

Entornos virtuales para la movilización de las competencias éticas en Educación Superior. Un caso aplicado

María del Carmen Veleros Valverde¹
Mónica García Hernández²

Resumen

El presente documento reporta el proceso seguido para diseñar un entorno virtual que movilice competencias éticas en estudiantes universitarios, así como los resultados obtenidos en una primera aplicación en un grupo piloto de 70 estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

Primeramente se aborda el concepto de entorno virtual de aprendizaje y su relación con el aprendizaje significativo a partir de los supuestos de la visión del aprendizaje situado. Lo anterior deriva en un diseño instruccional concebido en los mismos términos para facilitar la apropiación y aplicación de nuevos conocimientos que recuperen la experiencia de los estudiantes y en mayor o menor medida, su interacción con la sociedad. Asimismo se explica el concepto de competencias éticas y su recuperación en el entorno para resolver los dilemas que plantea la práctica profesional.

A partir de este marco metodológico se describe el proceso para el diseño del ambiente de aprendizaje y se exponen los resultados obtenidos en la primera aplicación de la cual se concluye respecto al interés que genera en los estudiantes trabajar en línea, así como la resolución de dilemas que ponen en marcha las concepciones éticas de los estudiantes.

Palabras clave: entorno virtual de aprendizaje, competencias éticas, aprendizaje situado, diseño instruccional

1 Estudiante del Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM), becaria de CONACYT, cvelerosv@gmail.com

2 Egresada del Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM), profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, monigarher@gmail.com

El aprendizaje y los entornos virtuales

El aprendizaje virtual desde el punto de vista constructivista implica que el estudiante se replantee y reelabore los contenidos que se le presentan a partir de las experiencias que el propio ambiente le provee y de los recursos de su estructura cognitiva, su estilo de aprendizaje, su conocimiento previo, motivación, entre otros.

Cuando el estudiante se encuentra en una situación de aprendizaje, se enfrenta a dos requerimientos, por un lado otorgar sentido al material que está aprendiendo y por otro, entender el motivo por el cual está aprendiendo dichos contenidos, de ahí la importancia de que todo quede claro en las instrucciones y organización del material.

En palabras de Díaz Barriga (2003:2) el conocimiento debe ser situado y es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza, en este sentido los estudiantes integran gradualmente a una comunidad cuyas prácticas sociales están implícitas y/o explícitas en el aprendizaje por lo que aprender y hacer son acciones inseparables al igual que aprender en el contexto pertinente. Por ello la enseñanza debe centrarse en prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas.

Aprender entonces es una consecuencia de la experiencia del estudiante y su interacción con el mundo. El aprendizaje se da cuando participa en prácticas que la comunidad a la que pertenece ha constituido y reconoce como propias. (Reiser y Dempsey, 2007: 37).

Desde la perspectiva de la cognición situada, el aprendizaje en entornos virtuales supone la realización de tareas en conjunto basadas en la colaboración y la cooperación (visión sociocultural). Esta actividad conjunta se da a partir del trabajo común de los sujetos que habitan un espacio-tiempo distinto y que sin embargo actúan con fines comunes. El trabajo de cada uno cobra sentido en relación al trabajo del resto. Actividades como los foros, la discusión de documentos leídos individualmente y la producción conjunta de los mismos habla efectivamente de un intenso trabajo colaborativo.

Bajo estos supuestos, aprender significativamente es descubrir un camino hacia el nuevo conocimiento, donde el estudiante identifica la información que ya posee y la integra con la que recién adquiere, produciendo un nuevo conocimiento que relaciona de manera directa con los conocimientos previos, adquiriendo así sentido y continuidad, es decir, el aprendizaje significativo se relaciona con la estructura cognitiva del sujeto.

El enfoque de la cognición situada ha ejercido gran influencia en el desarrollo de los entornos virtuales contemporáneos, pues se basa en el diseño instruccional que provee de un contexto situado para la solución de problemas. Si bien esta propuesta ha sido criticada por simular en ocasiones una comunidad en la que el estudiante es más un observador que un participante (Reiser y Dempsey, 2007:40) también es cierto que la distancia entre ser observador y participante se relaciona con el fundamento teórico y metodológico del diseño mismo del entorno (en este caso el aprendizaje situado) y con la doble perspectiva tecnológica y pedagógica, las actividades y mecanismos de evaluación, las herramientas que lo componen y las expectativas y retos que se plantean al estudiante (Díaz Barriga, Hernández y Rigo, 2011: 11).

Un entorno virtual de aprendizaje centrado en el estudiante y su desarrollo, privilegia las teorías y los principios del aprendizaje significativo desarrollando las teorías construccionistas, centrando los programas en los estudiantes, favoreciendo su capacidad intuitiva e inventiva (Ruíz-Velasco, 2005:79). El entorno que pretende ser heurístico, debe reunir las siguientes características:

- a) priorizar el aprendizaje contextualizado del estudiante a través de problemas, casos, proyectos y otras estrategias de la cognición situada
- b) centrarse en las características de los usuarios en lo individual y lo colectivo
- c) propiciar el aprendizaje cooperativo y colaborativo
- d) fomentar la comunicación y el trabajo en grupo
- e) proveer de múltiples recursos de aprendizaje
- f) utilizar recursos audiovisuales, interactivos y autogenerativos

Por lo que se refiere al diseño instruccional o planificación de la enseñanza es un proceso que permite relacionar el sustento teórico, con las estrategias de enseñanza/aprendizaje y las herramientas que para ello se tienen. El diseño de un ambiente de aprendizaje por tanto, debe ser consecuente entre los principios teóricos que lo sustentan y los recursos instructivos y tecnológicos que propone.

Si bien el diseño instruccional o diseño instructivo como disciplina o área de conocimiento se remonta tiempo atrás, es a partir de los años sesenta y setenta con la mayor implicación de la tecnología en la enseñanza, que se define más claramente. En los Estados Unidos es la Asociación para la Educación y la Tecnología en la enseñanza (AECT por sus siglas en inglés) el organismo que define el diseño instruccional. La evolución en su definición obedece igualmente a los cambios y diversas aproximaciones al concepto y proceso de enseñanza – aprendizaje.

La definición del diseño instruccional evolucionó conjuntamente con el de tecnología educativa desde encontrarse completamente centrado en ella pasando por centrarse en el proceso hasta llegar a una visión más holística. Es así que desde 1990 y hasta 1994, la AECT definió el diseño instruccional comprendiéndolo más allá del propio proceso como “la teoría y la práctica de diseñar, desarrollar, utilizar, gestionar y evaluar el proceso y recursos para el aprendizaje” (Reiser, 2007:5). Es ya en el nuevo siglo que se introduce la ética como una nueva dimensión a las cinco contenidas en la definición anterior, entendiendo entonces en el 2006 la tecnología educativa como “estudio y la práctica ética de facilitar el aprendizaje y mejorar el rendimiento mediante la creación, uso y manejo adecuado de procesos tecnológicos y los recursos” (Reiser, 2007:6). Igualmente relevante es considerar que se pretende que a través del diseño, los estudiantes adquieran nuevos conocimientos y los transfieran a situaciones reales

En concordancia con lo anterior, se asume que el aprendizaje es un proceso activo y constructivo, en tanto la enseñanza debe propiciar que el estudiante piense y actúe por sí mismo de acuerdo al contexto en que se encuentra, por lo cual se propone crear un ambiente en el que la estrategia clave es el método de casos. Entendemos con Wasserman (2006:120) que los casos son instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas. Un caso incluye información y datos: psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además de material técnico.

El caso se compone de introducción, un contexto que lo relacione con el currículum, la narrativa del caso, la actividad o tarea demandada al estudiante y los materiales complementarios. Para Coll, Mauri y Onrubia (2008:215) los casos deben cubrir algunos de los siguientes requisitos: a) ilustrar una temática; b) incluir elementos relevantes de la temática que ilustran; c) presentar la complejidad y multidimensionalidad de la situación; d) subrayar los principios de la disciplina que aborda; e) aportar información para el análisis; f) promover la generación de soluciones y alternativas a la situación planteada.

Las competencias éticas en el campo profesional de la comunicación

La ética forma parte de cualquier ejercicio profesional, al incluirla en el currículum se persigue el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y valorales que apoyen a los estudiantes en su esfuerzo por constituirse en individuos autónomos, es decir, capaces de pensar por sí mismos, de tomar decisiones y de asumir la responsabilidad ética de sus acciones tanto en el ámbito individual, como en el profesional y ciudadano.

La ética de la comunicación tiene sus orígenes en el periodismo de un incipiente siglo XX, es en ese momento que surgen los primeros códigos de ética del periodista, hoy en día los principios y normas han cambiado sensiblemente, sin embargo, la ética de la comunicación no se limita al código de la misma, sino que implica una formación y desempeño que trasciende la normativa.

La ética en el currículum de las licenciaturas en comunicación se imparte como asignatura y se aborda casi siempre desde la perspectiva meramente cognitiva más que actitudinal; con el propósito de proponer una manera más significativa de enseñar ética profesional, se plantea en esta propuesta un enfoque por competencias que retoma los supuestos de la cognición situada en un entorno virtual.

Entendemos las competencias como la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones, (Perrenoud, 2010), si bien el autor hace énfasis en el aspecto cognitivo las competencias no se circunscriben a ello. Él mismo señala cuatro aspectos clave en su definición:

- Las competencias son una orquestación de conocimientos, habilidades y actitudes
- Las competencias están estrechamente vinculadas al contexto en que se desarrollan, son situacionales

- Las competencias implican operaciones complejas para articular los tres elementos acorde a situaciones definidas
- Las competencias se desarrollan en la formación y en el trabajo práctico en situaciones reales.

En este sentido a partir de la propuesta de Hirsch (2009) sobre las competencias en torno a la ética profesional, se retoman dos tipos de competencias: las cognitivas y técnicas y las propiamente éticas:

Cognitivas y técnicas relacionadas con: a) conocimiento, formación, preparación y competencia profesional, b) formación continua, c) innovación y superación y d) competencias técnicas.

Competencias éticas relacionadas con: a) responsabilidad, b) honestidad, c) ética profesional y personal, d) prestar el mejor servicio a la sociedad, e) el respeto y f) actuar con principios morales y valores profesionales.

La experiencia de aplicación

La **metodología de investigación**, utilizada en esta experiencia es el estudio de caso ya que esta metodología permite seleccionar el objeto/sujeto del estudio y el escenario real que se constituye en fuente de información. El estudio de caso posibilita comprender en profundidad los fenómenos educativos, sin perder la riqueza de su complejidad.

De acuerdo a las recomendaciones de Stake (2007:17), se consideraron factores como el acceso al objeto de estudio y el tiempo del que se dispuso para llevar a cabo la investigación de modo que los sujetos del caso, serán abordados en el contexto en el que realizan sus estudios universitarios. Es así que se han identificado tanto los profesores como los estudiantes que pueden participar en la construcción de este caso.

El desarrollo de la experiencia implicó dos momentos clave:

- a) el desarrollo del entorno virtual de aprendizaje a partir de información documental, entrevistas y pruebas previas
- b) la aplicación en campo con grupos de estudiantes

En cuanto a la **construcción del entorno**, ello implica tres tipos de recursos: en primer lugar, incluyen herramienta, recursos y a menudo también las aplicaciones de software informático que profesores y alumnos utilizarán para enseñar y aprender. En segundo lugar, un diseño instruccional explícito con objetivos, contenidos, materiales de apoyo y actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En tercer lugar un conjunto de normas, sugerencias y recomendaciones (Díaz Barriga, Hernández y Rigo, 2011:11).

A partir de lo anteriormente expuesto y como se ejemplifica en la ilustración 1 se ha diseñado un entorno de enseñanza aprendizaje *Moodle* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment,) en el entendido de que una plataforma e-learning, es una aplicación web que integra un conjunto de herramientas para la enseñanza-aprendizaje en línea, permitiendo una enseñanza no presencial (e-learning) o una enseñanza mixta (b-learning), donde se combina la enseñanza en internet con experiencias en la clase presencial. (López y Matesanz, 2009:46)

The screenshot displays a Moodle course interface. At the top, the course title 'La Ética Profesional en Comunicación' is visible. Below the title, there's a navigation bar with 'CASO' and 'ID DEL CURSO' tabs, and a user login status: 'Usted se ha autenticado como Carmen Valeros: Student (Volver a mi rol normal)'. The main content area is titled 'Diagrama de temas' and features a presentation slide with the course title and a 'Presentación' section. The 'Presentación' text discusses the course's focus on professional ethics in communication and the use of case studies. The right sidebar contains several functional blocks: 'PERSONAS' (Participantes), 'ACTIVIDADES' (Cuestionarios, Foros, Libros, Recursos, Tareas), 'BUSCAR EN LOS FOROS' (with a search box and 'Ir' button), and 'ADMINISTRACIÓN' (Calificaciones, Perfil).

Ilustración 1. Vista del entorno de enseñanza

Las etapas del diseño instruccional del entorno de aprendizaje fueron las siguientes:

- Presentación de la narrativa del caso mediante viñetas para poder abordar los incidentes críticos más relevantes en la práctica profesional de la comunicación.
- Estudio independiente del material que contextualizó el caso y le dio sentido a través de información de apoyo en diversos soportes.
- Trabajo colaborativo mediante las diversas herramientas de comunicación y colaboración del ambiente de aprendizaje que les permitió resolver los cuestionamientos que progresivamente les llevó a resolver los casos.
- Reflexión de lo aprendido: mediante preguntas críticas que propician que el estudiante asuma una actitud frente a la problemática y que lo lleven a pensar en su propio proceso de aprendizaje.

Estas etapas conformaron la siguiente estructura de apartados, actividades y recursos:

Apartado	Actividad	Recurso
1. Presentación del curso	Reflexión previa sobre las Concepciones personales respecto a la ética profesional	Cuestionario
2. Enfoque teórico sobre la ética profesional	Revisión del material enfoque teórico	Lectura
	Análisis sobre el planteamiento teórico	Foro
3. Caso 1	Revisión del caso	Cómic
	Reflexión individual sobre el caso	Redacción de texto analítico
	Resolución colaborativa del caso	Foro
4. Caso 2	Revisión del caso	Video
	Reflexión individual sobre el caso	Redacción de texto analítico
	Resolución colaborativa del caso	Foro
5. Evaluación	Evaluación de la experiencia	Cuestionario
	Autoevaluación del aprendizaje logrado	Rúbrica

Tabla 1. Diseño instruccional

En esta estructura se ha propuesto alternar el trabajo individual y el colaborativo a fin de que los estudiantes socialicen sus reflexiones individuales y a partir del material de trabajo propuesto arriben a la resolución conjunta del caso siempre a propósito de preguntas generadoras.

Las competencias éticas que se abordan en cada uno de los casos se determinaron a partir de la literatura revisada, de un estudio desarrollado previamente y de las entrevistas realizadas a profesores universitarios que imparten la asignatura de ética en diversas universidades de la Ciudad de México en licenciaturas en Comunicación.

Las áreas de desempeño profesional identificadas como críticas en el campo de la comunicación que requieren un apremiante abordaje ético son: la libertad de expresión, la convivencia en los centros de trabajo, la discrecionalidad en las empresas de comunicación, el interés y compromiso por informar. Se trató de que los estudiantes abordaran estas áreas desde una perspectiva ética, propiciando el escenario para el desarrollo de competencias específicas, mismas que se aprecian en la Tabla 2.

Casos	Competencias éticas
Caso 1. La decisión de Mariana	La honestidad como elemento fundamental de la práctica de comunicativa en el campo de la publicidad
	El respeto al trabajo ajeno y al compromiso asumido con el cliente y el público al que se dirige
	Actuar con principios morales y valores profesionales en los diversas aplicaciones de la comunicación
Caso 2. Genio y figura	Competencias técnicas del trabajo periodístico
	Ética profesional y personal en el trabajo de la comunicación
	Acción conforme a principios morales y valores profesionales

Tabla 2. Competencias éticas abordadas en los casos

En el entorno en línea las competencias se visualizaron en mapas orientativos para los estudiantes de acuerdo a la Ilustración 2.



Ilustración 2. Competencias y recursos del Caso 2

Se han producido recursos audiovisuales expresamente para cada uno de los casos, como ejemplo el cómic del caso 1 (ver ilustración 3) y se ha recurrido a materiales existentes en línea en formato video. En relación a las lecturas, estas se han llevado a recursos interactivos de lectura en línea para que los participantes accedan a la información y se relacionen con la temática de una manera sencilla y amigable.

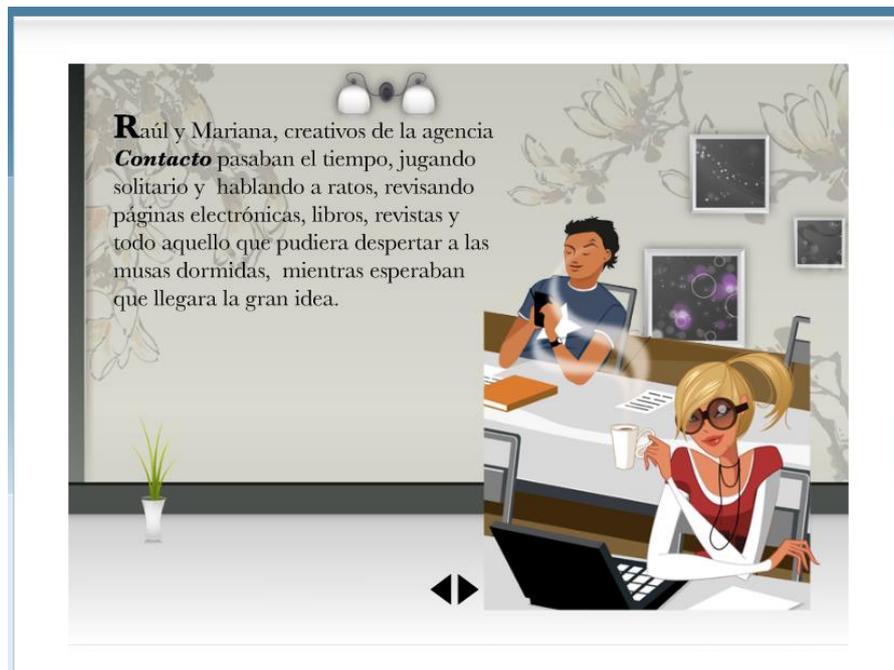


Ilustración 3. Cómic interactivo del Caso 1

Los recursos tecnológicos que se integraron al entorno de aprendizaje fueron los siguientes:

- **Sistema de administración del aprendizaje**, Learning Content Management System (LCMS), herramientas del aprendizaje virtual que permiten el acceso a contenidos, gestión de recursos y usuarios, provee de herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas. Además de generar contenidos e impartirlos, es posible almacenarlos, distribuirlos y reutilizarlos. La plataforma propuesta es *Moodle*.
- Herramientas de comunicación asíncronas: Los **foros** permiten una participación reflexiva y trabajo colaborativo intenso. Son espacios de análisis, discusión y socialización que permiten reflexionar en colectivo y eventualmente resolver problemas. Los foros, en consecuencia: refuerzan el aprendizaje y son un apoyo indiscutible para que los estudiantes compartan sus puntos de vista y permiten observar la actitud de los estudiantes (López y Matesanz, 2009:122). El **correo electrónico**, también asíncrono, es de utilidad para el intercambio privado de información a propósito de temas diversos que van de lo personal, a lo profesional e institucional.
- Herramientas de aprendizaje: divididas en las de contenido, las actividades y evaluaciones.
- Contenidos: Los contenidos se vertieron en distintos tipos de recursos que debe contener el caso:
 - Objetivo: Los objetivos de cada caso, en el cual se retomen las competencias a desarrollar
 - Narrativa del caso: ambos se desarrollarán en formato audiovisual
 - Lectura: Las lecturas se elegirán en relación a los valores que se exploran en cada uno de los casos con el propósito de documentar el juicio del estudiante (ver ilustración 4).

El método de casos

http://www.programasielat.com/caso/file.php/8/Free%20Version/Default.html

¿Qué es un caso?

Selma Wasserman investigadora experta en esta metodología, define los casos como instrumentos educativos complejos en forma de narrativas. Un caso incluye información y datos: psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además de material técnico (2006).

Los casos deben proporcionar el suficiente material referente a la situación y el ambiente para lograr los objetivos pedagógicos o de investigación específicos señalados por el escritor del caso.

¿Qué elementos componen un caso?

El caso se compone de introducción, un contexto que lo relacione con el currículum, la narrativa del caso, la actividad o tarea demandada al estudiante y los materiales complementarios.

Para Coll, Mauri y Onrubia (2008) los casos deben cubrir algunos de los siguientes requisitos:

- Ilustrar una temática
- Incluir elementos relevantes de la temática que ilustren
- Presentar la complejidad y multidimensionalidad de la situación
- Subrayar los principios de la disciplina que aborda
- Aportar información para el análisis
- Promover la generación de soluciones y alternativas a la situación planteada

FlashPageFlip.com

Ilustración 4. Ejemplo de lectura en línea

- Material complementario: en su mayor parte videos y documentos en línea que abordan la situación del caso, o situaciones similares. (Ver Ilustración 5).

Wix.com Profesion created by cvelerosv based on vintage-studio | Wix.com

http://www.wix.com/cvelerosv/profesion?ref=nf

VINTAGEstudio

¿Qué significa ser profesional?

Esencialmente ser profesional implica ejercer una profesión, la cual tiene una vertiente individual y otra colectiva.

La primera se refiere a lograr el sustento y por tanto es una visión subjetiva y no es el propósito mismo de ninguna profesión.

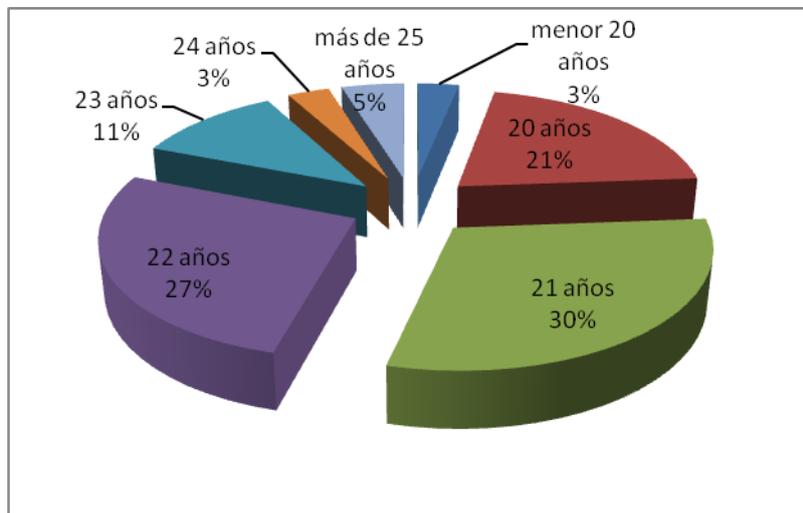
La segunda se refiere al conjunto social que ejerce una profesión, mismo que asume un método, lenguaje y carácter (ethos) de la profesión.

Designed by Vintage Studio, 2009. All Rights Reserved C

Ilustración 5. Ejemplo de herramienta de contenido

- Referencias: Son referencias de internet de libre acceso cuyas ligas deben estar activas y cumplir con los requisitos académicos de validación.
- Actividades: Las actividades son de distinta naturaleza y propósito: se realizaron foros de discusión para la resolución de casos, en tanto las actividades individuales se llevaron a cabo mayormente a través de texto en línea.
- Evaluaciones: Los estudiantes evaluaron su experiencia con el entorno a través de un cuestionario con escala tipo Likert, al tiempo que respondieron a preguntas abiertas a sobre la ética y la profesión.

La **aplicación del entorno virtual** se realizó en el contexto de una universidad particular al sur de la Ciudad de México, en una población de 70 estudiantes de la Licenciatura en Comunicación. Los estudiantes cursaban el cuarto semestre y pertenecían a tres distintos grupos. Del total de ellos 43% eran mujeres y 57% varones y el 97% superaba los 20 años de edad distribuidos conforme a la Gráfica no. 1.



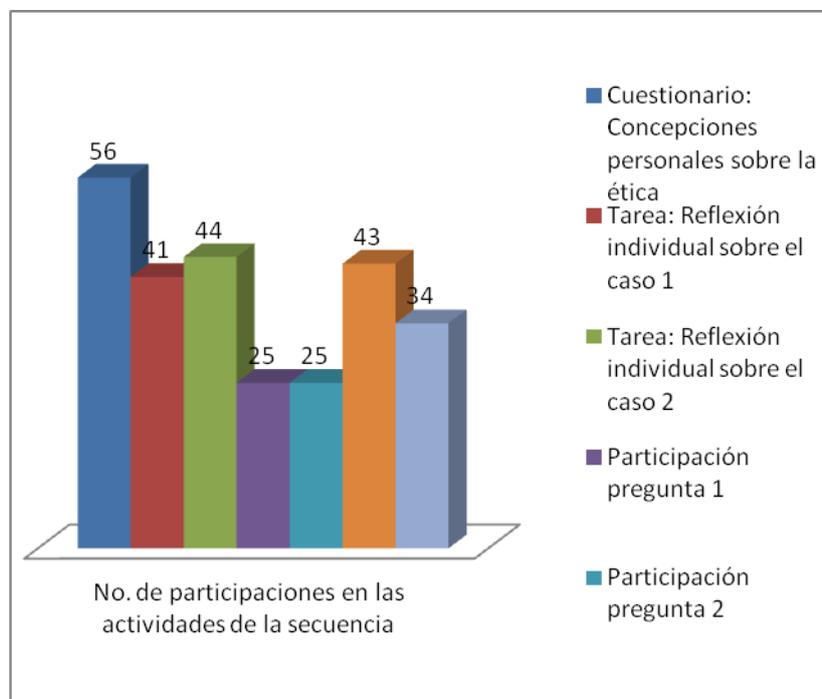
Gráfica 1. Distribución de las edades de los participantes

Por lo que se refiere a la mecánica de aplicación, se realizó una presentación presencial a los estudiantes y ellos trabajaron a lo largo de cinco semanas a razón de dos horas a la semana para abordar los contenidos, actividades y evaluaciones. El cuestionario final se aplicó también de forma presencial a fin de garantizar la recogida de datos. Los resultados de esta aplicación se desglosan en el apartado siguiente.

Resultados de la experiencia

Se esperaban 490 participaciones de las cuales se registraron 268 del total de los 70 estudiantes. La actividad con mayor participación fue el cuestionario inicial en el cual se les preguntó acerca de sus concepciones sobre la ética profesional y los valores que asociaban a ella.

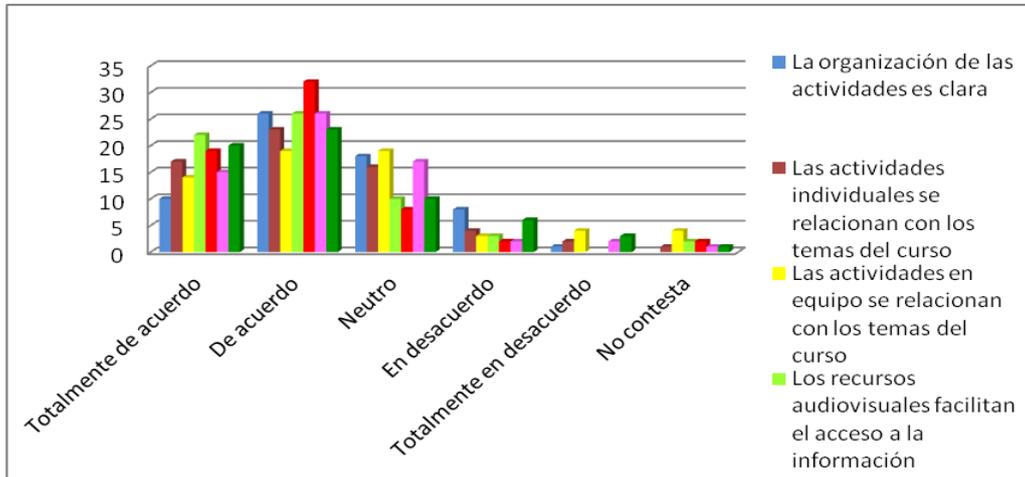
Por lo que se refiere al caso 1, se registraron 41 participaciones en las actividades individuales y 43 en las colectivas, en tanto en el caso 2, hubo 44 participaciones en las acciones individuales y 34 en las colectivas. Las actividades que registraron menor participación son las preguntas individuales relacionadas con la lectura, como se aprecia en la Gráfica 2.



Gráfica 2. Participaciones de los estudiantes

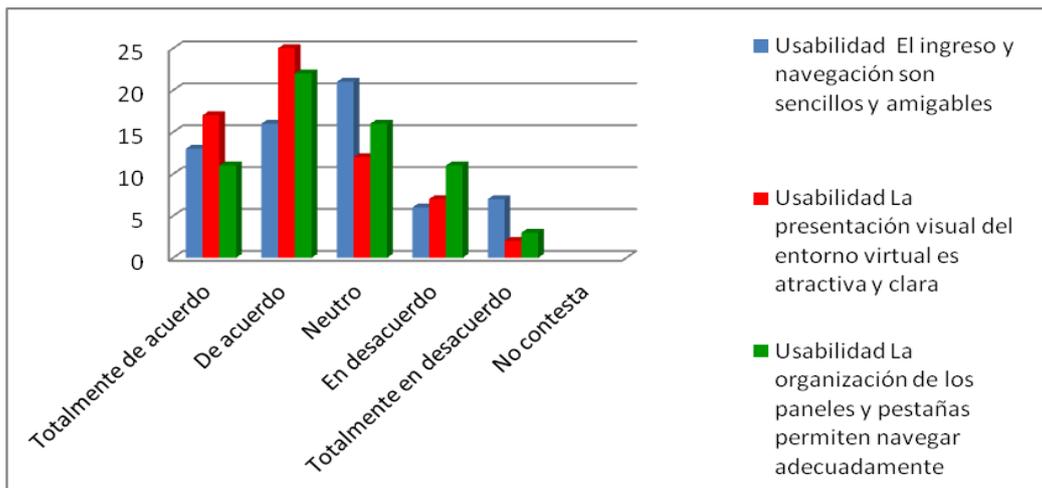
Se aplicó un cuestionario final en el que se valoraron las opiniones de los estudiantes en torno a tres dimensiones: la usabilidad, el diseño instruccional y la utilidad de los casos, obteniendo los resultados que a continuación se presentan.

Respecto al Diseño instruccional, los estudiantes estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo en que la organización de las actividades es clara y que tanto los ejercicios individuales como los colectivos están relacionados con los temas de la ética profesional, así como con que los recursos audiovisuales sí facilitan el acceso a la información (ver Gráfica 3).



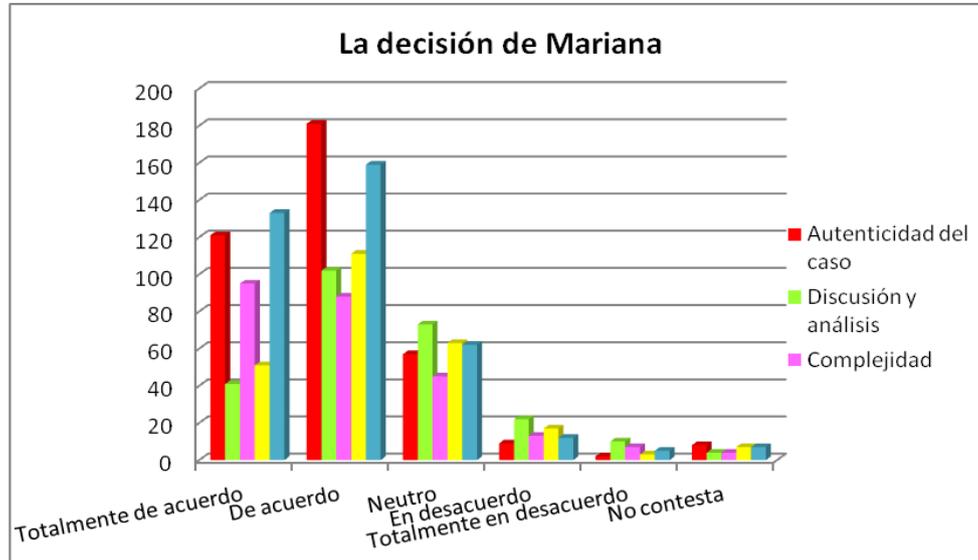
Gráfica 3. Percepciones respecto al Diseño Instruccional

Por lo que se refiere a la usabilidad del entorno, los estudiantes estuvieron de acuerdo mayormente en que el ingreso y navegación son sencillos y amigables, la presentación visual del entorno es clara y la organización de los paneles y pestañas les permite navegar adecuadamente por el entorno, como se aprecia en la Gráfica 4.



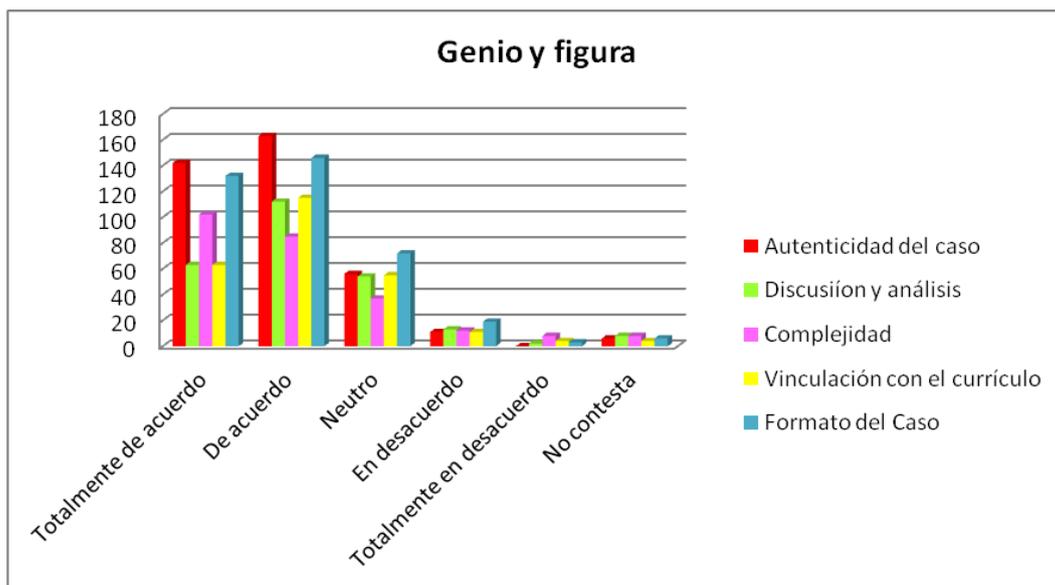
Gráfica 4. Percepciones sobre la usabilidad

En la valoración que los estudiantes hicieron de los casos, se consideraron 5 dimensiones: autenticidad, discusión y análisis, complejidad, vinculación con el currículum y formato del caso, tanto en el Caso 1 (Gráfica 5) como en el Caso 2, el cual en general fue mejor valorado (Gráfica 6).



Gráfica 5. Valoraciones del Caso 1

Los estudiantes tuvieron también mayor número de comentarios positivos sobre ambos casos, pues señalan que “fue una experiencia interesante”, “son excelentes contenidos”, “los casos son interesantes”, “son buenas las actividades”, aunque también sugieren la necesidad para el caso 1, de plantear un reto más complejo.



Gráfica 6. Valoraciones del Caso 2

Conclusiones

Entre las Conclusiones obtenidas en esta primera prueba del entorno virtual, se destaca que los estudiantes resolvieron el caso de forma individual recuperando competencias éticas y valores tales como la responsabilidad, el compromiso y el profesionalismo en el desempeño práctico.

Por otro lado se observa que presentan algunas dificultades para trabajar colativamente, pues en los foros las participaciones son parcas, la coordinación del trabajo de grupo es escasa y se evidencia cierta reserva en la publicación de comentarios.

En cuanto a la autorregulación para el trabajo en línea, tienen pocas habilidades para ello, pues existen picos de participación y ausencias prolongadas de los estudiantes en la plataforma.

Quedó de manifiesto que tienen un amplio interés por los recursos audiovisuales en línea, los cuales visualizan como facilitadores del acceso a la información. Consideran que diseño del sitio es accesible, fácil de manejar y visualmente atractivo. Valoran las actividades individuales como más relevantes y vinculadas al currículum que las actividades de conjunto. Asimismo consideran este tipo de experiencias como valiosas para su formación universitaria siempre que exista un apoyo presencial por parte del profesor.

Los casos en general les parecieron adecuados en cuanto a su autenticidad y complejidad, sin embargo, en el caso 1 (La decisión de Mariana) consideran que se puede plantear un conflicto más elaborado. El caso 2 (Genio y Figura) representó para ellos un reto más claro por resolver.

De acuerdo a los resultados obtenidos y con el objetivo de mejorar esta propuesta didáctica, se ha reestructurado el entorno virtual elevando la complejidad del caso uno y proponiendo actividades que incentiven la autorregulación de los estudiantes para el trabajo en línea. Igualmente se han desarrollado un mayor número de recursos audiovisuales para que los estudiantes lean en línea. Para facilitar el trabajo colaborativo se han reestructurado las instrucciones de los foros a fin de propiciar una mayor interacción a través de medios asíncronos. Con el propósito de validar el ambiente virtual se llevará a cabo una prueba final del mismo.

Referencias

- COLL, C., MAURI, T. y ONRUBIA, J. (2008). "Los Entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas". En: COLL, C. Y MONEREO, C. (eds.) Psicología de la educación virtual. Madrid: Morata. pp. 213-232.
- DIAZ BARRIGA A., F. (2003) "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". En: Revista electrónica de investigación educativa 5(2). Consultado el 15 de febrero, 2012 en: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol5no2/contenido-arceo.pdf>
- DIAZ BARRIGA A., F., HERNÁNDEZ, G. Y RIGO L. M. (2011). Prácticas de uso y diseño tecnopedagógico. México: UNAM
- GARCÍA B., C. y CERÓN M., A. (2005) Entre la ética y la deontología profesionales. Reflexión sobre el campo periodístico. En Reencuentro. No. 43. Agosto 2005. Universidad Autónoma Metropolitana. Consultada el 1 de abril, 2011 en: http://reencuentro.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id=7
- HIRSCH A., A., Barba M., L. y Alcántara S., A. (2009) Valores universitarios y profesionales de los estudiantes de posgrado de la UNAM. México: UNAM
- LÓPEZ A., C. y MATESANZ DEL BARRIO, M. (Eds.) (2009). Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad. Barcelona: Biblioteca Nueva
- PERRENOUD, P. (2007) Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- REISER, R.A., DEMPSEY, J. V. (2007) Trends and issues in instructional design and technology. New Jersey: Pearson
- RUÍZ-VELASCO, E. (2005) Tecnología y Comunicación Educativas. No. 40. Julio 2004-junio 2005. Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa. Consultado el 10 de junio 2010 en: <http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=1631&db=&ver>
- STAKE, R. E. (2007) investigación con estudio de casos. Madrid: Morata
- WASSERMANN, S. (2006). El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.