la necesidad de cercanía con la población atendida (todos del mismo país, aunque de distintas regiones) como por las características de los aspectos a mejorar en su redacción, con errores y vicios gramaticales similares.

Un ejemplo significativo, haciendo referencia al binomio conformado por los materiales y las actividades es la exposición del video "¿Cómo somos los peruanos?" (<https://goo.gl/XIRNhk>), el cual expresa la problemática de identidad, los valores culturales y la sociedad compartida por toda la población; y su posterior foro, en el que los participantes deben expresar su punto de vista a través de los contenidos observados,

su propia experiencia y alguna otra fuente, recurriendo, mediante esta suma, a dos tipos de argumentos (Figura 5).

Figura 5. Ejemplo de participación en el foro “¿Cómo somos los peruanos?”



MARIA GRACIA ARIAS RIOJA Hace 29 días

RE: Foro - Semana 4: ¿Cómo somos los peruanos?

¿Cómo somos los peruanos?

Los peruanos somos personas que nos identificamos mucho con nuestra variada cultura, nuestras costumbres, nuestro folcklore, por tener tragos reconocidos en el mundo como el Pisco Sour, por tener una gran cantidad de playas, tener una de las maravillas del mundo como es el caso de Machu Picchu y por su puesto nuestra gran cultura gastronómica dentro de ellas el ceviche y el pollo a la brasa.

*(El argumento empleado es de ejemplificación donde menciono casos particulares de nuestro país).

Nuestra gran cultura gastronómica nos ha llevado según “World Travel Awards” otorgarle a nuestra ciudad de Machu Picchu el reconocimiento de Mejor Destino Culinario de Mundo, esta categoría donde se compitió contra países como Francia y España. Cabe indicar que “World Travel Awards” se realiza hace muchos años atrás y reconoce a nuestro Perú dentro de los sectores turísticos más ricos en el mundo.

(El argumento empleado es de autoridad que hace que mi argumento sea respaldado por un reconocimiento gastronómico a nivel mundial).

Fuente: Comunicación Oral y Escrita en sistema *e-learning*

Esta propuesta permite aprovechar aspectos relacionados con la realidad de los estudiantes, tales como sus conocimientos previos, empoderamiento de su punto de vista, interés en la temática, empleo de saberes compartidos, uso de nuevos conocimientos y la posibilidad de generar un diálogo fluido entre pares y con el docente.

Por otra parte, este factor es importante también en la elaboración de actividades de evaluación contextualizadas en los errores más frecuentes. Por ejemplo, preguntas de opción múltiple en las que se recurre a alternativas con expresiones coloquiales frecuentes en el contexto de los estudiantes, pero infiltradas dentro de un registro formal. Más aún, se puede encontrar casos de verbos conjugados correctamente, pero considerados incorrectos por la mayoría de personas.

Por ejemplo, en la Figura 6 se aprecia el caso de término “chinchón” como inadecuado, ya que dicho vocablo corresponde al de una bebida en la localidad española de Chinchón o a un juego de naipes. Lo válido para hablar de una protuberancia en la cabeza, como producto de un golpe, sería “chichón”; expresión poco recurrente en el territorio peruano. Por otra parte, la conjugación del verbo “caber” es correcta (Rae, 2016), aunque poco divulgada, lo cual puede generar confusión en el estudiante.



Figura 6. Ejemplo de pregunta contextualizada.

Pregunta 2: Varias opciones

¿Qué oración pertenece al nivel estándar?

Respuesta dada:  El niño se cayó y se hizo un chinchón.

Respuesta correcta:  Esos sacos no cupieron en tu guardarropa.

Fuente: Comunicación Oral y Escrita en sistema *e-learning*

La sexta característica radica en la confluencia de diversas metodologías didácticas, adaptadas a las condiciones y necesidades observadas en un determinado contexto. Esta práctica fue implementada en la asignatura de Comunicación Oral y Escrita en sistema *e-learning*, ya que en su versión original se había colocado únicamente actividades asíncronas, tales como foros, wikis y tareas, sin recurrir a la videoconferencia en una primera etapa. En un estudio realizado previamente se encontró que la opinión de los estudiantes, si bien resultó positiva, demandaba una comunicación más estrecha a través de videoconferencias (Marino, 2013).

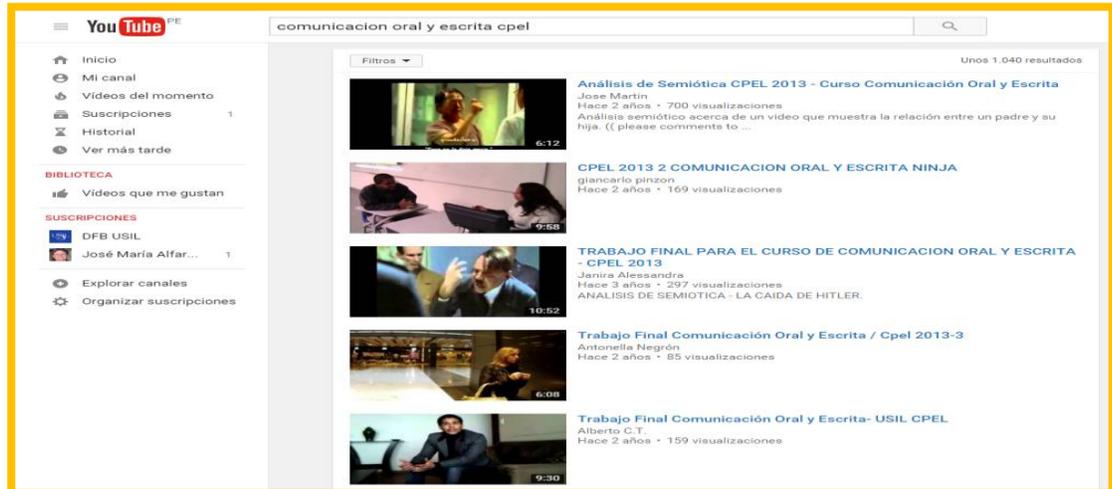
A la fecha, esta práctica síncrona no solo tiene presencia dentro de la asignatura, sino que se brinda tutoriales para su instalación (<https://goo.gl/hL5S1y>), actualización (<https://goo.gl/OO1BOz>) y dinámica. De esta forma, la herramienta se convierte en una forma de trabajo que no se incorpora (o impone) mecánicamente, sino que aparece gracias a las necesidades de los estudiantes y les brinda los elementos para que pueda desenvolverse plenamente. Ello, por supuesto, asociado a ejemplos antes observados, tales como el desarrollo de un trabajo final desarrollado por etapas y la elección del texto argumentativo como eje central de la asignatura.

La séptima característica corresponde a aprovechamiento de herramientas de publicación de contenidos multimediales. Como se ha observado previamente, las fuentes empleadas para Comunicación Oral y Escrita, aunque se encuentran publicadas en línea, albergan tanto la propuesta audiovisual como el recojo de un soporte originalmente físico. Esto, como se declaró en la primera característica, obedece a la adaptación de distintos estilos de aprendizaje y permiten su confrontación con las necesidades de la población.

Por otra parte, la plataforma *Blackboard Learn*, utilizada para el presente sistema, cuenta con una versión portátil, eficiente para dispositivos móviles, de modo que agiliza la navegación mediante un uso discreto de datos, apropiado para conexiones *wifi* de baja velocidad o con planes móviles restringidos.

Por otra parte, los logros de los estudiantes se encuentran disponibles a través de la plataforma de videos *YouTube*, ya que la búsqueda de sus actividades en dicho espacio con los términos “Comunicación Oral y Escrita CPEL” ha alcanzado una cifra actual de 1040 resultados (<https://goo.gl/3zfB4B>), fundamentalmente a través de sus aportes en el curso (Figura 7).

Figura 7. Resultados obtenidos al buscar los trabajos de los estudiantes en YouTube



Fuente: Búsqueda en *YouTube* sobre los trabajos elaborados por los estudiantes

Estos resultados alcanzan un doble papel: por una parte, se evidencia una promoción de los aportes que el curso y el programa ofrece a los estudiantes; por otra, permite establecer referentes sobre el desempeño de distintas generaciones. Ello constituye un insumo importante para la mejora del programa y de cada uno de los sistemas implementados, tanto para Comunicación Oral y Escrita como para casos similares.

4. Conclusiones y recomendaciones

Luego de reflexionar sobre la experiencia ofrecida que inspiró la enunciación de las siete características de los sistemas *e-learning*, tanto por respaldo del caso presentado como por el recorrido bibliográfico, es pertinente su análisis en otras propuestas de naturaleza similar.

El protagonismo de las acciones del estudiante, asociados a un enfoque constructivista, pero en el marco de una interacción permanente desde distintos lugares y con diversos agentes solo es posible en el marco de una gestión docente responsable y asociada con una propuesta que incluya la integración de habilidades, metodologías y disciplinas que trabajen en función de las características de la población y sus necesidades educativas. Todas estas con el ribete de una tecnología cambiante, pero en la que siempre se debe ofrecer la posibilidad de colocar los productos de aprendizaje al alcance del mundo. Todo ello, no solo con el propósito de demostrar que se pueden superar los currículos que



privilegien lo presencial, sino también atender la necesidad urgente de fortalecer la autonomía de aprendizaje, capacidad crítica y fortalezas que los estudiantes tienen potencialmente y que podrían colocarlos en competencia con sociedades económica y tecnológicamente más avanzadas.

Referencias

Aparici, R. (comp) (2010). Conectados en el ciberespacio. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Arnó-Macià, E. (2014). Information Technology and Languages for Specific Purposes in the EHEA: Options and Challenges for the Knowledge Society. En Bárcena, E., Read, T. & Arús, J. (Eds.), Languages for Specific Purposes in the Digital Era. London: Springer, pp. 3-26.

Athey, J. (2012) 4 Trends in Online Training & e-Learning in 2012. Recuperado de <http://www.trainingindustry.com/learning-technologies/articles/4-trends-in-online-training-elearning-in-2012.aspx>.

Bannert, R. Botinis, A. Gawronska, G. (2003). Requirements on Infrastructure for CALL (Computer Assisted Language Learning). Precedings of SSGRR. Recuperado de <http://home.etf.rs/~vm/cd1/papers/107.pdf>.

Belderrain, J. (2013). Impacto de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras, en su comunidad educativa e industria: estado de la cuestión. Recuperado de <http://www.canal.uned.es/mmobj/index/id/16524>.

Billington, D. (1996). Seven Characteristics of Highly Effective Adult Learning Programs. Recuperado de <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/lifelonglearning/workplace/articles/characteristics/index.html>.

Brandl, K. (2002). Integrating Internet-Based Reading Materials into the Foreign Language Curriculum: From Teacher to Student-Centered Approaches. Language Learning & Technology. 6(3), 87-107. Recuperado de <http://llt.msu.edu/vol6num3/pdf/brandl.pdf>.

Brandon, B. (2012). Interview: Jason Calacanis on the Future of eLearning. Recuperado de <http://www.learningsolutionsmag.com/articles/1020/interview-jason-calacanis-on-the-future-of-elearning>.



Calvo-Ferrer, J. y Belda-Medina, J. (2015). Análisis de la satisfacción del alumnado de L2 con respecto a la adquisición de terminología especializada por medio de videojuegos: estudio de caso. *Porta Linguarum* 24, junio de 2015, 179-190.

Casamayor G. (2008). *La formación on-line. Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning*. Barcelona: Grao.

Chapelle, C. (1997). Call in the Year 2000: Still in Search of Research Paradigms? *Language Learning & Technology*, 1(1), 19-43. Recuperado de <http://lt.msu.edu/vol1num1/chapelle/default.html>.

Cloutier, J. (1973). *L'ère d' Emerec, ou La communication audio-scripto-visuelle a l'heure des selfmédia*. Presses de l'Université de Montréal.

Cloutier, J. (2001). *EMEREC à l'heure des Technologies numériques d'information et de communication*. Québec: Télémédiatique Inc.

Cloutier, J. (2010). Historia de la comunicación. En: Aparici, R., *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 45-50.

Collentine, J. (2000). Insights into the Construction of Grammatical Knowledge Provided by User-Behavior Tracking Technologies. *Language Learning & Technology* 3(2), pp. 44-57. Recuperado de <http://lt.msu.edu/vol3num2/collentine/>.

Congreso de la República (2014). *Ley Universitaria*. Recuperado de <http://reformauniversitaria.pe/ley/files/download/Ley%2030220.pdf>.

Costa, L. (2017). Ideology, productive powers and signification Processes: the word selfie as an ideological sign. *Alfa. Revista de Lingüística*. 61 (1), pp. 33-51.

Dickinson, D (1996). *Lifelong Learning for Business: A Global Perspective*. Recuperado de <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/lifelonglearning/workplace/articles/business/index.html>.

Doughty, C. O. (2001). Optimal Psycholinguistic Environments for Distance Foreign Language Learning. *Learning & Technology*, 7(3), 50-80. Recuperado de <http://www.hawaii.edu/sls/sls/wp-content/uploads/2011/06/DoughtyLong.pdf>.

Gabelas, J. (2010). Educación en la red. Algunas falacias, profesas y simulacros, en Aparici, R. (comp) (2010), *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.



Gamper, J. (2002). A Review of Intelligent CALL Systems. *Computer-Assisted Language Learning* 15(4), 329-341. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.83.3960>.

Godwin-Jones, B. (2003). Emerging Technologies. Tools and Trends in Corpora Use for Teaching and Learning. *Language Learning & Technology* 5(3), 7-12. Recuperado de <http://ilt.msu.edu/vol5num3/pdf/emerging.pdf>.

Gestión (2014). El número de universidades en el Perú se duplicó en solo 13 años. Sábado 05 de julio. Recuperado de <http://gestion.pe/economia/numero-universidades-peru-se-duplico-solo-13-anos-2102202>.

Harless, W., Zier, M. & Duncan R. (1999). Virtual Dialogues with Native Speakers: The Evaluation of an Interactive Multimedia Method. *CALICO Journal*, 16(3). Recuperado de https://www.calico.org/html/article_617.pdf.

Hernández, G. (2013). Aprendizaje con smartphones: Tendencias móviles en un mundo cambiante. En VI Seminario TIC-ETL. Recuperado de <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/16536>.

Hulstijn, J. (2000). The Use of Computer Technology in Experimental Studies of Second Language Acquisition, A Survey of Some Techniques and Some Ongoing Studies. *Language Learning & Technology* 3(2), 32-43. Recuperado de <http://ilt.msu.edu/vol3num2/hulstijn/index.html>.

Instituto de Tecnologías Educativas (2014). Módulo 3: Fundamentos Pedagógicos. En Fundamentos de la Educación de Personas Adultas. Recuperado de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/125/cd/modulos_pdf/fundamentos_m3_b.pdf.

Kanter, B. (2012). *Creating Learning Experiences that Connect, Inspire and Engage*. Recuperado de <http://www.bethkanter.org/connect-inspire-engage/>.

Kennedy, C. & Miceli, T. (2001). An Evaluation of Intermediate Students Approaches to Corpus Investigation. *Language Learning & Technology* 5(3), 77-90. Recuperado de <http://ilt.msu.edu/vol5num3/kennedy/default.html>.

Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (2nd ed.). New York: Cambridge Books.



Kranz, G. (2012). Whirlpool Adopts E-learning for Leadership. Recuperado de <http://www.workforce.com/article/20121114/NEWS02/121119985/whirlpool-adopts-e-learning-for-leadership>.

Markus, D. (2003). Optimizing Memory in the Adult Brain for Effectiveness in a Multitasking Society. Recuperado de <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Neurosciences/articles/Optimizing%20Memory%20in%20the%20Adult%20Brain/index.html>.

Marino-Jiménez, M. (2015). E-learning y Comunicación Oral y Escrita. Una perspectiva sobre el diseño, la implementación y el impacto académico en el contexto universitario. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 33(2), 123-150. doi:10.14201/et2015332123150.

Marino, M., Rodas, D., Maguiño, M. y Julca, Y. (2016). Visiones del discurso. Manual de Lenguaje II. Lima: Fondo Editorial de la Universidad San Ignacio de Loyola.

Martín-Monje, E. y Talaván, N. (2014). The I-AGENT Project: Blended Learning Proposal for Professional English Integrating an AI Extended Version of Moodle with Classroom Work for the Practice of Oral Skills. En Bárcena, E., Read, T. & Arús, J. (Eds.), *Languages for Specific Purposes in the Digital Era*. London: Springer, 45-68.

Merriam & Bierema (2014). *Adult Learning: Linking Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Brand.

Morrissey, J. (2010). El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje, Cuestiones y desafíos. En: Aparici, R., *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 235-245.

O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0? Recuperado de <http://oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1>.

O'Reilly, T. (2007). Today's Web 3.0 Nonsense Blogstorm. Recuperado de <http://radar.oreilly.com/2007/10/todays-web-30-nonsense-blogsto.html>.

O'Reilly, T. (2009). What is Web 2.0? O'Reilly Media.

O'Reilly, T. (2011). FICOD 2011: O'Reilly reflexiona sobre la Web 3.0. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=85AjLBez3M8>.



Padilla, G., Leal, F., Hernández, F. y Cabero, J. (2012). Un reto para el profesor del futuro: La tutoría virtual. Recuperado de http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/fleal2012_o.pdf.

Poblete, M. y Villa, A. (2003). Trabajo en Equipo. Experto a distancia sobre Competencias profesionales de la Universidad de Deusto, Bilbao.

Real Academia Española (2016). Diccionario de la lengua española. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=8oh02c1|8ojcO68|8olvz3W>.

Sevillano, M. (Coord.) (2009). Competencias para el uso de las herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanente. Madrid: Pearson.

Siemens, G. (2010). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital. En: Aparici, R., Conectados en el ciberespacio. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 77-90.

Siemens, G. (2011). Todas las respuestas sobre conectivismo. Learning Review, edición España 10. Recuperado de <http://www.learningreview.com/articulos-y-entrevistas-tecno/2110-todas-las-respuestas-sobre-conectivismo>.

Siemens, G. (2012). "What is the theory that underpins our moocs?". Elearnspace, 3 de junio. Recuperado de <http://www.elearnspace.org/blog/2012/06/03/what-is-the-theory-that-underpins-our-moocs/>.

Silva, J. y Astudillo, A. (2012). Formación de tutores. Aspecto clave en enseñanza virtual. Didasc@lia: Didáctica y Educación, (1). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4233643>.

Shepherd, R. (2013). La edición de material escolar – una industria en revolución. En VI Seminario de Investigación TIC-ETL. Recuperado de <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/16532>.

Smith, M. (2010). Andragogy. The encyclopaedia of informal education. Recuperado de <http://infed.org/mobi/andragogy-what-is-it-and-does-it-help-thinking-about-adult-learning/>.

Taylor, J. (2009). My Stroke of Insight. New York: Plume/Penguin.

The Indira Gandhi National Open University (2015). Profile. Recuperado de <http://www.ignou.ac.in/ignou/aboutignou/profile/2>

The Open University (2015). Recuperado de <http://www.open.ac.uk/>.



Tuning (2017). Proyecto Tuning. Recuperado de <http://www.tuningal.org/>.

Ullman, M. (2004). Contributions of Neural Memory Circuits to Language: The Declarative/Procedural Model. *Cognition*, (92), 231-270. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010027703002324>.

UNED (2015). La UNED hoy. Recuperado de http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,510355&_dad=portal&_schema=PORTAL

United Nations (2015). Population Division. World Population Prospects, the 2015 Revision. Recuperado de: <http://esa.un.org/unpd/wpp/Download/Standard/Population/>

Vázquez-Cano, E. y Sevillano, M^a. L. (2011). Educadores en Red. Elaboración de materiales audiovisuales para la enseñanza. Madrid: Ediciones Académicas.

Vázquez-Cano, E. (2012). *Caos, Complejidad y tecnologías en el centro educativo*. Madrid: Saarbrücken: Editorial Académica Española.

Weasenforth, D. (2002). Realizing Constructivist Objectives Through Collaborative Technologies: Threaded Discussions. *Language Learning & Technology* 6(3), 58-86. Recuperado de <http://llt.msu.edu/vol6num3/weasenforth/default.html>.