

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ACADÉMICA EN SEMI-PRESENCIALIDAD

Ainhoa Ezeiza Ramos
Universidad del País
Vasco / Euskal Herriko
Unibertsitatea
ainhoa.ezeiza@ehu.es

Santiago Palacios Navarro
Universidad del País
Vasco / Euskal Herriko
Unibertsitatea
santiago.palacios@ehu.es

Itxaro Latasa Zaballos
Universidad del País
Vasco / Euskal Herriko
Unibertsitatea
itxaro.latasa@ehu.es

Blanca Olalde López de
Arechavaleta
Universidad del País
Vasco / Euskal Herriko
Unibertsitatea
blancarosa.olalde@ehu.es

Karle Olalde Azkorreta
Universidad del País
Vasco / Euskal Herriko
Unibertsitatea
karle.olalde@ehu.es

Resumen

En la E.U. de Magisterio de Donostia de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), este curso 2010/2011 ha comenzado la oferta semi-presencial para aquellos estudiantes que no pueden matricularse a todas las asignaturas de primer curso. Dentro de esta experiencia piloto se ha impartido la asignatura "Desarrollo de la competencia comunicativa I" en el Grado de Educación Primaria, centrada en la competencia comunicativa académica.

El diseño de esta asignatura se ha apoyado en investigaciones relacionadas con el desarrollo de esta competencia en entornos virtuales y ha contado con actividades diversas que han permitido a los estudiantes su autoevaluación y también la coevaluación.

Texto de la comunicación

Objetivos

La competencia comunicativa académica acompaña al estudiante a lo largo de sus estudios. Esta asignatura de 1º cuatrimestre de 1º curso permite señalar aquellos aspectos clave de la comunicación universitaria que sitúan al estudiante en un nuevo contexto comunicativo y detectan carencias que pueden dificultar su progresión en los estudios.

El desarrollo de esta competencia en entornos semi-presenciales tiene dos limitaciones habituales: el trabajo grupal y la producción oral. Sin embargo, y al mismo tiempo, estas dos actividades ayudan a reducir el abandono en un formato al que habitualmente se matriculan personas que trabajan o que tienen otras ocupaciones y que tienen dificultades para gestionar su tiempo.

Conscientes de esas limitaciones, el diseño de la asignatura ha buscado proponer aquellas actividades clave tanto en el desarrollo de la competencia como en el fomento de aspectos sociales académicos. Así, se han previsto actividades virtuales combinadas con el tiempo limitado de presencialidad (6 sesiones de 1h30 para una asignatura de 6 créditos ECTS). En este caso, al tratarse además de una asignatura bilingüe (lengua castellana y lengua vasca), se han realizado actividades que ayudan a transferir conocimientos de una lengua a otra y a evaluar la competencia de cada una de ellas de forma relativa.

El diseño se ha basado en investigaciones en torno al aprendizaje en entornos virtuales, al desarrollo de la competencia comunicativa académica y al desarrollo de esta competencia en entornos virtuales. Además, se han considerado las experiencias previas de aprendizaje en entornos virtuales.

Las competencias a desarrollar en la asignatura se han agrupado en tres ejes:

- I. Conceptos básicos para el análisis y producción de textos académicos
- II. Comunicación interpersonal del trabajo en grupo
- III. Comprensión y producción de textos orales y escritos en contextos académicos

Esta es la tabla-resumen de las áreas competenciales y las competencias a desarrollar en la asignatura:

| Área competencial | Competencias |
|--|--|
| I. Marco de referencia de la competencia comunicativa | - Identificar los principios de la lingüística formal y la lingüística de enfoque pragmático. |
| II. Funciones de la comunicación en el trabajo en equipo, dificultades y oportunidades | - Reflexionar sobre las actitudes de sensibilidad y empatía hacia las aportaciones, puntos de vista y opiniones de los compañeros - Desarrollar destrezas interpersonales asociadas a la capacidad de relación con otras personas y de trabajo en grupo (en el caso de este grupo, en entornos virtuales) |
| III.a Textos escritos: comprensión y producción | - Ordenar y organizar un cuerpo complejo de informaciones. - Aplicar estrategias básicas de análisis, síntesis y producción de textos académicos. - Identificar las convenciones propias de las producciones académicas. - Producir textos escritos de carácter académico. |
| III. b Búsqueda de información. | - Utilizar Internet de manera crítica como herramienta de comunicación y fuente de información. - Conocer los elementos principales de la terminología especializada. - Manejar fuentes bibliográficas, bases de datos y revistas especializadas. |
| III. c Textos orales: comprensión y producción (II) | - Aplicar criterios y recursos para la expresión rigurosa y clara - Manejar soportes para la presentación de la información: diapositivas, montajes audiovisuales, etc. - Demostrar buena capacidad de comunicación oral |

Tabla 1: Áreas competenciales y competencias de la asignatura *Desarrollo de la competencia comunicativa I*

Como se puede apreciar, el programa es extenso y cubre las áreas básicas para la competencia comunicativa académica. Está basado en el proyecto de investigación PREST de desarrollo de competencia comunicativa académica y

profesional (Ezeiza, 2010), un proyecto de análisis de necesidades comunicativas por áreas de conocimiento y propuestas lingüísticas y didácticas para su desarrollo, con adaptaciones para adecuarlo a los estudiantes de primer curso.

Para llevar a cabo este programa, se han operativizado las competencias en diversas tareas siguiendo una perspectiva de tratamiento integral de las lenguas. Todas las áreas competenciales han sido desarrolladas en lengua castellana y lengua vasca excepto el marco de referencia de la competencia comunicativa, que se ha desarrollado en lengua vasca, y la búsqueda de información, básicamente en castellano.

El objetivo de esta comunicación es, pues, describir el desarrollo y los resultados principales de este diseño implementado a lo largo del curso 2010/2011.

Desarrollo

1. Contexto de la experiencia

El diseño didáctico de esta asignatura ha supuesto un reto a diferentes niveles. Por una parte, la asignatura es de nueva creación en el nuevo grado de Educación Primaria; por otra parte, la oferta semipresencial es también piloto, propuesta por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la UPV/EHU como posible solución para aquellos estudiantes de matrícula parcial, generalmente personas que necesitan compatibilizar estudio y trabajo; finalmente, al ser una asignatura bilingüe, se ha tratado la visión integrada de las lenguas.

El diseño semi-presencial se ha desarrollado en paralelo al de los grupos presenciales, con una serie de particularidades. En los grupos de matrícula completa, esta asignatura se ha diseñado para dar soporte al trabajo interdisciplinar de módulo, por lo que la mayor parte de las actividades estaban diseñadas con un fin comunicativo "real", entendiendo este término como un trabajo que no tiene como fin la calidad lingüística sino escribir una buena memoria sobre cuestiones educativas.

En el caso del grupo semi-presencial, no había prevista ninguna vinculación entre asignaturas, por lo que había que tratar la competencia comunicativa con el riesgo de limitar la transferencia de conocimiento a otras áreas.

Así, el diseño de la asignatura se ha apoyado en investigaciones previas de este grupo de investigación en torno a la competencia comunicativa (Ezeiza y Palacios, 2009) y en diversas experiencias de aprendizaje y tutoría en entornos virtuales (Ezeiza, 2007). Se ha pretendido que la no presencialidad fuera percibida como una oportunidad de aprendizaje en lugar de considerarlo un obstáculo.

Las herramientas virtuales han sido seleccionadas desde la perspectiva comunicativa, es decir, teniendo en cuenta el potencial para promover tipos de texto cualitativamente diferentes (foro, glosario, wiki, documento de texto, documento de audio) y reflexiones metacomunicativas y sociales complementarias (encuestas).

2. Características del grupo

En este grupo piloto semi-presencial, han sido 37 los estudiantes matriculados y 29 los que han cursado la asignatura de forma activa, participando en las actividades propuestas, es decir, un 78,4%. Dos estudiantes pasaron al grupo presencial, por lo que se puede considerar que el abandono inicial es del 16,2%.

Los estudiantes no tenían la L1 y L2 claramente diferenciables. Como es habitual en el País Vasco, los hablantes bilingües no siempre identifican su primera lengua con su lengua materna porque depende de la experiencia sociolingüística y escolar que hayan vivido (Maia et. al., 2005).

En la encuesta inicial, en general los estudiantes mostraron predilección por utilizar en sus estudios la lengua que utilizaron principalmente en su escolaridad, lógicamente al tratarse de desarrollar la competencia comunicativa académica; pero eso no ha sucedido en todos los casos, ya que depende de la trayectoria académica, de si son bilingües equilibrados o del contexto social ("normalmente me expreso en euskara en el trabajo", "aunque he estudiado en euskara me siento más cómoda en castellano, ya que es la lengua de mi entorno"...).

Por tanto, había que prever actividades de desarrollo de competencia de ambas lenguas y también actividades para promover la transferencia de habilidades de una lengua a otra.

3. Diseño de la asignatura: aspectos clave

Sin pretender ser exhaustivos, vamos a detallar a continuación aquellos aspectos más significativos del diseño del curso, agrupando las actividades en tres:

- a) Actividades individuales
- b) Actividades grupales y coevaluación
- c) Actividades para la autorregulación y autoevaluación

- a) Actividades individuales

Las cuatro actividades individuales principales han sido las siguientes:

- **Escribir un resumen de 4 a 6 páginas sobre un artículo de unas 30 páginas** sobre la elaboración del conocimiento científico y académico (Miras y Solé, 2007). Esta actividad incide directamente en la competencia de aplicar estrategias básicas de análisis, síntesis y producción de textos académicos, además de servir de acercamiento a la identificación de las convenciones propias de las producciones académicas. Por medio de esta actividad, se acercan a la producción de resúmenes propios como forma de procesamiento de información.

La actividad de lectura es en castellano pero el resumen lo han producido en euskera, con lo cual se reduce el riesgo de la dependencia de lo literal (Ruiz Flores, 2009). Aunque teóricamente esto sería una forma de aprender cómo se estructuran los textos científicos, lo cierto es que normalmente los estudiantes se centran en el producto que se les solicita y no aprecian tanto el contenido y menos la estructuración del texto.

- **Escribir un artículo sobre la historia actual de la lingüística de entre 5 y 7 páginas.** Los estudiantes tienen unos textos base y pueden consultar otros. La competencia principal de esta actividad es ordenar y organizar un cuerpo complejo de informaciones en un único texto, de registro académico. Además, deben incluir las referencias bibliográficas de los artículos siguiendo las normas APA.

En este caso, al utilizar primordialmente artículos en castellano y producir un artículo en euskara, más allá de la selección de ideas principales para su reconstrucción (como en la primera actividad), deben familiarizarse con la terminología

en ambas lenguas. Estos enlaces entre terminología en castellano y en euskera resulta fundamental para su desarrollo académico, ya que la mayor parte de las asignaturas las cursarán en euskera y tendrán que manejar una gran cantidad de textos en castellano.

- **Grabar una presentación oral de entre 5 y 8 minutos** sobre la importancia del trabajo en grupo en la profesión de maestros. La presentación es en euskera y los textos de apoyo, en euskera y castellano. Esta actividad sirve de diagnóstico de dificultades de expresión en euskera y no requiere un alto nivel de formalidad. Los estudiantes de este grado serán probablemente maestros/as del sistema educativo vasco, por lo que necesitan un nivel de expresión oral en lengua vasca bien afianzado y de calidad desde un punto de vista lingüístico. El tema elegido sirve de presentación para las posteriores tareas que deberán desarrollar en grupo.

- **Escribir un artículo divulgativo sobre la competencia comunicativa académica** que pueda ayudar a otros estudiantes universitarios, a publicar en el blog de la blogosfera de la universidad, de entre 500 y 1.000 palabras. Primero, debían enviar el artículo en una lengua para su revisión, y una vez aceptado por la profesora, entonces tenían que pasarlo a la otra lengua.

En esta actividad, el componente de traducción ha tenido dos objetivos: por una parte, comparar la competencia comunicativa en un discurso divulgativo entre las dos lenguas, y por otra, desarrollar en los estudiantes las habilidades para la traducción rápida, ya que disponían de poco tiempo entre la aceptación del borrador en una lengua y el envío del texto en la otra lengua. El motivo de esta actividad es la necesidad profesional del maestro/a en el contexto de la Comunidad Autónoma Vasca de manejar ambas lenguas con rapidez y espontaneidad. Al ser la lengua vasca una lengua minoritaria y tan diferente estructuralmente de la lengua castellana, es importante desarrollar esta capacidad de traducción no estrictamente literal aunque sí de calidad.

Además, la referencia de la publicación en el blog ha sido positiva en diferentes aspectos:

- La publicación ha presionado a los estudiantes a citar las fuentes y, en consecuencia, a no copiarlas literalmente. Los borradores en los que la literalidad era alta, no han sido aceptados. Se ha incidido en la responsabilidad ética e incluso jurídica de este aspecto. Esta idea ha tenido mayor impacto gracias al contexto público del blog.

- Han utilizado diferentes estrategias de maquetación del texto: inclusión de imágenes con derecho de uso (licencia Creative Commons o imágenes propias), uso de subtítulos, tipos de letra, hipervínculos, etc., características propias de los textos divulgativos en web.

- Han tenido en cuenta el registro. Algunos estudiantes enviaron un primer borrador de informaciones muy genéricas (por ejemplo, sobre el tema de cómo tomar apuntes), más propias de niveles educativos inferiores. Este artículo les ha ayudado a tomar conciencia de lo que significa pertenecer a la comunidad universitaria.

Las actividades individuales han sido definidas en la plataforma con instrucciones claras y detalladas sobre cómo realizar la actividad, las competencias que se pretenden desarrollar y los criterios de evaluación a aplicar en cada caso.

Estas actividades individuales permiten al estudiante trabajar en la asignatura con autonomía y a los docentes, detectar dificultades en uno u otro idioma, comparando los diferentes niveles de competencia de cada estudiante.

b) Actividades grupales y coevaluación

Uno de los desafíos del trabajo en entornos semi-presenciales es la activación del trabajo en grupo. En los grupos presenciales, el trabajo en grupos tiene una presencia muy elevada al considerarse una transversal clave junto a la competencia comunicativa. En este caso, al tener poco contacto presencial (entre 4 y 6 sesiones presenciales de 1h30' por asignatura, sesiones habitualmente destinadas a la aclaración de dudas), se ha diseñado un pequeño proyecto con el fin de catalizar esas relaciones sociales.

En este proyecto, se han formado grupos de 4 estudiantes al azar para que escribieran un artículo de forma conjunta y lo presentaran oralmente en la última sesión presencial. Solo uno de los miembros del grupo podían defender oralmente el trabajo.

Fase 1: ¿Quién está en mi grupo?

Primero, han tenido que "descubrir" quiénes eran sus compañeros/as de grupo. La forma de descubrirlo ha sido escribir algún mensaje en el foro por grupos no visibles y ver quién respondía. Así, en dos o tres días, todos conocían a sus compañeros/as de grupo. Esta es la actividad ya clásica en entornos virtuales de "presentarse en el foro" (Bautista et. al, 2006) con una modificación que despierta la curiosidad.

Fase 2: ¿Qué tema escogemos?

La elección del tema promueve el contacto social en una actividad en la que únicamente tienen que proponer y decidir un tema educativo a tratar posteriormente. Llegar a acuerdos en entornos virtuales es más laborioso de lo que parece en un principio. También lo es en muchos casos en entornos presenciales, con la particularidad de que los estudiantes no tienen un conocimiento mutuo más allá de pequeños encuentros y que no pueden apoyarse en la comunicación no verbal. Por eso, es importante que se encuentren en situaciones de debate, llegar a un acuerdo y poder continuar la relación grupal a pesar de las diferencias.

El proceso virtual seguido para elegir el tema puede ser observado por los tutores, al desarrollarse en un foro. En este caso, la tutora intervino de forma diferente según el proceso de cada grupo, ayudando a quienes no lograban llegar a acuerdos con intervenciones puntuales y también observando algunos roles que a la larga pueden ser negativos, como el posicionamiento fuerte de algunos miembros que no permiten hacer llegar ideas de otros miembros (liderazgo autoritario) o la excesiva cesión de algunos otros miembros ante las propuestas de compañeros/as que pueden sentirse fuera de las decisiones de grupo.

Fase 3: ¿Quién es quién?

Una vez seleccionado el tema, tienen que asignar roles para las tareas cooperativas a realizar.

De forma individual, cada estudiante debe hacer una búsqueda de un artículo de investigación relacionado con el tema elegido y escribir una entrada en el glosario del curso, en la que incluye: el camino realizado en la búsqueda del artículo, un breve resumen del artículo (200-250 palabras) y la referencia siguiendo las Normas APA. Esta actividad tiene una evaluación individual y está relacionada con las competencias de manejar fuentes bibliográficas, bases de datos y revistas especializadas, aplicar estrategias básicas de análisis, síntesis y producción de textos académicos e

identificar las convenciones propias de las producciones académicas. En esta actividad algunos estudiantes no distinguían entre artículos científicos y divulgativos, ni entre búsquedas globales y uso de bases de datos y revistas científicas.

Una vez recuperado un artículo interesante por persona del grupo, comienza la tarea de edición apoyada en una wiki de grupo. Como entre esta tarea y la anterior había una sesión presencial, se utilizó para hablar de la definición de roles en los trabajos grupales y las responsabilidades de cada rol. En cada grupo, se asignaron diferentes roles: organizador/a (organización y estructuración de la información en el texto, organización del trabajo de los compañeros/as), redactor/a, revisor/a y presentador/a en la defensa oral del trabajo.

La definición de roles facilita la toma de decisiones y la gestión del grupo y disminuye la probabilidad de conflictos. Además, ayuda a la participación de personas que, por diversos motivos, tienden a reducir al máximo su presencia en la actividad del grupo. (Onrubia et al., 2008). Por otra parte, la división de roles ayuda a que todos los estudiantes del grupo conozcan el trabajo desde una u otra perspectiva y que sientan que su aportación es importante.

Fase 4: Presentación del trabajo y apertura de la wiki

En la última sesión presencial, una persona de cada grupo presenta el trabajo en 5-8 minutos mientras el resto de grupos toma notas para la evaluación. Al final de cada presentación, cada grupo evalúa al grupo que ha realizado la presentación apoyados en una rúbrica con los principales parámetros de referencia. Como la evaluación es también grupal, los estudiantes continúan reforzando la cohesión grupal en una puesta en común de su visión sobre la calidad de la presentación, además de profundizar en los aspectos esenciales de la comunicación oral académica.

La wiki, hasta entonces solo visible para los miembros del grupo, queda definitivamente visible al resto de grupos para que puedan consultarla.

Debido a que las discusiones han sido desarrolladas en el foro del grupo, se puede revisar la participación de los miembros, conocer el estado del trabajo y ayudar en la toma de decisiones en los casos en que se alargan los debates. Es una oportunidad inestimable de conocer el proceso del trabajo de grupo, al quedar registro escrito. Se han podido observar diversas estrategias de liderazgo y de toma de decisiones. También se ha registrado el proceso de correulación del producto escrito a través de los foros y de la historia de la wiki.

Como tarea final, cada participante ha respondido a una encuesta sobre el trabajo en grupo. Los resultados indican que ha sido un proyecto útil para tomar una actitud participativa en el aprendizaje (70,37% indican como positivo o muy positivo), sentirse más implicado en el entorno virtual (85,2%) y mejorar su capacidad de trabajar en grupo (63%). La tutorización recibida en el proceso ha sido valorada como "bastante" o "muy" satisfactoria por el 74% de los participantes.

Asimismo, el reparto de roles ha sido valorado como "bastante útil" (51,85%) o "muy útil" (25,93%), y el nivel de confianza en el resto de miembros de grupo, en el cumplimiento individual de las tareas por parte de los miembros del grupo ha sido "bastante satisfactorio" (33,33%) o "muy satisfactorio" (25,93%).

c) Actividades para la autorregulación y autoevaluación

Como complemento a lo anterior y apoyo rápido a la reflexión, se han realizado dos encuestas de autoevaluación, una en lengua vasca y otra en lengua castellana, en dos momentos diferentes del curso con un fin autoevaluativo. La primera es una encuesta adaptada de la propuesta de Alonso, Garro e Irizar (2010) para la evaluación de la competencia discursiva de nivel C2 del Marco Europeo de Referencia, y la segunda es una adaptación del ESLP 82 Questionnaire de Marquette University (Czaja y Brooke, 2010) para evaluar la competencia comunicativa académica a nivel universitario.

Comparando los resultados de las encuestas de autoevaluación de este grupo con el grupo presencial, cabe destacar que la percepción de los estudiantes en relación a su competencia comunicativa académica es similar en ambos grupos; no obstante, el grupo semi-presencial tiende a puntuar más bajo su competencia. Las diferencias más notables están en los siguientes ítems (puntuaciones del 1 al 5 donde 5 es la puntuación más alta):

SP= Grupo Semi-Presencial. N = 22 estudiantes

P = Grupo Presencial. N = 75 estudiantes

| ÍTEM | PROMEDIO SP | PROMEDIO P |
|--|-------------|------------|
| "Puedo escribir un buen artículo de investigación" | 2,33 | 2,78 |
| "Puedo preparar un esquema para organizar las ideas lógicamente antes de empezar a escribir" | 3,32 | 4,12 |
| "Puedo apoyar y desarrollar mi idea principal de forma lógica con ayuda de resúmenes, citas e información bibliográfica" | 3,23 | 3,6 |
| "Puedo utilizar con éxito la ingeniería de búsquedas en internet para encontrar información que apoye mis ideas" | 2,95 | 3,62 |

Tabla 2: comparación del promedio de respuestas en los ítems con mayor diferencia de la encuesta de autoevaluación de competencia académica .

Cabe destacar que los estudiantes del grupo semi-presencial han presentado trabajos de mayor calidad que los presenciales, por lo que se puede deducir que los estudiantes semi-presenciales tienen una autoexigencia mayor. En cualquier caso, la diferencia de número de estudiantes en cada encuesta es alta, si bien en el resto de ítems (un total de 31) las diferencias no son significativas.

4. Tutorización para disminuir el abandono

Además de las labores habituales de tutorización (resolución de dudas, orientaciones, etc.), en el caso de la oferta semi-presencial es conocido el alto riesgo de abandono. Los casos en los que ha habido ese riesgo, se ha optado por priorizar el proyecto de grupo sobre los individuales y no al revés. Es decir, se ha recomendado a los estudiantes que utilizaran su escaso tiempo para dar continuidad al trabajo de grupo, en lugar de excluirlos y promover que optaran por las tareas individuales.

Esta orientación se basa en que los estudiantes se ven más impulsados a continuar trabajando virtualmente cuando se sienten apoyados por el grupo, mientras que cursar unos estudios de forma individual es más costoso emocionalmente y, por tanto, más probable el abandono.

Tanto los comentarios abiertos del cuestionario sobre el trabajo en grupo como las entrevistas individuales indican que esta estrategia ha sido fundamental para continuar el curso, ya que se ha abierto una dinámica de colaboración y apoyo virtual. Los estudiantes en riesgo de abandono han agradecido el apoyo del grupo en los momentos difíciles y han podido realizar las tareas individuales con un poco de retraso de forma independiente.

Conclusiones

La oferta semi-presencial requiere un diseño diferencial que ponga en valor el trabajo virtual, en lugar de realizar diseños reduccionistas de la actividad social y comunicativa. Supone un rol docente de tutorización y dinamización cualitativamente diferente que no tiene porqué ser visto como una sobrecarga sino una forma diferente de distribuir la labor docente.

La identificación de los factores clave del diseño, implementación y tutorización de los grupos semi-presenciales ayudarán a desarrollar una oferta de calidad que supere la visión de contenidos hacia una perspectiva competencial del aprendizaje.

En este caso concreto, con el fin de evaluar e impulsar el desarrollo de los diferentes niveles de competencia comunicativa en las dos lenguas oficiales, han realizado actividades orales y escritas de carácter divulgativo, resúmenes de artículos científicos, reconstrucción de textos, búsquedas, citas y referencias bibliográficas, algunas de las actividades en una de las dos lenguas y otras en ambas. Han podido contrastar sus trabajos con los de sus compañeros/as al quedar publicados en la plataforma virtual y en el blog de aula, de forma que han ajustado la calidad y han aprendido consultando las producciones y consultas de sus compañeros/as.

La oferta semi-presencial requiere una preparación específica del profesorado, no habituado a estos contextos virtuales. Más allá de la formación en uso de herramientas TIC, el cambio de perspectiva, la tutorización y los procesos de evaluación deben caracterizar estas acciones formativas.

Bibliografía

Alonso, Garro e Irizar (2010). *Administrazioko testugintzan sakontzeko ikastaroa*. Vitoria-Gasteiz: Herri Arduralaritzaren Euskal Erakundea (IVAP).

Bautista, G., Borges, F., Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Czaja, J.M. & Brooke, H. (2010). *Assessing Academic Bridge Courses*. Trabajo presentado en TESOL 25/03/2010. Boston (EE.UU). Recuperado 2 de julio de 2010 de <http://www.marquette.edu/oie/eslptesol.shtml>

Ezeiza, A.(2007). Tutoría on-line en el entorno universitario: propuesta para la secuenciación de herramientas electrónicas. *Comunicar*, 29, 2º semestre, 149-156.

Ezeiza, A., Palacios, S. (2009). Evaluación de la competencia comunicativa y social en foros virtuales. *RELIEVEv*. 15, n. 2. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_2.htm

Ezeiza, J. (coord.), Aldezabal, I., Bilbao, X., Elordui,A., Elozegi, A., Elozegi, K., Ezeiza, A. y Zabala, I. (2010). PREST: profesionalen berariazko komunikazio-gaitasunaren etengabeko garapenari laguntzeko baliabide telematikoa (I+G+B). *Memoria del proyecto de investigación PREST (I+D+I)*. Leioa: Universidad del País Vasco UPV/EHU.

Maia, J., Beldarrain, A., Serna, M. (2005). Estudio para la mejora de algunos aspectos de la producción escrita en euskera de estudiantes de magisterio y de periodismo de la UPV/EHU. *XI Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. La Lengua Escrita*. Logroño, 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre.

Miras, M., Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. Castelló, M. (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, 83-112. Barcelona: Graó.

Onrubia, J., Colomina, R., Engel, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. Coll, C., Monereo, C. (eds.), *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.

Ruiz Flores, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

La cuestión que aún no está resuelta está relacionada con la estrategia institucional hacia modelos semi-presenciales apoyados en TIC. ¿Hay un interés real en este tipo de modelos? ¿Qué puede suponer la implantación de esta forma de trabajo en la oferta y la demanda universitaria?

Otra cuestión reside en si es necesario formular un curriculum específico para esta oferta o si es posible mantener el mismo diseño competencial base en oferta presencial y semi-presencial, ya que tanto el escenario de aprendizaje como las formas de comunicación e interacción son cualitativamente diferentes.

Por último, queda la cuestión de la formación de profesorado. ¿Qué estrategias pueden ser las más efectivas para una formación que permita trabajar en este modelo de forma rápida y, al mismo tiempo, coherente con las competencias que se pretenden desarrollar?

La oferta semi-presencial facilitaría la integración universitaria de trabajadores en activo, sin embargo, estos estudiantes tienen que formar parte de la comunidad universitaria y habría que reflexionar sobre cómo hacer eso posible.