

La docencia en colaboración en contextos virtuales.

ESTUDIO DE CASO DE UN EQUIPO DE DOCENTES DEL ÁREA DE COMPETENCIAS DIGITALES DE LA UOC.

TESIS DOCTORAL: Teresa Romeu Fontanillas
Dirigida por: Dra. Montse Guitert Catasús
Barcelona, 2011



PROGRAMA DE DOCTORADO EN SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO,
UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA.

Tesis doctoral

Presentada por: Teresa Romeu Fontanillas

Dirigida por: Dra. Montse Guitert Catasús

Para optar al título de Doctora en Pedagogía

Barcelona, 2011

AGRADECIMIENTOS	9	3A PARTE: ESTUDIO DE CASO	
INTRODUCCIÓN	11	CAPÍTULO 4: ABORDANDO LA ACTIVIDAD ACADÉMICA DEL ÁREA DE	
1ERA PARTE: PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN		COMPETENCIAS DIGITALES EN EL MARCO DE LA UOC Y EL EEES	137
CAPÍTULO 1: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	15	1. CONOCER LA ACTIVIDAD PRINCIPAL	141
1. CONTEXTUALIZANDO Y JUSTIFICANDO LA INVESTIGACIÓN	18	1.1. Propuesta docente de la asignatura MiC: “Multimedia y Comunicación a la UOC”	141
2. DEFINIENDO EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	22	1.2. Propuesta docente de la asignatura CTEV: “Competencias de trabajo en entornos virtuales”	146
3. LA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA	24	1.3. La competencia “Uso y aplicación de las TIC en el ámbito académico y profesional” en el contexto del EEES de la UOC	149
3.1. Estudio de caso como estrategia de investigación	27	1.4. Propuesta docente de la asignatura CTIC: “Competencias TIC”	152
3.2. La investigadora en el proceso de la investigación	28	1.5. La innovación docente en el conjunto de asignaturas del área	162
4. DISEÑANDO LA INVESTIGACIÓN	29	2. CONOCER EL “MÁS ALLÁ” DE LA ACTIVIDAD PRINCIPAL	167
4.1. Escenario de la investigación	30	2.1. Postgrado y Máster	169
4.2. Instrumentos de recogida de los datos	38	2.2 Formación de docentes en línea	172
4.3. Proceso de análisis e interpretación de los datos	48	2.3. Tercera misión de la Universidad en competencias digitales	179
5. PROCESO DE INVESTIGACIÓN: FASES	50	3. HACIA UNA DEFINICIÓN DE ÁREA TRANSVERSAL DE COMPETENCIAS DIGITALES DE LA UOC	184
6. CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	54		
2A PARTE: MARCO TEÓRICO		CAPÍTULO 5: IDENTIFICANDO EL PERFIL Y LA FORMACIÓN DEL CONSULTOR DEL ÁREA DE COMPETENCIAS DIGITALES	187
CAPÍTULO 2: SITUANDO LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD RED	57	1. ¿CUÁL ES EL PERFIL DEL CONSULTOR DEL ÁREA DE COMPETENCIAS DIGITALES?	191
1. DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA AL APRENDIZAJE EN LÍNEA	60	1.1. Perfil personal, académico y profesional de los consultores	192
1.1. Evolución de la educación a distancia en base a las tecnologías	60	1.2. Perfil TIC de los consultores	201
1.2. Aprendizaje en línea	65	1.3. Rasgos identitarios del perfil del consultor del área de competencias digitales	213
1.3. Nuevos roles del aprendizaje en línea	71	2. FORMACIÓN DEL CONSULTOR DEL ÁREA DE COMPETENCIAS DIGITALES: UN PROCESO CONTINUO DE FORMACIÓN	215
2. CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MARCO EUROPEO	73	2.1. Formación inicial de los consultores: Form@TIC	215
2.1 Las tecnologías de la información y la comunicación	73	2.2 Experiencias formales de actualización del consultor	235
2.2 El Espacio Europeo de Educación Superior	75	2.3. Características de la formación del docente del área de competencias digitales	239
2.3 Competencias transversales	78		
3. LA DOCENCIA EN LÍNEA	81		
3.1. Aproximaciones al cambio de rol del docente: del docente presencial al docente en línea	82		
3.2. Roles y funciones del docente en línea	86		
3.3. Competencias del docente en línea	90		
3.4. La formación del docente en línea	95		
CAPÍTULO 3: DEFINIENDO LA COLABORACIÓN DOCENTE EN LA RED	101		
1. LA COLABORACIÓN EN RED	103		
1.1. Aproximación conceptual a la colaboración en red	103		
1.2. Rol del docente en ambientes de colaboración en red entre estudiantes	111		
2. LA COLABORACIÓN ENTRE DOCENTES	115		
2.1. La cultura de colaboración	117		
2.2. Beneficios de la colaboración entre docentes	119		
2.3. Las redes de profesores como entornos para la colaboración docente	121		
3. LA COLABORACIÓN DOCENTE EN RED: COMUNIDAD VIRTUAL	127		
3.1. Aproximación al concepto de comunidad virtual	127		
3.2. Tipos de comunidades docentes	130		

CAPÍTULO 6: DESCRIBIENDO LA ACTIVIDAD DOCENTE EN LÍNEA CENTRADA EN EL CONSULTOR DEL ÁREA DE COMPETENCIAS DIGITALES	241	CAPÍTULO 8: CONCRETANDO LA COLABORACIÓN DEL EQUIPO DE CONSULTORES DEL ÁREA DE COMPETENCIAS DIGITALES	333
1. LA NECESIDAD DE PLANIFICAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE	245	1. VINCULANDO LA COLABORACIÓN DEL EQUIPO DE CONSULTORES A LAS ETAPAS DE UN SEMESTRE	337
1.1. Diseñar nuevas asignaturas	247	1.1 Programación conjunta de la docencia	338
1.2. Actualizar asignaturas en curso: planificación del semestre	248	1.2 Compartiendo la docencia	345
2. LA IMPORTANCIA DEL DESARROLLO Y EL SEGUIMIENTO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE	250	1.3 Cierre y valoraciones grupales del semestre	353
2.1. Facilita, guía y dinamiza el proceso aprendizaje en línea	251	1.4 Innovación y mejora docente como formas de actualización	355
2.2. Motiva y anima el proceso de comunicación virtual y la colaboración	267	1.5. Acciones desarrolladas en colaboración por el equipo de consultores a lo largo de un semestre	357
2.3. Fomenta el trabajo en equipo de forma virtual	273	2. DINÁMICAS DE COLABORACIÓN ENTRE EL EQUIPO DE CONSULTORES	358
2.4. Gestiona y organiza la información digital	279	2.1. La colaboración en gran grupo	359
3. EVALUANDO Y VALORANDO LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	282	2.2. La colaboración en grupos reducidos	367
3.1. Valora y evalúa los procesos aprendizaje de forma continuada	283	2.3. Proceso de la colaboración ligado a etapas	378
3.2. Cierre de la actividad en el aula	285	CAPÍTULO 9: EL EQUIPO DE CONSULTORES: UNA COMUNIDAD VIRTUAL DE PRÁCTICA, INNOVACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	385
3.3. Satisfacción, rendimiento y valoración de las asignaturas	286	1. LAS PERCEPCIONES DEL EQUIPO DE CONSULTORES SOBRE LA COLABORACIÓN	389
4. LA INNOVACIÓN DOCENTE, UNA CONSTANTE EN LA ASIGNATURA	287	1.1. La sala de consultores, ¿un espacio virtual para la mejora de la docencia?	389
4.1. El videomensaje: una nueva presencia docente más visual	288	1.2. ¿Cuáles son los motivos por los que colaboran?	394
4.2. Recursos web 2.0: más allá del informe textual	289	1.3. ¿Qué beneficios les aporta la colaboración?	396
5. DELIMITANDO LAS FUNCIONES DEL CONSULTOR DEL ÁREA DE COMPETENCIAS DIGITALES	290	1.4. ¿Qué actitudes favorecen el trabajo en equipo?	400
CAPÍTULO 7: ANALIZANDO EL ESCENARIO DEL EQUIPO DE CONSULTORES DEL ÁREA DE COMPETENCIAS DIGITALES	293	1.5. ¿Cuáles son los Indicadores que facilitan dinámicas de trabajo colaborativo?	401
1. LA SALA DE CONSULTORES COMO ENTORNO DE TRABAJO VIRTUAL	297	2. HACIA UNA DEFINICIÓN DEL EQUIPO DE CONSULTORES COMO UNA COMUNIDAD VIRTUAL DE PRÁCTICA, DE INNOVACIÓN Y DE DESARROLLO PROFESIONAL	403
1.1. ¿Cómo es la Sala de consultores?	297	2.1. El equipo de consultores como comunidad virtual	405
1.2. Evolución de la sala en consonancia con las necesidades del equipo	302	2.2. El equipo de consultores como comunidad virtual de práctica y de innovación	407
2. EL PAPEL DE LA COORDINACIÓN EN UN ENTORNO DE TRABAJO VIRTUAL	309	2.3. El equipo de consultores como comunidad virtual de actualización docente	409
2.1. ¿Qué acciones desarrolla?	311	4A PARTE: CONCLUSIONES	
2.2. Percepción de la coordinación por parte de los consultores	319	CAPÍTULO 10: RESULTADOS Y CONCLUSIONES	413
3. ¿CUÁLES SON LOS RASGOS DISTINTIVOS DEL EQUIPO DE CONSULTORES EN UN ENTORNO DE TRABAJO VIRTUAL?	321	1. CONTRIBUCIONES EN TORNO AL OBJETO DE ESTUDIO	416
3.1. Conviven conjuntamente consultores expertos y noveles	322	1.1 Área transversal de competencias digitales	417
3.2. Tradición colaborativa en el entorno de la UOC	323	1.2 Perfil, roles y funciones del docente en línea	421
3.3. Colabora de forma indistinta en dinámicas grupales de gran grupo y de grupo reducido	323	1.3 Formación inicial del docente en línea	428
3.4. Sistematización con dosis de espontaneidad	324	1.4 Colaboración entre docentes en un entorno virtual: consideraciones y propuestas	432
3.5. Implicación personal y profesional	324	1.5 La comunidad virtual de docentes: entorno que facilita la mejora docente, la innovación y la actualización permanente	446
3.6. Equipo cohesionado con ambiente distendido	325	2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	449
3.7. Participantes activos	326	3. PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS	450
3.8. Disponibilidad temporal	327	3.1. Propuestas vinculadas a la dinámica docente en línea	450
		3.2. Propuestas vinculadas a la colaboración entre docentes en línea	451
		LISTADO DE FIGURAS, GRÁFICOS, IMÁGENES Y TABLAS	455
		BIBLIOGRAFIA	465

Cuando decides exponer los agradecimientos a las personas que han formado parte del presente estudio científico se entrelazan situaciones personales y profesionales que he querido señalar porque sin ambas situaciones esta tesis no hubiera sido posible. Mi pasado es mi presente y algunos de los agradecimientos van esta línea.

A nivel personal

En este largo proceso de investigación que sabes cuando empiezas pero que parece que no acabas de finalizar nunca, he vivido momentos de alegría pero también de tristeza perdiendo de manera próxima a un ser querido al que desearía dedicar en estas primeras líneas un pensamiento hacia él porque me animó, desde los inicios, a realizar este viaje de la investigación: “Gràcies avi Josep”.

Quiero agradecer también a todos mis amigos que me han motivado durante todo este tiempo a través de las diversas y variadas redes sociales. De manera directa quiero agradecer las frases de ánimo de la “Colla Pesigolla” esperando muy pronto pueda volver a recuperar con ellos los espacios de ocio perdidos.

También quiero agradecer unas palabras a tí, mamá, por tu predisposición a ayudarme a pesar de no entender muy bien que es lo que hacía durante tantas horas delante de la pantalla del ordenador así como al resto de la familia que ha sabido mantenerse a mi lado para darme apoyo y ánimos.

A mi familia más directa por contaminarme día a día del espíritu tenaz, de esfuerzo, de lucha diaria que cultivamos a través del deporte y por comprender que este largo viaje llegaba a un final. “Gràcies Clàudia, gràcies Jan per la vostra inmensa comprensió”. Y a tí Jordi, porque como persona de grandes retos que eres has sabido contagiarme tus ganas e ilusión por conseguir mi pequeño reto y has soportado de forma estoica mi ausencia presencial en eventos, reuniones, comidas, viajes y competiciones de los niños. Me he pasado muchas horas delante del ordenador renunciando a estar junto a tí esperando bien pronto recuperar este tiempo. “Gràcies per tot el que has fet Jordi, perquè sense tu saps que aquest procés no hagués estat possible”.

A nivel académico

Quiero recordar mis orígenes de porque estoy hoy aquí y quiero dar las gracias en primer lugar al catedrático emérito de la UAB, Jaume Sarramona, por abrirme la puerta a la educación a distancia. Al catedrático de Didáctica y Organización Educativa del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB, Joaquín Gairín, por animarme desde el principio a seguir el camino de la docencia y la investigación universitaria, creyendo que lo podía hacer y tenía sentido emprenderlo. Y un recuerdo a la figura del didacta, Adalberto Ferrández, con el que compartí muy buenos momentos durante mi etapa de becaria en la UAB y que lo llevo dentro de mí.

De manera muy especial quiero dar las gracias a la Universitat Oberta de Catalunya porque sin ella este proyecto no tendría ni utilidad ni aplicación. De esta Universidad quiero destacar por encima de todo al equipo de consultores del área de competencias digitales porque han sido el corazón del estudio, también a los estudiantes que se han formado a través de este equipo humano de docentes ya que de forma indirecta forman parte de esta investigación. Agradecer asimismo a Rafael y Josep como director y subdirector respectivamente de los Estudios de Informática, Multimedia y Telecomunicaciones, a sus profesores y al equipo de gestión por los apoyos y las facilidades recibidas. De manera directa quiero dar las gracias a los profesores del área de competencias digitales Adriana, Ana, Marc y Montse, porque habeis sido pacientes y comprensivos llevando adelante el área y facilitándome el tiempo para dedicarme de manera intensiva a la finalización de la tesis. También a María por su valía como persona que me ha ayudado de forma desinteresada durante todo el proceso y a la que considero el ánima social del equipo.

Agradecimientos para los miembros del grupo TACEV¹, donde me inicié en los fundamentos de la investigación educativa sembrando los que serían los primeros frutos del aprendizaje y el trabajo colaborativo en entornos virtuales. Asimismo a los miembros del actual grupo de investigación Edul@b, en el marco del eLearn Center de la UOC, por posibilitarme abrir una nueva etapa en la investigación y a la que os doy las gracias por seguir avanzando sin mí. Los avisos del Dropbox evidencian las intensas horas del trabajo.

Gracias Josh por prestarme tu apoyo profesional en el diseño formal del informe.

Finalmente a mi directora de tesis, Montse Guitert, por sus constructivos y siempre valuosos comentarios académicos desde una visión crítica y constructiva además de los consejos personales que me han ayudado a llevar de forma más soportable el desarrollo de la investigación.

Y para acabar, me gustaría recordar los últimos meses de cierre de la tesis agradeciendo a Frederic Chopin su compañía musical a través de la poesía de sus estudios, preludios, nocturnos y vales que han suavizado la intensidad de las horas delante de la pantalla del ordenador posibilitando que retomara de nuevo mi olvidado rincón musical y aliviando mis cambios de estado anímico desencadenados por el propio proceso de la tesis.

Sé que este recorrido, esa búsqueda no la podía hacer sola. A todos vosotros, muchas gracias por sumar en este camino ya que de un modo u otro me habeis ayudado a que llegue hasta aquí.

1 Trabajo y Aprendizaje Cooperativo en Entornos Virtuales

“Escrito y dedicado a todas aquellas personas que creen en la formación y a los docentes que, aprovechando las potencialidades que ofrecen las TIC se abren a colaborar en la red porque les posibilita poder compartir experiencias docentes y actualizarse. A todos estos profesionales y a las personas con voluntad de serlo, esperamos que en las siguientes páginas encuentren las reflexiones que den sentido a la colaboración entre docentes”.

Los más de 20 años de mi trabajo en el ámbito de la educación a distancia me han proporcionado una visión global sobre la evolución de esta modalidad de educación, iniciándome en la educación a distancia tradicional y evolucionando hacia la integración gradual de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación a distancia. Esta perspectiva profesional me ha permitido reflexionar sobre las posibilidades y aplicaciones de las tecnologías como facilitadoras de la práctica docente en la formación a distancia, con el convencimiento de que la plena incorporación de las TIC en las propuestas de formación a distancia en entornos virtuales favorecen la mejora docente.

El desarrollo tecnológico al que nos hemos visto abocados en estos últimos años plantea nuevas posibilidades para la educación y la formación de las personas. Un nuevo modelo de sociedad y de cultura que exige nuevos planteamientos educativos para responder a las nuevas demandas de formación y plantea por parte de los docentes que desarrollan su actividad profesional en el ámbito de la educación a distancia o desarrollan nuevos enfoques metodológicos que implican cambios en la manera de consultar la información, de usarla, de compartirla y de crearla. La necesidad de una formación inicial para dar respuesta a estos cambios se hace evidente en la investigación desarrollada en el DEA¹ (2003) centrada en analizar la formación inicial del consultor del área de competencias digitales basada en la experimentación de las estrategias metodológicas y docentes para aplicar en el contexto de un entorno virtual de aprendizaje.

Estos resultados de la investigación nos evidencian las posibilidades que proporcionan las TIC en los entornos virtuales facilitando compartir la actividad del docente permitiendo no sólo contrastar la práctica sino también la experiencia y los conocimientos y aportando mejoras metodológicas, pedagógicas y tecnológicas para la docencia y el desarrollo profesional. Las posibilidades de las TIC ya no se contemplan como una herramienta de interés para el aprendizaje individualizado sino que actúan como un soporte para el aprendizaje grupal y para la creación conjunta de conocimiento (Gros, 2004), transformando la manera de impartir la docencia en la universidad.

Del mismo modo que la colaboración se presenta como solución a los cambios en las empresas (Durán, 2001), se propone también como remedio a los problemas que presenta cualquier organización, entre ellas la escuela, ya que como afirma Hargreaves, (2003) la resolución de problemas en colaboración constituye la piedra angular de las organizaciones postmodernas existiendo una tendencia al “individualismo” que anteponía el trabajo individual al de grupo (Cochran-Smith y Lytle, 2002). La posibilidad que ofrece la colaboración entre docentes de llevar a cabo el desarrollo de tareas gracias al apoyo del grupo, aumenta la coordinación entre el profesorado, fomenta la implicación con la institución además de

¹ La formación inicial del profesor en línea: el caso de la asignatura de Multimedia y Comunicación en la UOC

comportar seguridad y apoyo moral a los miembros del grupo. (López, 2005).

La colaboración en red es contemplada como una característica clave del aprendizaje en línea y en este sentido los expertos se refieren a ello (Badía y García, 2006; Garrison, 2006; Gunawardena y Zittle, 1997; Harasim *et al.*, 2000; Kirschner, 2007; Majó y Marquès, 2002).

Sin embargo, a pesar del aparente consenso que en el ámbito educativo suscita el hecho de colaborar, las prácticas que designa este término son muy diversas en función de quienes colaboran, cómo lo hacen y qué finalidades y valores dirigen su actuación. Los motivos por los que últimamente se valora de forma positiva la colaboración en el ámbito de la educación y se convierte ésta en una práctica imprescindible son, también, de muy distinta índole, entre los que destacamos que la sociedad del conocimiento actual y en el futuro va a demandar de forma prioritaria equipos de personas que trabajen en colaboración, que colaborar resulta siempre beneficioso y que el ejercicio de esta actividad constituye una característica relevante de la profesión docente.

En este sentido el presente estudio pretende abrir las miras hacia estas posibilidades partiendo de la experiencia de un equipo de docentes universitarios. Por un lado, evidenciando que la capacidad de colaborar es una de las principales competencias interpersonales de los trabajadores del conocimiento y que colaborar y mejorar la práctica docente devienen elementos inseparables y complementarios en el panorama educativo del siglo XXI.

A pesar de la existencia de experiencias de colaboración entre docentes en el ámbito escolar, tal y como sustentan Vance, (2001), Hargreaves, A. *et al.* (2001), López (2005), Area (2006) y estudios sobre el desarrollo profesional (Román, 2004; Sarramona, 2005; Durán, 2001) Bender, 2003; Area, 2006; González, 2005; Gairín, 2005; Sachs, 2000; ...) así como experiencias sobre colaboración en el ámbito universitario desde la visión de los estudiantes, (Guitert, 2005, 2006, 2007), observamos pocos estudios en profundidad que investiguen sobre la colaboración entre docentes en línea a nivel universitario. En este sentido hemos centrado el estudio analizando las diferentes perspectivas de cómo colaboran los docentes abordando un marco conceptual suficientemente amplio que nos permita su análisis.

Partiendo de las aproximaciones y valorando los pocos estudios que existen a nivel universitario en línea, vamos a abordar la experiencia de colaboración entre docentes en línea en el ámbito universitario a partir de un estudio de caso en profundidad. Es por ello que se ha llevado a cabo un estudio de caso en profundidad en el marco de una institución de educación superior y en concreto en un área transversal que cuenta con un equipo interdisciplinar de consultores y con una experiencia de 15 años desarrollando procesos de colaboración virtual en el marco de la docencia de asignaturas y de acciones formativas encaminadas a facilitar el uso y la aplicación de las TIC que posibiliten aportar conocimiento para la comunidad educativa. La novedad de esta investigación es que se aborda desde la práctica docente para ilustrar las posibilidades de la colaboración entre docentes en línea.

En este sentido con la investigación pretendemos integrar el trabajo en equipo como metodología que ayuda y mejora la actividad del docente en línea y es por ello que la tesis queda centrada en la colaboración entre docentes en un entorno virtual de aprendizaje

titulada “*Docencia en colaboración en contextos virtuales. Estudio de caso de un equipo de docentes del área de competencias digitales de la uoc*”.

El informe que presentamos a continuación, se ha estructurado en torno a cuatro partes que pasamos a describir a continuación.

La **primera parte** presenta la metodología de la investigación abordada en el capítulo 1 que tiene el objetivo de describir las líneas generales de la investigación trazando en primer lugar los antecedentes y situación actual de la investigación a partir de las perspectivas teóricas y metodológicas en las que se apoya el presente estudio. En segundo lugar describiremos el contexto investigado a partir del estudio de caso, así como el diseño y el proceso de la investigación llevada a cabo.

La **segunda parte**, referente al marco teórico, se ha estructurado en torno a dos capítulos. El capítulo 2 “La Educación en la sociedad red” aborda de forma general la evolución desde la educación a distancia al aprendizaje en línea y el contexto de la educación superior en el marco europeo así como situar el rol del docente en línea. El capítulo 3, “La Colaboración docente en red”, abordaremos la colaboración docente en red aproximándonos desde la colaboración en red hacia la comunidad virtual de docentes.

La **tercera parte** del informe se centra en presentar la investigación a partir del estudio de caso desarrollado en seis capítulos; los tres primeros (capítulos 4, 5 y 6) conforman el contexto del caso y los tres últimos (capítulos 7, 8 y 9) devienen el eje central del caso. El capítulo 4 “Actividad académica del área de competencias digitales en el marco de la UOC y el EEES” nos permitirá situarnos en el contexto académico del área de competencias digitales. El capítulo 5 “El perfil y la formación del consultor del área de competencias digitales” analizaremos las características del perfil del consultor y el uso que hace de las TIC así como la formación inicial virtual que de forma específica desarrolla el consultor. Seguidamente, el capítulo 6 “La actividad docente en línea centrada en el consultor del área de competencias digitales” nos posibilitará llevar a cabo un análisis exhaustivo de la actividad que desarrolla como consultor en la institución. El capítulo 7 “Escenario del equipo de consultores del área de competencias digitales” describiremos el escenario del equipo de consultores y la coordinación. En el capítulo 8 “La colaboración del equipo de consultores del área de competencias digitales” y el capítulo 9 “El equipo de consultores: una comunidad virtual de práctica, innovación y desarrollo profesional”, desarrollaremos la colaboración del equipo de consultores vinculada a las etapas de un semestre y a las dinámicas de colaboración que se dan, además de aportar las percepciones del equipo de consultores en relación a la colaboración y el valor que les aporta.

Por último, la **cuarta parte** finalizamos el informe con el capítulo 10 “Resultados y conclusiones” en que abordaremos las contribuciones en torno a al objeto de estudio, las limitaciones del estudio así como las prespectivas de futuro de la tesis.

1ERA PARTE: PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

“Desde un comienzo el hombre ha tratado de saber el por qué de las cosas. Primero buscando la explicación en los hechos más cercanos. Luego el ser humano fue moviéndose desde esos asuntos inmediatos a plantearse problemas que abarcaran relaciones de mayor alcance. El hombre que se esfuerza en busca de explicaciones es consciente de su ignorancia”.

ARISTÓTELES 330 A.C.

1. CONTEXTUALIZANDO Y JUSTIFICANDO LA INVESTIGACIÓN

2. DEFINIENDO EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

3. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

3.1. Estudio de caso como estrategia de investigación

3.2. La investigadora en el proceso de la investigación

4. DISEÑANDO LA INVESTIGACIÓN

4.1. Escenario de la investigación

4.1.1. *Contexto institucional UOC: modelo pedagógico y entorno virtual de aprendizaje*

4.1.2. *El caso: equipo docente del área de competencias digitales de la UOC*

4.2. Instrumentos de recogida de los datos

4.2.1. *Observaciones virtuales*

4.2.2. *Análisis y revisión de documentos digitales*

4.2.3. *Cuestionario online*

4.3. Proceso de análisis e interpretación de los datos

4.3.1. *Análisis cualitativo con apoyo de datos cuantitativos*

4.3.2. *Triangulación*

5. PROCESO DE INVESTIGACIÓN: FASES

6. CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

1. CONTEXTUALIZANDO Y JUSTIFICANDO LA INVESTIGACIÓN

Para comprender la presente investigación en relación a la colaboración docente en un entorno virtual abordaremos el contexto previo que nos permitirá situar el punto de partida del que partimos con la presente investigación.

La preocupación por la mejora de la docencia ha sido una constante durante mi trayectoria profesional, inicialmente en el ámbito de la educación a distancia tradicional y con posterioridad en el contexto de la universidad a distancia, desarrollando la coordinación de docentes en línea en el entorno virtual de la UOC. La mejora de la práctica docente mediante la utilización de las TIC supone no sólo analizarla sino comprender los procesos de la formación en línea, dinamizarlos y aprovechar las potencialidades de las tecnologías que posibilitan romper con el carácter individualista y aislado de la formación a distancia clásica. Las publicaciones relacionadas con la mejora de la docencia en línea utilizando las TIC previas al desarrollo del presente informe se concretan en Guitert, M.; Romeu, T. (2006)¹; Guitert, M.; Romeu, T.; Guerrero, A. E. (2006)² y Guitert, M., Romeu, T., Guerrero, A. E.; Romero, M. (2007)³.

El proceso de la investigación en el e-learning centrado en la **formación del docente en línea** tiene un primer resultado con el DEA (2003) en que se analiza, a partir de un caso, la formación inicial del docente en línea. El resultado del trabajo de investigación del DEA se difunde en dos publicaciones: Romeu, T.; Guitert, M. (2004)⁴ y Guitert, M.; Romeu, T. (2004)⁵.

La investigación sobre la formación del docente en línea tiene continuidad a partir de mi participación en el proyecto europeo Elene (2004-2006). Inicialmente con el proyecto Elene-TT (E-learning Network for Teacher Training) y posteriormente con el proyecto Elene-TLC (eLearning network for the development of a Teaching and Learning service Centre), centrados en la formación del profesorado universitario que hace uso de las TIC. Participo en las siguientes publicaciones: Guitert, M.; Romeu, T.; Padrós, A.; Guerrero, A. (2006)⁶ y Guitert, M.; Romeu, T.; Padrós, A. (2006)⁷.

Esta primera fase de investigación toma continuidad en la línea de investigación centrada en la **colaboración en red** desarrollada en el marco del grupo de investigación TACEV. Así, situados los elementos de partida del contexto de la investigación, abordaremos

1 Guitert, M.; Romeu, T. (2006). "The collaborative Virtual Project to acquire ICT competences". En: e-Competences, EDEN . 16 junio.

2 Guitert, M.; Romeu, T.; Guerrero, A. E. (2006). "Les competències generiques en TIC pels estudiants de la UOC en el marc d'una assignatura". En: I Jornades Virtuals sobre EEES. UOC. Barcelona, 1 noviembre.

3 Guitert, M., Romeu, T., Guerrero, A. E.; Romero, M. (2007). "Anàlisi del procés d'avaluació de competències TIC en el marc d'un seminari docent". En: II Jornades en xarxa sobre EEES. UOC. Barcelona, 24 octubre.

4 Romeu, T.; Guitert, M. (2004). "La formación inicial del profesor en línea: el caso de la asignatura de Multimedia y Comunicación en la UOC". En: Online educa 2004. Madrid, 1 mayo.

5 Guitert, M.; Romeu, T. (2004) "El profesor en la red: la formación inicial como motor de cambio: el caso de la asignatura de Multimedia y Comunicación". En: Virtual Educa 2004. Barcelona, 5 junio.

6 Guitert, M.; Romeu, T.; Padrós, A.; Guerrero, A. (2006). "Taller de Formación en línea para futuros profesores TIC". En: Virtual Educa 2006. Bilbao. 16 junio.

7 Guitert, M.; Romeu, T.; Padrós, A. (2006). "Online initial teacher training needs on ICT". En: EdMedia . Orlando, 26 junio.

de forma amplia la investigación desarrollada en el grupo de investigación TACEV siendo la etapa del grupo en que se concentra el mayor volumen de experiencias e investigaciones relacionadas con la colaboración en red y que nos permite evidenciar como hemos llegado hasta el contexto actual.

La historia del grupo de investigación TACEV de la que he formado parte desde sus inicios, ha perseguido contextualizar la investigación sobre el aprendizaje y trabajo colaborativo en entornos virtuales centrandolo el foco de análisis desde la perspectiva del como aprenden los estudiantes cuando llevan a cabo una actividad en equipo de forma virtual y asíncrona y del proceso, las etapas por las que atraviesa el grupo de estudiantes cuando desarrolla el trabajo en equipo. Desde la visión del docente también ha sido analizada a partir del desarrollo de estrategias para fomentar y potenciar las habilidades de trabajo en equipo en un entorno virtual con los estudiantes, iniciándose la perspectiva de análisis de la visión de la colaboración entre docentes en un entorno virtual durante los últimos años y de la que es objeto la presente investigación.

Relatamos a continuación los diferentes objetivos y resultados del grupo así como las publicaciones en las que he participado a lo largo de todos estos años:

- (1998-1999) Partiendo de un proyecto de innovación denominado Bellver, centrado en el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales, un equipo de investigadores que formamos parte de los Estudios de Informática de la UOC nos iniciamos en la investigación llevando a cabo el desarrollo de metodologías que refuercen el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales, experimentando con herramientas y facilitando la adquisición de conocimiento y de estrategias necesarias para participar en un grupo de trabajo en la red ofreciendo a los estudiantes el valor añadido que supone trabajar de forma colaborativa en la red tal y como se hace en el mundo laboral.

Resultados: vinculados al proceso de aprendizaje, a las dinámicas de grupo, a la evaluación, a las herramientas y los roles.

- (2000-2001) Treball i Aprenentatge Cooperatiu en Entorns Virtuals (TACEV) es un proyecto financiado por la UOC que participan investigadores de los Estudios de Informática y Multimedia y de los Estudios de Economía y Empresa de la UOC, IN3. El proyecto TACEV evoluciona en el proceso del trabajo y aprendizaje en equipo en un entorno virtual a partir del análisis de experiencias desarrolladas en el marco de la UOC.

Resultados: se sistematizan las etapas del trabajo en equipo en entornos virtuales de aprendizaje: creación, consolidación, desarrollo y cierre, desarrollando para cada una de ellas, las actividades más idóneas para los estudiantes y el rol que debe tomar el docente.

- (2002-2003) La continuidad de TACEV desemboca en un nuevo proyecto de investigación (TACEV 02) financiado también por la UOC con investigadores de los Estudios de Informática y Multimedia y de los Estudios de Economía y Empresa de la UOC, IN3. En

este proyecto se evidencian los elementos clave a tener en cuenta en una propuesta docente de trabajo y aprendizaje colaborativo en entornos virtuales y la importancia de la gestión.

Resultados: se identifican los elementos genéricos en el plantamiento y organización didáctica de la propuesta de TACEV son: el grado de apertura o cierre de la propuesta didáctica, la composición de los equipos, la naturaleza de la /s actividad/ es que se plantean, las técnicas propuestas para la resolución de la actividad, la evaluación, las herramientas para el trabajo cooperativo virtual y el papel del docente en el proceso.

- Se identifican además, los elementos específicos a tener en cuenta en el desarrollo de la acción formativa TACEV vinculados a la gestión del proceso son: la organización y preparación del proyecto (planificación y temporización, distribución de las tareas, acuerdos iniciales), seguimiento y cierre (docente y estudiante) y las herramientas y espacios (gestión de la información y la comunicación, seguimiento y la evaluación del proyecto).

- (2003-2005) A pesar de no existir proyectos ni financiación durante esta etapa el grupo TACEV sigue investigando y se llevan a cabo distintas publicaciones partiendo de la evolución de las investigaciones anteriores entre las que destacamos: Guitert, M.; Romeu, T.; Giménez, F. (2004)⁸; Guitert, M.; Romeu, T.; Giménez, F. (2004)⁹; Guitert, M.; Romeu, T. (2005)¹⁰; Guitert, M.; Lloret, T.; Giménez, F.; Romeu, T. (2005)¹¹ y Guitert, M.; Romeu, T.; Giménez, F. (2005)¹².

- (2006-2007) El grupo TACEV obtiene financiación interna de la UOC y tiene como objetivo aproximar el trabajo y al aprendizaje colaborativo en entornos virtuales a profesores y estudiantes. Aborda el análisis de la interacción entre docentes en dos salas de docentes de la UOC y la percepción de los docentes entorno a sentirse miembros de una comunidad de investigación.

Resultados: se desarrollan guías metodológicas para profesores y estudiantes; se lleva a cabo una categorización a partir de las tipologías de interacción entre los docentes, la percepción de los docentes de pertenecer a una comunidad de investigación y la importancia del papel de la coordinación en estas comunidades. Participo en las siguientes publicaciones: Guitert, M.; Romeu, T. (2006)¹³; Guitert, M.; Ernest, P.; Hopkins, J.; Romeu, T.; Padrós, A.; Pérez-Mateo, M. (2007)¹⁴; Guitert, M., Romeu, T.;

8 Guitert, M.; Romeu, T.; Giménez, F. (2004). "Key issues in a proposal for collaborative learning in a virtual environment ". En: IADIS International Conference e-Society 2004. Avila, 16 julio.

9 Guitert, M.; Romeu, T.; Giménez, F. (2004). "Methodological aspects of Cooperative Work and Learning in a Virtual Environments: The Case of the UOC". En: E-Learn 2004. Washington, 1 noviembre.

10 Guitert, M.; Romeu, T. (2005). "El trabajo en equipo en la asignatura de 'multimedia y comunicación a la UOC competencias adquiridas". En: IADIS Conferència Iberoamericana WWW Internet. Lisboa, 18 noviembre.

11 Guitert, M.; Lloret, T.; Giménez, F.; Romeu, T. (2005) El treball i l'aprenentatge cooperatiu en entorns virtuals: el cas de la universitat oberta de catalunya (UOC). Coneixement i societat. Revista d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació, 8. Disponible en:

http://www10.gencat.net/dursi/generados/catala/departament/recurs/doc/cis08_guitert_lloret_gimenez_romeu.pdf

12 Guitert, M.; Romeu, T.; Giménez, F. (2005) El aprendizaje y el trabajo cooperativo en entornos virtuales: el caso de la UOC. Revista de Organización y Gestión educativa. Volumen 13 nº 3. ISBN 1134-0312

13 Guitert, M.; Romeu, T. (2006). "Collaborative Learning in virtual environments. Group Work competences assessment". En: EDEN Workshop. EDEN. 11 noviembre.

14 Guitert, M.; Ernest, P.; Hopkins, J.; Romeu, T.; Padrós, A.; Pérez-Mateo, M. (2007). "Key issues in the coordination of 150 online teachers in fully virtual university". En: EDEN. European Distance and E-Learning Network (EDEN). Naples, 13 junio.

Romero, M.; Padrós, A.; Pérez-Mateo, M.; Hopkins, J., Ernest, P. (2007)¹⁵; Guitert, M.; Romeu, T.; Romero, M. (2007)¹⁶ y Guitert, M.; Romeu, T. Perez-Mateo M (2007)¹⁷.

- (2009) Se constituye como grupo emergente Edu@b, grupo de investigación en Educación y TIC interdisciplinar formado por investigadores profesores de varios Estudios de la UOC que aborda tres líneas de investigación, una de ellas vinculada con al aprendizaje y el trabajo colaborativo en entornos virtuales.

Resultados: sobre la línea de investigación de aprendizaje y trabajo colaborativo se aborda la dimensión social en los procesos de aprendizaje colaborativo.

- (2010) Se constituye y aprueba la red temática sobre aprendizaje colaborativo en entornos virtuales entre universidades de ámbito estatal. El objetivo general de la red es facilitar el aprendizaje colaborativo en línea entre estudiantes en educación superior a través del análisis de los fenómenos de interacción social (colaborativa o cooperativa) que proporcionen estrategias pedagógicas a los docentes. La red pretende consolidar una comunidad de investigación entorno al aprendizaje colaborativo a nivel universitario español creando un portal orientado al aprendizaje colaborativo desde un punto de vista pedagógico.

Los elementos que hemos descrito sitúan el contexto de la investigadora. Por un lado, la inquietud por la mejora de la docencia en línea y la formación del docente en línea y, por otro, la necesidad de sistematizar los procesos colaboración entre docentes en entornos virtuales.

Así, considerando los resultados precedentes de investigación desde la visión de cómo colaboran los estudiantes en un entorno virtual de aprendizaje que han evidenciado las posibilidades formativas y educativas de trabajar en equipo para los estudiantes que aprenden en línea, se pretende abordar la visión de como colaboran los docentes en un entorno virtual de aprendizaje en el marco de la Universitat Oberta de Catalunya.

El interés en analizar la colaboración entre docentes es justificado y a la vez manifestado por numerosos estudios que valoran la importancia de la colaboración y el trabajo en equipo en ámbitos multidisciplinares y entornos virtuales de educación. Tal y como señala López (2007) los motivos por los que debemos valorar de forma positiva la colaboración en el ámbito de la educación es por la propia sociedad red en la que vivimos inmersos, por los beneficios que comporta y que es una actividad que constituye una característica positiva de la profesión docente. Destacamos, entre los estudios, el informe Horizon (2010)

15 Guitert, M., Romeu, T.; Romero, M.; Padrós, A.; Pérez-Mateo, M.; Hopkins, J., Ernest, P. (2007). " Training and collaboration among teachers in Digital Literacy and English ". En: Intercanvi d'experiències entre la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) i la Open University (OU) en torn la docència a la xarxa. UOC. BARCELONA, 5 julio

16 Guitert, M.; Romeu, T.; Romero, M. (2007). "Experiencia de un seminario sobre evaluación por competencias en la asignatura de MyC a través de grupos de trabajo y wikis ". En: Intercanvi d'experiències entre la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) i la Open University (OU) en torn la docència a la xarxa. UOC. BARCELONA, 5 julio.

17 Guitert, M.; Romeu, T. Perez-Mateo M (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. RUSC. ISSN 1698-580X. Disponible en: http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/guitert_romeu_perez-mateo.html

que refuerza la necesidad de colaborar tanto estudiantes como profesores, reforzado por la incorporación de herramientas TIC que facilitan la colaboración en entornos virtuales. Delors, (1997:9) en su informe presentado a la UNESCO, ya planteaba las características esenciales para la educación en el siglo XXI en cuatro premisas que todos los gobiernos mediante su sistema educativo debían implementar: “aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a trabajar en grupo.”

En el entorno profesional el trabajo en equipo es la competencia transversal más solicitada por los empleadores y, además, los licenciados reconocen que es la más utilizada en el desempeño diario del puesto de trabajo, tal y como reafirman numerosas investigaciones de carácter general (Gómez Gras *et al.*, 2003; Pastor *et al.*, 2005; Fundación Universidad Carlos III, 2005, Informe Reflex, 2007). Así mismo, en el marco del espacio europeo de educación, el trabajo en equipo se reconoce como una de las competencias a desarrollar entre el profesorado. El proyecto Tuning (González, Wagenaar, 2003 y 2005) concibe el trabajo colaborativo como una competencia transversal esencial por ser una de las capacidades mejor consideradas y más requeridas en los entornos profesionales. Además, desde un punto de vista pedagógico, el trabajo en equipo genera sinergias que favorecen y enriquecen sustancialmente el proceso de aprendizaje en la línea de Lalueza, F. (2008). Cabe destacar también y, tal como afirma Bender (2003), que si los profesores son capaces de trabajar en equipo entre ellos serán sin duda un modelo de colaboración para sus estudiantes.

Por todo ello, los motivos que justifican el análisis de la colaboración entre docentes en línea en la educación superior viene determinada por ser uno de los ejes prioritarios de investigación del grupo de investigación Edul@b y por las potencialidades de la UOC, como universidad virtual, que posibilitan la colaboración entre docentes en red a partir de la utilización de un entorno virtual. Estos motivos nos permitirán delimitar los objetivos de la investigación.

2. DEFINIENDO EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación pretende abordar la colaboración desde la perspectiva del docente que trabaja en colaboración a través de la red, como una forma de trabajar que posibilita el compartir recursos para alcanzar unos propósitos durante un periodo determinado (Antunez, 1999); que interacciona y participa de forma continuada y compartida (Garrison y Anderson, 2005), que intercambia informaciones y experiencias, que aprende y se enriquece del trabajo conjunto (Cabero, 2003; Dillenbourg, 1999; Gros, 2000; Harasim, 2000; Kiraly, 2000; McConnell, 2006; Salinas, 2000; Suárez, 2009; Wallace, 2001) y le posibilita un desarrollo profesional como docente (Hargreaves, *et al.* 2001). La situación del EEES es un escenario educativo que posibilita la transferencia, compartición e intercambio de información entre los equipos profesionales. En esta línea se pretende abordar la investigación sobre la colaboración entre docentes vinculada a la dinámica docente.

En las últimas décadas las investigaciones relacionadas con la colaboración entre docentes han evidenciado las oportunidades, las posibilidades y los beneficios que se obtienen (Harasim, 2000; Hathorn y Ingram, 2002b; Swan *et al.* 2000). Sus resultados

sugieren cambios educativos para los centros educativos (Hargreaves, 2003) en pro de la mejora de la enseñanza. A pesar de ello, se observan pocos estudios que ilustren los procesos de colaboración docente en entornos virtuales y menos aún en el ámbito de la educación superior.

La **finalidad** del estudio es la mejora de los procesos de la colaboración entre docentes que tienen lugar en un entorno virtual ligado a la actividad docente posibilitando en último término la mejora de la docencia en línea de utilidad no sólo para los equipos docentes de la propia universidad sino también por otros entornos educativos universitarios y no universitarios.

Es por ello que, desde un punto de vista pedagógico, el **objetivo general** que guiará nuestra investigación será la de comprender como llevan a cabo los procesos de colaboración un equipo de docentes en línea en un área de transversal de competencias digitales en el contexto de la educación superior en la UOC y explorar las percepciones sobre los beneficios que les aporta la colaboración.

Para abordar el problema de investigación y siguiendo a Anderson & Kanuka (2003:36) nos planteamos una pregunta de investigación global que será concretada en subpreguntas de investigación. Para la definición de las preguntas de investigación hemos partido de las categorías propuestas por Lichtman (2010:44) “la tipología de sujetos, los conceptos o temas de interés, el lugar y el evento”.

Concretadas estas cuestiones previas, la pregunta general de investigación que nos formulamos es:

¿Cómo colabora virtualmente un equipo docente que lleva a cabo la docencia en línea en el área transversal de competencias digitales de la UOC?

Para comprender mejor la pregunta que guiará nuestra investigación definiremos los siguientes conceptos, entendiendo por:

- *colaboración virtual*, la actividad desarrollada en un entorno virtual que comporta un proceso de interacción y de compartir informaciones y recursos de manera coordinada entre los integrantes del grupo y en que cada individuo aprende más de lo que aprendería solo.
- *equipo docente*, formado por el conjunto de consultores y profesores-coordinadores del área transversal de competencias digitales de la UOC
- *docencia en línea*, se refiere a la actividad desarrollada por el docente a lo largo de un semestre académico que comporta de la planificación, el desarrollo, la valoración y cierre de la acción docente virtual.
- *Área transversal de competencias digitales de la UOC*, actividad académica de un equipo docente que tiene por objetivo que los estudiantes adquieran competencias TIC y que su principal actividad docente se centra en una asignatura de primer semestre de Grados cuyo objetivo es que los estudiantes adquieran un conjunto de competencias TIC para trabajar y estudiar en el entorno de la UOC.

Para abordar la pregunta general de investigación nos planteamos cuatro preguntas a partir de las cuales desarrollaremos la investigación. Estas preguntas se concretan en unos objetivos específicos de investigación que detallamos a continuación:

1. ¿CUÁL ES EL ESCENARIO Y LOS RASGOS QUE DEFINEN EL EQUIPO DOCENTE QUE COLABORA VIRTUALMENTE EN EL ÁREA TRANSVERSAL DE COMPETENCIAS DIGITALES DE LA UOC?

- 1.1. Describir las características de los docentes, a partir del análisis del perfil y de la capacitación inicial que reciben
- 1.2. Conocer el escenario de la colaboración virtual del equipo docente, a partir del análisis del área de competencias digitales, del entorno de trabajo virtual y el papel de la coordinación del equipo docente

2. ¿CUÁL ES EL EJE DE LA COLABORACIÓN VIRTUAL DEL EQUIPO DOCENTE DEL ÁREA TRANSVERSAL DE COMPETENCIAS DIGITALES DE LA UOC?

- 2.1. Comprender como llevan a cabo la docencia mientras colaboran, a partir del análisis sistematizado de las acciones de la docencia en línea
- 2.2. Identificar los elementos que comparten en el proceso de la colaboración virtual

3. ¿QUÉ ESTRATEGIAS DE COLABORACIÓN VIRTUAL UTILIZAN LOS DOCENTES DEL ÁREA TRANSVERSAL DE COMPETENCIAS DIGITALES DE LA UOC?

- 3.1. Analizar las dinámicas grupales de participación y comunicación virtual
- 3.2. Analizar las dinámicas grupales de gestión e intercambio de informaciones
- 3.3. Analizar las dinámicas grupales en el desarrollo de tareas compartidas

4. ¿CUÁLES SON LAS PERCEPCIONES QUE TIENE EL EQUIPO DOCENTE DEL ÁREA TRANSVERSAL DE COMPETENCIAS DIGITALES DE LA UOC SOBRE LA COLABORACIÓN VIRTUAL?

- 4.1. Explorar el por que el equipo docente colabora virtualmente
- 4.2. Evidenciar los resultados que produce la colaboración docente en entornos virtuales

3. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Con el objetivo de tomar las decisiones metodológicas más adecuadas para enfocar y desarrollar la presente investigación se ha partido de un conocimiento previo de las diversas perspectivas o paradigmas existentes en la investigación educativa a partir del discurso de Arnal, J. *et al.* (1996, citado por Pérez-Mateo, M. 2010) que destaca los siguientes paradigmas de investigación:

- Positivista: que pretende “describir” y predecir hechos a partir de relaciones causa-efecto

.....

en que el investigador busca un papel neutral. Se centra en aspectos observables y que son fácilmente cuantificables. Esta perspectiva trata de explicar, predecir y controlar los fenómenos educativos a través de métodos deductivos.

- Interpretativo: que pretende “comprender” e “interpretar” la realidad, los significados y las intenciones de las personas, implicando al investigador. Denominado también como paradigma naturalista que utiliza métodos inductivos. El conocimiento se constituye a través de la comprensión del significado del proceso o de la experiencia. Este paradigma también es denominado naturalista, fenomenológico y hermenéutico. La fenomenología se estudia desde la perspectiva de los sujetos, intentando comprender el significado de los acontecimientos e interacciones de las personas ordinarias en situaciones particulares.
- Sociocrítico: que además de describir y comprender la práctica educativa introduce un componente ideológico y de análisis crítico para transformarla. Pretende ser motor de cambio social en que el investigador es un sujeto más, comprometido en el cambio.

Teniendo en cuenta que el estudio se basa en sistematizar y mejorar las dinámicas docentes y los procesos de colaboración docente en un entorno virtual se ha optado por emplear una **metodología naturalista** dado que era importante estudiar, en forma natural, las situaciones y las experiencias de colaboración de los consultores desde su entorno de trabajo. El enfoque naturalista permite abordar un método inductivo en que la teoría surge de la observación de tal modo que la relación entre la teoría y la investigación es abierta e interactiva. Tal y como apunta Corbetta (2003), la elaboración teórica y la investigación empírica proceden entrelazadas.

Tomando en consideración la metodología naturalista y apoyándonos en la perspectiva interpretativa, siguiendo a Corbetta (2003), utilizaremos técnicas cualitativas de investigación teniendo en cuenta que nos ayudan a entender y explicar el significado del fenómeno social con la menor interrupción posible del entorno natural en el que suceden.

Patiendo de un paradigma interpretativo y crítico, abordaremos una **metodología cualitativa que será complementada en determinados momentos con datos cuantitativos**. En la línea de McMillan y Schumacher (2005), los datos cualitativos son presentados como una narración y serán contrastados en momentos concretos con datos cuantitativos, a partir de resultados estadísticos numéricos.

La actividad educativa es un fenómeno complejo, cargado de significados personales y sometido a la influencia de una diversidad de componentes difícil de delimitar en su conjunto y donde es necesario utilizar enfoques múltiples y multidimensionales en los estudios evaluativos. Es necesaria una complementariedad y la integración entre los diferentes métodos de investigación disponibles en la actualidad.

Denzin y Lincon (1994) consideran que la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio lo que significa, el estudio de la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar partido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tiene para las personas

.....

implicadas. En las investigaciones de tipo cualitativo los datos emergen y se desarrollan, no se premeditan (Lincoln y Cuba, 1985) por lo que una de las ventajas de la investigación cualitativa es la posibilidad de lograr un entendimiento holístico del fenómeno que se investiga, proporcionando profundidad a los datos y riqueza interpretativa (Creswell, 2008). Por su parte, Taylor y Bogdan (2002) consideran la investigación cualitativa como aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas, y la conducta observable.

Así, y partiendo de las consideraciones enunciadas por Taylor y Bogdan (2002) respecto a la investigación cualitativa, el proceso de investigación desarrollado presenta las siguientes características:

1. Tiene la pretensión de comprender la totalidad, el escenario como un todo en un mundo complejo teniendo en cuenta que no se pueden entender los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos.
2. Busca entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor.
3. Se encamina a comprender los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente. En un entorno virtual, en el cual la interpretación de los significados puede diferir del objetivo original, comprender la finalidad de sus acciones deviene un elemento clave.
4. No se intenta buscar “la verdad” o “la moralidad” sino una comprensión detallada de las perspectivas de los actores implicados.
5. Se sigue un procedimiento inductivo, abierto y flexible. De hecho, parte de una pregunta formulada de manera general para ser abordada u orientada en función del propio desarrollo de la investigación.
6. Se adopta una mirada holística que tiene en cuenta no sólo los actores sociales implicados sino todos aquellos elementos que configuran la situación analizada: el entorno virtual, la cultura de colaboración, la influencia del diseño pedagógico, la acción docente, etc. como un todo y nunca como variables aisladas.
7. Se lleva a cabo de manera empírica, puesto que se trata de experimentar la realidad tal como la experimentan los docentes.
8. Se opta por una mirada que suspenda o aisle las creencias, perspectivas y disposiciones propias. En este aspecto ha sido clave adoptar una actitud de “extrañamiento” (Velasco y Díaz de Rada, 1997) en el transcurso de la investigación.
9. Es una investigación humanista, basándose en datos descriptivos, elaborados y proporcionados por los sujetos implicados.

En definitiva, el carácter cualitativo de la investigación se caracteriza fundamentalmente por adoptar una mirada holística, integrada, dinámica, flexible y microscópica a partir de la comprensión de la perspectiva de los actores sociales así como del marco de referencia

como un todo y nunca como elementos aislados. La etnografía puede servir para alcanzar un sentido enriquecido de los significados que va adquiriendo la tecnología en las culturas que la alojan o que se conforman gracias a ella (Hine, 2004).

Atendiendo a las consideraciones señaladas y las diferentes técnicas subyacentes en la investigación cualitativa, hemos recurrido al **estudio de caso** como método para desarrollar nuestro estudio ya que permite “la implicación de los participantes que deviene esencial a la hora de determinar los valores, los criterios, las necesidades y los datos para la evaluación” (McMillan y Shumacher, 2006:564). De acuerdo con Marcelo *et al.* (1991 citados por Ornellas, 2007) el estudio de caso nos permite adoptar una mirada holística a la vez que detallada del fenómeno investigado en el contexto en el cual se produce. En el siguiente apartado abordaremos algunas consideraciones sobre el estudio de caso en el marco de nuestra investigación.

3.1. Estudio de caso como estrategia de investigación

El estudio de caso constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones que parten desde una perspectiva cualitativa (Latorre *et al.*, 1996). Este tipo de estudios conlleva un análisis en profundidad a través de una fuerte implicación o inmersión del investigador en el campo objeto de investigación al que se ve desde dentro. Tienen una larga tradición en la investigación educativa y su uso es habitual en las investigaciones sobre interacción en entornos presenciales y en línea así como en el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador. Partiendo de una revisión de las tradicionales definiciones sobre el estudio de caso nos desvela la coincidencia en señalar que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996).

Basándonos en Stake (1998:11) el estudio de caso es “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Nuestra primera obligación es comprender el caso concreto. En palabras de Yin (1994), un estudio de casos consiste en una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto real, donde los límites entre el fenómeno y el contexto no se muestran de forma precisa, y en el que múltiples fuentes de evidencia son usadas. Mientras que Stake clasifica el caso como un objeto de estudio y Yin lo considera una metodología, McMillan y Schumacher (2005) lo consideran como un caso en detalle a lo largo del tiempo, un análisis de los temas o asuntos y las interpretaciones o afirmaciones del investigador sobre el caso, empleando múltiples fuentes de datos encontradas en el entorno. Wiersma y Jurs (2005) señalan el estudio de casos como el examen de algo detallado: un evento específico, una organización, un sistema educativo, una comunidad,...

De acuerdo con las finalidades de la investigación hemos recurrido al estudio de caso como estrategia de investigación por considerar que en cuanto a modalidad de investigación cualitativa interactiva y en la línea de McMillan y Schumacher (2005) permitirá un estudio holístico y detallado del fenómeno investigado dentro del contexto real en el que se produce.

El estudio de caso cualitativo (Stake, 2005) es el que mejor lo representa ya que permite concentrarme en un caso específico y analizar en detalle sus elementos durante un periodo de tiempo intenso (Goetz y LeCompte, 1988).

Nos basaremos en el estudio de caso centrado en un solo caso al que Yin (1994) denomina estudio de caso único dada la peculiaridad del sujeto y objeto de estudio, que hace que el estudio sea irreplicable, y su carácter revelador, pues permite mostrar a la comunidad científica un estudio que no hubiera sido posible conocer de otra forma. Siguiendo a Stake, R. (1998: 16), estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial, “es algo específico, algo complejo, en funcionamiento”, en nuestro caso un equipo de docentes que colabora de forma virtual en un entorno de aprendizaje de educación superior. El caso no ha sido elegido por su representatividad sino por su singularidad proporcionando una descripción detallada que deviene en “algo inusual o único”, siguiendo a Litchman (2010:81).

En el campo educativo y en el presente estudio se investiga para aprender de la evolución de un caso concreto, para entender situaciones específicas que hasta ahora no han sido analizadas, para describir de forma dinámica lo que está sucediendo, para explicar las influencias mutuas de los componentes y factores de una situación, para ver las consecuencias de ciertas intervenciones,... y en último término, para mejorar las estrategias pedagógicas como docente y a la vez investigadora del estudio.

Con el estudio de caso pretendemos llevar a cabo un análisis exhaustivo y comprensivo, analizando los procesos de colaboración entre docentes en una comunidad virtual de aprendizaje a partir de la dinámica docente que acontece con la finalidad de mejorarla y hacerla transferible a otras realidades.

3.2. La investigadora en el proceso de la investigación

Situándonos en el campo de la etnografía, la entendemos como la descripción de la forma de vida de una comunidad, institución o grupo social que en nuestro caso es el equipo docente en línea. Para Ardévol y Vayreda (2006), la mirada etnográfica nos proyecta una mirada que aprende a mirar. A pesar de ello es necesario convivir y participar para poder identificar mejor el objeto de estudio y conseguir la integración en estudio. Este aprendizaje instrumentalizado, controlado para un objetivo externo me ha enfrentado al aprendizaje de diferentes aspectos como el de aislar mis propias concepciones, a tener que situarme en el lugar de los docentes mediante la participación y el aprendizaje de las reglas, a dominar el medio tecnológico y las diferentes dinámicas que se suceden, las normas de etiqueta y el funcionamiento de los sistemas de conducta.

Siguiendo a Taylor y Bogdan (2002) cuando se entra por primera vez en el campo, los observadores se encuentran con frecuencia abrumados por la cantidad de información que reciben. Sin embargo el hecho de conocer el entorno virtual me permitió adentrarme de una forma más rápida. Como investigadora me he beneficiado de las facilidades de llevar a cabo la observación de manera virtual y asíncrona así como la de formar parte de la institución que supone conocer la plataforma, la obtención de una respuesta inmediata con las personas contactadas, su amabilidad y su actitud de colaboración, elementos que me ha facilitado el acceso a la información.

Debo decir que en mi posición de arte y parte de la investigación no negocié de manera formal la entrada al caso a pesar de que hice explícita mi presencia sobretodo en la etapa de mayor intensidad. Aún así, tal y como hacen referencia Taylor y Bogdan (2002), es imprescindible mantener la confianza de los agentes y sumergirme, tal y como hice, dentro del contexto en que se lleva a cabo el estudio para experimentar en primera persona el significado de las relaciones del equipo de docentes, conocer el lenguaje que utilizan, comprender las emociones que expresan, descubrir los valores,... . En este sentido el entorno virtual permite descubrir un escenario que origina nuevos lenguajes, nuevas formas de socialización en que se desarrollan nuevas formas de expresividad humanas que en otros escenarios podría pasar más desapercibida.

Mi presencia en el caso me lleva a realizar un retrato de una realidad que emerge de mi práctica profesional desde la condición de investigadora analizando los sujetos de esta realidad a través del estudio en profundidad que posibilita entenderlos y comprenderlos mejor mientras compagino la observación y la participación. El discurso como investigadora supone una descripción elaborada e interpretada de la realidad a partir de los datos obtenidos convirtiendo el trabajo en algo más que tomar notas, observar o leer documentación. En este sentido, y tal como afirman Ardévol y Vayreda (2006), el conocimiento generado en la investigación es el resultado de la interacción entre el investigador, el objetivo de estudio y las propiedades del método utilizado posibilitando un acercamiento a conocer como perciben los docentes su trabajo en colaboración con otros docentes.

En el momento que dispongo de una visión clara del caso me alejo del mismo, aislándome por el periodo superior a un año, periodo que coincide con la construcción del caso y cierre del informe de investigación en que me convierto en una observadora no participante que me posibilita la reconstrucción del caso con una cierta distancia sin inferir en las decisiones y compromisos que se toman y para poder realizar la foto del momento.

Para aislarme de prejuicios me he situado en la posición de una actitud de “extrañamiento” (Velasco y Díaz de Rada, citado por Pérez-Mateo, 2010) en el transcurso de la investigación que implica un cuestionamiento de todo, sin dar nada por supuesto o sabido. Así mismo tomo consciencia de que determinadas interacciones privadas entre los docentes no será posible que acceda por lo que será imposible recoger la totalidad de los datos en condición de investigadora.

En todo momento he cuidado el anonimato de los participantes así como el carácter confidencial de los datos entendiéndolo que la investigación se constituye sobre un componente moral y ético lo que supone garantizar mi integridad como investigadora.

4. DISEÑANDO LA INVESTIGACIÓN

Vamos a describir el diseño de la investigación abordando inicialmente el escenario de investigación, los instrumentos de recogida de los datos y finalizando con el proceso de análisis y la triangulación de los datos.

El diseño de la investigación cualitativa adopta un carácter emergente, construyéndose a medida que se avanza en el proceso de la investigación, a través del cual se puedan ir recabando las distintas visiones y perspectivas de los participantes. Así por la naturaleza

de la investigación cualitativa el diseño de la investigación se ha ido construyendo en el transcurso de la propia investigación.

4.1. Escenario de la investigación

Para determinar el caso se buscó una universidad de educación superior en línea con uso intensivo de las TIC que se concretó en la UOC por la proximidad al escenario. En el marco de la UOC se seleccionó a un equipo de docentes que llevara a cabo dinámicas de colaboración en línea y tuviera experiencia docente en promover y facilitar dinámicas de trabajo en equipo en entornos virtuales con los estudiantes, específicamente se optó por el equipo de docentes del área de competencias digitales, área en la que desarrollo mi actividad profesional como profesora.

Así, el escenario en el cuál desarrollaremos nuestra investigación se define en el marco del contexto institucional de la UOC que describiremos a continuación, antes de abordar el caso.

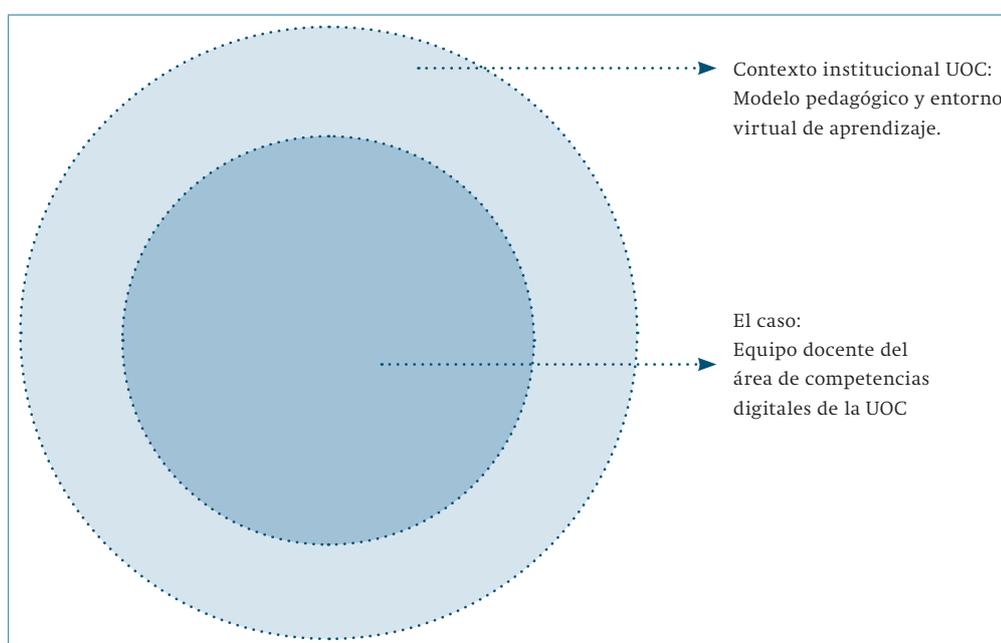


FIGURA 1: ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1.1. Contexto institucional UOC: modelo pedagógico y entorno virtual de aprendizaje

Tal y como apreciamos en la Figura 1, el escenario general de nuestra investigación se enmarca en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), universidad a distancia con uso intensivo de las TIC. Como universidad virtual los servicios de matrícula, biblioteca, docencia... se ofertan completamente a través de redes digitales (Area, M. , 2004) y “está completamente organizada entorno a la red y es la más reciente y la que hace un uso amplio de las TIC, representando el cambio más grande en la definición de una universidad” (Carnoy, M. 2004:13).

La UOC fue creada en 1995 para facilitar el aprendizaje a distancia de forma virtual en la educación superior a partir del uso intensivo de las TIC ofreciendo un modelo de formación basado en Internet dirigido a un público adulto¹⁸. Para describir el contexto institucional de la UOC nos basaremos en el modelo pedagógico y en el campus virtual como entorno de aprendizaje que facilita la colaboración y que abordaremos desde la descripción de las aulas virtuales, las salas docentes y los grupos de trabajo virtuales.

a) Modelo pedagógico

La UOC ha sido pionera por su **modelo pedagógico innovador**, centrado en el estudiante, y por la calidad de sus procesos de aprendizaje facilitando el acceso a la formación a lo largo de la vida, haciendo posible compatibilizar la actividad profesional y las circunstancias personales de los estudiantes con los intereses de formación. Es un modelo pedagógico basado en la formación en red que facilita la comunicación entre profesor, estudiantes y recursos mediante herramientas asíncronas de comunicación telemáticas (Cabero, 2006) cuya organización del proceso de enseñanza y aprendizaje gira alrededor del estudiante.

Los cuatro principios en los que sustenta el modelo pedagógico, que se encuentra en continua evolución, son la flexibilidad, la personalización, la interactividad y la cooperación (véase Imagen 1). El principio de la **flexibilidad** rompe las barreras de espacio y tiempo en que la asincronía juega un papel fundamental, posibilitando que cada estudiante pueda adaptar el estudio en la UOC a sus ritmos vitales y profesionales. Así mismo la **personalización** ha permitido superar los modelos industriales en que se había basado la educación a distancia de los años 70 y 80. La **interactividad** es un principio que se ha desarrollado a partir de las opciones que ha puesto a disposición el Campus Virtual de la UOC y por su parte la cooperación se fundamenta en la construcción conjunta de conocimiento. Estos cuatro principios han sido coherentes con un sistema de evaluación continua, sistema de evaluación que el año 1995 representaba una apuesta innovadora.

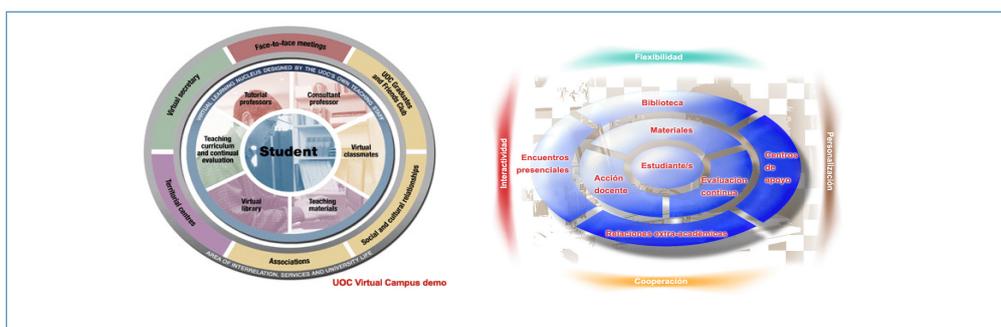


IMAGEN 1: MODELO PEDAGÓGICO DE LA UOC HASTA 2008

Quince años después de la creación de la UOC y en un momento de intensa evolución de Internet, la Institución da un nuevo empuje en la **evolución del modelo educativo**¹⁹ (véase Imagen 2) que no sólo ha sido consecuencia de los cambios en la Red, sino también de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

18 La media de edad de los estudiantes de la UOC es de 35 a 45 años, trabajan, poseen ya un título universitario en el 48% de los casos y viven, mayoritariamente, en grandes zonas urbanas en las que existen varias universidades presenciales (Duart y Sangrà, 2000)
 19 Véase: <http://www.vpapel.net/vpapel/catalogos/uocme09/index.htm>

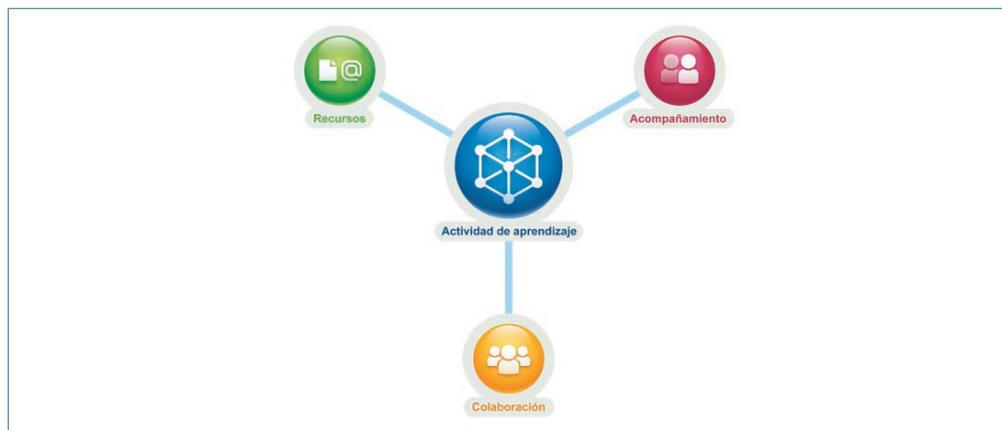


IMAGEN 2: MODELO EDUCATIVO DE LA UOC A PARTIR DE 2009

Esta evolución del modelo educativo nace con la voluntad de responder a las necesidades educativas de formar a personas a lo largo de la vida y al mismo tiempo para aprovechar al máximo el potencial que ofrece la red para llevar a cabo la actividad educativa. La principal característica del nuevo modelo educativo, además de seguir situando como elemento central la actividad del estudiante, es que está concebido y se organiza de manera flexible para responder a la diversidad de situaciones y de contextos de aprendizaje que surgen en una oferta formativa amplia y diversa como la de la UOC en el que confluyen tres elementos fundamentales con intensidades y concreciones diferentes: la **colaboración** (entre estudiantes, docentes,...), el **acompañamiento** (docencia, asesoramiento, guía, orientación) y los **recursos** (contenidos, espacios, herramientas, materiales didácticos,...).

Es un modelo educativo abierto y adaptable a las distintas maneras de aprender a lo largo de la vida: educación formal, no formal e informal, que apuesta por el aprendizaje colaborativo a través de metodologías que implican la resolución de problemas, la participación en el desarrollo de proyectos, la creación conjunta de productos, la discusión y la indagación que garantiza que los estudiantes aprendan de manera parecida a cómo trabajan, se comunican y se divierten en la red, asegurando la plena adquisición de las competencias digitales, en la línea señalada por Mas, X.; Gros, B.; Garcia, Y. (2009).

Los recursos docentes de la UOC comprenden el diseño de la actividad (plan docente) los recursos para el aprendizaje y el modelo de evaluación, recursos que se encuentran más ampliamente descritos en el *Anexo 1: Recursos docentes de la uoc*.

b) Entorno virtual de aprendizaje

Cuando la uoc inició su primer curso académico no existían las plataformas tecnológicas educativas actuales por lo que fue necesario invertir en la creación de una plataforma específica a la que se le denominó Campus Virtual. Fue la primera universidad concebida y basada en un campus virtual, iniciativa que fue reconocida por la Unión Europea que le concedió el premio “Bangemann Challenge” en el año 1997. Desde entonces, el campus virtual ha evolucionado incorporando nuevas versiones.

El campus virtual, tal y como señala Mor en su tesis doctoral (2008), está construido sobre diferentes tecnologías que utilizan una única interficie web común que es accesible desde cualquier lugar con conexión a Internet y a través de un navegador web.

En el año 2008 la UOC pone en marcha el nuevo **campus virtual en programario libre20** que permite garantizar los servicios sin importar el ordenador y programa que se utiliza y que determina un punto de inflexión en la evolución del campus ya que a partir de este momento el campus virtual se basa en una plataforma centrada en el usuario versátil, accesible y polivalente. Favorece la movilidad, la personalización, la transparencia y la diversidad. Esta plataforma favorece la conexión de herramientas y servicios previamente desarrollados tanto con Moodle como con Sakai, utilizando para su conexión la estandarización *Open Knowledge Initiative* del Massachusetts Institute of Technology (MIT). Además este nuevo entorno de campus permite el acceso de personas con discapacidad visual, auditiva, física y de lenguaje, siguiendo los estándares en accesibilidad de la Web Accessibility Initiative, creados por el prestigioso World Wide Web Consortium.

Así, el campus virtual de la UOC²¹ es el entorno en que se desarrolla el proceso de aprendizaje y donde los elementos descritos del modelo pedagógico confluyen, entran en relación y se interconectan siendo el punto de encuentro de la comunidad universitaria integrada por estudiantes, profesores, investigadores, colaboradores y administradores.

Entre las funciones proporcionadas por esta Intranet, abierta, flexible y con carácter hipermedia, el estudiante puede acceder a un conjunto de servicios educativos, de gestión y de relación como la biblioteca digital, secretaria, ayuda informática, comunidad, tutoría, centros de soporte... y a las aulas virtuales como espacios de aprendizaje donde interactúa con profesores, compañeros, contenidos, recursos, actividades y herramientas comunicativas necesarias para estudiar y aprender que le sirven de apoyo y aprendizaje a través de una evaluación continua.

Las aplicaciones con las que cuenta el campus virtual hoy son:



IMAGEN 3: PRINCIPALES APLICACIONES DEL CAMPUS VIRTUAL HOY

Los espacios docentes del campus son el conjunto de espacios en que se desarrolla la actividad docente ya sea directamente con los estudiantes o entre los mismos docentes. En el Campus Virtual de la UOC es posible colaborar con los demás estudiantes realizando

20 Véase: <http://pretoria.uoc.es/wpmu/uoc50/informacion/>

21 Véase: http://www.uoc.edu/portal/castellano/la_universitat/model_educatiu/introduccio/index.html

trabajos en equipo, con los profesores, o con personas diversas de la comunidad universitaria en la creación de grupos de interés (Duart, 2005) disponiendo de los espacios de:

- aulas virtuales,
- salas docentes y
- grupos de trabajo

Las **aulas virtuales** de la UOC no son concebidas como una simple forma de impartir conocimientos desde un entorno electrónico, sino que implican una manera diferente de estructurar y coordinar la docencia por lo que las actividades que se desarrollan buscan promover dinámicas de interacción de grupo en el aula y recoger las aportaciones de los estudiantes de cara a la mejora continua del método docente.

El aula virtual es un entorno que integra información, herramientas, espacios y funcionalidades que permiten el desarrollo de la acción formativa en que el estudiante se relaciona de forma permanente con los profesores y con los compañeros de grupo, “vive” la experiencia de aprender y generar conocimiento compartiendo sus ideas o propuestas y soluciona las dudas acerca de los contenidos docentes de forma individual y/o colectiva. Así el aula virtual es el punto de encuentro del profesor con los estudiantes, de los estudiantes entre ellos y de las diferentes actividades de aprendizaje (Mor, E. 2007).

Con la finalidad de facilitar al estudiante el proceso de aprendizaje y proporcionar a los consultores los recursos que permitan optimizar su trabajo, las aulas aglutinan los servicios, los recursos y las aplicaciones que son necesarias para realizar la configuración y seguimiento de una asignatura.

La visualización de las aulas ha evolucionado con la evolución del entorno del campus virtual. Una de las evoluciones importantes es el acceso más directo a la aula además de incorporar nuevas herramientas web 2.0., funcionalidades mejoradas y nuevas opciones para los profesores y tutores.

Al aula virtual se accede a través de una página inicial que muestra la unidad que se está trabajando en aquel momento del semestre y un gráfico con el global de todas las unidades y actividades del semestre. Este gráfico permite la navegación por las diferentes unidades o fases y acceder a la descripción de las actividades o prácticas. Desde este espacio central del aula se puede acceder a las funcionalidades asociadas a la docencia estructuradas en los apartados de Comunicación, Planificación, Recursos y Evaluación, tal y como queda recogido en el *Anexo 2: Espacios docentes del campus: aulas virtuales*.

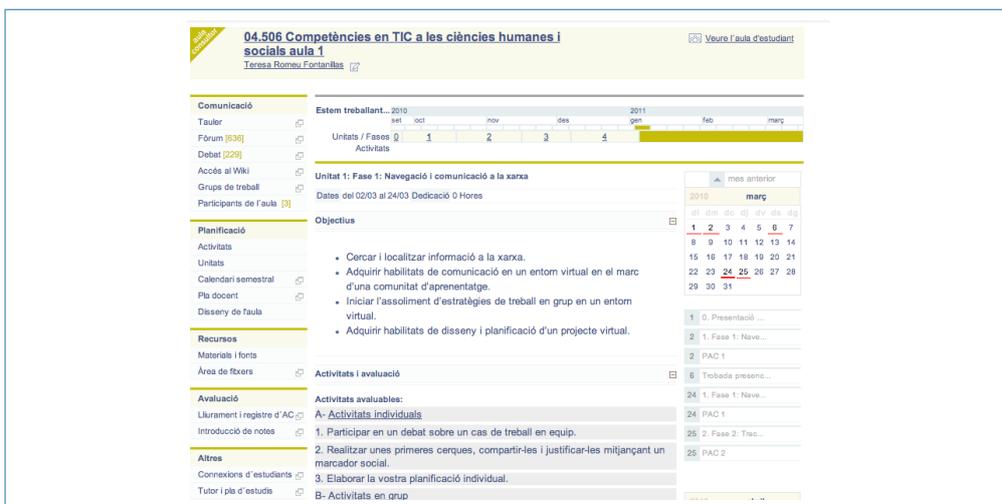


IMAGEN 4: PÁGINA PRINCIPAL DE UNA AULA VIRTUAL CONTEXTO BOLONIA

Las **salas docentes** se crean pocos años después de la creación de la UOC para desarrollar el trabajo en equipo virtual básicamente entre los docentes en un entorno similar al de una aula virtual, si bien no han evolucionado de forma paralela a como lo ha venido haciendo el aula virtual.

Corresponde al responsable de la sala definir la funcionalidad de cada uno de los espacios y establecer las reglas básicas de comunicación y de gestión de la información por lo que conocer las funcionalidades y los objetivos deviene esencial para la buena dinámica grupal y una correcta gestión del conocimiento que se genera en este entorno.

Las salas docentes pueden concebirse por materias, por asignaturas, por áreas de conocimiento o por estudios y admiten multitud de posibles situaciones en cuanto a espacios compartidos y dinámica de uso. Mostramos, a continuación, dos visiones de salas docentes que ilustran dinámicas distintas como es el caso de una sala vinculada a los Estudios de Informática y una sala vinculada a la asignatura de inglés:

- la sala de los Estudios de Informática, Multimedia y Telecomunicación (*Estudios IMT*), está integrada por 58 profesores y ha creado espacios a partir de sus necesidades concretas, con 4 responsables (administradores) de la sala.
- la sala de inglés (*English Staffroom*), vinculada a las asignaturas de inglés transversales en la universidad, está integrada por 117 consultores de las asignaturas de inglés en todos sus niveles, es coordinada por 7 responsables y cuenta con espacios bien diferenciados con respecto a los Estudios de IMT.



IMAGEN 5: DOS VISIONES DE SALAS DOCENTES DE LA UOC

En el caso de las salas docentes vinculadas a una asignatura posibilitan integrar a todo el equipo de docentes de aquella asignatura en un mismo entorno de trabajo donde tiene lugar la comunicación global entre los consultores. En los momentos de incorporación de un nuevo consultor en una asignatura así como en situaciones de dinámicas de comunicación entre consultores, las salas docentes facilitan la interacción con el resto de consultores de la misma asignatura favoreciendo dinámicas de trabajo en equipo y posibilitando el acercamiento del consultor a la institución y éste a su vez con el equipo de docentes.

A diferencia de las aulas, las salas docentes son atemporales y nos permiten trabajar de un modo transversal favoreciendo la continuidad y la relación de trabajo entre los miembros que la forman más allá de una limitación temporal como puede ser la de un semestre concreto.

Los **grupos de trabajo virtuales** son espacios asíncronos de comunicación y de gestión de información. Se crean a partir de necesidades concretas para conseguir un determinado objetivo, tarea, actividad o resultado y habitualmente son gestionadas y administradas por profesores o personal de gestión de la universidad. Existen dos tipos de grupos de trabajo²²: los grupos personales y los grupos vinculados a un aula o sala.

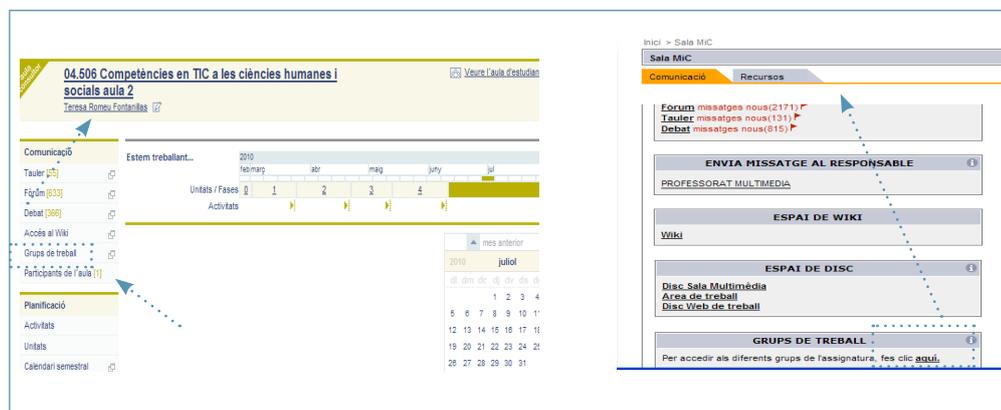


IMAGEN 6: ACCESO A LOS GRUPOS DE TRABAJO ASOCIADOS A UN AULA O A UNA SALA

Las funcionalidades más habituales que pueden tener los grupos de trabajo asociados a un aula o a una sala son el espacio de Debate y Tablón y los espacios de área de ficheros, wikis, blog. son similares en el caso del grupo de trabajo asociado a un aula o a una sala, tal y como podemos observar en la siguiente imagen. En ambos casos se requiere de la figura de un administrador que da el acceso a los miembros en el grupo de trabajo.

22 véase: <http://cv.uoc.edu/UOC/a/suportdoc/recursos/grups.html>



IMAGEN 7: VISUALIZACIÓN DE UN GRUPO DE TRABAJO ASOCIADO A UN AULA Y UN GRUPO DE TRABAJO ASOCIADO A UNA SALA

Situado el contexto institucional de la UOC pasaremos a describir de manera concreta el caso.

4.1.2. El Caso: equipo docente del área de competencias digitales de la UOC

El caso lo forma el equipo docente del área de competencias digitales²³ de la UOC que integra a los profesores coordinadores²⁴ de la asignatura y a los consultores del área. La UOC define el consultor como la figura docente a la que denomina colaborador docente²⁵.

Vamos a señalar los motivos por los que consideramos la selección del caso como singular y relevante:

- está integrado en una **universidad no presencial que hace un uso intensivo de las TIC y que lleva a cabo procesos de colaboración virtual**,
- **el elevado impacto de estudiantes matriculados** que supone un volumen de unos 3.000 estudiantes matriculados por semestre **en el conjunto de asignaturas de un área transversal de competencias digitales con una actualización constante de los contenidos**,
- repercute en un **equipo interdisciplinar** de docentes que facilita a los estudiantes las estrategias de como aprender, trabajar y estudiar en entornos virtuales y facilita el trabajo en equipo asíncrono entre estudiantes
- Es un equipo docente con una **experiencia de 15 años colaborando virtualmente** de manera estable y continuada en el tiempo.

Para la selección del caso se escogió a todo el conjunto de docentes pertenecientes al área de competencias digitales activos en el periodo de la investigación. Para ello se partió del

23 El área transversal de competencias digitales engloba las capacidades necesarias para buscar, obtener y tratar la información digital; evaluar su pertinencia y utilizarla de manera crítica y sistemática; además de producir, presentar y comprender información compleja.

24 El profesor responsable, al que describiremos en la investigación como coordinador, tiene la función de coordinar la acción docente, resolver dudas y problemas, dar apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas y aulas que coordina y hacer el seguimiento y dinamizar el equipo de colaboradores docentes.

25 El consultor es el colaborador docente de la UOC responsable de un grupo de estudiantes de una asignatura semestral, que resuelve las dudas, da pautas de orientación y seguimiento, guía, estimula y evalúa los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Su actividad general y colectiva queda completada por la atención individual al estudiante para resolver y atender en cualquier momento dudas o problemas relacionados con la práctica de la asignatura y con el entorno concreto de aprendizaje.

listado de los participantes de la sala. En este sentido, **la muestra de sujetos son** los 85 consultores que llevan a cabo la actividad docente de la asignatura

Siendo conscientes que contábamos con todos los perfiles, no interesaba contrastar perfiles entre ellos sino comprender el cómo y el por qué colaboran.

4.2. Instrumentos de recogida de los datos

Atendiendo a la tipología expuesta por Goetz y Le Compte (1988) se combinaron diferentes métodos de recogida de la información con el objetivo de obtener un conocimiento más global de la realidad, combinando métodos interactivos, a través del cuestionario, con métodos no interactivos, a través de las observaciones y el análisis y revisión de documentación. La complementariedad de los instrumentos deviene clave para comprender mejor la colaboración entre los consultores vinculada a la dinámica de la docencia virtual.

Partiendo de Rodríguez, García y Gil, (1999:142) “recoger datos no es sino reducir de modo intencionado y sistemático, mediante el empleo de nuestros sentidos o de un instrumento mediador, la realidad natural y compleja que pretendemos estudiar a una representación o modelo que nos resulte más comprensible y fácil de tratar”.

La investigación que abordamos sucede en un entorno virtual (Anderson & Kanuka, 2003) en que la información que obtendremos de manera principal es a través del entorno virtual. Utilizaremos las observaciones virtuales, el análisis y revisión de documentos digitales y el cuestionario online como instrumentos para la recogida de los datos.

4.2.1. Observaciones virtuales

En la investigación cualitativa puede realizarse no sólo preguntando a las personas implicadas en cualquier hecho o fenómeno social, sino también observando. Para responder a ciertos interrogantes, la observación puede ser el enfoque más adecuado. Así, como señalan McMillan y Schumacher (2005), la observación de campo es una técnica fundamental para la mayoría de las investigaciones cualitativas, obtenida a partir de informes directos y presenciales de la acción social cotidiana y de los escenarios en forma de notas de campo, las cuales son descripciones detalladas, de sucesos, personas, acciones y objetos en escenarios. De manera similar, Yin (2003) argumenta que las observaciones sirven como fuente de evidencia en un estudio de caso, proporcionando información adicional en torno al objeto de estudio. En este sentido las observaciones que se han recogido de manera virtual devienen una fuente principal de evidencias para la construcción del caso.

Dado que el entorno objeto de análisis es virtual, estas observaciones se desarrollan en los escenarios de los espacios de interacción compartida virtual durante un periodo de tiempo que se inicia en septiembre de 2008 y finaliza en junio de 2009. Aún así el conocimiento y la experiencia por parte de la investigadora supone que la observación tenga en cuenta, en momentos determinados, situaciones que pueden haber acontecido en periodos anteriores a la acotación de las observaciones.

Hemos señalado que en un entorno virtual la observación se asocia a los espacios compartidos del campus virtual y los mensajes que en los espacios acontecen devienen la

fuente principal del análisis. Así la técnica de recogida de datos a través de la observación se llevará a cabo a partir de los mensajes del entorno virtual, es decir, de las intervenciones de los docentes en los diferentes espacios virtuales utilizando la técnica de la anotación a partir de la lectura en profundidad de los mensajes.

En la observación virtual se hacen visibles las relaciones académicas que se dan a partir de los mensajes que contienen informaciones relevantes y que concretamos en los siguientes espacios que justificaremos:

- a. *Aulas docentes y aulas de formación: centradas en el espacio Tablón*
- b. *Sala de consultores: espacios comunes y específicos*

Todas las observaciones virtuales las fundamenté en unas categorías iniciales que con posterioridad se han desglosado en subcategorías, tal y como se observará en la reconstrucción del en el caso.

a) *Aulas docentes y aulas de formación: centradas en el espacio Tablón*

Para comprender como colabora el equipo docente era importante conocer cual era la actividad docente que llevan a cabo. La selección de las **aulas docentes** se ha realizado a partir de las nuevas asignaturas implementadas en los primeros grados Bolonia de la uoc, diseñadas a partir de competencias. Las asignaturas seleccionadas corresponden a los grados de Psicología, Derecho y Humanidades que ejemplifican no sólo la realidad transversal del área de competencias digitales sino también integran la metodología del trabajo en equipo como competencia a adquirir por parte de los estudiantes. Además esta selección se justifica por mi participación como profesora responsable en la conceptualización de las nuevas asignaturas Bolonia. Seleccionadas las asignaturas de los tres grados, se escogieron las aulas concretas en las cuales desarrollar la observación. A fin de disponer de diferentes modelos de docencia, se escogieron la totalidad de las aulas de las asignaturas seleccionadas.

Atendiendo a esta elección, la investigación en las aulas docentes corresponde a un semestre académico, tal y como se visualiza en la siguiente tabla:

Semestre académico	Grado	Asignatura	Aulas	Promedio mensajes Tablón
Set 2008 - Feb 2009	Psicología	Competencias TIC	9	62
	Derecho	Uso y aplicaciones de las TIC	6	56
	Humanidades	Competencias TIC	4	40
Observaciones en 19 aulas docentes				

TABLA 1: SELECCIÓN DE LAS AULAS DOCENTES

A pesar de que la observación de cada una de las aulas docentes, a través del tablón de profesor, ha comportado analizar una media distinta de mensajes según el aula de un grado u otro, **el total de mensajes observados en las aulas docentes ha sido de 1.087 mensajes.**

Hemos observado las aulas docentes partiendo de la actividad que acontece en el Tablón entendiendo, y a partir de la contextualización del escenario de la UOC, que actúa

de organizador de los contenidos de la formación en línea. El análisis de los mensajes se ha llevado a cabo partiendo del tema del mensaje que ha sido objeto de una organización a partir de las temáticas surgidas y que se define a partir de cuatro categorías ligadas a estrategias docentes:

- Estrategias de organización y dinamización
- Estrategias de comunicación visual
- Estrategias de colaboración (metodología del trabajo en equipo para los estudiantes)
- Estrategias de seguimiento y valoración de la actividad docente

A partir del análisis del perfil del docente, observamos que el equipo docente había llevado a cabo una capacitación inicial y esta situación nos planteó analizar la formación inicial desde la que partía el equipo docente del área de competencias digitales. En este sentido, se seleccionan las **aulas de formación**, en concreto dos aulas, partiendo de las dos últimas ediciones correspondientes a las ediciones de los años 2007 y 2009 y teniendo en cuenta que se encontraban el equipo docente que actualmente se encuentra activo.

Período	Formación inicial	Aulas	Mensajes Tablón
Jun 2007-Jul 2007	Form@MiC	1	30
Sep 2009-Oct 2009	Form@TiC	1	32
Observaciones en 2 aulas de formación			

TABLA 2: SELECCIÓN DE LAS AULAS DE FORMACIÓN

Los mensajes observados del Tablón de las aulas de formación ha sido de 62 mensajes.

El análisis del modelo de formación virtual para la acción docente en línea posibilitará identificar los elementos relevantes para ser tomados en consideración de cara a propuestas para un modelo de formación inicial de docentes en línea. Con esta finalidad nos hemos propuesto observar las aulas de formación partiendo de la actividad que acontece en el Tablón ya que deviene la propuesta docente de formación en línea.

Las observaciones virtuales de las aulas de formación, a partir de los mensajes, parten del análisis de las estrategias docentes utilizadas. En este sentido el análisis de los mensajes se ha llevado a cabo partiendo del tema del mensaje que ha sido objeto de una organización y que se define a partir de cuatro categorías iniciales:

- Estrategias de comunicación virtual personal y pública del formador
- Estrategias metodológicas, fundamentalmente centradas en dinámicas de trabajo en equipo
- Estrategias de organización y presentación de las actividades
- Estrategias de seguimiento y valoración de la formación

b) Sala de consultores: espacios comunes y específicos

Las características de la asignatura, transversal con contenidos vinculados a competencias digitales e interdisciplinar en cuanto a perfiles docentes que dan respuesta académica a las titulaciones de la uoc, posibilita analizar la realidad de un equipo de docentes que lleva a cabo dinámicas de trabajo en colaboración a partir de la actividad que

desarrollan. Esta actividad conlleva que en determinados momentos tengan que agruparse en grupos reducidos para llevar a cabo alguna tarea o actividad concreta. En este sentido abordaremos la observación y el análisis de la sala de consultores desde una doble dimensión: en los espacios comunes de gran grupo y en espacios específicos de grupo reducido.

La justificación de incorporar un doble análisis, desde la dimensión de gran grupo y del grupo reducido obedece que, a partir de un cierto momento la actividad de los grupos de trabajo empieza a tomar más fuerza debido al aumento significativo de asignaturas en el área de competencias digitales y se sistematiza un grupo de trabajo para cada asignatura que coincide con el despliegue de los nuevos grados Bolonia y se desarrolla una actividad paralela a la de la actividad como gran grupo como forma de colaboración virtual de los docentes.

Las observaciones acontecidas en el contexto de la sala de consultores se han acotado en un espacio de tiempo que comprenden el periodo desde septiembre de 2008 hasta junio de 2009 y se concentran en los espacios de comunicación comunes del Foro y Tablón y en los espacios específicos de Debate y Tablón de los grupos de trabajo, ya visualizados en el apartado 4.1.1. del contexto institucional.

Para analizar **los espacios comunes de la sala de consultores** observaremos los mensajes de los espacios de Foro, como espacio general de comunicación informal de todo el equipo de consultores y del espacio Tablón, como espacio de comunicación formal de la coordinación del equipo de consultores.

Semestre Académico	Espacios comunes	Mensajes
Set 2008-Feb 2009	Tablón	126
Feb 2009-Jun 2009	Foro	735
Observaciones en 2 espacios comunes de la sala		

TABLA 2: SELECCIÓN DE LOS ESPACIOS COMUNES DE LA SALA DE CONSULTORES

Los mensajes en el Tablón durante el periodo observado correspondiente a dos semestres académicos, es de 126 y los mensajes en el Foro de la Sala es de 735, lo que supone **la observación 861 mensajes en los espacios comunes de la sala de consultores.**

Mientras que las observaciones de los mensajes del Tablón de la sala de consultores son unidireccionales, las observaciones en el Foro de la sala, como espacio que favorece la discusión virtual, se han analizado partiendo de los hilos de conversación, a partir de las interacciones que se desarrollan.

Las observaciones en el Tablón de la sala de consultores se ha realizado partiendo de la categoría sobre la presencia docente organizada a partir de las siguientes categorías:

- Diseño
- Organización y gestión de la actividad docente
- Dinamización del equipo de docentes
- Seguimiento de la actividad docente
- Formación y actualización docente

Las observaciones acontecidas en el Foro a partir de las interacciones de los participantes se han realizado partiendo de las siguientes categorías:

- Práctica docente
 - Experiencias docentes
 - Dudas
 - Modelos de mensajes
 - Informaciones y recursos
 - Informaciones técnicas
- Desarrollo profesional
- Aspectos sociales

Para analizar **los espacios específicos de la sala de consultores** lo haremos a partir de los **grupos de trabajo**. La dinámica que acontece en los grupos de trabajo nos permitirá analizar las tareas que van asociadas a la dinámica específica de las asignaturas.

Para determinar la selección de los grupos de trabajo de los 55 grupos existentes en la sala de consultores se clasificaron los grupos partiendo de la temática desarrollada, tal y como se recoge en la Pauta de observación de los grupos de trabajo. (ver *Anexo 2: Pauta de observación*).

Se ha priorizado la elección de los grupos de trabajo vinculados a la docencia de asignaturas en detrimento de otras tipologías de grupos de trabajo, por considerar el objeto de estudio centrado en la colaboración vinculada a la actividad docente. Esta elección se justifica por varios motivos de los que destacamos los siguientes:

1. *el número elevado de grupos de trabajo vinculados a la docencia de asignaturas con respecto a las otras tipologías de grupos evidenciados*
2. *los grupos de trabajo vinculados a la docencia de asignaturas son grupos de trabajo que se mantienen durante el tiempo (no se inician y finalizan en un semestre) permitiendo analizar su actividad más allá de la de un semestre concreto*
3. *por considerar que el análisis que se desarrolla sobre la colaboración entre docentes se encuentra relacionada con la actividad docente virtual*
4. *porque representan la transversalidad (grupos interdisciplinarios) de las dinámicas de colaboración que acontecen para cada una de las asignaturas del área de competencias digitales*
5. *porque todos los consultores que se encuentran en la sala pertenecen en un grupo de trabajo vinculado a la asignatura de las cuales ejercen la tarea como consultores de la UOC*

Así, el conjunto de decisiones asociadas al escenario de selección de los grupos de trabajo que deviene el contexto de nuestra investigación se centra en determinar que los participantes tengan experiencia en las dinámicas de trabajo en equipo con los estudiantes, condición que se dá por ser contenido implícito en las asignaturas de los nuevos grados Bolonia, que formen parte de la sala y que los participantes colaboren de manera indistinta desde la dimensión del gran grupo y del grupo reducido.

A pesar de que los grupos de trabajo vinculados a la docencia de asignaturas son mayoría fueron tomados también en cuenta para la observación otras tipologías de grupos de trabajo más allá de la docencia.

Tipología	Grupos de trabajo totales	Grupos de trabajo seleccionados
Docencia de asignaturas	25	3
Formación y Actualización docente / reflexión	19	1
Creación documentos: materiales, guías, recursos, proyectos...	11	1

TABLA 4: CRITERIO DE SELECCIÓN DE LOS GRUPOS DE TRABAJO DE LA SALA DE CONSULTORES

Partiendo de los grupos de trabajo seleccionados observaremos los espacios de Debate y Tablón, atendiendo que el espacio Debate es el espacio de comunicación informal del grupo de trabajo y el Tablón es el espacio utilizado por el coordinador del grupo.

Semestre académico	Grupos de trabajo	Espacios específicos	Mensajes
Set 2008-Feb 2009	Docencia_1	Tablón y Debate	350
Feb 2009-Jun 2009	Docencia_2	Tablón y Debate	190
	Docencia_3	Tablón y Debate	237
	Actualización_1	Tablón y Debate	97
	Creación_1	Tablón y Debate	140
Observaciones en 2 espacios específicos de los 5 grupos de trabajo seleccionados			

TABLA 5: SELECCIÓN DE LOS ESPACIOS ESPECÍFICOS DE LOS 5 GRUPOS DE TRABAJO SELECCIONADOS DE LA SALA DE CONSULTORES

A pesar de que la media de mensajes entre la tipología de grupos no es similar, la **observación de los grupos de trabajo seleccionados ha supuesto el análisis de un total de 1.014 mensajes.**

Las observaciones de los grupos de trabajo se han centrado en identificar un conjunto de elementos que se describen a continuación:

- Tipología de grupos de trabajo virtuales
- Rasgos comunes de los grupos de trabajo virtuales
- Interacciones vinculadas a la actividad docente:
 - Inicio
 - Durante
 - Cierre

Las observaciones realizadas en las aulas de docencia, las aulas de formación, los espacios compartidos de la sala de consultores y los grupos de trabajo de la sala se detallan en la siguiente tabla que recoge el número de aulas, espacios o grupos con el total de mensajes observados.

Observaciones	Periodo	Aulas/espacios/grupos	Total de mensajes
Aulas de docencia	1 semestre	Tablón de 19 aulas	1.087 mensajes
Aulas de formación	2 ediciones	Tablón de 2 aulas	62 mensajes
Espacios comunes de la sala	2 semestres	Tablón y Foro de la sala	861 mensajes
Espacios específicos de la sala	2 semestres	Tablón y Debate de 5 grupos	1.014 mensajes

TABLA 6: ESCENARIO DE LAS OBSERVACIONES

4.2.2. Análisis y revisión de documentos digitales

Partiendo de Taylor y Bogdan (2002:149), el análisis de documentos nos permite “adquirir conocimientos sobre las personas que los redactan y mantienen al día (...) estos materiales, nos permiten comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen”.

Así mismo, una de las ventajas del análisis de documentos, tal y como apunta Ornellas (2007) apoyándose en Del Rincón *et al.* es que la información que se obtiene a través de los documentos suele tener más credibilidad que la obtenida a través de otras técnicas como, por ejemplo, la entrevista, además de que es una fuente de gran utilidad para conocer la perspectiva oficial de las instituciones investigadas. En este sentido el análisis documental constituye el punto de entrada y de contrastación durante el desarrollo de la investigación. Los documentos a los que he tenido acceso son personales, institucionales o grupales, formales o informales, presentados de forma oral, escrita y audiovisual. A través de ellos hemos podido obtener información valiosa que ha permitido describir con mayor detalle los acontecimientos. De acuerdo con Quintana y Montgomery (2006) es una de las formas de inventariar los documentos existentes y disponibles, clasificarlos, seleccionar aquellos más pertinentes, leer en profundidad el contenido de los documentos seleccionados así como llevar a cabo una lectura relacional y comparativa de los documentos para poder extraer aquellos elementos más significativos.

Así, a partir de los documentos analizados, se procedió a organizarlos de la siguiente manera:

- vinculados a la dinámica docente en las aulas: planes docentes, enunciados de las actividades de aprendizaje, materiales, recursos, guías y orientaciones didácticas,
- vinculados a la organización de la docencia del área de conocimiento: orden del día de reuniones presenciales, presentaciones y actas de las reuniones de coordinación, contenido de los seminarios de formación, de las jornadas así como los documentos generados en el espacio de la sala de consultores y en los grupos de trabajo virtuales
- Vinculados a las informaciones de la Institución y de las asignaturas: artículos y libros, documentos generados por la propia institución vinculados a las funciones docentes, encuestas de los estudiantes, valoraciones de los estudiantes, valoraciones del consultor, cuestionarios e informes de asignaturas

4.2.3. Cuestionario online

De todos los instrumentos probados, uno de los más usados universalmente por las Ciencias Sociales, incluyendo la educación, es el cuestionario. Partiendo que el cuestionario es una técnica habitual en la investigación educativa (McMillan y Schumacher, 2005), se decidió realizar un cuestionario en un momento clave del proceso de la investigación que pretendía contrastar y confirmar los datos que iban emergiendo a lo largo del análisis.

Apoyándonos en Goetz y LeCompte (1988), el cuestionario se convierte en la presente investigación en el instrumento de confirmación que debe verificar las observaciones realizadas. Las encuestas estructuradas, denominadas también por estos autores cuestionarios, nos verifican la aplicabilidad de los datos obtenidos por medio de informantes clave. Además los cuestionarios de confirmación son necesarios en la investigación educativa cuando está involucrado un número importante de participantes que dificulta que puedan ser investigados uno a uno teniendo en cuenta que algunos de ellos pueden y se encuentran alejados.

El cuestionario se confecciona en la etapa final del proceso de la investigación con el objetivo de contrastar y complementar las evidencias y si el análisis llevado a cabo a través de la observación y las voces de los propios implicados nos reafirman el discurso. Persigue dos finalidades, por un lado, validar el que creemos que realizan los docentes cuando llevan a cabo la docencia en colaboración y además, escuchar con sus propias voces, a partir de preguntas abiertas, sus creencias, percepciones y actitudes.

a) Dimensiones del cuestionario

El cuestionario ha recogido información acerca de las siguientes dimensiones:

- Uso y aplicación de las TIC en el ámbito personal y profesional
- Dinámicas docentes en línea en el contexto de la UOC
- Dinámicas de colaboración virtual en el contexto de la UOC

b) Diseño del cuestionario

Para el diseño del cuestionario, y una vez definidas las dimensiones a explorar, hemos seguido algunas sugerencias propuestas por Del Rincón et al. (1995, citados por Pérez-Mateo, M. 2010) además de añadir de nuevas. De manera general se ha partido de las consideraciones siguientes:

- Diseño del cuestionario claro y simple.
- Estructurar diferenciando las distintas partes del cuestionario para facilitar su cumplimentación.
- Evitar preguntas ambiguas o imprecisas, siendo dos o tres preguntas simples son más útiles que una muy compleja.
- Introducir preguntas que despierten el interés de los encuestados y que sean fáciles de contestar.
- Situar las cuestiones más complejas e importantes en la parte central del cuestionario.
- Formular las preguntas de manera que permitan todo tipo de respuestas, es decir, que éstas no se vean condicionadas.
- Redactar las preguntas preferiblemente en términos positivos.

- Que las preguntas sean comprensibles y fáciles de responder.
- Enunciados precisos y repetidos tantas veces como sea necesario.
- Introducir preguntas abiertas que permitan recoger el máximo de información posible.
- Informar del tiempo estimado para la realización del cuestionario.

c) Estructura del cuestionario

El cuestionario contempla un total de 48 preguntas de las cuales 30 corresponden a preguntas cerradas y 10 preguntas abiertas con el objetivo de conseguir el máximo de información posible por parte de los encuestados, respuestas que han sido contestadas por la amplia mayoría de los encuestados.

La elaboración de preguntas cerradas y abiertas nos permitirá abordar el análisis de los datos de forma mixta: datos cuantitativos y datos cualitativos. La inclusión de preguntas abiertas en el cuestionario nos ha permitido disponer de evidencias y captar las percepciones de los propios docentes.

Las preguntas abiertas han sido formuladas para obtener respuestas expresadas en el propio lenguaje de la persona encuestada y sin un límite preciso en la contestación aunque ello haya supuesto un trabajo más laborioso de recogida de la información. En el caso de las preguntas cerradas han sido formuladas para obtener respuesta confirmatoria o desestimada ante una proposición, empleando preguntas de elección múltiple en una escala de cinco respuestas del tipo Likert.

Siendo conscientes de que uno de los principales peligros del cuestionario, siguiendo a González Sanmamed (2003:593), es que es “una técnica de exploración indirecta e impersonal, en que se corre el peligro de que sólo devuelvan el cuestionario una pequeña parte de los sujetos, pudiendo quedar afectada la muestra e incidiendo negativamente en la representatividad que pretendía”, la proximidad personal de la investigadora con los encuestados posibilitó que un elevado porcentaje de consultores respondieran el cuestionario.

d) Procedimiento de validación por jueces expertos

Elaborada una versión provisional del cuestionario, se sometió a un proceso de revisión y validación de contenido (Thomas y Nelson, 2007; Wiersma, 2001) para alcanzar un nivel óptimo de validez a partir de la técnica de la **validación por jueces expertos**, implicando a diferentes profesionales del ámbito académico.

Se emplearon a 4 jueces expertos, todos ellos con probada experiencia en la educación a distancia virtual para valorar el cuestionario desde diferentes aproximaciones. Los jueces expertos valoraron la pertinencia y comprensión de los ítems del cuestionario.

Inicialmente se aplicó el cuestionario a dos personas próximas al área de competencias digitales y con la institución desde los orígenes y que reúnen características de una mayoría significativa de destinatarios del cuestionario. Los cambios sugeridos y las aportaciones fueron incorporados para obtener una versión posterior que sería enviada para ser validada por parte de 2 nuevos expertos: un experto interno de la UOC, focalizando en la revisión relacionada con la docencia no presencial y otro experto externo a la institución que aportaría su experiencia en el trabajo colaborativo en red.

La validación de los dos expertos permitió una revisión crítica atendiendo a la adecuación de las preguntas según los objetivos marcados y la estructura general equilibrada y armónica así como para validar por segunda vez la pertinencia y comprensión de cada una de las preguntas del cuestionario.

Se ha hecho uso de la herramienta Gdocs para la confección de las versiones preliminares del cuestionario entre el grupo de expertos y la directora de tesis.

La segunda revisión permitió desarrollar la nueva versión definitiva del cuestionario. En este caso, la elaboración del cuestionario final se ha desarrollado utilizando una herramienta online de cuestionarios, concretamente el Netquest, siendo la herramienta utilizada habitualmente entre el profesorado investigador de la Universidad de la UOC, concretamente la versión Survey Manager v 1.3.06.

En este sentido la elaboración del cuestionario comportó tres etapas claramente identificadas. En primer lugar la construcción propiamente del cuestionario y la validación. En segundo lugar, la versión final del cuestionario, tal y como queda recogida en el *Anexo 4: Cuestionario*. Y por último la aplicación del cuestionario que se recoge a continuación.

Así mismo y con la finalidad de cerrar el informe de investigación y para justificar las voces finales de los docentes, se introdujo una pregunta abierta a 10 consultores con diferentes perfiles para que valorasen lo que les aporta la colaboración y la percepción de la sala de consultores como comunidad de práctica con el objeto de validar las evidencias extraídas de las observaciones virtuales.

e) Aplicación del cuestionario

Con el objetivo de dejar clara la finalidad del cuestionario se mandaron mensajes personalizados a cada uno de los docentes activos, partiendo de los consultores activos en el periodo de la investigación. Así, la muestra a la que se le manda el cuestionario online es todo el equipo de consultores activos formado por 85 consultores mediante un mensaje personalizado con el enlace al cuestionario. El modelo del mensaje genérico se muestra en el *Anexo 5: Mensaje a los consultores que acompaña el cuestionario*. La aplicación del cuestionario se desarrolla durante el mes de febrero de 2010.

El número de mensajes recibidos a partir del envío de los mensajes fue muy elevado (55 respuestas sobre 85) y sus respuestas manifestaron el interés por la temática de la investigación y los ánimos para finalizarla. El número total de consultores que ha respondido el cuestionario ha sido 72, lo que significa un 84,7% de respuestas.

El tiempo promedio de realización del cuestionario se sitúa entorno a los 55 minutos, tiempo medio por encima del marcado en el mensaje (30 minutos).

La decisión de utilizar un cuestionario online como instrumento de recogida de información estuvo justificado por la rapidez de alcance en la forma de administrarlos, aplicado por vía electrónica que supone aprovechar las posibilidades TIC y agilizar la respuesta.

4.3. Proceso de análisis e interpretación de los datos

Con toda la información reunida se ha procedido a realizar el análisis de los datos a pesar de no haber finalizado el trabajo de campo, en nuestro caso el proceso de análisis de datos se desarrolló de manera paralela a la recogida de los mismos, es decir, ambos procesos se llevaron a cabo de manera simultánea (Merriam, 1998). El análisis comenzó con la primera observación realizada. Este proceso facilitó guiar la investigación durante su desarrollo en función de las preguntas de investigación.

Ha sido la etapa que más esfuerzo ha supuesto por parte del investigador, en que se ha recurrido a ella varias veces debido a la importancia que acontece. En la línea de Latorre y González (1987:43), el análisis de los datos “es la etapa de búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de los instrumentos y constituye uno de los momentos más importantes del proceso de la investigación porque implica trabajar con los datos, recopilarlos, organizarlos, sintetizarlos, descubrir qué es importante y lo que va a aportar a la investigación”.

Rodríguez *et al.* (1996, citado por Ornellas, 2007) plantean la definición del proceso general de análisis de los datos como “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación” (1996:200). Merriam (1998) por su parte se refiere al análisis de datos como el proceso de dar sentido a la información recogida, lo que supone recoger, procesar e interpretar los datos recogidos a través de los instrumentos descritos.

Atendiendo a los instrumentos de recogida de datos empleados en la presente investigación el proceso de análisis e interpretación de los datos comporta diferentes tipos de evidencias, algunas de naturaleza cualitativa, basadas en observaciones, la creación de categorías y de pautas de observación reforzado con un análisis cuantitativo.

4.3.1. Análisis cualitativo con apoyo de datos cuantitativos

Mientras que las técnicas cualitativas nos permiten recoger los datos principalmente en forma de palabras proporcionando descripciones verbales para retratar la riqueza y la complejidad de los acontecimientos que ocurren en escenarios naturales, las técnicas cuantitativas permiten recoger los datos en forma de números (McMillan y Schumacher, 2005). En nuestro caso las estrategias de **recogida de los datos cualitativos** se ha hecho a partir de las informaciones obtenidas mediante el **análisis documental, las observaciones virtuales**, además de los **ítems abiertos del cuestionario**. Para la **recogida de los datos cuantitativos** se ha partido de la información obtenida del **cuestionario correspondiente a los ítems cerrados**.

Para el **análisis cualitativo** de los datos se ha seguido a Rodríguez *et al.* (1996) a partir de la reducción de los datos que permite contar con elementos más manejables (categorización y codificación), la organización y transformación de los datos para una presentación más ordenada y la obtención y verificación de los resultados y conclusiones.

El procedimiento utilizado para analizar los datos cualitativos, siguiendo las consideraciones de Blaxter *et al.* (2000), fue el de utilizar la **técnica de las anotaciones**, es decir, notas marginales o subrayados para atraer la atención hacia las secciones más significativas que pueden ser citadas o extraídas más adelante además de devenir un medio para redefinir y desarrollar ideas. También fueron utilizados los rótulos o palabras significativas asociadas a un esquema analítico para orientar el análisis de ciertos pasajes o enunciados que con posterioridad se precisó recurrir a ellos.

La técnica de las anotaciones se ha utilizado en las observaciones de los mensajes de los distintos espacios del entorno virtual del campus y ha permitido la organización de los mensajes por bloques o categorías. En las aulas docentes y de formación se han realizado las anotaciones a partir de una organización temporal de los mensajes categorizándolos según el tema. En los espacios compartidos de la sala se ha llevado a cabo el análisis del Foro y el Tablón a partir de las interacciones acontecidas de la presencia docente, la práctica docente, el desarrollo profesional y la presencia social. En los grupos de trabajo se ha partido de una pauta de observación para organizar las tipologías de grupos, identificar los rasgos comunes de los grupos de trabajo y las interacciones vinculadas a las etapas de inicio, desarrollo y cierre de la actividad docente en línea.

De acuerdo con Pérez-Mateo, 2010, y en la línea de Patton, los datos cualitativos consisten en citas directas de las personas que expresan sus experiencias, opiniones, sentimientos y conocimientos. En esta línea, Corbetta (2003:54) nos advierte que para analizar los datos cualitativos es necesario adoptar una perspectiva holística, ya que “el objeto del análisis no está representado por la variable -como sucede en el caso de los datos cuantitativos-, sino por el individuo en su totalidad”. Stake (2006) denomina al análisis cualitativo como comprensivo o interpretativo.

A pesar de que la investigación se sitúa en el marco de la metodología cualitativa, se ha apoyado con datos cuantitativos llevando a cabo un **análisis cuantitativo** para validar los datos. Así, el análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario se basó en la extracción de porcentajes realizado a través del programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Cabe señalar que durante el primer proceso de extracción de los porcentajes se evidenció la necesidad de recodificar algunas de las variables para poder obtener datos más ilustrativos, como ha sido el caso del ítem vinculado a “*Frecuencia en el uso y aplicación de las TIC y presencia en la red*”. No sólo fueron reagrupadas las opciones de respuesta de cinco respuestas a tres sino que también este ítem fue reagrupado organizándose en nuevos bloques de categorías.

4.3.2. Triangulación

La combinación de técnicas e instrumentos para la recogida de datos, conocida como estrategia de triangulación, nos permite confrontar los datos, compararlos dotando a la presente investigación de más rigor y de mayor cualidad.

Partiendo de Taylor y Bogdan (2002) llamamos triangulación a la combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos. Además, apoyándonos en Ornellas (2007) la triangulación de datos es una técnica muy útil cuando el investigador aborda el estudio de caso permitiendo una comprensión más clara y profundizada del escenario y de las personas estudiadas, en la línea de Taylor y Bogdan (2002).

Para Goetz y LeCompte (1988), la triangulación impide que el investigador acepte con demasiada facilidad la validez de sus impresiones iniciales, amplía el ámbito, la consistencia y la claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación y ayuda a corregir los sesgos que puedan aparecer cuando el fenómeno es examinado por un solo observador.

Los diferentes métodos mencionados se han complementado entre sí utilizando de forma conjunta diferentes perspectivas o puntos de vista con el fin de obtener una variedad de información sobre la misma situación y procediendo, posteriormente, a las comparaciones y contrastes entre las diversas informaciones. En este sentido, las observaciones llevadas a cabo en los distintos escenarios de actuación han sido analizadas y contrastadas por la percepción de los consultores a través del cuestionario. Siguiendo a Stake (2006), gracias a las visiones separadas que nos proporciona el análisis cuantitativo y el análisis cualitativo podemos movernos con mayor sensibilidad, pensar con mayor profundidad, informar con mayor cautela y comprometernos más a fondo con la tarea de representar la calidad de la investigación.

5. PROCESO DE INVESTIGACIÓN: FASES

El proceso de la investigación ha sido largo y ha pasado por diferentes etapas. Para iniciar esta investigación fue relevante la investigación previa llevada a cabo por el grupo de investigación Edul@b, en relación al análisis comparativo de dos experiencias de coordinación virtual de un equipo de docentes y que será la base a partir de la cual se inicia la presente investigación y que comprenderá dos años.

Partiendo de las fases en la investigación interpretativa propuestas por Rodríguez Gómez, G. *et al.* (1999) se han adaptado al proceso de nuestra investigación y se ha estructurado en las siguientes fases que en modo alguno tienen el carácter de linealidad sino que se suceden y se anteponen entre sí:

- Fase preparatoria o exploratoria
- Fase de trabajo de campo y recogida de datos
- Fase analítica
- Fase informativa

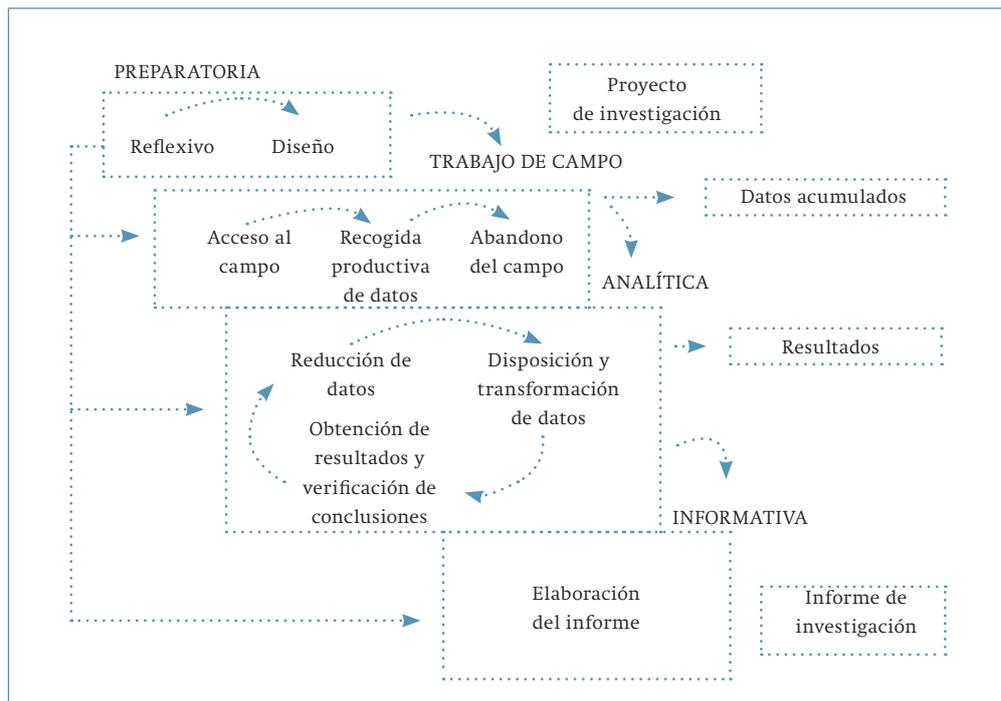


FIGURA 2: FASES DE LA INVESTIGACIÓN INTERPRETATIVA, PARTIENDO DE RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. ET AL. (1999)

Es por ello que aunque la representación del proceso de investigación asuma la de una secuencia de pasos numerados, hay que resaltar que en una investigación de carácter interpretativo los distintos momentos del proceso se superponen, se entrelazan, se reiteran a lo largo de la investigación por lo que en nuestro estudio, la revisión de la bibliografía, la formulación del problema y de los objetivos, la recogida y el análisis de datos se han realizado de forma simultánea en lugar de ser fases consecutivas y separadas temporalmente a lo largo del proceso de investigación.

5.1. Fase preparatoria o exploratoria

A pesar de que tal y como señala Rincón (2000:16) “el proceso de investigación etnográfica tiende a seguir un modelo cíclico en forma de espiral, el problema, los objetivos y los instrumentos se pueden volver a definir en cada ciclo del espiral”. Aún así, en esta fase se ha procedido a la definición provisional del área problemática y se ha realizado la primera toma de contacto del objeto de estudio. La fase preparatoria ha tenido una duración aproximada de dos años periodo en que se ha desarrollado la revisión bibliográfica del tema, se ha realizado el diseño de la investigación y se ha desarrollado la experiencia. El conjunto de estas actividades las estructuramos en dos etapas.

Una **primera etapa más reflexiva** que permite clarificar y definir el tema, desarrollar los interrogantes, seleccionar el enfoque con que realizará el estudio y sobretodo revisar la literatura que ha supuesto una parte crucial del proceso de investigación iniciándola en esta fase pero que se ha ido retomando a lo largo de las fases siguientes sirviendo de guía y en la línea de Mejía (2003) ir adaptando un pensamiento orientado más hacia el descubrimiento que hacia la comprobación. La búsqueda de nuevas fuentes de información teóricas así como de investigaciones llevadas a cabo con anterioridad implican una revisión abierta de

la literatura sin pretender llegar a constituir un único y cerrado marco de interpretación y análisis de la información obtenida.

La revisión bibliográfica se ha llevado a cabo en base a cuatro ejes que emergen del marco teórico: el contexto de la educación a distancia y su evolución hasta el contexto de la educación en línea, las competencias del docente en los entornos virtuales de aprendizaje, las posibilidades de la colaboración en red para los docentes y las comunidades en línea como facilitadoras de la colaboración. Esta revisión bibliográfica supone concretar un primer marco conceptual de partida.

Las diversas publicaciones llevadas a cabo durante el proceso de la investigación han ayudado a concretar y acotar el marco teórico de la investigación.

- Romeu, T.; Guitert, M., (2007). La competència del treball en equip en xarxa pels docents. En: II Jornades en xarxa sobre l'EEES. UOC. Barcelona, 24 octubre.
- Guitert, M., Romeu, T., Hopkins, J., Ernest, P. (2008) "Teachers Perception in Two Online Communities of Inquiry: The Case of the Open University of Catalunya". En: Society for Information Technology & Teacher Education SITE. AACE Association for the Advancement of Computing in Education. Las Vegas. 03 - 07 de Març. ISBN: 1-880094-64-9
- Romeu, T. (2008). "Capacitació dels docents en la competència del treball en equip en xarxa". En: V Congrés Internacional de docència universitària i innovació, CIDUI. Universitat de Lleida. Lleida. 02 - 04 de Juliol.
- Guitert, M.; Guerrero, A.; Ornellas, A.; Romeu, T. Romero, M. (2008). Implementación de la competencia transversal "Uso y aplicación de las TIC en el ámbito académico y profesional" en el contexto universitario de la UOC. *Relatec, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. ISSN 1695-288X, Vol. 7, N° 2, págs. 81-89
- Guitert, M.; Romeu, T. ; Guerrero, A.; Padrós, A. (2008) ICT competences for net-generation students. *Advanced Learning Technologies, 2008. ICALT '08. Eighth IEEE International Conference*, Santander, Spain, 1-5 July, pp. 480-481, ISBN: 978-0-7695-3167-0.
- Guitert, M.; Romeu, T. (2009). A digital literacy proposal in online Higher Education the UOC scenario. *eLearning Papers*, nº 12. Monográfico dedicado a Alfabetización digital: evolución de las alfabetizaciones del siglo XXI.
- Guitert, M.; Romeu, T. (2009) ICT competences for online university students. *Proceedings of the IAho aixíDIS International Conference e-Society*, Barcelona, Spain, 25-28 February.
- Ornellas, A.; Guitert, M.; Romeu, T. (2009) Teaching strategies using social software for developing ICT competences in university students *5th International Conference on Multimedia and ICT in Education*, Lisbon, Portugal, 22-24 April.

Una **segunda etapa centrada en el diseño de la investigación** en la que se ha planeado y estructurado la investigación y en la que se han llevado a cabo interrogantes vinculados al diseño más adecuado, muestra a la que nos dirigimos para el estudio, el método que se va a utilizar, las técnicas de investigación, el marco conceptual que se empleará para elaborar las conclusiones,...

En esta etapa de la investigación se empiezan a tomar decisiones en una serie de aspectos que van a delimitar el proceso de actuación en las fases sucesivas. Así en lo que se refiere al diseño se empiezan a tomar decisiones sobre la estructura del documento escrito, en el que se contemplan los apartados siguientes: la aproximación conceptual, las preguntas de investigación, el objeto de estudio, el método de investigación, la triangulación, las técnicas e instrumentos de recogida de datos y el análisis de los datos.

En esta etapa también se selecciona el caso, la muestra con la que trabajaremos y se identifica el escenario concretado en la sala de consultores.

5.2. Fase de trabajo de campo y recogida de datos

El trabajo de campo constituye la fase primordial de la metodología etnográfica (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

Las principales acciones llevadas a cabo durante esta fase, partiendo de la metodología cualitativa, son las de acercarnos al campo, recopilar los datos y llevar a cabo la recogida de los datos. El trabajo de campo y la recogida de los datos se han desarrollado a lo largo de un año.

Durante esta fase se han llevado a cabo las observaciones y el registro de observaciones en los distintos espacios virtuales del campus: aulas docentes, aulas de formación, espacios comunes de la sala y espacios específicos, a través de los grupos de trabajo.

A partir del registro de las observaciones y su categorización ya van surgiendo nuevas categorías y subcategorías que serán tomadas en consideración para la construcción del caso.

5.3. Fase analítica

Durante esta fase se recoge y analiza la documentación y se construye el cuestionario online que nos permitirá validar las observaciones llevadas a cabo.

La fase analítica supone la triangulación de los datos y una primera estructuración del caso que, aunque se inicia en la fase de trabajo de campo aquí se sistematizan y aunque no hay un procedimiento general de análisis de datos cualitativos se identifican una serie de operaciones comunes, en la línea de Rodríguez Gómez, G. *et al.* (1999), entre ellas: la reducción de datos ya que en algunos ítems del cuestionario se procedió a ordenar y reagrupar los datos procedentes del cuestionario y a generar nuevos datos para dar una mejor respuesta; disposición y transformación de datos; triangulación de los datos obtenidos, obtención de resultados y verificación de conclusiones.

5.4. Fase informativa

Esta fase se produce de manera simultánea a las fases anteriores. El carácter de la investigación ha comportado una constante reconstrucción del caso y el marco conceptual.

Tal y como puede reflejarse en la estructura del caso, los capítulos 7, 8 y 9 conforman el eje central del caso. Sin embargo, mientras íbamos respondiendo a las preguntas de investigación y construyendo el caso nos cuestionamos la necesidad de partir de un contexto previo que daba sentido e influenciaba al caso. Es por ello que los capítulos 4, 5 y 6 facilitan y sitúan el contexto del caso.

El capítulo 4, correspondiente a la “Actividad académica del área de competencias digitales en la UOC” no permite abordar la actividad principal que desarrolla el equipo docente y las actividades docentes más allá de la actividad principal que tienen relación.

El hecho de analizar la formación inicial que el equipo docente realiza previa a la acción docente virtual nos ha llevado a sistematizar una propuesta de capacitación de docentes en línea, que se ha reconstruido en el capítulo 5 “Perfil y formación del consultor del área de competencias digitales” que ha posibilitado acercarnos a un mejor conocimiento del perfil del equipo docente que lleva a cabo su trabajo como docente en el marco de un entorno asíncrono y virtual.

Así mismo, para comprender mejor la colaboración entre docentes y partiendo de la literatura revisada que hemos expuesto, existe colaboración cuando se llevan a cabo proyectos comunes que en el contexto que analizamos se concretan en la preparación de la docencia y el desarrollo de la acción docente en línea. A pesar de que no era un objetivo inicial de la tesis, en el momento de analizar como llevan a cabo la docencia en colaboración y en la reconstrucción del caso se ha tomado en consideración “La actividad docente en línea centrada en el consultor” que queda evidenciada en el capítulo 6 y que posibilitará una mejor comprensión posterior en relación a la colaboración entre docentes y permitirá reforzar los roles y las funciones del docente en línea.

6. CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Merriam (1998) enfatiza que para evaluar la calidad de la investigación se pueden usar algunas estrategias para garantizar la validez tanto interna como externa y la fiabilidad de la investigación cualitativa. Abordaremos la validez y la fiabilidad de forma conjunta.

Por lo que se refiere a la **validez**, el cuestionario nos ha permitido que los elementos que previamente fueron detectados en las observaciones virtuales se hayan replanteado a partir de la categorización y hayan sido validados por los propios actores. Así mismo la incorporación de jueces expertos en áreas complementarias nos ha permitido poder realizar un pre-test del cuestionario.

La **validez interna** alude a la cuestión de cómo se ajustan los resultados de la investigación a la realidad y una de las principales estrategias de validez interna ha sido la **triangulación de los datos**. Tal y como apuntan Taylor y Bogdan (2002) respecto a la triangulación, en

una investigación es importante establecer controles cruzados y examinar la coherencia de lo dicho en diferentes relatos del mismo acontecimiento o experiencia mediante fuentes diferentes. El uso de diferentes técnicas de recogida de información para contrastar los datos obtenidos es una estrategia clave para garantizar la rigurosidad del análisis realizado. Los datos obtenidos a través de una técnica de recogida de datos pueden utilizarse para comprobar la exactitud de los que han sido recogidos con otra (Goetz y LeCompte, 1988), a la vez que fomentan una mirada holística y profunda (Mathison, 1988 citado por Merriam, 1998; Taylor y Bogdan, 2002). Como nos argumentan Goetz y LeCompte (1988:36) “la triangulación impide que [el investigador] acepte con demasiada facilidad la validez de sus impresiones iniciales; amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación (Glaser y Strauss, 1967) y ayuda a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo observador”.

De esta manera, la triangulación de datos ha resultado un proceso clave en la investigación desarrollada teniendo en cuenta que la observación por sí sola hubiese producido una mirada sesgada y superficial del contexto; el cuestionario y análisis de documentos por sí solos hubiesen perdido el contexto de referencia; y la información obtenida de los ítems abiertos a los docentes contribuyeron a comprender el contexto en la medida que aportaban datos desde un punto de vista más global.

La **observación a largo plazo**, a través de la permanencia prolongada en el campo y la experiencia aportada, es otra de las estrategias de validez interna tanto en el contexto de las aulas docentes y de formación como de los espacios compartidos de la sala de consultores y los grupos de trabajo.

Revisión de los participantes. Con este fin y gracias al carácter virtual del estudio, llevaba un diario detallado que me permitía repasar los datos obtenidos y evitar posibles contradicciones o dudas que iban surgiendo y propiciar, así, que los posibles sesgos fueran descubiertos en el transcurso del estudio, sin esperar a los análisis post hoc (Campbell, 1979, citado por Goetz y LeCompte, 1988).

La **validez externa** se refiere a la representatividad (Blaxter *et al.*, 2000) de los resultados obtenidos, es decir, en la medida que las conclusiones podrán ser aplicadas en otras situaciones. Merriam (1998) indica que la validez externa puede ser abordada a través de un conjunto de estrategias de las cuales abordaremos algunas.

Se han abordado descripciones densas y detalladas para proporcionar la suficiente información como para que los lectores sean capaces de determinar lo cerca que se encuentra su propia situación de la descrita por el investigador y, por tanto, si los resultados pueden ser transferidos. Con esta finalidad, en nuestro estudio hemos intentado ofrecer una descripción amplia a la vez que detallada de las conclusiones obtenidas.

La segunda de las características que hemos de considerar es la **fiabilidad**, que hace referencia a la consistencia, estabilidad, y equivalencia de los resultados.

La fiabilidad se refiere a la medida en que los resultados de la investigación podrán ser replicados. Merriam (1998) señala algunas de las estrategias para garantizar la fiabilidad en la investigación cualitativa:

-
- *La posición del investigador*, esto es, informar de los supuestos y teorías que subyacen al estudio, su posición en torno al grupo estudiado, los criterios para la selección de informantes y sus características y el contexto social del cual se recogieron datos.
 - *Triangulación*. La triangulación de los datos deviene clave tanto para la validez interna como para la fiabilidad. Anteriormente hemos abordado cómo se ha reflejado este proceso en nuestro estudio.
 - *Revisión del proceso*. A fin de llevar a cabo una revisión del proceso seguido el investigador debe describir en detalle cómo se recogieron los datos, qué categorías se derivaron y cómo se tomaron decisiones durante toda la investigación. Estos elementos han sido abordados en este capítulo. Así mismo, hemos dispuesto los apartados y capítulos asociados a resultados de manera que evidencien el proceso seguido para la obtención de categorías y conclusiones en torno a la dimensión social.

Como hemos reflejado en este apartado, hemos orientado nuestra investigación hacia criterios de validez y fiabilidad a fin de garantizar la calidad de las conclusiones obtenidas. Así mismo, siguiendo las consideraciones realizadas por Merriam (1998), en nuestro afán para alcanzar tales criterios hemos incidido en todo momento en la importancia de llevar a cabo el proceso de manera ética. Concretamente, los aspectos éticos se han reflejado de la siguiente manera en nuestro estudio:

- Fiabilidad de los datos cualitativos, es difícil pero se ha respecto la rigurosidad con que se ha hecho .
- Obtención del consentimiento informado de las personas de las cuales se ha obtenido información (Blaxter *et al.*, 2000), a través de la observación o el cuestionario.
- En la línea de Taylor y Bogdan (2002) se especificaron tanto los objetivos del estudio (finalidades académicas) como la intención de publicar el estudio como disertación de tesis.
- Se ha respetado la seguridad, confidencialidad y privacidad, partiendo de Taylor y Bogdan (2002) de las personas implicadas mediante el uso de pseudónimos y la no compartición de los datos obtenidos.
- La posición de la investigadora ha sido la de prudencia a lo largo de todo el proceso de investigación para no alterar el contexto.

Una vez presentada la metodología de la investigación presentaremos a explicitar el marco teórico sobre el que se fundamenta la investigación y posteriormente describiremos el caso y las conclusiones.

2A PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2: SITUANDO LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD RED

.....
“Los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer y escribir, sino aquellos que no sepan aprender, desaprender y reaprender.”

ALVIN TOFFLER, 1928

.....

A continuación y presentados en dos capítulos, abordaremos los fundamentos teóricos que sustentarán el presente informe. Para ello se ha elaborado un marco teórico general con la finalidad de describir las bases conceptuales de las que se parte, a través de los autores, las teorías y las proposiciones generales dentro de las cuales se enmarca el presente estudio.

En el primer capítulo nos situaremos en el marco de la educación en la sociedad red introduciéndonos en la concepción del aprendizaje en línea y en los procesos de cambio en el contexto de la educación superior mirando hacia Europa que nos permitirán desarrollar ampliamente la docencia en línea.

En el segundo capítulo nos centraremos en la colaboración docente en red, abordando la concepción de la colaboración en red y el papel del docente que subyace y seguidamente descenderemos a la colaboración entre docentes finalizando el capítulo con la colaboración entre docentes en red a partir de las definiciones y tipologías de comunidad virtual.

1. DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA AL APRENDIZAJE EN LÍNEA

- 1.1. Evolución de la educación a distancia en base a las tecnologías
- 1.2. Aprendizaje en línea
- 1.3. Nuevos roles del aprendizaje en línea

2. CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MARCO EUROPEO

- 2.1 Las tecnologías de la información y la comunicación
- 2.2 El Espacio Europeo de Educación Superior
- 2.3 Competencias transversales

3. LA DOCENCIA EN LÍNEA

- 3.1. Aproximaciones al cambio de rol del docente: del docente presencial al docente en línea
- 3.2. Roles y funciones del docente en línea
- 3.3. Competencias del docente en línea
- 3.4. La formación del docente en línea

1. DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA AL APRENDIZAJE EN LÍNEA

Para introducirnos en la investigación partiremos de la educación a distancia, desde sus inicios hasta la concepción actual del aprendizaje en línea, analizando el recorrido histórico en base a las tecnologías que la han ido apoyando y que nos facilitará una comprensión global de las posibilidades de la educación a distancia a lo largo de los años.

Existe la coincidencia, entre la mayoría de autores, que la educación a distancia, inicialmente en su modalidad de enseñanza por correspondencia, tuvo su origen entre los siglos XVII y XVIII en Estados Unidos e Inglaterra de forma paralela. Posteriormente, en el siglo XIX, surge en Europa como una de las primeras modalidades alternativas de la enseñanza presencial. Durante todos estos años la educación a distancia ha dado respuesta a una necesidad social, planteada como una alternativa a la educación convencional, facilitando el acceso a las personas que no podían beneficiarse del sistema educativo tradicional ya sea por cuestiones de incompatibilidad en el trabajo, de dispersión geográfica o por falta de tiempo. En el sentido y el contexto del momento, Wedemeyer, C. quien fue asesor en la creación de la Open University, afirmaba que la educación a distancia estaba dirigida a colectivos con dificultades para acceder a una enseñanza presencial.

Asímismo, la educación a distancia ha dado respuesta formativa ofreciendo una formación de base con la finalidad de obtener una titulación que facilitara tanto una integración laboral como social siendo, en la línea de Holmberg, B. (1995), una modalidad adecuada para los adultos con compromisos sociales y profesionales, así como posibilitar una actualización para el acceso a los niveles superiores del sistema educativo. En este sentido la renovación tecnológica y los nuevos puestos de trabajo emergentes que requieren estar al día de los conocimientos y habilidades que se precisan, ha transformado la educación a distancia en una vía complementaria de formación tal y como señalan Barberà *et al.*, 2001; García Aretio, 2001 y Marcelo y Perera, 2004.

Son muchos los especialistas en este ámbito que han desarrollado definiciones y conceptos plasmando significados diversos, variedad de dimensiones y tomando diversas formas de expresión pero hay cierta coincidencia que **el proceso evolutivo de la educación a distancia ha estado relacionado directamente con el desarrollo de las tecnologías** ya que la medida en que cambian las tecnologías, evoluciona el concepto y sus implicaciones. Para Sangrà (2005), nos argumenta que las tecnologías siempre han existido como elemento mediador entre el docente y el educando a pesar de que en sus inicios la tecnología fuera limitada; es por ello que el motivo que nos induce a presentar la evolución de la educación a distancia sea en base a las tecnologías de cada momento.

1.1. Evolución de la educación a distancia en base a las tecnologías

Podemos establecer dos periodos en la evolución de la educación a distancia que marcan cambios importantes en la progresiva integración de las tecnologías en la educación a distancia: un periodo anterior a 1990 y un periodo posterior a 1990.

Durante el primer periodo la tecnología estaba fundamentaba principalmente en la imprenta y es por ello que el material didáctico como recurso para la autoaprendizaje del estudiante deviene uno de los elementos fundamentales. Moore, M. (1996) argumenta que

la comunicación que se establece entre el profesor y el estudiante se realiza principalmente mediante textos impresos o también a través de medios electrónicos. Por su parte Holmberg, (1995), que sienta las bases de la moderna educación a distancia y da valor a la interacción, convierte el material en algo más que una secuenciación de contenidos, estableciendo un proceso de diálogo al que denomina ‘conversación didáctica guiada’. Keegan, (1996:33) por su parte afirma que “el uso de medios técnicos usualmente impresos [sirven] para unir profesor y alumno y al mismo tiempo ofrecer el contenido educativo del curso”. Rowntree, (1995:16) argumenta que “el estudiante realiza la mayor parte de su aprendizaje por medio de materiales didácticos impresos previamente preparados, con un escaso contacto directo con los profesores”.

El segundo periodo, a partir del 1990, la educación a distancia integra sistemas de aprendizaje con métodos interactivos y abiertos basados en las tecnologías de la informática, telemática y los audiovisuales y se introducen nuevos términos como la ‘teleformación’¹ (Garrison, 2006), la ‘formación virtual’ (Tiffin y Rajasingham, 1997; Johnston, 1997) la ‘sincronía/asincronía’ (Simonson *et al.*, 2006) y la ‘aprendizaje en línea’ (Harasim. L. *et al.*, 2000).

Sin embargo para abordar la evolución de la tecnología en la educación a distancia, es habitual hacerlo a partir de las tecnologías empleadas en cada momento a las que los autores han venido en denominar “generaciones” (Garrison, 1985; Nipper 1989; Gros, 2009). Las diversas generaciones de la educación a distancia nos revelan el avance de la tecnología y como ésta ha ido facilitando a lo largo de los años un progreso en las interacciones. De acuerdo con Garrison y Anderson (2005) y Prasolova-Førland (2006) distinguimos cuatro generaciones que facilitan la sistematización de la evolución tecnológica y pedagógica de la educación a distancia con los elementos que caracterizan cada una de estas generaciones. Mientras que las tres primeras generaciones están marcadas por los avances tecnológicos vividos por la sociedad, desde una sociedad industrial a una sociedad de la información impulsada por la mejora de las telecomunicaciones (Tiffin y Rajasingham, 1997), la cuarta generación la abordaremos con la iniciación de la educación en línea, momento en que toma presencia Internet.

a) Primera generación (1850-1960)

Durante los años 1850-1960 la **educación por correspondencia** era una opción metodológica que daba la oportunidad para formarse a una población que de otra manera no tenía posibilidades de acceder a instituciones educativas formales de aquella época. El elemento característico de esta primera generación es la autonomía e independencia de los estudiantes (Garrison y Anderson, 2003), centrada en el estudio por correspondencia que **fundamenta su modelo en el autoaprendizaje con una comunicación esporádica y limitada**. El estudiante acudía al contenido para aprender a través de los materiales impresos, concebidos para tal efecto, y contactaba con el profesor cuando consideraba que necesitaba de su apoyo y atención, situación que genera una **escasa interacción entre el docente y el estudiante**.

1 Sistema de impartición de formación a distancia, apoyado en las TIC que combina distintos elementos pedagógicos: instrucción clásica (presencial o autoestudio), prácticas, contactos en tiempo real (presenciales, videoconferencias o chats) y contactos diferidos (tutores, foros de debate, correo electrónico) FUNDESCO (1998:56)

El objetivo pedagógico estaba basado en la transmisión de la información sin preocuparse en interpretar y adaptar esta información (Moore & Kearsley, 1996) ya que estaba caracterizada por rasgos típicos de un modelo industrial (Peters, 1996).

La tecnología asociada a esta primera generación era el libro de texto impreso y la guía de estudio que le acompañaba. El material estaba diseñado cuidadosamente y producido por un equipo de profesionales expertos. El tono de los materiales y sobretodo el de la guía estaba concebido para transmitir un enfoque conversacional entre un profesor ausente y un estudiante autónomo tal y como nos aporta Holmberg (1995). La rápida y acelerada extensión de la red de correos permitió que el correo postal tuviera un papel determinante dentro de la sociedad siendo el principal transmisor de los materiales impresos: textos, manuales, guías,... hacia los estudiantes.

b) Segunda generación (1960-1985)

La mayoría de los autores coinciden que esta generación se inicia a partir de la fundación de la “Open University” de la Gran Bretaña, **periodo en que emerge la preocupación por democratizar el acceso a la educación superior**. La Open University fue fruto de una innovadora decisión del gobierno británico de la época, que especificó que sería una institución sin estudiantes residentes y que cubriría todo el territorio británico, empleando las más avanzadas tecnologías de comunicaciones, apropiadas para la enseñanza en pregrado en adultos. No sólo fue la primera institución diseñada única y específicamente para la educación a distancia por grados, sino que también fue diseñada como una institución de enseñanza que usaba diversos medios, combinaba de forma integrada los textos impresos, la transmisión y la enseñanza en vivo, permitiendo estudiar y trabajar de forma simultánea y a la vez aprender de manera autónoma.

En esta segunda generación **se va incorporando progresivamente la introducción de las tecnologías de la comunicación y la información** favoreciendo la comunicación entre estudiantes a través de contenidos presentados en nuevos soportes y formatos a partir de materiales didácticos multimedia que integran audio, videocassettes, radio, televisión y ordenadores. La aparición en 1960 de la TV condicionará y aportará características específicas a la educación a distancia, potenciando la teleformación. Se **mejora la interacción**, a través del teléfono y el fax, acortando las distancias y potenciando el diálogo con el estudiantes a través de la enseñanza asistida por ordenador (EAO) y favoreciendo la participación entre profesor y estudiante. A pesar de ello la comunicación sigue siendo unidireccional ya que la enseñanza era considerada como un actividad individual y no social (Trentin, 2002) y se utilizaba la educación por correspondencia complementada con otros medios como la radio, la televisión y las grabaciones de audio.

c) Tercera generación (1985-1995)

Durante esta generación **se incorporan los sistemas multimedia, la teleconferencia, el correo electrónico, el video y la informática**. Los contenidos se sustituyen por los recursos. La distribución de los materiales de los cursos se realiza mediante transmisiones de televisión en vivo o grabadas y la interacción se realiza a través del teléfono y se amplía a satélite, cable o redes de servicios digitales integrados (RSDI).

La principal diferencia de esta generación con respecto a la segunda es que en esta generación el **profesor y el estudiante y éstos entre sí, pueden comunicarse tanto de forma síncrona (en tiempo real) como asíncrona (en diferido)**, a través de los diversos medios existentes. Ello posibilita diseñar las primeras actividades centradas en el debate, el trabajo colaborativo y la reflexión colectiva.

Los estudiantes, el profesor (que engloba a tutores y expertos) así como los recursos adquieren más protagonismo por el **aumento de la relación e interacción entre los estudiantes y el papel que toma el profesor**. Esta generación integra el **uso generalizado del ordenador personal y la educación se centra en el estudiante, se mejora el proceso interactivo y aparecen nuevas formas de comunicación que favorecen un aprendizaje más grupal**.

La introducción de las tecnologías de la información y la comunicación proporciona una mayor velocidad y eficiencia en el proceso de la comunicación y permite el **acceso a un número más amplio de fuentes de información** (Holmberg, 1995).

d) Cuarta generación (1995-2000): Iniciación al aprendizaje en red

El 1995 marca el inicio de la comunicación educativa via Internet. Harasim, L. es la autora que acuña por primera vez el término 'aprendizaje en línea' que sitúa el aprendizaje en red como la enseñanza sin fronteras. "El énfasis tiene que estar en el propio proceso intelectual del alumno y en el aprendizaje en colaboración" (Harasim *et al.*, 2000: 198).

Esta generación, representada por las redes de comunicación y las estaciones multimedia, está **basada en la conjunción de sistemas de soportes de funcionamiento electrónico y sistemas de entrega apoyados a través de Internet de forma síncrona o asíncrona a través de la comunicación por audio, video, texto, imágenes, gráficos...** en que todos los agentes se encuentran conectados entre sí a través de una red informática, permitiendo que estudiantes y profesores sean mas activos y participativos.

Se incrementa la interactividad grupal y se promueve el desarrollo social y colectivo, denominado también como web social 2.0² al que Freire (2007) la denomina "web de las personas". El grupo genera conocimiento que pone en común a través de la colaboración.

Entre la tercera y cuarta generación y con el escenario de Internet, que permite la plena incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, se han abierto posibilidades de **acceso ilimitado a una gran cantidad de materiales publicados** incrementándose la participación que posibilita al mismo tiempo ser creadores, distribuidores y lectores en la línea de Hart, J. (2008).

² Partiendo de Aníbal de la Torre (2006), La Web 2.0 es una forma de entender Internet que, ayudada por las nuevas herramientas y tecnologías informáticas, promueve que la organización y el flujo de información dependan del comportamiento de las personas que acceden a ella, permitiéndose no sólo un acceso mucho más fácil y centralizado a los contenidos, sino su propia participación tanto en la clasificación de los mismos como en su propia construcción, mediante herramientas cada vez más fáciles e intuitivas de usar.

Este recorrido histórico que hemos trazado de la educación a distancia a partir de la evolución de las tecnologías, nos ha permitido describir una trayectoria inicialmente centrada en una concepción aislada del estudio, basada en un aprendizaje autónomo de los estudiantes (García Aretio, 2007)), centrada en el texto escrito como medio principal de comunicación, con una separación entre el profesor y alumno (Moore, M. & Kearsley, G. 1996) y en donde las tareas docentes acontecen en un contexto distinto de las discentes (Sarramona, J., 1991). La educación a distancia clásica ha dado paso a nuevas formas de formación cuya característica principal es que **deja de estar centrada en la enseñanza y en el docente y se desplaza hacia el aprendizaje**, situando al **estudiante en el centro del proceso** (González i Wagenaar, 2003), fruto de la progresiva implementación de las tecnologías de la información y la comunicación que van derivando hacia un aprendizaje activo del estudiante.

En este sentido, si hasta hace relativamente poco la educación a distancia era observada como una educación de carácter compensatorio a la que acudían las personas que no tenían la posibilidad de asistir a situaciones de educación presencial, la **emergencia del uso social de las tecnologías de la información y la comunicación** (Castells, 1997), vinculada a una nueva conceptualización de la educación como un proceso que se extiende a lo largo de la vida (Delors, 1997), ha supuesto que la educación a distancia pueda concebirse como una alternativa real a la educación presencial.

La incorporación de las TIC en la educación a distancia posibilita sobre **nuevas formas de pensar, interpretar y hacer la educación**, impulsando la educación a distancia en línea como una modalidad socialmente aceptada, que satisface las necesidades educativas de amplios sectores de la población Bates (2001).

Así la educación a distancia conserva algunos de los principios que originaron la educación a distancia tradicional y añade de nuevos, fruto de la evolución de la sociedad de la información³ caracterizada por el **aumento de la capacidad de generar, transformar y transmitir la información** (Castells, 2000b) **a través de las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación**. Algunos de estos principios que evolucionan la educación a distancia son:

- Mayor interacción
- Extensión del acceso geográfico a la educación
- igualdad de oportunidades para los estudiantes
- personalización de los aprendizajes que permite trazar itinerarios formativos adaptados a las necesidades y/o conocimientos
- homogeneidad de los contenidos
- acceso a más recursos e informaciones y mejoras hipertextuales e hipermedias
- mejora de la comunicación, síncrona o asíncrona
- transformación del rol de los distintos agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje (estudiantes, profesor y recursos para el aprendizaje)

³ También llamada sociedad del conocimiento como denominación más extendida en la literatura del ámbito (Area, 2001; Majó y Marquès, 2002; Sancho, 2001).

- control continuo del proceso de formación
- distintos formatos de presentación de la información

Asimismo **la presencia de las TIC en la educación a distancia ha provocado la diversificación de las modalidades** (Sigalés, 2004; Barberà y Badia, 2005;) coexistiendo variadas formas caracterizadas por un potencial interactivo mucho mayor que el de las generaciones anteriores y que ponen en cuestión las diferencias clásicas entre la educación a distancia y la educación presencial (Moore y Kearsley, 1996) ya que se combinan a partir de las potencialidades de ofrece cada una. En este sentido Barberà (2006) se refiere a la combinación del uso del aula presencial y del aula virtual como aprendizaje combinado (*blended learning* o también denominado *educación a distancia tecnológica*).

El uso intensivo de las tecnologías en la educación a distancia ha permitido modernizar su concepción y ha favorecido la interacción no sólo entre los estudiantes (Barberà, 2006; Gunawardena, 2001) sino también entre éstos, los expertos y las fuentes de información que posibilitan acumular conocimiento de manera progresiva y así, desarrollar y potenciar nuevas habilidades a través de la red (Sangrà, 2002).

La incorporación gradual de las tecnologías nos propone una nueva mirada hacia la educación que implica la combinación de rasgos de la educación a distancia tradicional y el empleo de las redes informáticas con el objetivo de enriquecer notablemente la interacción entre los distintos agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de lo que vamos exponiendo podemos afirmar que **la implementación gradual de las tecnologías de la información y la comunicación ha evolucionado el concepto de la educación a distancia hacia una nueva educación desarrollada desde la red** (Carnoy, 2004) en que se plantean y se abren nuevas posibilidades de comunicación y distribución de la información favoreciendo la creación de nuevos entornos de aprendizaje virtual que facilitan la relación, la discusión y el intercambio de información. La introducción de las TIC en la educación y las nuevas necesidades educativas que se plantean en este contexto, hace que algunos autores lo hayan expresado como el **nuevo paradigma educativo⁴ centrado en el aprendizaje en red** (Harasim *et al.*, 2000), flexible, interactivo, colaborativo y abierto a las actividades y recursos educativos a lo largo de toda la vida. Adell (1997) y refiriéndose al cambio de paradigma, nos argumenta que nuestra sociedad está sufriendo una profunda transformación, debido a los avances tecnológicos que es equiparable a una segunda revolución industrial, alterando el modo en que trabajamos y convivimos y también el entorno en el que nos formamos.

1.2. Aprendizaje en línea

Tal y como podemos evidenciar entre la literatura revisada, existen multitud de términos para expresar a la educación desarrollada a través de la red. Algunos expertos la denominan formación basada en la “web”, campus virtual o entorno virtual de aprendizaje (Duart y Sangrà, 1999); otros enseñanza y aprendizaje a distancia mediante la “web” (Romiszowski, 1999); también evidenciamos autores que se refieren a espacios virtuales de aprendizaje y

4 Harasim, 1995, 2000; Tiffin y Rajasingham, 1997; Resnick, 2002

educación a distancia (Estebanell y Ferrès, 2001); otros se refieren a formación mediante Internet y teleformación (Marcelo, 2002) así como también entornos virtuales de enseñanza o sistemas de teleformación (Marquès, 2000) y plataformas tecnológicas (Ballesteros, 2002).

Asimismo varios autores enfatizan la importancia de Internet como el elemento clave a partir de la cual se construye la sociedad red entre los que destacamos a Cornella (1996), Castells (2001b), Majó y Marqués (2002). “Internet no es simplemente una tecnología; es el medio de comunicación que constituye la forma organizativa de nuestras sociedades; (...) es el corazón de un nuevo paradigma socio-técnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación” (Castells, 2000a).

De entre la multitud de términos designados para describir la educación basada en red, se engloban los conceptos de aprendizaje en red (Harasim, 2000 y Gunawardena, 2001), aprendizaje electrónico, formación en línea, formación en red, educación virtual o en línea y e-learning, nos centraremos en definir los siguientes términos entendiendo que aglutinan los elementos más significativos para nuestro objetivo de estudio:

- **Formación en red.** De acuerdo con Harasim et al. (2000:306), la formación en red está caracterizada por “la interactividad global, el aprendizaje colaborativo y el acceso durante toda la vida a las actividades y a los servicios educativos”. Asimismo Gunawardena (2001:115) considera que es “la oportunidad de involucrarse con la experiencia de aprendizaje reflexivo y en colaboración por un periodo amplio de tiempo con personas que pueden encontrarse a miles de kilómetros y en diferentes zonas”. Suárez, C. (2010:) considera que la formación en red se manifiesta como una extensión natural al nuevo contexto de desarrollo sociotecnológico en el que estamos inmersos.
- **Formación en línea o virtual.** Palloff y Pratt (2001:5) definen la formación en línea como “un enfoque de enseñanza y aprendizaje que utiliza Internet para comunicarse y colaborar en un contexto educativo tecnológico que sirve de suplemento a la formación tradicional mediante los componentes basados en Internet y los ambientes de aprendizaje en que el proceso educativo se experimenta en línea”. Cabero et al., (2004), la definen como una modalidad formativa a distancia que se apoya en la red y que facilita la comunicación entre el profesor y los alumnos a partir del uso de determinadas herramientas síncronas y asíncronas de la comunicación. Duart y Lupiáñez, (2005:1) concretan aún más el concepto argumentando que “es la definición del marco más adecuado para la satisfacción de las demandas educativas y formativas a partir de la relación coherente entre una concepción educativa, una tecnología disponible y una organización que la hace posible”. Suárez (2006) la define como la educación a distancia sustentada en el aprovechamiento del potencial telemático de Internet para desarrollar la formación, reglada o no, a través de actividades de aprendizaje apoyadas en entornos virtuales de aprendizaje.
- **E-learning.** Es una de las denominaciones más extendidas para definir la educación a través de las TIC o en línea que se halla en constante evolución (Sangrà, 2010) y que hace referencia a un nuevo modelo educativo. Partiendo de los parámetros de la Unión Europea nos referimos a e-learning el que está basado en una tecnología eficaz, pero con un planteamiento didáctico, es un proceso social y facilita la interacción y colaboración entre las personas e implica un cambio en la organización y en la formación de los profesores y tutores. Bates (2008) define el

término como el conjunto de actividades basadas en el ordenador e Internet que dan soporte al aprendizaje y a la enseñanza tanto en un entorno virtual como a distancia. Sin embargo la definición propuesta por Sangrà et al. (2010:5) que parte del estudio sobre una definición integradora del concepto de e-learning, aceptada por una gran parte de la comunidad científica, queda concretada como “una modalidad de enseñanza y aprendizaje que puede representar el todo o una parte del modelo educativo en que se aplica, que explota los medios y los dispositivos electrónicos para facilitar el acceso, la evolución y la mejora de la calidad de la educación y la formación”.

Las consideraciones anteriores nos permiten avanzar en la evolución del concepto de la educación a distancia en que el e-learning puede ser clasificado de diferentes formas según los medios tecnológicos de los que se haga uso y que se corresponden con la evolución tecnológica que ha experimentado el aprendizaje a distancia basado en las TIC (Boneu, 2007) y siendo como una forma de aprendizaje a distancia, tal y como nos expresa Rosenberg (2001).

Retomando las definiciones sobre formación en red, formación en línea y e-learning y, concretando hacia el objeto de estudio de nuestra investigación, adoptaremos el concepto de ‘aprendizaje en línea’ para referirnos a los procesos de formación que tienen lugar a través de Internet en un espacio virtual de aprendizaje que engloba e integra elementos de las definiciones.

En este sentido el aprendizaje en línea incorpora elementos **multimedia** (textos, imágenes fijas, animaciones, vídeos, sonido), comporta por parte del estudiante un papel activo e **interactivo** en relación al ritmo y nivel de trabajo. Posibilita que puedan participar en tareas o actividades en el mismo momento independientemente del lugar en que se encuentren favoreciendo la **sincronía/asincronía**. Al utilizar las potencialidades de Internet permite la **accesibilidad a los recursos en línea** (recursos y materiales didácticos), la **comunicación horizontal** entre los estudiantes y la **colaboración**.

Para definir las **características del aprendizaje en línea** que utiliza las TIC como medio para desarrollar los procesos educativos tanto para acceder y compartir como para comunicarse lo haremos partiendo de los siguientes ejes, que con posterioridad serán retomados al abordar la formación del docente en línea:

- aprender a aprender,
- aprender colaborativamente en red
- aprender a lo largo de la vida

a) Aprender a aprender

Tal y como nos afirma Castells (1997), el sistema educativo tradicional se orientaba de manera principal a la transmisión de información pero actualmente resulta imposible retener sólo una pequeña parte del enorme y creciente volumen de conocimientos que tenemos a nuestro alcance, de manera que **no se trata de abarcar el conocimiento sino la capacidad en como adquirirlo y saber buscar la información** adecuada en cada momento. El mismo autor afirma que se hace necesario consolidar la personalidad ya que las mentes “flexibles y autoprogramables” necesarias en la sociedad de la información solo

pueden desarrollarse en personalidades fuertes y adaptables en esta sociedad inestable en permanente cambio en que **es necesario desarrollar el criterio personal y una personalidad sólida para adaptarse a lo largo de la vida a las diversas fórmulas familiares y laborales.**

Asimismo, además de saber utilizar el ordenador es necesario **saber analizar cómo y para qué utilizar el ordenador**, lo que exige capacidades genéricas de razonamiento lógico, numérico, espacial (matemáticas, lenguaje...).

La rápida evolución de las tecnologías comporta educar personas que puedan aprender mentalmente de manera diferente. Tal y como expone el Informe Delors (1996) no sólo debemos enseñar a los estudiantes a aprender sino que les deberemos enseñar a buscar y a vincular las informaciones favoreciendo el espíritu crítico. En este sentido no sólo es importante que los estudiantes adquieran habilidades tales como navegar por fuentes de información, saber utilizar correctamente los sistemas de información, saber discriminar la calidad de la fuente, saber dominar la sobrecarga de información, saber comunicar a otras personas la información localizada, saber utilizar el tiempo, etc. Además, los profesores deberán tener el conocimiento integrado para facilitar estas habilidades. Es por ello que se hace necesario que los docentes se encuentren familiarizados con las tecnologías, aprendan qué recursos existen, dónde buscarlos y cómo integrarlos en la actividad docente (Meter, 2004).

Bates (2000, citado en Foley, 2003:883) afirma que el uso de la tecnología en la educación no es el punto fundamental, “lo importante es cómo y qué queremos que aprendan los alumnos y la tecnología es una herramienta al servicio de la formación” .

Se han realizado estudios centrados en las maneras de interactuar y de acceder a la información, de enseñar y aprender buscando potenciar el “aprender a aprender”, “aprender a desaprender” y “aprender a emprender”, entre los que destacamos a autores como Amador (2000), Kearsley (2000) y Barberà (2001, 2003). Son interesantes, también, las investigaciones de Resnick (2002) que propone **repensar sobre lo que se aprende y el cómo se aprende**. El valor que se dá al aprender a aprender se abordado desde el Parlamento Europeo (2006) como una de las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente.

Podemos afirmar que el término aprender a aprender trasciende los límites de una institución o de un programa formal, en la que es posible **aprender a partir de acciones que no tienen como intención el aprendizaje** pero se considera que hay educación si el individuo tiene conciencia de tal aprendizaje (Aspin, D. y Champan, J. , 2001).

b) Aprender colaborativamente en red

La mayor parte de investigadores sociales nos indican que uno de los rasgos más destacables de la sociedad actual es el concepto de red aplicado no sólo a la arquitectura de los ordenadores o a la ingeniería de las telecomunicaciones, sino también a cualquier organización social (Castells, 1997). El modelo piramidal empleado en la segunda revolución industrial ha sido sustituido por una concepción y modelo en red donde las unidades organizativas gozan de autonomía de funcionamiento, pero que son interdependientes y mantienen cierto grado de coordinación en función de un plan global. En este sentido, la mayor parte de las profesiones también han convertido al trabajo en equipo en general,

y a la colaboración en particular, en uno de los ejes estructurales que definen el nuevo funcionamiento organizativo de las instituciones sociales. Precisamente una de las muchas y más destacables transformaciones de la institución escolar del siglo XXI consiste precisamente en el cambio de la naturaleza de la profesión docente en general, y de la forma de trabajo entre los profesores en particular.

Aprender en línea comporta aprender en colaboración utilizando las posibilidades de la red para la interacción entre estudiantes y docentes, fomentando el aprendizaje grupal y la creación conjunta de conocimiento (Gros, 2004). El estudiante se hace corresponsable de su propio conocimiento a través de un proceso de aprendizaje guiado por el profesor en un entorno de colaboración que interacciona con el grupo (Garrison, 2005).

A pesar de que el aprendizaje en red pueda conllevar que sea un proceso individual, aislado, descontextualizado y que supone un esfuerzo de disciplina y sistematización personal, **la red facilita la posibilidad de trabajar de forma colaborativa sin necesidad de coincidir en el espacio ni en el tiempo**. El aprendizaje en la red posibilita formas de colaboración sin precedentes, que se basan en intereses compartidos y no en una geografía compartida. El ordenador y la red facilitan la comunicación e interacción entre iguales favoreciendo nuevos modelos de interacción educativa, centrándose en la construcción del conocimiento a partir de los conceptos de aprendizaje cooperativo y aprendizaje social (Guitert, M. 2002). Asimismo, tal y como afirman Garrison & Anderson (2003), el valor añadido de los próximos años, basado en la información y el conocimiento, será un entorno de aprendizaje que desarrolle y favorezca pensar y aprender de forma colaborativa.

Después de las precisiones que acabamos de exponer, podemos decir que uno de los aspectos más destacables de Internet es que permite trabajar en grupo e incrementan la conexión social. Además permite la creación y el funcionamiento de comunidades virtuales; grupos de personas que comparten intereses y que se comunican e interactúan en un espacio cibernético creado mediante aplicaciones telemáticas.

Siguiendo a Harasim (2000), los estudiantes trabajan juntos para ayudarse mutuamente a resolver problemas, compartir información, construir conocimiento y crear un dialogo social. La colaboración motiva a los participantes y les aporta beneficios intelectuales. Además, la colaboración implica nuevas formas de relación que permite potenciar las relaciones entre iguales.

El proceso de colaborar en línea (Lipponen *et al.* 2002) requiere de práctica y tiempo para la adquisición de las habilidades que favorezcan y permitan las discusiones virtuales y contribuyan a la construcción social del conocimiento. McDonald (2003) nos señala que al estudiante se le requiere unas habilidades para colaborar, incluyendo el trabajo en equipo y habilidades de negociación, toma de decisiones grupales y administración de la tarea.

Elementos como la asincronía, el nuevo protagonismo del estudiante, del profesor y de los recursos para el aprendizaje así como la cooperación en la red son nuevos retos de este entorno basado en un aprendizaje en red. Por un lado, **las nuevas posibilidades educativas nos permiten adaptarnos a las circunstancias particulares y poder practicar un tipo de enseñanza personalizada**, haciendo hincapié en aquello que realmente es necesario

y útil para el estudiante. Por otro, estas posibilidades educativas **favorecen el trabajo colaborativo a través de la red y reflejan el cambio en la sociedad y en el mundo laboral actual, ya que posibilitan una mayor interacción social y cognitiva.**

c) Aprender a lo largo de la vida

El primer informe anual del Foro de la Sociedad de la Información a la Comisión Europea (Foro de la Sociedad de la Información, 1996) se afirmaba: “el cambio [hacia la sociedad de la información] se produce a una velocidad tal que la persona sólo podrá adaptarse si la sociedad de la información se convierte en la sociedad del aprendizaje permanente. Las manifestaciones de un grupo de expertos reunidos por la Unión Europea, elaboraron las primeras reflexiones sobre la sociedad de la información (Soete, 1996). En ellas se considera a **la sociedad de la información como una sociedad del aprendizaje y de aprendizaje a lo largo de la vida** (lifelong learning).

Como se afirma en el Informe Delors, “la educación debido a la misión que se le ha asignado y a las múltiples formas que puede adoptar, abarca, desde la infancia hasta el final de la vida, todos los medios que permiten a una persona adquirir un conocimiento dinámico, del mundo, de los demás y de si mismos. La comisión ha optado por designar este proceso continuo de educación que abarca desde la existencia y se ajusta a las dimensiones de la sociedad, con el nombre de educación a lo largo de la vida” (Unesco, 1996:112).

Algunos autores que han trabajado el término desde diferentes perspectivas sociales, analizando las consecuencias de la sociedad de la información y la transmisión de conocimientos son Castells (1997), Cornella (1996), Majó (2002). Castells (1997) afirma que **aprender a lo largo de la vida es una necesidad que impone nuestra cambiante sociedad**, formación que se obtendrá de los sistemas en línea complementados con formación presencial. Castells (2001) habla de la necesidad de una nueva pedagogía basada en la interacción, la personalización y desarrollando autonomía para aprender de manera constante para adaptarse a la realidad social y a los requerimientos del mercado laboral.

El acceso rápido a la creación y transmisión de la información y el conocimiento está generando una aceleración en la forma en que las personas y los grupos sociales la utilizan. La sociedad progresa porque crea nuevo saber y en este sentido, tal y como afirma Majó (2002) los ciclos de validez de la información y el conocimiento disminuyen de forma que es necesario renovarlos varias veces a lo largo de la vida del tal forma que **el periodo de aprendizaje se extiende a lo largo de toda una vida.**

El aprendizaje a lo largo de la vida contempla la formación que combina lo formal con lo no formal e informal, individual y grupal. Tal y como sustentan Leicester y Parker (2001) el aprendizaje a lo largo de la vida no tiene que ver sólo con la adquisición de conocimientos sino con la actitud de desafío, de capacidad de emprender, de autoestima y de innovación.

En este sentido **los contextos virtuales devienen un instrumento adecuado para desarrollar la formación permanente.** Tal y como sustena (McVay Lynch, 2002), el estudiante en el proceso de reciclaje o actualización de conocimientos, desea profundizar

en aquellos aspectos que mas le interesen, se muestra activo en la solución de problemas y su aplicación a la vida real, está más interesado en la creación de cosas reales y muestra una gran variedad de estilos y aprendizajes.

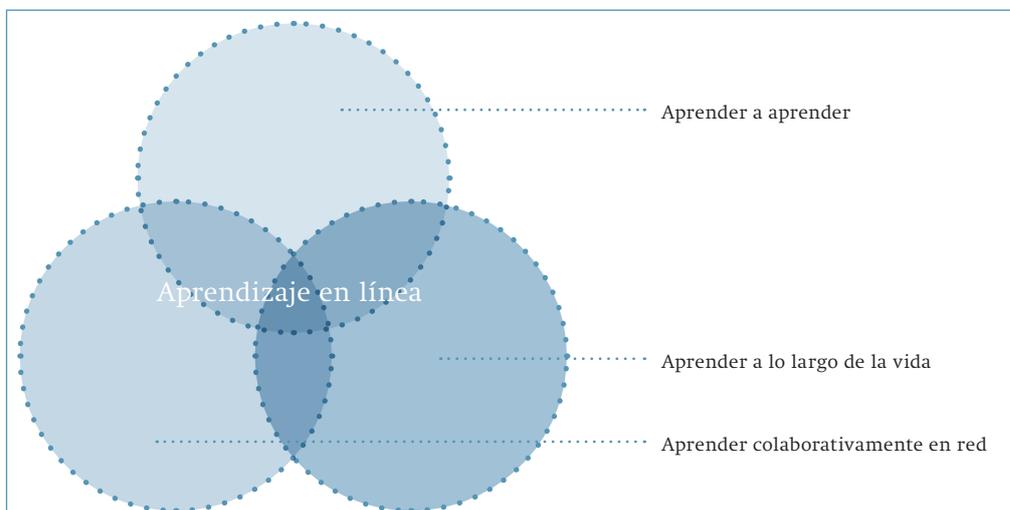


FIGURA 1: EJES DEL APRENDIZAJE EN LÍNEA

1.3. Nuevos roles del aprendizaje en línea

La incorporación de las TIC ejerce un efecto modernizador y aporta ventajas al proceso docente. Esto ha posibilitado percibir la educación a distancia como una alternativa real a la educación presencial, dejando de lado el antiguo carácter compensatorio. En este sentido nos evidencia la necesidad de replantear la experiencia educacional transformando los roles de profesores y estudiantes (Freire, 2009; Lynch, 2002; Majó y Marquès, 2002; Richardson y Swan, 2003, Borges, 2007; Guitert y Romeu, 2004).

A pesar de que abordaremos en profundidad el rol docente en posteriores apartados, avanzamos los cambios más significativos de cada uno de los roles.

a) Estudiante: participante activo y colaborativo

En el contexto del aprendizaje en red, el estudiante es el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje y los demás elementos convergen a disposición del alumno, para que éste pueda gestionar su propio proceso de aprendizaje. El estudiante deviene **responsable de su proceso de aprendizaje** y se convierte en una figura central (Borges, 2007).

La autonomía en el proceso de aprendizaje del estudiante debe permitirle aprender a planificarse y a autogestionarse así como promover la toma de decisiones durante la actividad educativa en un contexto real y global, posibilitando que el estudiante deje de ser un simple usuario-consumidor pasivo de información y se convierta en productor de la misma (*“from users to producers”*) tal y como afirma Adell (2007). En la medida que la información se encuentra disponible en la red, a través de Internet, así como gran parte de las interacciones personales, el estudiante le permite decidir como organizar su trabajo y desde donde lo va a realizar puesto que la información ya no está solamente en los centros de formación y en poder de los docentes. Es el estudiante el que marca el ritmo de aprendizaje.

El aprendizaje en red, centrado en el estudiante, permite que tome un **papel activo** para ir a buscar la información posibilitando que el aprendizaje sea un proceso dinámico, en el que el conocimiento que va configurando el mismo individuo se valida y toma significado mediante el entorno donde interactúa. Area y Guitert (2003) enfatizan que el aprendizaje en red permite que el estudiante adquiera un rol activo si tiene unos objetivos específicos que le interesen, si tiene acceso a la información cuando la necesita, si se siente responsable de aquello que aprende y lo controla, si siente el aprendizaje como un proceso para que se produzca continuamente, si reflexiona y si tiene curiosidad para consultar más información.

Este protagonismo le posibilita desarrollar algunas de las habilidades, en la línea de Lynch (2002), como la autonomía, la resolución de problemas, la flexibilidad, las capacidades tecnológicas y el trabajo en grupo.

Sin embargo, a pesar de que los estudiantes puedan conocer las tecnologías y se encuentran familiarizados con el uso de las tecnologías ya que han crecido con ellas (Prensky, 2006), se hace necesario proporcionar apoyo a estos ‘nativos digitales’⁵ **para que usen las tecnologías de forma correcta y crítica como herramientas de aprendizaje.**

Además, aprender en la red comporta que los estudiantes sean colaborativos y ayuden al resto de compañeros (Harasim, 2000). En este sentido una de las ventajas de estudiar en un entorno virtual y una evolución importante con respecto a la educación a distancia tradicional es la **oportunidad de que los estudiantes puedan trabajar en grupo a través de la red.**

b) Profesor: facilitador de aprendizajes y colaborativo

De acuerdo con McConnell (2006), así como el estudiante debe adaptarse y absorber la nueva cultura del aprendizaje en red y colaborativo con la utilización de los espacios virtuales, los profesores también deben considerar cambios en su práctica docente.

Tal y como han trabajado numerosos autores⁶ las TIC facilitan la práctica docente del profesor en la medida en que modifican las prácticas pedagógicas, las formas de enseñar y de acceder al conocimiento, a la vez que permiten introducir pedagogías alternativas e innovadoras, tal y como señala Gros (2004). El profesor toma un papel activo y de participación, facilitando y dinamizando el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido el profesor deja de ser la única fuente de información para convertirse en **facilitador de aprendizajes**, siendo el que proporciona las estructuras educativas y que orienta al estudiante para que pueda acceder y transformar sus interacciones en conocimiento. Por medio de la orientación y la inducción, el objetivo de la acción del profesor es el de proporcionar al estudiante los instrumentos y pistas para ayudarlo a desarrollar su propio proceso de aprendizaje y de manera paralela atender sus dudas y necesidades. Además,

5 Término referido a los jóvenes que se han formado y han crecido en la era digital. Supera a sus profesores en el dominio de las tecnologías, tiene más fácil acceso a los datos, información y conocimientos que circulan en la red, vive en una cultura de la interacción y su paradigma comunicacional se basa más en la interactividad al usar un medio personalizable como Internet.

6 Berge, 1995; Adell, 1997; De Pablos, 1998; Fainholc, 1999; Sancho, 2000; Cabero, 2000; Sangrà, 2000; Area, 2001, 2005; Salmon, 2004; Badia, 2006, entre otros.

y gracias a las TIC, el profesor deberá facilitar **el trabajo en equipo en red** en la línea que argumentan autores como Gisbert (2002), Salmon, (2003) y Benito (2009), entre otros.

Además de los roles del docente y del estudiante será necesario también que ofrezcamos un entorno, unos recursos y unas herramientas adecuadas que ayuden a aprender de manera activa, que permitan experimentar, discutir y compartir, contribuir en grupo, construir y progresar, controlar el proceso de aprendizaje y interactuar con el medio (Guàrdia, 2000). En relación a los recursos caben señalar las posibilidades hipertextuales e hipermedia en los entornos de aprendizaje en red posibilita de una manera rápida y fácil, la comunicación síncrona y asíncrona con personas y grupos de personas lejanas o no accesibles, permitiendo que el usuario pueda establecer sus propias relaciones entre las diferentes partes del documento (Area, M. 2001; Estebanell y Ferrès, 2001).

El discurso abordado en esta primera parte ha permitido situarnos en el aprendizaje en línea partiendo de los orígenes de la educación a distancia y presentando los elementos que configuran la nueva dimensión educativa de la educación en red. Vamos a emprender, a continuación, el análisis de la educación universitaria a partir del contexto europeo como marco donde acontece el estudio en profundidad que se ha llevado a cabo.

2. EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MARCO EUROPEO

La educación superior afronta los retos derivados de las características que definen las nuevas sociedades: sociedad de la información o sociedad del conocimiento⁷, sociedad multicultural, sociedad red, (Castells, Cornella, 2000),... denominaciones derivadas de la noción de globalización y de nuevas formas de producción más fundamentadas en el desarrollo de las habilidades que en el conocimiento y en la exigencia formativa que comportan las tecnologías de la información y la comunicación en sociedad actual.

Como afirma Barnett (2001: 222), “la educación superior ha pasado de ser una institución en la sociedad a ser una institución de la sociedad” que debe facilitar, guiar y encaminar a los ciudadanos hacia la adquisición de un conjunto de competencias⁸ personales y profesionales que posibiliten la formación a lo largo de la vida. El mismo autor enfatiza el papel clave de la educación superior ya que uno de los retos que se le plantea al individuo es la de formarse a lo largo de la vida para ir adquiriendo las competencias necesarias para desenvolverse en el nuevo entorno laboral que se encuentra en constante evolución (Duart, 2009; Guitert, *et al.* 2008). El monopolio del conocimiento experto en la universidad se va trasladando hacia a organizaciones externas a la institución universitaria en que la misma educación superior se está también desarrollando, abriéndose a la tercera misión de la universidad, más allá de la docencia y la investigación (Libro Blanco Universidad Digital, 2010).

2.1. Las tecnologías de la información y la comunicación

Las TIC han impactado con fuerza en la educación superior (Swan y Shih, 2005; Duart

7 Denominación más extendida entre la literatura del ámbito que los expertos utilizan para denominar a la sociedad actual (Area, 2001; Majó y Marquès, 2002; Sancho, 2001; Tiffin y Rajasingham, 1997).

8 La competencia es el conjunto de capacidades que una persona pone en práctica en el desarrollo de su actividad profesional y académica, de forma eficiente, autónoma y flexible que combina conocimientos, habilidades y actitudes apropiadas para una situación concreta (Comisión de la Comunidad Europea, 2005).

y Lupiáñez, 2005; Sangrà, 2008) a partir de la rápida expansión de internet (Bates, 2005), realizando importantes esfuerzos para adaptarse a la sociedad actual (Duart, 2009) e implantando de forma creciente las nuevas tecnologías como apoyo a la docencia y en algunos casos de manera extensiva (Barro, 2008). Los resultados del informe publicado por la Comisión Sectorial TIC de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (UNIVERSITIC, 2007) constatan que cada vez se está extendiendo y consolidando más el uso de tecnologías propias de docencia virtual. Pero pone de manifiesto que aunque todas las universidades europeas están acometiendo la incorporación de las TIC a sus servicios, en la actualidad sigue sin darse respuesta adecuada al reto de su integración pedagógica en la enseñanza superior (Pls Rambol Management, 2004).

Además si comparamos nuestro sistema universitario español tomando como referencia a universidades punteras en el ámbito de la docencia en línea, como pueden ser algunas universidades norteamericanas y europeas (MIT, Stanford, Georgia Tech, Yale, Princeton, Oxford, Carnegie Mellon) podría afirmarse que nos encontramos todavía en una etapa embrionaria en la utilización de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, a pesar de la fuerte evolución de las TIC en la universidad, muchas aulas virtuales de universidades e instituciones presenciales únicamente utilizan el medio de transmisión como un fin en sí mismo sin aprovechan las verdaderas posibilidades de estos nuevos entornos docentes. La realidad constata que estas herramientas son utilizadas, mayoritariamente, como soporte a las actividades presenciales y, tal y como constatan diversos estudios realizados en esta línea, el uso que el profesorado hace de estas herramientas responde a una utilización más instrumental que didáctica y más relacionada con su dimensión investigadora que docente entre los que citamos a Barro, 2004; Sangrà y González Sanmamed, 2004.

El desfase entre la potencialidad de las TIC incorporadas en las aulas y la escasa renovación de los procesos pedagógicos es uno de los aspectos críticos abordados por parte de los expertos. Martín (2009) afirma que no parece que las prácticas docentes dominantes en las aulas hayan cambiado de forma notoria, las TIC se han ido incorporando en las universidades, a menudo asociadas a prácticas docentes directivas y poco participativas.

Los profesores han empezado a diseñar y desarrollar actividades en línea especialmente en aquellas asignaturas que por falta de tiempo y espacio no pueden llevar a cabo en las aulas y laboratorios. Otro uso que ya es muy habitual consiste en emplear las TIC como apoyo en las tareas administrativas docentes: gestión de trabajos, evaluación de trabajos y distribución de calificaciones, calendarios, plazos, etc. En este sentido, podemos afirmar que el profesor comienza realizando lo mismo que hace presencialmente y, poco a poco, va explorando las nuevas posibilidades que le ofrece una plataforma virtual. Las herramientas menos utilizadas por el momento, son los recursos integrados en las plataformas virtuales que requieren una mayor elaboración didáctica previa, tales como: talleres, ejercicios de autoevaluación y otros módulos, como blogs, wikis, base de datos, portfolios, etc., pero precisamente es en estos recursos donde reside el verdadero potencial que ofrecen las plataformas virtuales y las nuevas posibilidades de su utilización.

Se hace necesario vincular la incorporación de estas nuevas tecnologías al cambio metodológico que se está dando en nuestras universidades con la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (MEC, 2006) y analizar cómo influyen estas herramientas en el cambio de paradigma educativo, centrado en el estudiante y en el logro de las competencias.

Vamos a enfatizar, a continuación, los elementos más relevantes en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior.

2.2. El Espacio Europeo de Educación Superior, EEES

A pesar de que la transformación de la enseñanza superior ha sido denominada como 'proceso de Bolonia', su inicio no tuvo lugar en la ciudad italiana, sino en París. En 1998 algunos de los ministros de Educación redactarían de forma conjunta un documento para pedir al resto de la Unión Europea el esfuerzo en la creación de una zona europea de educación superior. Su llamada tuvo eco, ya que un año más tarde los ministros de 29 países suscribían una declaración política de intenciones. Tras la de Bolonia se han celebrado otras citas en Praga (2001), Berlín (2003) y Bergen (2005), en las que el número de estados europeos adheridos ya supera el medio centenar.

La misión del proceso de Bolonia es facilitar que los jóvenes de toda Europa sean preparados culturalmente e intelectualmente según unos parámetros competenciales comunes a partir de la creación de un sistema universitario europeo en el que las titulaciones puedan ser homologables y homologadas sin problemas en los países miembros que permita fomentar la cooperación entre las universidades europeas, la movilidad de estudiantes y profesores, y la mejora de la calidad de la investigación y la enseñanza universitaria⁹.

El proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior ha puesto el acento en algunos aspectos estructurales como son la redefinición de los planes de estudio, la implantación de los créditos *European Credit Transfer System* (ECTS), las agencias de garantía de la calidad, el suplemento europeo de título, las nuevas relaciones estudiantes-profesores, la diversidad de metodologías, los nuevos recursos docentes, nuevas formas de planificar, formación a partir de competencias y la evaluación, a través de nuevos sistemas de evaluación.

Las universidades europeas se encuentran inmersas en un proceso de cambio importante con la adaptación a los objetivos que propone el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pero aquellas de más reciente creación como ha sido el caso de la UOC, aportan experiencias próximas a los objetivos que la Declaración de Bolonia persigue donde las TIC juegan un papel fundamental.

Así con el Decreto de Bolonia y del Espacio Europeo de Educación Superior se establecen nuevos parámetros en los estudios universitarios en el contexto educativo europeo que señalan:

- modelo pedagógico centrado en el estudiante
- la carga lectiva se mide en base a *European Credit Transfer System* (ECTS)

⁹ Según el Real Decreto 1125/2003 <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>

- el proceso de aprendizaje más centrado en las actividades que no en el contenido
- adquisición de competencias básicas y específicas a lo largo de los estudios
- marco de trabajo a partir del proyecto Tuning¹⁰

La integración de las universidades españolas en el EEES supone un cambio conceptual y metodológico en relación a la estructura de los estudios universitarios, a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a las condiciones en las que se desenvuelven (Benito, 2009). Asimismo Rosenberg (2001) advierte que debemos movernos en una visión del aprendizaje que va mucho más allá de la instrucción formal; se trata de “pasar de un planteamiento centrado en el profesor a otro orientado al estudiante que tiene que estar preparado lo mejor posible para hacer frente a la futura función que desempeñará en la sociedad” (González y Wagenaar, 2003:3).

Como apuntan Guitert *et al.* (2007), en el marco del EEES se enfatiza la educación centrada en el aprendizaje por encima de la educación centrada en la enseñanza, de forma que se genere una cultura que posibilite el aprendizaje a lo largo de la vida (Bennet *et al.*, 2000; Gumbau, 2006; Gunawardena *et al.*, 2004) posibilitando que las universidades puedan ser espacios para aprender y no para enseñar (Tapscott, 2004, citado por Duart, 2009). Para Sangrà supone además propiciar “cambios verdaderos en la metodología de estudio de los estudiantes: nuevas maneras de buscar información, investigación en red, docencia basada en el estudio de casos y resolución de problemas” (Sangrà, 2008:403).

El marco del EEES plantea la necesaria creación de redes o asociaciones universitarias, así como establecer unos estándares y criterios de calidad que permitan elaborar y publicar materiales científicos, tecnológicos y didácticos.

La visión de los expertos nos permite identificar cuatro elementos que consideramos relevantes desde el EEES y que hacen replantear los procesos educativos: el aprendizaje centrado en el estudiante, el trabajo por competencias, el aprendizaje en grupo y el desarrollo de las competencias transversales.

a) Aprendizaje centrado en el estudiante como una nueva manera de entender el aprendizaje, desplazando la responsabilidad del aprendizaje a los propios estudiantes que pasa a convertirlos en sujetos activos de la construcción y gestión de su propio conocimiento, en la línea de Benito y Cruz (2007). El aprendizaje centrado en el estudiante deposita el control del aprendizaje en manos del estudiante (Echazarreta *et al.*, 2009).

b) Trabajo por competencias¹¹. Una de las características del EEES es considerar los títulos universitarios en términos de resultados del aprendizaje y expresados en forma de competencias. Las competencias representan una combinación dinámica de atributos como el conocimiento y su aplicación, actitudes y responsabilidades que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo el alumnado será capaz de desenvolverse al finalizar el proceso educativo formal. En este sentido, cabe

¹⁰ véase: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>

¹¹ En el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, se establece la ordenación de las Enseñanzas Universitarias oficiales y se recogen las competencias para los niveles educativos.

destacar el trabajo de Fallows y Steven (2000) o proyectos más recientes como REFLEX (2004-2007) del programa Sócrates de la Unión Europea que manifiestan el creciente interés de la formación competencial en la educación superior.

c) Aprendizaje en grupo. El documento Tuning, al que ya hemos hecho referencia con anterioridad y donde queda recogido el listado de las competencias, plantea y expone las posibilidades del aprendizaje y el trabajo en equipo para el fomento de redes de investigación entre el profesorado universitario abriendo sus miras en términos de interculturalidad e interdisciplinariedad. Se desprende y se hace evidente la importancia que se da al trabajo en equipo desde una doble vertiente: por un lado, como metodología que fomenta que el estudiante lleve a cabo procesos de trabajo activo y participativo (Guitert *et al.* 2005) y por otro, porque el trabajo en equipo es actualmente una de las competencias más valoradas en los entornos profesionales (González, 2003; Williams, 2003). En concreto las habilidades relacionadas con el trabajo en equipo son una nueva necesidad de aprendizaje de la educación superior teniendo en cuenta que además es una demanda que viene de los entornos profesionales, Bates (1999).

d) Competencias transversales. Tomando como modelo el proyecto Tuning¹², como el más conocido por su incidencia en el proceso de convergencia europea (González y Wagenaar, 2003) distingue dos tipos de competencias: las transversales¹³ y las específicas¹⁴. Las competencias transversales se clasifican en tres ámbitos: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las instrumentales están relacionadas con la capacidad de comprender y manipular ideas, organizar el tiempo, las estrategias para aprender, tomar decisiones o resolver problemas, hacer uso de maquinaria, aplicaciones ofimáticas, gestión de información, comunicación oral o escrita, y el dominio de lenguas extranjeras. Las interpersonales están relacionadas con la capacidad de expresar los propios sentimientos, formular críticas y autocríticas, relacionarse en grupo y gestionar el trabajo en equipo o expresar compromisos sociales y éticos. Las sistémicas suponen una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento, que permiten que el graduado vea como las partes de un todo se interrelacionan y agrupan. Incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas existentes o diseñar sistemas nuevos. Por lo que se refiere a las competencias específicas, los distintos libros blancos para cada titulación suponen el establecimiento de las competencias específicas definidas a partir del estudio y análisis de los perfiles profesionales.

Las reformas derivadas del proceso Bolonia y los documentos relacionados con el despliegue del EEES establecen una relación entre las TIC y su integración en la educación

12 es el referente fundamental al referirnos a las clasificaciones de las competencias en el marco del EEES (Rodríguez Esteban, 2007)

13 Son un grupo de competencias que nacen de la intersección entre diferentes disciplinas, no dependen de un ámbito temático o disciplinario específico sino que penetran en todos los dominios de la actuación profesional y académica, por eso son fundamentales en el nuevo currículo universitario orientado hacia el aprendizaje de competencias.

14 Son las propias de cada área temática y están asociadas a diferentes disciplinas. Se desarrollarán unas u otras en función del momento a lo largo de los estudios, y también de la titulación específica

superior. Su papel deviene clave a partir de la exigencia de un aprendizaje a lo largo de la vida. En este sentido, las características que definíamos en la educación en línea son exportables a la educación superior desde la mirada del EEES. Recordemos estas características: a) aprender a aprender, b) la colaboración en red y c) el aprendizaje a lo largo de la vida integran las TIC en la educación superior desde la mirada del EEES.

A partir de los elementos identificados considerados relevantes desde el EEES y relacionándolos de manera directa con el objetivo de nuestro estudio, nos centraremos en analizar dos de las competencias transversales.

2.3. Las competencias transversales

La enseñanza universitaria manifiesta una creciente preocupación por extender la formación de sus estudiantes más allá de una preparación científica y técnica, reconociendo un conjunto de competencias genéricas relacionadas con el trabajo en equipo, adaptación a los cambios... en la línea de Rodríguez Esteban, 2007 y que abordaremos a continuación.

Las competencias transversales se encuentran **relacionadas con el desarrollo personal y no dependen directamente de un ámbito temático o disciplinario específico** sino que **penetran en todos los dominios de la actuación profesional y académica**, en la línea que define Mir, A. (2007). Perrenoud (1997) pone el acento en que las competencias transversales son parte de las características generales de la acción humana en entornos comunicativos y técnicos.

Tomando como referencia el estudio llevado a cabo por Guitert *et al.* (2008:389) que parte de la clasificación de las competencias transversales en tres ámbitos a partir del documento Tuning, selecciona aquellas competencias que, llevadas al entorno virtual, devienen en digitales y que reforzadas por la Comisión Europea se convierten en competencias digitales. Presentamos a continuación las competencias identificadas en este estudio enfatizando las competencias transversales como digitales¹⁵ y la adaptación de la competencia en el entorno virtual¹⁶:

- Competencias genéricas instrumentales:
 - capacidad de análisis y síntesis
 - **capacidad de organizar y planificar** (*el trabajo y el estudio en un entorno virtual*)
 - conocimientos generales básicos
 - conocimientos básicos de la profesión
 - **comunicación** (*virtual*) **oral y escrita en la propia lengua**
 - conocimiento de la segunda lengua
 - **habilidades básicas de manejo del ordenador**
 - **habilidades de gestión de la información** (*búsqueda, gestión y tratamiento de la información digital*)
 - resolución de problemas
 - toma de decisiones

¹⁵ las competencias digitales se encuentran identificadas en negrita

¹⁶ la adaptación de la competencia en el entorno digital se encuentra identificada en cursiva

- Competencias genéricas interpersonales:
 - **capacidad crítica y autocrítica** (*en relación las TIC*)
 - **trabajo en equipo** (*en un entorno virtual*)
 - **habilidades interpersonales** (*en la comunicación virtual*)
 - **capacidad de trabajo en un equipo interdisciplinar** (*grupos de trabajo virtuales*)
 - **capacidad para comunicarse** (*virtualmente*) **con expertos de otras áreas**
 - apreciación de la diversidad y multiculturalidad
 - habilidad de trabajar en un contexto internacional
 - compromiso ético

- Competencias genéricas sistémicas:
 - capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica
 - habilidades de investigación
 - **capacidad de aprender** (*en un entorno virtual*)
 - capacidad de adaptarse a nuevas situaciones
 - capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)
 - liderazgo
 - conocimientos de culturas y costumbres de otros países
 - habilidad de trabajar de forma autónoma
 - **diseño y gestión de proyectos** (*virtuales*)
 - iniciativa y espíritu emprendedor
 - preocupación por la calidad
 - motivación para conseguir metas

Este estudio nos permite seleccionar, de entre las competencias transversales presentadas, la competencia del trabajo en equipo y la capacidad del trabajo en equipo interdisciplinar agrupándolas en la competencia del trabajo en equipo en red y por otro, seleccionar la competencia del manejo del ordenador y de las aplicaciones ofimáticas que agrupándolas en la competencias digital. Así, nos centraremos en la competencia del trabajo en equipo en red y la competencia digital que serán las dos competencias que dan sentido a la presente tesis que a continuación enumeramos y que nos detendremos más en profundidad en relación a la competencia del trabajo en equipo en red en el siguiente capítulo.

a) Competencia del trabajo en equipo en red

Indagando el origen del trabajo cooperativo en las políticas educativas españolas nos remontamos a los años previos a la transición, cuando se mencionaba la metodología colaborativa en la Ley General de Educación del año 1970. A pesar de las reformas educativas y de sus correspondientes cambios socioeducativos, vinculados a la era democrática, la colaboración sigue siendo una estrategia metodológica en plena vigencia con la LOGSE, la LOCE, incluso más recientemente con la actual LOE. Así se sigue destacando, en dichas leyes, la importancia de crear, entre los profesores, equipos de trabajo como medio para la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Más recientemente, la Aneca (2005) señala las competencias personales que los estudiantes de magisterio deben adquirir y algunas de ellas están relacionadas de forma directa con el aprendizaje cooperativo.

Actualmente el marco del espacio europeo de educación superior prioriza la **competencia transversal del trabajo colaborativo con el objetivo de promover un aprendizaje autónomo, comprometido y adaptado a las nuevas necesidades de la empresa del siglo XXI**. El desarrollo de proyectos colaborativos puede ser una de las posibles estrategias metodológicas válidas para poner en práctica, ya que permite entre los estudiantes el aprendizaje de forma conjunta y compartir tanto responsabilidades como logros (Guitert *et al.*, 2003; Hernández, 2005).

b) Competencia digital

Desde hace más de dos décadas las denominadas tecnologías de la información y la comunicación están impulsando a nivel mundial, y particularmente en los países económicamente más desarrollados, una transición imparable hacia la sociedad de la información y el conocimiento, una sociedad en la cual, en palabras de Castells (2005), las condiciones de generación, procesamiento y transmisión de la información basada en el conocimiento han sido alteradas de forma substancial por la revolución tecnológica centrada en las TIC - principalmente en los ordenadores y en las redes digitales.

En el actual contexto de la sociedad digital, se van perfilando nuevos escenarios sociales, culturales, económicos y políticos, en los cuales se establecen nuevos modelos de relación y organización que abarcan todos los ámbitos de la actividad humana: desde la forma de organizar la sociedad, hasta la manera de entender la economía y el trabajo; desde el modo de generar, distribuir y consumir servicios, hasta los mecanismos de acceso a la educación, la formación y el aprendizaje.

Es precisamente en la perspectiva de la adquisición y construcción de conocimientos, capacidades y actitudes que esta sociedad plantea algunos de los principales retos vinculados a la **alfabetización de los ciudadanos en el conocimiento y uso funcional de las tecnologías, su capacitación digital integral más allá de la pura formación instrumental, su aprendizaje como proceso de conocimiento dinámico y constante a lo largo de la vida**, y su inclusión en procesos que les **garanticen el acceso permanente a todas las oportunidades que pueden proporcionar estas tecnologías y su uso social normalizado**.

La Comisión de las Comunidades Europeas, en el marco del Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000¹⁷ reconoció los importantes retos a los que se enfrenta Europa en la adaptación a una nueva economía digital y basada en el conocimiento. En este sentido, hizo hincapié en la necesidad de que todo ciudadano posea los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la sociedad de la información y que un marco europeo debería definir las nuevas competencias básicas que debe facilitarse mediante los sistemas de educación y formación, entre ellas las competencias en las tecnologías de la información.

En el marco de la Estrategia de Lisboa, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea han publicado en el año 2005 una propuesta de recomendaciones¹⁸ sobre las

17 véase: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

18 Véase: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf

competencias clave para el aprendizaje permanente que proporciona un instrumento de referencia europeo para la puesta en práctica de programas de educación y formación que promuevan la adquisición de estas competencias.

En lo referente a la competencia digital, y de acuerdo a este documento se expone “La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TSI: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet” (Parlamento Europeo, 2005:18).

En cuanto a los conocimientos, capacidades y actitudes relacionados con esta competencia el documento hace referencia a conocimientos instrumentales en el ámbito de las TIC (sistemas de tratamiento de textos, hojas de cálculo, bases de datos,...), la capacidad de utilizar las tecnologías digitales en apoyo del pensamiento crítico, la creatividad y la innovación, además de la comprensión de las oportunidades y los riesgos potenciales que ofrecen Internet y la comunicación por medios electrónicos y el conocimiento de los principios legales y éticos por los que debe regirse el uso de estas tecnologías. Asimismo, esta competencia hace referencia al interés por participar en comunidades y redes con fines culturales, sociales o profesionales.

La adquisición de esta competencia supone adquirir las capacidades necesarias para: buscar, obtener y tratar la información; evaluar su pertinencia y utilizarla de manera crítica y sistemática; además de producir, presentar y comprender información compleja.

Las competencias digitales constituyen un elemento clave en la formación a lo largo de la vida, por lo que es importante que los ciudadanos se encuentren capacitados digitalmente, entendiendo esta capacitación en palabras de Ala-Mutka, Punie & Redecker (2008) como la “habilidad de acceso a los medios digitales y las TIC, entender y evaluar críticamente los diversos aspectos de los medios digitales y sus contenidos, así como comunicarse de forma efectiva en una variedad de contextos y entornos digitales”. Por tanto, nuestra comprensión del uso de las TIC contempla no sólo el uso de las TIC en sí mismas sino una difusión y toma de conciencia de las implicaciones críticas, éticas y expresivas de estas siendo una prioridad en la estrategias de formación a lo largo de la vida.

Situados en el marco del aprendizaje en línea y analizado el contexto de la educación superior, abordamos, a continuación, la docencia en línea como eje central de análisis que guía nuestro estudio.

3. LA DOCENCIA EN LÍNEA

Para llegar a definir el papel del docente en línea en la educación superior nos aproximaremos en primer lugar al cambio del rol del docente presencial al docente en línea y lo haremos desde varias visiones: ante el nuevo marco del espacio europeo de educación superior, desde la integración gradual de las TIC y desde una realidad docente con un uso intensivo de las TIC, visiones fundamentadas por expertos que parten de miradas

distintas y que nos aproximaran a concretar el papel del docente en línea. En segundo lugar, abordaremos las funciones y los roles del docente en línea así como las competencias. Finalizaremos, por último, abordando la formación (inicial y continuada) del docente en línea.

3.1. Aproximaciones al cambio de rol del docente: del docente presencial al docente en línea

Uno de los cambios más complejos de la profesión docente es el cambio de rol del docente, tal y como nos sustenta Sangrà (2001) que, deja de ser mero transmisor de conocimientos y pasa a ser facilitador del aprendizaje que promueve y orienta el aprendizaje lo que supone considerar cambios en su práctica docente, de acuerdo con McConnell (2006). Este cambio de rol, siguiendo a Sangrà, comporta concebir un perfil diferente de docente, con una formación inicial en uso de las TIC, una formación continua y permanente distinta a la ofrecida hasta el momento y de una cultura diferente. Salinas (2004:7) afirma en este cambio de rol que “el profesor actúa primero como persona y después como experto en contenido, promoviendo en el alumno el crecimiento personal y enfatiza la facilitación del aprendizaje antes que la transmisión de la información”.

Se hace evidente la necesidad de un cambio radical de las funciones tradicionales del docente al tiempo que se abren nuevas formas de participación en el proceso de aprendizaje, en la línea de Freire, (2009). Tal y como nos afirma De Pablos, J. (2010), la autoridad de los profesores ya no deriva de tener el monopolio del conocimiento sino de la capacidad para enseñar a elaborar la información y a aprender. Los cambios que se han producido en el marco de la educación en línea posibilita acompañar la transformación y adaptación de las tareas del docente, tal y como señalan Guitert y Romeu (2004), cambios que suponen desarrollar nuevas competencias, no sólo en la tecnología sino también en el terreno de las actitudes y las vivencias, tal y como señalan Duart y Lupiáñez (2005).

En una sociedad tan compleja como la actual cada vez resulta menos válido un modelo de docencia predominantemente académico. El profesor debe conocer la sociedad en la que vive y hacer del espacio docente un medio en que el alumno pueda analizar y responder de manera sistemática a los numerosos interrogantes que emergen. Apoyándonos en Cerrillo, (2005), el profesor debe sugerir, facilitar, contribuir a crear las condiciones que hagan posible que los estudiantes accedan al conocimiento.

a) Docente presencial en el EEES

Existe una tendencia ampliamente compartida que aboga por la necesidad de prestar mayor atención a la función docente de los profesores universitarios y mejorar su práctica profesional (García-Valcárcel, 2001; Rosales, 2001). En este sentido, Chiner, Cardona, Gómez y González (2006) refieren en sus trabajos la necesidad de que el profesorado universitario adapte sus prácticas al sistema ECTS, lo que implica entender la docencia universitaria de manera distinta a como lo han venido haciendo y que comporta el **diseñar asignaturas por competencias** incluyendo un componente práctico y profesionalizado y **enseñar utilizando metodologías activas centradas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes**. Organizando la docencia nos sólo a partir de la actividad que se desarrolla en el aula sino también el trabajo realizado fuera del aula Calderón Patier, C. (2007).

El **aprendizaje en colaboración** se convierte en un elemento característico de

las nuevas metodologías docentes impulsada por el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior. En este marco europeo, se hace especial énfasis a todo un conjunto de aspectos que tienen una relación directa con el trabajo en equipo como son el fomento de un proceso de formación activo y participativo en el cual se permite intercambiar y compartir el conocimiento, hace que los profesores deban de adoptar un papel diferente del que habían tenido hasta ahora, centrado en el contenido a impartir, por lo que deberán potenciar con los estudiantes un conjunto de habilidades transversales, entre ellas el trabajo en equipo. Para el profesorado es una oportunidad que posibilita ayudar a los estudiantes a aprender a trabajar en equipo y a adquirir la capacidad para relacionarse con personas de otras disciplinas. El profesor deberá proporcionar escenarios, situaciones donde desarrollar las actividades más allá del espacio aula. Asimismo **el profesorado no actúa a título individual sino que se va integrando en grupos de profesores**, a los que Calderón Patier, C., (2007). denomina unidades docentes.

En este sentido, ante el nuevo paradigma educativo del EEES el papel del docente se transforma para dejar de ser quien estructura, supervisa, dirige y evalúa la adquisición de conocimientos para convertirse en consejero, orientador y motivador de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, ayudándoles a alcanzar las competencias (Valcárcel, M. *et al.*, 2007).

b) Docente presencial que integra gradualmente las TIC

Podemos afirmar que el impacto de las TIC en la docencia universitaria presencial es mayor comparado con otros entornos porque muchas de las funciones básicas que se llevan a cabo en la universidad se basan en buscar, localizar, producir, almacenar, transmitir información, ... acciones todas ellas que se ven facilitadas y modificadas con el empleo de las nuevas tecnologías, que además afectan a la forma de pensar, de aprender y de actuar. Tal y como afirman Tomás, M. *et al.* (2000) integrar las TIC en la práctica docente universitaria supone a la vez abordarlas como contenido transversal en el currículum. Estos autores exploran los cambios que supone para los docentes de la universidad presencial la integración paulatina de las TIC en la docencia y los concretan en:

- acceso abierto a todo tipo de información
- nuevos instrumentos y recursos para la docencia y la gestión
- nuevos escenarios educativos asíncronos
- nuevos canales de comunicación para el aprendizaje y la colaboración
- nuevos métodos pedagógicos y estrategias de aprendizaje

Estas acciones soportadas por la integración gradual de las tecnologías comporta nuevas habilidades y destrezas del nuevo rol del profesor universitario que Salinas (1998) concreta en las siguientes habilidades:

- guiar a los alumnos en el uso de las bases de información y conocimiento así como proporcionar acceso a los mismos para usar sus propios recursos;
- potenciar que los alumnos se vuelvan activos en el proceso de aprendizaje autodirigido, en el marco de acciones de aprendizaje abierto, explotando las posibilidades comunicativas de las redes como sistemas de acceso a recursos de aprendizaje;

-
- asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje en el que los alumnos están utilizando estos recursos;
 - guiar a los alumnos en el desarrollo de experiencias colaborativas, monitorear el progreso del estudiante;
 - proporcionar realimentación de apoyo al trabajo del estudiante;
 - ofrecer oportunidades reales para la difusión de su trabajo

De entre los roles que plantean como fundamentales en el cambio de la función docente Barajas *et al.* (2003) plantean que el profesor deberá aprender de los estudiantes, hacer de tutor, colaborar con los estudiantes, ser productor, investigador, miembro de un equipo de profesores y no actuando de manera individual. Estos autores señalan que la alfabetización en las tecnologías de la información y la comunicación constituye el primer paso en el desarrollo profesional de los profesores que deberá ir actualizándose de forma permanente.

Para Zabalza (2003) los docentes deberán asumir las siguientes funciones, entre las que se señala el manejo de las TIC:

- Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Selección y preparación de los contenidos disciplinares.
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
- Manejar las TIC's.
- Diseñar la metodología y organizar las actividades (organización de los espacios, selección del método,...)
- Comunicación-relación con los alumnos (liderazgo, clima,...)
- Tutorización
- Evaluación
- Reflexión e investigación
- Trabajo en equipo

Al docente universitario, según Cebrian, M (2003), se le exige un perfil vinculado con la innovación tecnológica atribuyéndole las siguientes funciones:

- asesor y guía del auto-aprendizaje,
- motivador y facilitador de recursos,
- diseñador de nuevos entornos de aprendizajes con TICs,
- adaptador de materiales desde diferentes soportes,
- productor de materiales didácticos en nuevos soportes,
- evaluador de los procesos que se producen en estos nuevos entornos y recursos.
- concepción docente basada en el autoaprendizaje permanente en TIC.

Apoyándonos en Sangrà (2001) concreta un conjunto de rasgos requeridos para el docente presencial que integra las TIC y que detallamos a continuación:

- Más colaborador que solitario: tendrá que trabajar en una red, ya que las posibilidades comunicativas de Internet hacen viable el trabajo interactivo con profesores de centros diferentes.
- Fomentar/promocionar la participación: esto no sólo significa participación en clase, sino también la corresponsabilidad de los proyectos iniciados en el aula.
- Reconocer/aceptar el hecho de que ya no tiene la posesión del conocimiento puesto que, por un lado, los estudiantes podrían ser iguales de buenos y competentes, o incluso más, con las TIC y, por el otro, pueden tener acceso a la información de una forma tan fácil como el profesorado.
- Con habilidades organizativas importantes, dado que la clase y la información no serán bidireccionales (del profesorado a los estudiantes y a la inversa), sino que el trabajo con los estudiantes se podrá llevar a cabo en torno a diferentes enfoques de trabajo que provocarán cambios en la manera de enseñar.
- Abierto a la experimentación: abiertos a nuevas formas de trabajo tanto con estudiantes como con servicios y productos nuevos que Internet ofrece.
- Con la capacidad/habilidad de modificar, desde el principio hasta el final, la metodología aplicada a la enseñanza del proceso de aprendizaje.

Más allá de los roles que hemos descrito, los expertos coinciden en señalar la necesidad de integrar nuevas competencias en la práctica docente que permitan el uso habitual en el manejo de las TIC (Zabalza, 2003; Barajas *et al.*, 2003; Cebrian, 2003).

c) Docente presencial en entornos de TIC

Existen diferentes formas en denominar a los docentes que hacen un uso intensivo de las TIC desde los entornos presenciales pero todas ellas permiten ir aproximándonos a la definición del docente en línea. Algunos autores se refieren como el docente universitario que desarrolla su actividad en entornos tecnológicos (Gisbert, 2002); otros se refieren al término de ‘aprendizaje mezclado’ (Cabero, 2004) como aquel que complementa y sintetiza dos opciones que hasta hace poco parecían contradictorias como la formación presencial y la formación a través de las TIC.

El docente universitario apoyado en entornos tecnológicos, tal y como nos aporta Gisbert (2002), deberá asumir el rol de consultor de la información, ser colaborador en grupo, trabajador solitario, facilitador del aprendizaje (proveedores de recursos y buscadores de información), desarrollador de cursos y materiales y supervisor académico. La autora plantea que los cambios del rol del docente en los entornos tecnológicos se centran en el ámbito de la comunicación, la metodología, la función docente y el nuevo entorno de trabajo.

En la misma línea de Gisbert, Berge, Z. (2000), incorpora en el cambio de rol del docente la función de la colaboración. Para esta autora el cambio de rol de los docentes supondrá entre otras acciones las de:

- coordinar grupos de estudiantes,
- intervenir en momentos críticos del proceso de aprendizaje,

- buscar nuevas y distintas vías de enseñanza,
- diagnosticar problemas de aprendizaje individuales y dar feedback.

Tebar (2003), se refiere al rol del docente en entornos TIC como el **mediador de los aprendizajes** de los estudiantes cuyos rasgos fundamentales son los de:

- experto que domina los contenidos, planifica pero es flexible;
- establece metas: perseverancia, hábitos de estudio, autoestima, metacognición... siendo su principal objetivo que el mediado construya habilidades para lograr su plena autonomía;
- regula los aprendizajes, favorece y evalúa los progresos; su tarea principal es organizar el contexto en el que se ha de desarrollar el sujeto, facilitando su interacción con los materiales y el trabajo colaborativo;
- fomenta el logro de aprendizajes significativos, transferibles...;
- fomenta la búsqueda de la novedad: curiosidad intelectual, originalidad. pensamiento convergente..;
- potencia el sentimiento de capacidad: autoimagen, interés por alcanzar nuevas metas..;
- enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué, ayuda a controlar la impulsividad;
- comparte las experiencias de aprendizaje con los alumnos: discusión reflexiva, fomento de la empatía del grupo...;
- atiende las diferencias individuales; y
- desarrolla en los alumnos actitudes positivas: valores...

3.2. Roles y funciones del docente en línea

Tal y como avanzábamos en apartados anteriores se hace necesario contar con un perfil docente diferente al que tradicionalmente se ha desempeñado en escenarios educativos bajo la modalidad a distancia. Entre la literatura revisada existe un amplio consenso entre los autores sobre las oportunidades que los entornos virtuales ofrecen para el aprendizaje a través del uso de las TIC, potenciando la figura del profesor como el de **facilitador del proceso de aprendizaje del estudiante** (Adell y Salas, 1999; Cornella, 1999; Salinas, 2004; Sangrà y Duart, 2000; Berge, Z., 2000; Gisbert, 2002; Cabero, 2006). La clásica frase del “yo enseño, tu aprendes” cede paso a un nuevo rol en que la experiencia, la meta-información, .. son más importantes que la propia información que pueda transmitir el profesor, accesible a través de otros medios. Se trata de un profesor que facilita, guía, da consejos sobre las fuentes más apropiadas para la búsqueda de la información, creador de hábitos y destrezas en la búsqueda, selección y tratamiento de la información digital, en la línea de Adell (1997) y posibilitando que la información que facilita se convierta en conocimiento (Cabero, 2006).

Asignar al docente en línea atribuciones más allá de la de transmisor de conocimientos otorga por parte de los expertos una cierta libertad a la hora de denominar a este docente. En este sentido encontramos términos como ‘e-tutor’, ‘e-profesor’ que adoptan el rol de mentor y facilitador; ‘coach’ (Volman, 2005) para referirse al docente como entrenador del aprendizaje. Salmon (2004) que concibe al docente como un moderador, “e-moderador”.

En este sentido los **frecuentes términos en que se asocia a la figura del docente como guía, mediador, moderador,..** están relacionados con una función social que procede de la

tutoría y/o “acompañamiento” y de la mediación en el proceso de aprendizaje que realizan los estudiantes, generalmente en formatos colaborativos. En este sentido, incorporamos las referencias a los roles de guía, mentor, asesor, tutor, consultor, orientador supervisor, evaluador, investigador y administrador/proveedor de recursos, a partir de Presterá & Moller, 2001; Goodyear, *et al.* 2001; Mishra, 2005.

Las funciones asociadas al docente en línea son múltiples y son diversos los autores que las han clasificado entre los que destacaremos a Adell y Sales, (1999); Ryan *et al.* (2000), Salmon, (2004); Blázquez (2004); Cabero y Román, (2006); Fernández Rodríguez (2002), y Pérez-Mateo (2010). Asimismo otros autores han abordado las funciones partiendo de figuras distintas que desempeñan el rol docente en la formación en línea como es el caso de Murphy *et al.* (2005) que describen las figuras de profesor mentor, profesor coah y profesor facilitador con atribuciones diferentes para cada uno de ellas.

Goodyear, Salmon, Spector, Campanarios y Tickner (2001, citados por Wilson & Stacey, 2003) sintetizan las principales funciones del docente en línea en la de facilitador de contenidos y de proceso, técnico, diseñador, gerente o administrador, asesor/consejero e investigador.

Otros autores atribuyen las funciones del profesor en un entorno virtual a partir de una agrupación por áreas. En esta línea, Fandos *et al.* (2002) sustentan que las funciones del profesor en un entorno virtual se engloban en las áreas pedagógica, de gestión, de valoración y social:

- Pedagógica, que correspondería al Feedback, dudas, avisos, evaluación, organización...
- Gestión, vinculada al intercambio en foros con los compañeros, aportaciones de noticias de interés en el tablón de anuncios, propuestas de mejora a la comunidad...
- Valoración, que supone informar a todos los miembros de la comunidad del funcionamiento del curso, evaluación junto al equipo directivo, realización de los informes de seguimiento...
- Social, de participación en los debates, formar y motivar a los grupos sobre las tareas a realizar potenciando el trabajo colaborativo, organizar y mantener el funcionamiento de los foros...

Con la intención de recoger un número significativo de aportaciones sobre diferentes autores en relación al rol del docente en línea, establecemos una descripción de los roles partiendo de Berge, 2001; Cabero, 2004; González Sanmamed, 2008; Romero y Llorente, 2006 y Ryan, 2000.

Rol	Descripción
Técnico	Características de las tecnologías y de los recursos educativos utilizados durante el proceso de aprendizaje
Académico (Pedagógico)	Orientado a guiar a los estudiantes y a facilitar el contenido del curso
Organizativa (Planificación)	Establecimiento de las normas de funcionamiento y la programación y diseño del curso que incluyen la gestión de todo el proceso de aprendizaje
Orientador	Asesoramiento, motivación, recomendaciones públicas y privadas sobre el progreso de los estudiantes
Social	Creación de un clima de armonía a partir de la interacción individual y colectiva
Colaborador	Vinculada a facilitar entre los estudiantes el trabajo colaborativo y fomentar el trabajo en equipo entre profesores
Evaluador	Valoración y evaluación, favoreciendo la responsabilidad individual y colectiva, introduciendo autoevaluaciones y coevaluaciones

TABLA 1: ROLES DEL DOCENTE EN LÍNEA¹⁹

A partir de los roles del docente en línea descritos se evidencian unas funciones asociadas. En este sentido, abordando las funciones desde una perspectiva global se evidencian, por parte de los expertos, unas áreas en donde deberán desarrollar las **funciones del docente en línea** concretadas en:

- Técnico: cuyas funciones suponen asegurar que los estudiantes comprenden el funcionamiento técnico del entorno telemático de formación, dando consejo y apoyo continuado en relación a los problemas habituales con la tecnología relacionadas con el dominio de las TIC.
- Académico (o pedagógico): es propiamente la propia función docente encaminada a facilitar el conocimiento de los estudiantes, a responder a las dudas y preguntas de los estudiantes, ayudando a sintetizar y centrando las discusiones en los puntos cruciales
- Planificación y organización: desarrollando el planteamiento y la organización del proceso de aprendizaje, ajustando los objetivos de aprendizaje y los contenidos, supone establecer la agenda, el calendario del desarrollo de la actividad, con sus objetivos, horarios, reglas de procedimiento, normas, etc. Asimismo, puede desempeñar la función de diseñador de contenidos y metodología, estructurando el contenido, asignando el trabajo práctico y las actividades interactivas más adecuadas.
- Orientador: que supone un conocimiento de los participantes para favorecer la personalización de los procesos formativos y conocer aquellos aspectos que puedan interferir en su aprendizaje, que facilita técnicas de trabajo intelectual para el estudio en la red, asegurando que los estudiantes trabajan a un ritmo adecuado, guía y orientador del estudiante,...) y proporciona feedback a lo largo del proceso formativo
- Social: creando un ambiente cómodo de aprendizaje, de interacción con los estudiantes y con un seguimiento positivo de los mismos y de sus actividades que favorezca el diálogo, animando y motivando a través de una comunicación que sea capaz de expresar sentimientos y sensaciones a través de las tecnologías, con el objetivo de “humanizar” el aprendizaje. Salmon

19 A partir de Berge, 2001; Cabero, 2004; González Sanmamed, 2008; Llorente y Romero, 2006; Ryan, 2000

(2004a) lo describe como la socialización online. La transmisión de normas de protocolo que se deben respetar en cada una de las herramientas es, para Souto y Alonso (2006), una labor que contribuye a que el entorno de aprendizaje resulte agradable. Ryan et al., (2000) consideran que el rol social es la base para la creación de un buen ambiente de colaboración.

- Gestión del proceso: que permiten al docente desarrollar y adecuar las acciones planificadas tales como atender expectativas, motivaciones y necesidades de aprendizaje; administrar el aula virtual; gestionar espacios y canales para la comunicación; y supervisar y ajustar el proceso en curso y en línea
- Evaluador: llevando a cabo valoraciones individuales y globales en la línea de Barker, (2003) y Favorecer la responsabilidad de cada persona ante su propio aprendizaje, mediante la introducción de autoevaluaciones (Pallof y Pratt)
- Colaborador Además de todas las funciones descritas se le atribuye el rol de colaborador en la línea de Berge (2002) que deberá facilitar a los estudiantes señalando la necesidad de aprender habilidades colaborativas no sólo por facilitarlas a los estudiantes sino también para colaborar con otros docentes en la línea de Gisbert (2002).

Así, el docente que desarrolla su actividad fundamentalmente a través del entorno virtual debe revisar de manera frecuente que es lo que está sucediendo en el aula virtual por lo que debe **estar conectado de forma permanente** y hablar cuando lo considere más oportuno.

Debe ofrecer el escenario idóneo para **dar respuesta a la necesidad que tienen los estudiantes de la comunicación interpersonal**, la oportunidad de interrogarse, de plantearse retos y de discutir (Bates, 1999).

En el desarrollo de la interacción abierta entre los participantes, el docente debe **monitorear el proceso de interacción, actuar de mediador** (Tebar, 2003) y **moderar las discusiones virtuales** (Salmon, G., 2000) .

El docente en línea se aleja del antiguo papel de depositario y transmisor del saber, denominado como el experto en el estrado (*sage on the stage*) para ser un **profesional que domina las competencias exigidas por la sociedad actual** y se convierte en el guía y consejero (*guide on the side*) que ofrece herramientas y pistas que ayudan a desarrollar su propio proceso de aprendizaje a la vez que atiende a sus dudas y necesidades personales (Duart y Sangrá, 2000). En esta sentido su función principal se centra en **facilitar al estudiante los recursos y estrategias que le ayuden a desarrollar su propio proceso de aprendizaje** (Guitert et al., 2005).

Se está demandando un profesor que sea **trabajador del conocimiento, diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para rentabilizar los diferentes espacios en donde se produce el conocimiento**. Esta nueva cultura debe estar contaminada de una nueva manera de aprender: una formación que promueva el aprendizaje horizontal y en red más allá de las tradiciones académicas, tal y como afirman Steeples y Jones (2002).

Este profesor se le otorga también un papel de **gestor de la formación**, en la línea de Touriñan (2001, citado en Colás, 2003b) que se ocupa de gestionar las capacidades,

habilidades y conocimientos de los estudiantes, detectando, motivando y aprovechando tanto individualmente como colectivamente sus posibilidades de aprendizaje.

Kearsley (2000) nos expone en cuatro factores importantes que determinan una docencia virtual efectiva: la experiencia en el uso de los medios informáticos, grado de familiaridad que se tenga con la enseñanza virtual, la flexibilidad desarrollada en el proceso docente y la dinámica participativa y de facilitación del aprendizaje.

De acuerdo con una de las conclusiones a las que llega Henríquez (2003:411) en su tesis es que el profesor que trabaja en red debe de **aprender a gestionar el tiempo**, “el profesor debe saber organizar su tiempo y cumplir con sus funciones sin sacrificar sus momentos íntimos en los que se dedica a su familia, al ocio o a realizar cualquier actividad de tipo personal”. Autores como Packhan, Brychan, Miller (2006) señalan que la buena gestión del tiempo ha de ser una de las cualidades del profesor en línea.

En los entornos virtuales se valora la **importancia de la planificación**, en la línea de Barberà y Badia (2005, citado por Bautista *et al.*, 2006) que comporta planificar las actividades a priori y el diseño formativo (Guàrdia, 2000). Pero a pesar de que el profesor puede planificar está sometido al flujo de las conversaciones que se desarrollan y deberá ir adaptando la planificación del aprendizaje. Ser un buen planificador y por ello promoverá timings para cada tema (Gros, 2004).

Asimismo, algunos trabajos relevantes relacionados con el papel del docente en línea permiten señalar que debe ser una persona comprometida con su trabajo y autodirigido tal y como señalan Simonson, Smaldino, Albright y Zvacek (2006).

A partir de los roles y las funciones descritas consideramos que son claves para el docente en línea. Para complementar sus atribuciones abordaremos a continuación cuales son las competencias que se deberían considerar para el docente en línea.

3.3. Competencias del docente en línea

Vamos a exponer las competencias requeridas para el docente en línea desde perspectivas de autores que parten de la experiencia del entorno presencial y de autores que parten de la experiencia de contextos virtuales. Ambas visiones pueden ayudar y aglutinar para abordar la definición de las competencias del docente en línea.

El nuevo modelo de educación superior envuelve un perfil docente basado en competencias y en este sentido el documento sobre las competencias del profesor (IBSTPI, 2003) nos permite situarnos en un marco general a nivel europeo. Además de las competencias genéricas se le requieren unas competencias específicas en TIC, partiendo de los estándares de competencias TIC²⁰ para el docente (2008).

En este sentido, analizando las **competencias tecnológicas** requeridas para el docente en línea en el EEES se le demandan unas competencias específicas. Cebrian, M (2003:34)

²⁰ <http://www.eduteka.org/jimgbd/23/23-03/tablabig.gif>

considera que “un profesor universitario no tiene que ser un pedagogo ni un experto en tecnología educativa, a pesar de que se le reclaman ciertas competencias pedagógicas en el uso de las tecnologías”. Llorente M.C. y Romero R. (2005) se refieren a la competencia digital entendida como el dominio de las TIC de forma global que comporta el dominio de programas informáticos, la comunicación asíncrona/sincronía, la navegación y el uso de plataformas virtuales.

Las TIC se han convertido en un eje transversal de toda acción formativa; los docentes necesitan utilizar las TIC en muchas de sus actividades profesionales y tal y como señala Marquès (2008) éstas nos dan respuesta a tres funciones principales:

- como instrumento facilitador de los procesos de aprendizaje,
- como herramienta para el proceso de la información y
- como contenido implícito de aprendizaje.

A pesar de que las competencias TIC que nos expone Marquès que deben tener los docentes no hacen referencia de manera explícita al docente en línea ya que su aproximación se sitúa desde la visión del docente presencial con uso intensivo de las TIC, puede ayudarnos en la definición. Las competencias que hace referencia Marquès son:

- Tener una actitud positiva hacia las TIC, instrumento de nuestra cultura que conviene saber utilizar y aplicar en muchas actividades domésticas y laborales.
- Conocer los usos de las TIC en el ámbito educativo.
- Conocer el uso de las TIC en el campo de su área de conocimiento.
- Utilizar con destreza las TIC en sus actividades: editor de textos, correo electrónico, navegación por Internet...
- Adquirir el hábito de planificar el currículum integrando las TIC (como medio instrumental en el marco de las actividades propias de su área de conocimiento, como medio didáctico, como mediador para el desarrollo cognitivo)
- Proponer actividades formativas a los alumnos que consideren el uso de TIC
- Evaluar el uso de las TIC

En este sentido los beneficios de emplear las TIC en la educación posibilitan:

- mejora de los conocimientos de las TIC
- aprender a enseñar de otra manera mediante las tecnologías
- aumentar la flexibilidad del trabajo (computer commuting) los trabajadores trabajan eficazmente fuera del lugar de trabajo, autonomía en el proceso de trabajo (Castells, 1996)

Tal y como hemos abordado, el nuevo paradigma educativo basado en la red replantea una figura distinta de docente al que se le requiere **dominar herramientas tecnológicas, habilidades pedagógicas, estrategias comunicativas y de dinamización online, habilidades personales, experiencia en la materia, habilidades de gestión y organización de la información digital y capacidad de trabajo en equipo** (Benito, 2009). En relación a las habilidades comunicativas, tal y como apuntan Salinas, 2003; Salmon, 2000, Ryan *et al.*, 2000, se le requieren cualidades de animador y motivador. Pero para

que devenga facilitador del proceso de aprendizaje **deberá contar con una formación adecuada en el uso y aplicación de las TIC** (Guitert y Coderch, 2001).

De acuerdo con las investigaciones de Salmon (2003) sobre el concepto de ‘e-moderating’ plantea que son cinco las habilidades que el docente en línea desarrolla: **comprensión de los procesos online, habilidades técnicas, habilidades comunicativas online, contenido experto y características personales.**

Barker (2002) establece un conjunto de competencias que debería poseer el docente en línea al llevar a cabo procesos de formación concretándolas en **competencias pedagógicas, técnicas y organizativas.**

Las competencias que debe de desarrollar el docente en un entorno virtual de aprendizaje según Benito (2009), deben circunscribirse al dominio de: **habilidades tecnológicas, estrategias comunicativas y de dinamización online, estrategias pedagógicas, habilidades personales: empatía, asertividad, madurez, seguridad en las respuestas, entusiasmo y soporte emocional, personalidad online, experiencia en la materia, habilidades gestión y organización de la información digital, capacidad de trabajo en equipo, de compartir, colaborar y gestionar equipos.**

Muñoz y González Sanmamed (2010) establecen que el docente en línea desarrolla cinco grupos de competencias profesionales. Establecen que las competencias necesarias en e-learning son la tecnológicas, de diseño, de gestión, tutoriales y sociales. Las **competencias tecnológicas** determinan que son aquellas habilidades necesarias para el funcionamiento y uso de los recursos tecnológicos para diseñar y desarrollar la formación tales como el dominio de la plataforma, incorporar o modificar nuevos materiales, la búsqueda en Internet, remitir programas y ficheros a los estudiantes, gestionar grupos colaborativos,... Las **competencias de diseño** comporta las habilidades requeridas que forman parte de la planificación de la acción formativa y la selección de las metodologías más adecuadas. Las **competencias tutoriales o académicas** comportan la asistencia técnica y el resolver dudas académicas de la manera más ágil utilizando las variadas formas de comunicación virtual. Las competencias de gestión son aquellas habilidades que comportan la coordinación de equipos de trabajo. Las **competencias sociales** están vinculadas a fomentar un clima socioemocional positivo y un ambiente de armonía y colaboración entre los miembros del grupo.

Marqués, P. (2000) expone una serie de competencias que debe asumir el profesorado que emplee la red para desempeñar su labor docente, dichas competencias las clasifica en cuatro dimensiones:

- **Técnicas** (instrumentales): conocimientos que debe adquirir para poder llevar a cabo procesos educativos. Se trata de adquirir un cierto nivel en el uso de las redes y de sistemas informáticos.
- **Actitudes**: tener una actitud abierta y crítica hacia el contexto en el que se desenvuelve, aceptando las situaciones novedosas y positivas que se produzcan.
- **Metodología docente**: integrar los recursos tecnológicos en el proceso de aprendizaje de los alumnos, pero además, llevar a cabo un cambio en la evaluación no sólo de los estudiantes

sino del proceso de la institución educativa y de la propia labor docente.

- **Actualización profesional:** Conocer las posibilidades que ofrece la red en cuanto a formación, fuentes de información general y diversidad de recurso

Perrenoud (2004) en su libro “Diez nuevas competencias para enseñar” identifica el **saber trabajar en equipo y la utilización de las nuevas tecnologías** como dos ámbitos de competencias relevantes y fundamentales para el ejercicio actual de la profesión docente. Este autor sostiene que la colaboración profesional entre profesores es uno de los signos de evolución de la escuela contemporánea. Del individualismo de docente del siglo XIX aislado en su escuela hemos pasado a la colegialidad del claustro de profesores en los centros del siglo XXI. Por ello defiende que el trabajo en equipo es más una necesidad profesional de los actuales tiempos más que una decisión personal de actuar de este modo.

Packhan, Brychan y Miller (2006) han desarrollado un estudio partiendo de entrevistas con profesores tutores y alumnos y han encontrado que eran cuatro las competencias que debían de tener los profesores en línea. En primer lugar, la **capacidad de motivación hacia los estudiantes**; en segundo, la **capacidad de gestión del tiempo**, lo que incluye dar retroacción apropiada a los estudiantes sin demoras; en tercer lugar **poseer una “personalidad online”** que incluya la capacidad de empatía y de comprender el punto de vista de los estudiantes y por último, estrategias relacionadas con la **organización del aprendizaje del alumno** (capacidad de síntesis, participación, seguimiento del progreso de los alumnos,..).

Urdaneta *et al.* (2010), establecen en cuatro las competencias del docente en línea:

Pedagógicas, propiciar una práctica reflexiva de la modalidad a distancia buscando coherencia entre el saber enseñado, a través de materiales y el saber que se constituye a partir de la interacción, así como concebir en esta práctica de la enseñanza la aplicación de teorías y principios, de procesos y de relaciones de comunicación analizando sus supuestos, características de soportes y sistemas simbólicos a fin de engrosar la interdisciplina que comporta la tecnología educativa.

Comunicativas, conceptualizada como la aptitud para intervenir e interponer acciones didácticas entre la elaboración de conceptos, o el desarrollo de competencias, que permitan al personal docente comprender y transferir la acción de los objetos implicados, a fin de poder actuar apropiadamente.

Psicológicas, que se refiere a la habilidad para cumplir el rol didáctico docente como una extensión tecnológica que conforma el marco del trabajo teórico-práctico para la construcción del saber del aprendiz, mediante las representaciones sociales q

Técnicas, definida como la habilidad en el manejo eficiente de las herramientas de comunicación, documentación, planificación y evaluación del aula virtual y del entorno tecnológico, que permitan una administración eficiente del mismo.

Partiendo de Benito (2009), Cabero y Román (2006), Castaño (2003), Marquès (2000), Muñoz y González Sanmamed (2010), Salmon, (2003), Urdaneta *et al.* (2010) podemos agrupar las competencias a partir de los siguientes ámbitos:

Competencias	Descripción
Tecnológicas	Saber manejar de forma eficiente y efectiva las herramientas de creación y aplicación de programas a través de Internet.
Pedagógicas	Diseñar ambientes de aprendizaje, creación de materiales, guías
Comunicativa	Dominio de las estrategias de comunicación y dinamización sincronas y asíncronas
Organizativa y de gestión	
Innovación o investigativa	Capacidad para adaptarse a los cambios que se suceden y actualizarse constantemente a nivel profesional
Actitudinal	Actitud abierta, crítica y reflexiva
Colaborativa	Capacidad trabajar en equipo en red, compartir, colaborar y gestionar equipos
Evaluadora	Capacidad para evaluar y valorar (cualitativa y cuantitativa) el progreso continuado de los estudiantes

TABLA 2: COMPETENCIAS DEL DOCENTE EN LÍNEA²¹

Autores como Bozu y Herrera (2009) describen algunas razones para optar por un perfil docente basado en competencias. Éstos autores argumentan que el perfil docente basado en competencias debe centrarse en el “desarrollo de capacidades en los sujetos, favoreciendo la formación de profesionales críticos y reflexivos, autónomos y responsables en su desempeño profesional, capacidad para plantear alternativas pedagógicas y participar en las decisiones concernientes a la educación, en los niveles y ámbitos que les corresponda actuar; nos remite a la necesidad de la formación permanente que busca profundizar y desarrollar nuevas capacidades a lo largo de la vida; abre espacios de interrelación de capacidades y saberes potenciando un desarrollo personal y profesional integral; por ser contextualizado, es flexible para adecuarse a las demandas sociales, a las necesidades de desarrollo integral de los estudiantes, de aprender permanentemente y de atención a la diversidad cultural y a las condiciones en que se desarrolla la docencia; proporciona versatilidad al proceso de enseñanza/aprendizaje y, por tanto, su mayor capacidad para adecuarse al ritmo de cambios propio de la actualidad (Bozu y Herrera, 2009:91).

En una sociedad tan compleja como la actual cada vez resulta menos válido un modelo de docencia en que predomine la parte académica. El profesor debe conocer la sociedad en la que vive haciendo del espacio docente un medio en que el alumno pueda analizar y responder de manera sistemática a los numerosos interrogantes que emergen, ayudando a aprender a aprender.

Hemos podido constatar que para definir las competencias del docente no podemos perder de vista que existen unas competencias digitales que para aquellos docentes que desarrollan procesos de formación en línea deben ser consideradas como básicas y fundamentales.

²¹ A partir de Benito (2009), Cabero y Román (2006), Castaño (2003), Marquès (2000), Muñoz y González Sanmamed (2010), Salmon, (2003), Urdaneta *et al.* (2010)

3.4. La formación docente en línea

Los cambios sociales en los que nos encontramos inmersos desde hace más de una década han producido un cambio sustancial en el perfil profesional requerido y en las habilidades y conocimientos que los individuos necesitan para desenvolverse en la sociedad actual, modificándose las necesidades de aprendizaje a lo largo de la vida de los profesionales. En esta línea han vuelto a tomar protagonismo modelos formativos informales y no formales (Sarramona, Vazquez y Colom, 1998; Trilla, 1997), que posibilitan dar respuesta a las necesidades de formación y una mayor personalización de las oportunidades de actualización profesional. Cada vez más se hace referencias a *Personal Learning Environments* (PLE) (Attwell, 2010b) o denominados “entornos personales de aprendizaje” que ponen de manifiesto el desplazamiento de la toma de decisiones respecto a los modelos, las fuentes y los recursos de aprendizaje hacia el propio individuo; el individuo es quien genera y determina su participación e implicación en aquellas actividades o colectividades que desea, más allá de las asignadas por cualquier modelo de características formales y/o institucionales.

En un contexto cambiante y basado en las TIC, este aspecto es todavía más evidente, tal y como se refleja en la literatura reciente Cross, (2007); Kamenetz, (2010); Attwell, (2010a). El uso de redes sociales y otras propuestas basadas en el conectivismo entre las personas (Siemens, G., 2005) han ido tomando terreno, especialmente gracias a las TIC ya que expanden los espacios potenciales de aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida. Tal y como señala Area (2006) las características del contexto actual exigen para cualquier profesional replantear no sólo las actividades que desarrolla en su puesto de trabajo, sino revisar su perfil y concepción de la práctica de la profesión y de la necesidad de plantearse e su actualización profesional y la adquisición de nuevo conocimiento con mecanismos distintos a los que hasta ahora estábamos acostumbrados.

Partiendo de las características sobre el aprendizaje en línea basados en el aprender a aprender, aprender colaborativamente en red y aprender a lo largo de la vida, no vamos a abordar la importancia de la formación de los docentes ni como debe ser sino las características que debería tener la formación del docente en línea y lo haremos basando la formación a través de la red, formándose con y a través de las TIC, con una formación abierta, expandida y permanente y a través de la colaboración.

a) Formación a través de la red

El nuevo papel del profesorado pide al mismo tiempo nuevas necesidades de formación que le posibiliten una actualización constante y una mejora de su práctica docente. La red, como generadora dinámica de intercambio de comunicación y de información, es una pieza clave para el desarrollo y actualización de los conocimientos pedagógicos y para dar respuesta a los cambios sociales y profesionales del docente. En esta línea, los contextos virtuales son un instrumento útil para la formación y el aprendizaje permanente, tal y como se refieren Majó y Marqués (2002).

El nuevo papel del docente en línea requiere de una formación inicial, sobretodo en el caso de aquellos docentes que se incorporan por primera vez a la formación en línea.

Cuando el docente ya es usuario de las TIC, deberá formarse y reciclarse a través de las TIC, a través de una formación permanente virtualizada.

En la mayoría de casos el profesorado actual se ha formado de manera tradicional que para poder cambiar de rol se requiere por una lado una formación continuada para actualizarse y en paralelo poder trabajar de forma colaborativa utilizando las tecnologías de la información y la comunicación, porque en la medida en que el las utilice con sus colegas para trabajar será capaz de replantearse su papel como docente. Tal como expone Adell (1997) es evidente que la mayoría de nuestros conocimientos sobre cómo enseñar provienen de entornos tradicionales y que, en muchos casos, no servirán en estos nuevos espacios.

Para cualquiera de los niveles educativos en los que se esté ejerciendo, es de importancia que se virtualice la propia formación que se imparte para introducirlos en el mundo de la enseñanza y del aprendizaje virtual con la utilización de los recursos tecnológicos (Kearsley, 2000). Barberà complementa la recomendación de que profesores presenciales que normalmente no pueden tener esas experiencias virtuales, se conviertan, aunque sea por unos días, en alumnos virtuales y puedan encontrarse con los mismos problemas y disfrutar de las ventajas con las que se hallarán sus alumnos, de modo que podrán valorar más justamente la conveniencia del uso de este tipo de enseñanza. Barberà (2000).

Area (2006) destaca el reto al que se enfrenta el profesorado que supone evolucionar de un modelo de profesionalidad basado en los libros de texto, la transmisión de conocimiento y recepción del mismo hacia un modelo basado en el uso diverso de TIC y en la organización de situaciones de aprendizaje basadas en la búsqueda, análisis y reconstrucción de la información por parte de los estudiantes. Nos encontramos, pues, ante un perfil profesional que requiere y exige procesos de formación a través de la red acordes al papel que ocupan en el reto educativo actual, ya que la formación inicial de los profesores no ha respondido hasta el momento por extensión ni por estructura a los desafíos que la sociedad y la comunidad educativa requieren (Marcelo, 2002).

Brooks (2010) habla de la formación del docente desde una concepción híbrida basada en comunidades de práctica en línea y con programas de soporte profesional y docente a través de reuniones presenciales.

b) Aprender con y a través de las TIC

Una parte importante de los esfuerzos que se han venido realizando en los últimos años en el ámbito de la formación permanente del profesorado, tienen como objetivo primordial conseguir que el docente sea capaz de manejar un amplio abanico de herramientas informáticas disponibles y en constante evolución, tanto para favorecer su propio desarrollo profesional como para mejorar la calidad docente (la selección y creación de nuevos materiales TIC, prácticas innovadoras relativas a la interacción con el alumnado, etc.).

Si bien uno de los objetivos primordiales de la gran mayoría de las actividades de formación de profesorado en TIC es la elaboración de materiales didácticos para su aplicación en el aula, pocas veces se lleva a cabo una revisión profunda a nivel metodológico y de evaluación acerca del aprendizaje con y a través de TIC. Bajo este enfoque, difícilmente el profesorado puede percibir las posibilidades que el uso que las tecnologías pueden ofrecerle

en su labor docente, más bien al contrario, se percibe como un esfuerzo inútil o un tiempo desaprovechado.

Tal y como sustentan Alonso *et al.* (2010:56) “el profesorado tiene un papel fundamental a la hora de determinar lo que es posible realizar con las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De ahí que las dificultades para que la introducción de las TIC sea un motor de cambio real que implique una mejora de los procesos y resultados de aprendizaje sean muchas y de distinta índole”. Algunas de estas dificultades están relacionadas con la formación inicial y continua del profesorado. Aunque las administraciones educativas han dedicado importantes esfuerzos en la formación tecnológica del profesorado en ejercicio, aún existen profesores que no se consideran competentes para abordar la integración de las TIC en sus prácticas docentes y que, en consecuencia, no han descubierto la relevancia de las posibilidades que ofrecen para el aprendizaje. Establecer las conexiones pedagógicas entre las posibilidades de las tecnologías y la enseñanza de un particular contenido curricular es la base de la formación. A pesar de ello, la relevancia no debe ser la integración de la tecnología en las prácticas docentes ya existentes sino cómo usar la tecnología para transformar su enseñanza con tecnología y crear nuevas oportunidades para el aprendizaje en la línea que apuntan Angeli & Valanides (2009).

Es por ello que estos autores afirman que los profesores en activo, que tienen una amplia experiencia docente y conocimientos de diversos programas informáticos, pero que no fueron formados específicamente sobre cómo enseñar con ordenadores, no llevan a cabo -de modo significativo- una mejor práctica en lecciones mediadas por ordenador para sus alumnos que otros profesores, que tenían menos experiencia docente, buenas competencias informáticas, pero tampoco habían recibido formación específica en los usos educativos de los ordenadores (Valanides & Angeli, 2008b). Sin embargo, después de una formación específica sobre cómo enseñar con ordenadores, los profesores con competencias pedagógicas más desarrolladas y mejor conocimiento sobre el contenido y los alumnos sobresalieron por encima de otros profesores con menos conocimiento en esas áreas (Valanides & Angeli, 2008c).

El modelo de Angeli & Valadines (2009:159): está ligado a la práctica docente, enseñar con tecnología requiere continuamente crear, mantener y reestablecer un equilibrio dinámico entre cada componente.

c) Formación abierta, expandida y permanente

La necesidad de ir actualizando la información y el conocimiento constantemente para que ésta no pierda validez al igual como también lo es para los estudiantes debe ser en un espacio, en un entorno, un escenario lo más cercano y amigable posible .

El nuevo rol del docente pide al mismo tiempo nuevas necesidades de formación que le permitan una actualización constante y una mejora de su práctica docente. La red, como generadora dinámica de intercambio de comunicación y de información, puede ser una pieza clave para el desarrollo y actualización de los conocimientos pedagógicos y para dar respuesta a los cambios sociales y profesionales del docente. En esta línea, los contextos virtuales son un instrumento útil para la formación y el aprendizaje permanente de los

docentes, tal y como se refieren Majó y Marqués (2002). La necesidad de ir actualizando la información y el conocimiento de forma constante para que ésta no pierda validez al igual como también lo es para el estudiante debe ser en un espacio, en un entorno, un escenario lo más cercano y amigable posible.

El docente juntamente con profesionales de otras profesiones y con algunas exigencias más dado que deber formar a las futuras generaciones de la sociedad de la información deberá actualizarse y formarse continuamente. Así se refleja en el “Libro blanco sobre la educación y la formación” (Comisión Europea, 1995) en que se afirmaba taxativamente que la sociedad del futuro será una sociedad del conocimiento y que, en dicha sociedad, *“la educación y la formación serán, más que nunca, los principales vectores de identificación, pertenencia y promoción social. A través de la educación y la formación, adquiridas en el sistema educativo institucional, en la empresa, o de una manera más informal, los individuos serán dueños de su destino y garantizarán su desarrollo”* (Comisión Europea, 1995:16).

Las TIC expanden el espacio potencial de aprendizaje para el desarrollo y actualización profesional, facilitando el concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida” ya acuñado por Delors (1996) y apoyado por las políticas de la Comisión Europea (2005). Sin embargo las posibilidades de las TIC van más allá del aprendizaje a lo largo de la vida: facilita asimismo el aprendizaje “a lo ancho” (Life-wide learning) y “en profundidad” (Life-deep learning), conceptos desarrollados por algunos estudios (Banks *et al.*, 2007) llevados a cabo en el LIFE Center de los Estados Unidos. Es decir, que además del tiempo que cada persona dedica oficialmente a su formación permanente, existe el tiempo que cada uno puede dedicar a la formación de manera informal, a través de relaciones y de vivencias no planificadas (“life-wide”). Igualmente, al tiempo dedicado se le puede añadir la dimensión cualitativa, la del aprendizaje más profundo (“life-deep”).

Estos conceptos implican que el espacio potencial de aprendizaje no se desarrolla de una manera lineal ni vinculado a un espacio geográfico concreto. Con el uso de las TIC, el espacio/ambiente (Collis, 1997) o entorno (Salomon, 1998) de aprendizaje para el desarrollo y actualización profesional se extiende (Jung, 2009) y se amplía en proporción geométrica, ofreciendo a cada profesional un abanico de posibilidades mayor y más diverso a partir del cual estructurar un conjunto complejo de entramados, relaciones y componentes que configuran su propia ecología de aprendizaje, es decir, su propia estrategia relacional y formativa.

d) Formación en colaboración

Partiendo de los modelos de formación docente presentados por Medina (2001), el modelo de formación en colaboración que propone puede ser una de las formas de capacitación inicial y continuada para el docente que le posibilita la reflexión conjunta de la práctica docente. Por su parte Stern (2005), plantea que los docentes pueden mejorar sus capacidades a través de la participación en escenarios de colaboración.

A partir de haber definido las funciones del docente en línea, éstas seguirán cambiando a medida que los entornos de aprendizaje virtuales se sigan proliferando por lo que va a ser necesario ir adaptando y formando a los docentes de forma permanente. En la línea que señalan Simonson *et al.* (2006) y Schlosser y Simonson (2006), debemos mantenernos actualizados para responder a los cambios y a las nuevas demandas que se presentan.

La incorporación de las TIC obliga a los docentes a tener una capacitación tecnológica. Sin embargo, disponer de equipos y de aplicaciones no es garantía de su utilización, ni de que el uso que se haga de los mismos sea el óptimo, o el más adecuado. Es importante que el docente se sienta seguro en su habilidad para apropiarse de la tecnología, y del mismo modo, es recomendable reflexionar acerca de la propia experiencia tecnológica, para no caer en la imitación de modelos de implementación ajenos. El objeto de esta “reflexión en la práctica” debe ser la adquisición de un marco de referencia tecnológico amplio que permita discernir de forma crítica por qué hacer lo que se está haciendo y por qué no hacer otras cosas. En este sentido, tal y como apuntan Cabero y Gallego (2000), la capacitación, las actitudes y las creencias de los profesores acerca de la oportunidad y usos de las TIC, generalmente se asientan en sus experiencias previas en innovación educativa o en su conocimiento construido a partir de su experiencia práctica personal y profesional.

Partiendo de las reflexiones de Makrakis, (2005), las TIC exigen que los docentes desempeñen nuevas funciones y también, requieren de nuevas pedagogías y nuevos planteamientos en la formación del docente. Lograr la integración de las TIC en el aula dependerá de la capacidad de los maestros para estructurar el ambiente de aprendizaje de forma no tradicional, fusionar las TIC con nuevas pedagogías y fomentar clases dinámicas en el plano social, estimulando la interacción cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo. Esto exige adquirir un conjunto diferente de competencias. En el futuro, las competencias fundamentales comprenderán la capacidad tanto para desarrollar métodos innovadores de utilización de TIC en el mejoramiento del entorno de aprendizaje, como para estimular la adquisición de nociones básicas en TIC, profundizar el conocimiento y generarlo.

Valorando estos aspectos aportados nos deben permitir abordar la formación del docente en línea como un proceso de formación abierto y permanente.

En este capítulo hemos abordado de manera general el marco conceptual que subyace a la educación en la sociedad red partiendo de una evolución de la educación a distancia hacia el aprendizaje en línea, de la visión en el contexto de la educación superior en el marco europeo y del papel del docente en línea. Tras situar el marco general en el siguiente capítulo nos centraremos concretamente en los aspectos de la colaboración docente en red como un elemento clave del presente estudio.

2A PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 3: DEFINIENDO LA COLABORACIÓN DOCENTE EN LA RED

“El aprendizaje en red requiere que se desarrollen estructuras culturales y organizativas para facilitar la colaboración y para que los participantes, sobre todo los profesores, aprendan a diseñar e implantar métodos de aprendizaje en red. Hay que dar estos pasos a fin de comprender el potencial que ofrecen los sistemas de redes.”

LINDA HARASIM, 2000

1. LA COLABORACIÓN EN RED

1.1. Aproximación conceptual a la colaboración en red

1.2. Rol del docente en ambientes de colaboración en red entre estudiantes

2. LA COLABORACIÓN ENTRE DOCENTES

2.1. La cultura de colaboración

2.2. Beneficios de la colaboración entre docentes

2.3. Las redes de profesores como entornos para la colaboración docente

3. LA COLABORACIÓN DOCENTE EN RED: COMUNIDAD VIRTUAL

3.1. Aproximación al concepto de comunidad virtual

3.2. Tipos de comunidades docentes

1. LA COLABORACIÓN EN RED

La colaboración en red es un concepto que ha sido objeto de investigación y estudio en los últimos años sobre todo con la aparición y crecimiento del e-learning (Scagnoli, N., 2005). Para situar el foco de interés de la colaboración en red nos introduciremos en este capítulo en una aproximación conceptual a la colaboración en red partiendo de los términos ligados al aprendizaje y al trabajo colaborativo desde la pedagogía y desde la tecnología; seguidamente abordaremos la colaboración en línea y finalizaremos el apartado analizando el rol del docente en ambientes de colaboración.

1.1. Aproximación conceptual a la colaboración en red entre estudiantes

Uno de los requerimientos para desarrollar un trabajo de forma colaborativa pasa por aprender a trabajar en equipo por lo que **aprendizaje y trabajo colaborativo son dos términos que generalmente se encuentran unidos entre la literatura revisada** y que los abordaremos de forma conjunta. En esta línea cabe señalar el informe Delors, (1997:9) presentado a la UNESCO, en que ya se planteaban las características esenciales para la educación en el siglo XXI a partir de cuatro premisas que los gobiernos, a través de su sistema educativo debían implementar, “aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a trabajar en grupo.”

a) Aprendizaje y trabajo colaborativo

Diferentes estudios nos demuestran que **la colaboración estimula el aprendizaje, aumenta la motivación, fomenta los sentimientos de pertinencia al grupo, incentiva la creatividad y facilita la comunicación**. En esta línea y siguiendo el discurso de Panitz (2001), el trabajo colaborativo es entendido como el consenso entre los miembros de un grupo con una filosofía de la interacción y un estilo de vida personal en la que las personas son responsables de sus acciones, incluido el aprendizaje, respetando las habilidades y las contribuciones individuales. Existen diferentes nociones y matices del término colaboración según sea abordado desde el contexto virtual (Barberà *et al.*, 2001; Garcia *et al.* 2007) o desde el presencial (Salinas, Pérez y De Benito, 2008) pero ambas visiones tienen en común la idea de que la colaboración favorece la interacción de los participantes. Algunos autores, además, (Alfageme, 2003), analizan las diferencias entre el aprendizaje colaborativo desarrollado en entornos virtuales y presenciales.

Al referirnos al **aprendizaje colaborativo**, desde la pedagogía, debemos considerar la existencia de una tradición de investigaciones, experiencias y resultados vinculadas a la realidad educativa escolar que es preciso tomar en consideración aunque sus conclusiones no se pueden trasladar de manera automática al ámbito del aprendizaje colaborativo en línea. En esta línea, cabe señalar que el trabajo en equipo no es una novedad, lo que lo hace novedoso es la manera en que las posibilidades de Internet incentivan la colaboración entre grupos de participantes.

Asimismo el término ‘aprendizaje colaborativo’, ha sido desarrollado desde distintas vertientes que buscan aproximarse a su significado. En este sentido, la literatura nos presenta los términos de grupos de aprendizaje (*learning groups*), comunidades de aprendizaje (*learning communities*), enseñanza entre pares (*peer teaching*), aprendizaje cooperativo (*cooperative learning*)

y aprendizaje colaborativo (*collaborative learning*), término último en el que nos apoyaremos a partir de Dillenbourg, (1999); Gros (2000) y Salinas (2000).

Los estudios vinculados al aprendizaje cooperativo se pueden considerar como el precedente más claro del aprendizaje colaborativo, con o sin soporte tecnológico. Ambos términos tienen en común que el planteamiento se centra en el que aprende, considerando en ambos casos relevantes los aspectos sociales del aprendizaje y el trabajo en pequeños grupos como contextos desarrollar y llevar a cabo la práctica. Se trata de dos términos que son usados de forma indistinta sin embargo a la práctica no tienen el mismo significado aunque pueden llegar a complementarse ya que las aproximaciones al concepto se abordan desde el ámbito de la pedagogía y de la tecnología. La revisión de la literatura nos ha permitido constatar la existencia de autores que centran su interés en comparar los términos cooperación y colaboración en el ámbito de la educación educativa entre los cuales destacamos a Dillenbourg (1999) Panitz (2001) Johnson y Johnson (2004) Cabero (2003) y Barkley *et al.* (2007). De entre todos estos autores que se han centrado en establecer las diferencias entre ambos términos destacamos las aportaciones de Barkley, Cross y Howell (2007) que sustentan que el aprendizaje colaborativo es el más adecuado para los estudiantes de educación superior.

Sin la pretensión de profundizar en las diferencias entre ambos términos podemos evidenciar que existe la tendencia entre los autores (Barkley *et al.*, 2007; Dillenbourg, 1999) de utilizar el término de aprendizaje colaborativo como la expresión más general que engloba las diferentes dimensiones del aprendizaje entre iguales y designa un trabajo en el que lo esencial es la interdependencia de metas y lo deseable el que esas metas puedan ser decididas por el propio grupo. La colaboración puede verse como la forma de aprendizaje entre iguales más natural y espontánea; en cambio, a la cooperación se le exige un cierto grado de tecnificación y estructuración de la interacción. Mientras que el aprendizaje cooperativo se designa a una forma alternativa de estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje para cubrir deficiencias producidas por el uso exclusivo de técnicas tradicionales, más enfocadas a la obtención de resultados que a la consecución de competencias, el aprendizaje colaborativo se define como el conjunto de métodos de instrucción o entrenamiento para uso en grupos, así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas que incluyen el aprendizaje y desarrollo personal y social. En el aprendizaje colaborativo cada miembro del grupo no sólo es responsable de su propio aprendizaje sino también del resto de los miembros del grupo (Johnson y Johnson, 2004).

Rué (2007) opta por utilizar el término de aprendizaje cooperativo como el término genérico usado para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje. Para Rué es la forma de aprender en la que el resultado del aprendizaje depende tanto del trabajo que haga la persona, como de las aportaciones de los demás.

Evidenciada una aproximación del término sobre colaboración desde la pedagogía, abordaremos la colaboración desde una aproximación centrada en la tecnología. En este sentido es importante señalar las dos grandes corrientes formadas por expertos

internacionales que abordan el aprendizaje y el trabajo colaborativo vinculado al proceso tecnológico en que se construye la colaboración y en base a los sistemas de comunicación telemático que facilitan la cooperación. Estas dos corrientes son, por un lado la comunidad del *Computer Support for Collaborative Learning* a través de su acrónimo CSCL y por otro, la comunidad del *Computer Support for Cooperative Work*, a través del acrónimo de CSCW. La disciplina CSCL es un campo dedicado a estudiar la manera en que la tecnología informática puede mejorar la interacción entre iguales y el trabajo en grupo (Sthal, *et al.*, 2006; Lipponen, 2004). Se ha centrado en analizar cómo el aprendizaje colaborativo mediado puede potenciar la interacción entre pares y el trabajo en grupos, y cómo la tecnología y la colaboración facilitan la distribución del conocimiento y el compartir experiencias a través de una comunidad virtual. Por su parte el CSCW es la disciplina científica que describe cómo desarrollar aplicaciones groupware, cuyo objeto de estudio se centra en estudiar cómo las personas trabajan en cooperación y cómo afecta el groupware al comportamiento del grupo. “su objetivo es observar la forma en que las personas interaccionan y colaboran entre ellas y se propone, a partir de dichas observaciones, presentar vías de actuación para el desarrollo tecnológico que sirvan para asistir al proceso de comunicación” (Pérez-Mateo, 2010:49). Las aportaciones de los canadienses Bereiter y Scardamalia sobre el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador son fundamentales ya que han desarrollado una teoría sobre la construcción colaborativa del conocimiento y a la vez que han elaborado herramientas tecnológicas acordes con dicho modelo teórico y han impulsado numerosas investigaciones aplicadas a la escuela considerada ésta como una comunidad de aprendizaje. El modelo de trabajo planteado por estos autores canadienses se ha extendido a diferentes países.

En sentido nos referimos a colaboración cuando las metas y las tareas no están predefinidas sino que son negociadas en un proceso grupal, de forma que el grupo decide por sí mismo sobre la tarea y sobre como trabajarán juntos para alcanzarla. Desde esta aproximación los estudiantes interactúan activamente entre ellos de forma constante con pocas interrupciones por parte del profesor.

Cabero (2003) unifica las vertientes de aprendizaje colaborativo y cooperativo en una definición única y establece que el aprendizaje colaborativo es “una metodología de enseñanza basada en la creencia de que el aprendizaje se incrementa cuando los estudiantes desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas en las cuales se ven inmersos” (2003:135).

Establecida una visión general sobre la cooperación y la colaboración, existe asimismo la utilización del concepto de colaboración por delante del de trabajo en grupo que supone abordar el término desde un sentido más amplio que el trabajo en grupo. Apoyándonos en Sancho y Ferrer, (1997:32) que establecen las diferencias entre ambos conceptos, argumentan que “trabajar en grupo no es colaborar, pues la organización grupal puede implicar sencillamente una división del trabajo precisamente contraria al espíritu cooperativo; repartir tareas, distribuir roles, marcar responsabilidades son momentos a veces necesarios en la constitución de un grupo colaborativo, pero solo desde la finalidad de crecimiento y maduración comunitaria global hacia dinámicas autorreguladoras y autogestionarias del mismo.”

Además, tal y como afirman Cabero *et al.* (2007), el trabajo colaborativo se diferencia de otras visiones como el trabajo en grupo en una serie de aspectos que abordamos a continuación:

- Se basa en una fuerte relación de interdependencia entre los diferentes miembros que lo conforman, de manera que el alcance final de las metas concierna a todos los miembros, y por tanto, no sea un simple trabajo sumativo.
- Hay una clara responsabilidad de todos los miembros en alcanzar las metas comunes.
- La responsabilidad es compartida entre todos los miembros.
- Debe asumirse los principios de libertad e igualdad.
- Debe existir buena relación entre los miembros.

En este sentido, **colaborar no es simplemente aportar información o esfuerzo y sumarlo para alcanzar un producto; colaborar supone compartir visiones y objetivos y construir de forma conjunta.**

Es por ello que consideramos que trabajar en colaboración lleva implícito un aprendizaje, en la línea de Wiersema (2000), que argumenta que aprender conjuntamente enseña a interactuar con personas que piensan de forma diferente.

Por su parte Marcelo (2002) define el aprendizaje colaborativo como el conjunto de métodos de enseñanza y entrenamiento apoyados con tecnología así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje, desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como de los miembros del grupo.

Podemos evidenciar autores que abordan la colaboración definiéndolo como trabajo colaborativo entendido como la sinergia que se da entre individuos o grupos de individuos que mediante una dinámica de trabajo adecuada, consiguen mejorar unos objetivos determinados que posiblemente no habrían superado de realizarlo por separado (López, 2005). Esta autora destaca algunas de las ventajas:

- Se logra un mejor y mayor aprendizaje ya que se aúnan las capacidades, opiniones, ideas, conocimientos y experiencias de todos los del grupo.
- Cada alumno adquiere una perspectiva más heterogénea y diversa, ya que podrá conocer y comprobar la variedad de enfoques de todos los miembros del grupo.
- Se favorece la resolución de problemas a partir de las aportaciones de las alternativas y soluciones creativas de cada uno del grupo.
- Ayuda al desarrollo de las relaciones democráticas e interpersonales de autonomía, respeto, escucha, comunicación y responsabilidad.
- Reduce el nivel de ansiedad de algunos participantes, descargando en los más experimentados la toma de las decisiones más relevantes.
- Cada alumno aporta en razón a sus capacidades, debiendo todos asumir en algún momento de protagonismo en el grupo.
- El desarrollo grupal logra que los alumnos se sientan libres para participar más activamente en las tareas de aprendizaje.
- Algunos alumnos están más abiertos a lo que dice un compañero que a lo que

transmite el propio docente.

- Aprendiendo con otros aprendemos de los ejemplos que nos proporciona al resolver las tareas.
- El grupo aporta información y conocimiento más completo, así ante un mismo problema aparecen puntos de vista diferentes.
- Potencia la participación, la co-responsabilidad y la aceptación de soluciones compartidas.

Asimismo trabajar de forma colaborativa permite construir una visión más completa de la realidad. Kiraly (2000:33) constata que las aportaciones de cada uno de los miembros del grupo son beneficiosas, puesto “que cada uno contribuye desde su particular perspectiva a la solución de un problema”.

Las definiciones aportadas hasta el momento plantean diferentes aspectos en relación a las posibilidades de la colaboración:

- implica finalidades compartidas y organizarse de forma colectiva
- requiere de la implicación personal, liderazgo compartido y funcional
- supone definir las tareas que son negociadas a través de un proceso grupal, el grupo decide como va a desarrollar la tarea.
- Existe un compromiso mutuo de los participantes
- Necesidad de trabajar en algo común que articule la interacción entorno a la solución de alguna tarea, problema o la discusión de algún tema
- La interacción del grupo es el eje central para desarrollar el aprendizaje colaborativo
- Posibilita el aprendizaje entre iguales y genera reciprocidad
- Potencia la participación activa de los compañeros

Apoyándonos en Scagnoli, N. (2005) el término ‘aprendizaje colaborativo’ se relaciona con las metodologías de trabajo en equipo que impulsan al grupo a trabajar hacia el logro de un mismo objetivo. En esta línea el aprendizaje colaborativo podría definirse como una “filosofía” que implica y fomenta el trabajar juntos, construir juntos, aprender juntos, cambiar juntos, mejorar juntos y que responde a muchas de las necesidades de la sociedad global actual en el que estamos inmersos.

De acuerdo con las definiciones expuestas y con la literatura consultada en el ámbito (Guitert y Giménez, 2000; Suárez, 2004; Dillenbourg, 1999; Harasim *et al.*, 2000; Kiraly, 2000; Gros, 2004; Salinas, 2000), entendemos y **definimos aprendizaje y trabajo colaborativo como un proceso compartido, coordinado y dependiente, en el cual los participantes trabajan desarrollando una actividad de forma conjunta para alcanzar un objetivo común de tal manera que cada individuo por si solo no lo podría realizar de manera igual.**

Analizadas las posibilidades del aprendizaje y el trabajo colaborativo vamos a abordar, a continuación, la colaboración en el marco de la red.

b) Colaboración en red

Los procesos de colaboración devienen en un elemento clave cuando son trasladados en un entorno formativo virtual. Así lo reflejan algunos términos utilizados para describir

dichos procesos. Harasim *et al.* (2000:306) los denominan ‘aprendizaje en red’, caracterizado por “la interactividad global, el aprendizaje colaborativo y el acceso durante toda la vida a las actividades y servicios educativos” De manera similar, McConnell (2006) se refiere a los procesos de aprendizaje que tienen lugar a través de la red como ‘e-learning colaborativo en red’ (*Networked collaborative e-learning*). Dado que el aprendizaje colaborativo en el entorno virtual toma sentido en la sociedad en red, Internet no es simplemente una tecnología sino que es el medio de comunicación de las sociedades que plantea nuevas formas de relación.

En los inicios de la introducción de las TIC, la colaboración estuvo centrada en los procesos individuales de aprendizaje y en los beneficios de las máquinas en tanto que permitían una mayor adaptación al ritmo individual de los estudiantes. No obstante, en las últimas décadas las TIC ya no se contemplan como una herramienta de interés para el aprendizaje individualizado sino que actúan como un soporte para el aprendizaje grupal y la creación conjunta de conocimiento (Gros, 2004). Asimismo, **los investigadores sostienen que el uso de las tecnologías facilita un aprendizaje colaborativo porque requiere de la participación activa de los estudiantes** (Collis y Moonen, 2001; Garrison y Anderson, 2005; Harasim *et al.*, 2000).

Así, aunque inicialmente, tal y como se ha mostrado en capítulos precedentes, los estudios sobre aprendizaje a distancia hacían hincapié en las posibilidades de las TIC para el aprendizaje autónomo e individualizado, los expertos no tardaron en advertir de las potencialidades para la interacción y la colaboración entre estudiantes y profesores, deviniendo en elemento característico del aprendizaje virtual (Badia y Mominó, 2001; Harasim *et al.*, 2000). Se trata, por tanto, de un cambio en el concepto de la educación basada en el individualismo y la competición a otro donde se valoran el trabajo en equipo mediante el uso de la red, reflejando los cambios experimentados en la sociedad y en el mundo laboral (Harasim *et al.*, 2000).

Así, cuando el concepto de aprendizaje colaborativo se traslada al entorno virtual el concepto permanece pero las posibilidades aumentan sustancialmente ya que el entorno virtual inaugura oportunidades innovadoras para la colaboración, la comunicación y la producción de conocimientos y aumenta las posibilidades para poder aprender y trabajar en equipo a las cuales se veía limitada hasta ahora en un entorno de trabajo presencial (Harasim *et al.*, 2000). En este sentido, **consideramos los procesos de colaboración en red como una característica clave del aprendizaje en línea.**

En el contexto del aprendizaje virtual cabe señalar que existe un consenso generalizado en torno a las potencialidades de esta metodología de aprendizaje. Autores como Harasim, 2000; Hathorn y Ingram, 2002b; Swan *et al.* 2000, han señalado en sus investigaciones las oportunidades y los beneficios que se obtienen a través de la colaboración en línea. Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje ofrecen oportunidades ineludibles para el desarrollo de proyectos basados en metodologías colaborativas. En un entorno virtual de aprendizaje el término colaboración toma un rol central ya que Internet facilita que la colaboración de grupos de estudiantes (también de docentes) permita participar en un determinado espacio virtual a partir de un interés común (Harasim, 1995; Guitert, 2005). El entorno virtual aumenta las posibilidades de poder aprender y trabajar en equipo al romper

las barreras de espacio y temporales a las que se veía limitada hasta ahora en un entorno de trabajo presencial, favoreciendo la interacción social y formas de colaboración basadas en los intereses comunes y en la no coincidencia geográfica (Harasim 2000; Kaye 1992, Gunawardena, 1997) haciendo posible, tal y como afirma Harasim formas de colaboración tanto para estudiantes como también para profesores.

El aprendizaje y el trabajo colaborativo en red genera una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que entre todos generan un proceso de construcción de conocimiento; “es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería solo, fruto de la interacción de los integrantes del grupo” Guitert y Giménez, (2000:114). Román (2003) afirma que el trabajo colaborativo en entornos virtuales deviene una labor cualitativamente mejor que el que se pueda plantear a través de los esquemas de organización tradicionales.

El aprendizaje y el trabajo colaborativo favorece que de una relación vertical se evolucione hacia **un modelo más horizontal en que el estudiante adquiere un protagonismo activo y el grupo adquiere importancia como espacio de consulta, discusión y de colaboración.** Garrison & Anderson, (2003) señalan el valor añadido de estos entornos de aprendizaje que desarrollan la habilidad de pensar y aprender de forma colaborativa. Asimismo, la característica fundamental de este nuevo paradigma y apoyándonos en Guitert *et al.* (2003) es la colaboración para el aprendizaje, pues los estudiantes pueden trabajar en equipo, compartiendo información, socializando la comunicación y construyendo conocimiento conjunto. El estudiante pasa de ser receptor pasivo de la información que le transmite un experto a ser el centro del modelo educativo, el cual, lo considera un participante activo que interactúa con el grupo y que construye conocimiento a través de la formulación de ideas que han sido elaboradas como resultado de reacciones y respuestas a otras. Los mismos autores demuestran que **un trabajo realizado en equipo tiene un resultado más enriquecedor del que tendría la suma del trabajo individual de cada miembro.**

En esta línea, las TIC evidencian cada vez más que su gran potencial es la posibilidad de facilitar los procesos de colaboración y construir un contexto de comunicación interactivo y variado, “interactivo, desde la perspectiva que nos permite no sólo relacionarnos con diferentes personas, sino también con el servidor y administrador de la información. Y variado, puesto que el alumno podrá interactuar con diferentes tipos de materiales y fuentes de información. Al mismo tiempo propiciará una interacción independientemente del espacio y el tiempo donde se ubiquen los participantes” (Cabero y Román, 2004:8).

La red, a través de Internet, ha potenciado los procesos de colaboración (Suárez, 2009b) favoreciendo que la colaboración sea contemplada como una característica clave del aprendizaje en línea (Badia y García, 2006; Garrison, 2006; Gunawardena, 1997; Harasim *et al.*, 2000; Kirschner, 2007; Majó y Marquès, 2002).

Roberts (2005) señala que los principales efectos que el aprendizaje colaborativo puede aportar a los estudiantes se agrupan en:

- Académicos, puesto que enfatiza en la participación y construcción activa

de conocimiento, promoviendo habilidades de alto orden de pensamiento e incrementando los resultados de la clase;

- Sociales, teniendo en cuenta que fomenta la creación de una atmósfera positiva para el aprendizaje a la vez que permite desarrollar un sistema de apoyo social para los estudiantes, fomentando la comprensión y enseñanza entre ellos;
- Psicológicos, ya que desarrolla actitudes positivas hacia los profesores y puede incrementar la autoestima de los estudiantes.

Trabajar de forma colaborativa no consiste en poner a las personas juntas ni simplemente sumar sus aportaciones. Tal y como afirman Guitert *et al.* (2005), es necesario un proceso que vaya más allá que incorpore debate entre los participantes, discusiones, intercambio y confrontación de ideas, promover un clima positivo, saber compartir informaciones,.. Asimismo, y en concordancia con los autores, supone un proceso de gestión de la información diferente que el trabajo en equipo llevado a cabo de manera presencial. Esta situación requiere de una planificación, de la distribución de tareas, de una negociación, de unos acuerdos y toma de decisiones, de una argumentación, de un grado de compromiso similar entre los miembros, con una organización de la información definida que permita la gestión y el desarrollo de un trabajo en equipo en red. Es por ello que **se hace del todo necesario y clave el requerimiento de una planificación del trabajo individual, previa a la discusión en grupo, que permita llegar a un objetivo común consensuado.**

La asincronía es una condición de la mayor parte de los contextos virtuales y es una comunicación que presenta sus peculiaridades que la caracterizan como diferente a la comunicación presencial. Aunque se puedan perder ciertos aspectos no verbales se gana en la flexibilidad espacio-temporal. De Wever *et al.*, (2006) señalan que en la comunicación asíncrona los estudiantes tienen más tiempo de reflexionar, pensar y buscar información antes de participar en una discusión. Sin embargo, la existencia de una mayor posibilidad de interacción no asegura y no significa que se aproveche y repercuta en mejores aprendizajes.

Los medios sociales son una nueva generación de tecnologías que proporcionan una amplia gama de servicios y aplicaciones que permiten a los individuos (co) crear contenido en una variedad de formatos, intercambiar información y conocimientos con otros en las redes y las comunidades, y apoyar un nuevo enfoque de colaboración para trabajar, en la línea de Hart, (2009) a partir de los niveles de implicación como lector, participante y creador.

Refiriéndonos al concepto de colaboración en grupos reducidos se asocia a la idea de Dalsgaard (2009) como un pequeño conjunto de participantes que trabajan de manera independiente, coordinada y comprometida con el resto de los miembros del grupo en el entorno virtual con la finalidad de alcanzar un objetivo común y que a través de la tecnología desarrollan las tareas que han sido definidas previamente a la constitución del grupo (Cohen y Gibson, 2003).

Concretando en la definición de la colaboración en red, partiremos de la definición de Guitert *et al.* (2005) complementada por Pérez-Mateo (2010), y **definimos la colaboración en línea como el trabajo y el aprendizaje que desarrollan los miembros de un grupo de manera síncrona o asíncrona que comporta de una interacción constante y continuada y de una construcción compartida de conocimiento, aspecto que supone trabajar de**

manera conjunta con unos objetivos comunes y una responsabilidad compartida, aportando al grupo su conocimiento y habilidades, la iniciativa y la creatividad.

Abordar la literatura desde la visión del aprendizaje y desde la colaboración en red nos ha facilitado poder entender mejor que los docentes que colaboran aprenden mientras trabajan de forma conjunta.

1.2. Rol del docente en ambientes de colaboración en red entre estudiantes

Hemos abordado en el capítulo anterior el papel diferente del profesor, más cercano al de ayudante que el encargado de impartir lecciones, “el énfasis tiene que estar en el propio proceso intelectual del alumno y en el aprendizaje en colaboración” (Harasim *et al.* 2000:196). En este sentido, potenciando el aprendizaje colaborativo podemos mejorar diferentes aspectos docentes como:

- Superar las tendencias individualistas y competitivas que caracterizan la actuación de los estudiantes. Johnson y Johnson (2004) consideran que los alumnos cuando aprenden juntos tienen más posibilidades de resolver los problemas, ya que pueden compartir significados que les ayuda a aprender unos de otros. Ello exige que los docentes adopten un estilo pedagógico más activo, de facilitador, a la hora de organizar y dinamizar sus clases.
- Ayudar a mejorar la comunicación entre el profesorado y los estudiantes como parte de un proceso de participación activa y constructiva en que el docente, tal y como hemos evidenciado, actúa de guía de las actividades colaborativas.
- Fomentar entre los participantes las habilidades sociales que ayuden a conectar sus intereses con la práctica, incidiendo en su motivación, autonomía y responsabilidad. (Turoff (1995) y Aragon, (2003).
- Desarrollar y potenciar determinadas actitudes, habilidades y capacidades comunicativas entre los estudiantes. (Guitert, 2002).

Autores como Johnson, Johnson y Holubec (1999, 2004) han investigado durante los últimos 25 años en relación al aprendizaje colaborativo. Sus resultados han permitido identificar unos **elementos básicos a tener en cuenta para propiciar ambientes de colaboración**, elementos que pueden ser tomados en cuenta desde la mirada de los estudiantes y desde la de los docentes. Estos elementos vienen sustentados además por autores como Cabero, (2003) recogidos en cinco elementos que se convierten en los elementos característicos del trabajo colaborativo diferenciándose del trabajo en grupo y de otras modalidades de organización grupal.

- interdependencia positiva
- responsabilidad individual y grupal
- interacción cara a cara
- actitudes y habilidades interpersonales y grupales
- evaluación grupal

La interdependencia positiva tiene lugar cuando uno percibe que sólo en unidad y coordinación con el esfuerzo de los otros podrá alcanzar una meta. Se basa en una relación de dependencia entre los miembros cuyo producto final es un resultado conjunto.

Los miembros del grupo deben ser conscientes de dos responsabilidades: desarrollar y aplicar lo mejor posible sus capacidades y contribuir a que sus compañeros desarrollen y apliquen también las propias capacidades. Johnson *et al.* (1999:21) refiriéndose a la interdependencia positiva argumentan que “los miembros de un equipo deben tener claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo benefician a él mismo sino también a los demás miembros. Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de las otras personas, además del propio”.

La responsabilidad individual y grupal es la contribución personal para lograr las metas del grupo. El compromiso individual fomenta la responsabilidad individual, es un elemento que favorece que el grupo se desarrolle como tal que sin él simplemente sería un conjunto de individuos trabajando juntos. pues a medida que un miembro se interesa por el logro de la meta y la interioriza, se incrementa su responsabilidad por cumplirla. Cuanto más pequeño sea el grupo más alto es el compromiso individual.

La **Interacción cara a cara** que se logra cuando los miembros de un grupo trabajan juntos en una tarea en la que se promueve el éxito de los demás, se ayudan, intercambien recursos, se motiven unos a otros y se proveen unos a otros de retroalimentación continua.

Las **actitudes y habilidades personales y grupales.** Es relevante que los miembros del grupo desarrollen habilidades sociales y habilidades interpersonales. No hay que dar por sentado que ya se encuentran integradas ya que la mayoría de las veces se trata de habilidades que deberán ser aprendidas. En esta línea, los expertos destacan la importancia de desarrollar las habilidades sociales para la colaboración (Brindley *et al.*, 2009; Suárez, 2007). Algunas de las cualidades sociales destacadas por Suárez (2007) se refieren a las cualidades interpersonales, empatía, asertividad, confianza, asistencia, comunicarse apropiadamente y sin ambigüedades, aceptar y apoyar a otros, resolver constructivamente los conflictos, participar, etc.

La evaluación del grupo es otro de los elementos característicos. Se define como la reflexión sobre el trabajo grupal para describir qué acciones de los participantes fueron positivas y cuales no, y tomar decisiones sobre qué acciones continuar para unir esfuerzos y alcanzar metas. En el caso de estudiantes la retroalimentación al desempeño individual tanto por parte del profesor como de los participantes es muy útil para la mejora del rendimiento como grupo e incrementar su efectividad.

El docente que lleva a cabo propuestas de actividades colaborativas con los estudiantes se le requiere, en la línea de Román (2002), de un dominio de técnicas y estrategias así como de una prediposición y unas actitudes en los estudiantes para su ejecución. Destacamos algunas de las técnicas y estrategias que el autor hace referencia, que parte de planteamientos de Johnson *et al.* (1999):

- El aprendizaje colaborativo se encuentra basado en una fuerte relación de interdependencia de los diferentes miembros que lo conforman, de manera que el alcance final de las metas concierne a todos los miembros.
- Hay una clara responsabilidad individual de cada miembro del grupo para el alcance de la meta final.

- La formación de los grupos colaborativos debe buscar la heterogeneidad, a partir de las características de los miembros; en oposición, en el aprendizaje tradicional de grupos éstos son más homogéneos.
- Todos los miembros del grupo tienen su parte de responsabilidad en la ejecución de las acciones en el grupo.
- La responsabilidad de cada estudiante es compartida.
- Se centra en tender hacia buenas relaciones entre todos los miembros.
- Exige habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas y deseo de compartir la resolución de tareas. Los estudiantes necesitan tener habilidades y destrezas para trabajar de forma colaborativa; estas destrezas se van aprendiendo a través de una práctica y ejercitación.
- Los profesores observan e intervienen en el trabajo en grupos colaborativos, mientras que por el contrario en los trabajos tradicionales de grupos, los profesores ignoran el funcionamiento de los grupos.
- El profesor estructura el funcionamiento de cómo deben de trabajar efectivamente. Situación social de interacción entre grupos no muy heterogéneos de sujetos.
- El logro de los objetivos se presigue a través de la realización (individual y conjunta) de tareas.
- Existe una interdependencia positiva entre los sujetos.

De las propuestas aportadas por Román (2002) podemos afirmar que **desarrollar actividades en colaboración** no es un trabajo en grupo sumativo de partes individuales realizadas por cada uno de los miembros; **se necesita la implicación activa de todos los participantes; el grupo funciona si todos los miembros del mismo han alcanzado los objetivos; y se requiere de una fuerte comunicación e interacción entre todos los participantes.** Estos aspectos devienen claves en el proceso y seguimiento de los grupos de trabajo virtuales. En este sentido y siguiendo al autor, nos plantea una serie de recomendaciones a la hora de llevar a cabo un trabajo colaborativo en red entre estudiantes:

- La comunicación entre los miembros que participan debe ser frecuente, fluída y rápida.
- La exposición de las ideas, principios, acciones..., debe de realizarse de forma clara y concisa.
- No basta con aportar, se hace necesario justificar.
- Todas las aportaciones deben ser tratadas de forma crítica y constructiva.
- Todos los miembros deben aportar ideas o argumentaciones.
- La información debe estar disponible para todos los miembros.
- No sólo se debe llegar a un consenso de acuerdos o desacuerdos, sino consenso de argumentaciones. Los resultados alcanzados no deben ser el producto sumatorio del trabajo en grupo, sino de su negociación y cohesión.
- Al iniciar las sesiones de trabajo colaborativo en entornos telemáticos se debe dejar claro las herramientas de comunicación que se utilizarán y las funciones que realizarán.
- Todos deben conocer las reglas de funcionamiento del grupo.
- Cada miembro del grupo debe asumir una responsabilidad individual para la realización de la actividad grupal.
- Deben establecerse relaciones socioafectivas positivas entre los participantes. Deben existir relaciones de interdependencia positiva entre los diferentes miembros.

Analizando el rol del docente como moderador del aprendizaje en red, cabe citar a Salmon, (2000) en que la autora presenta un modelo con cinco pasos a desarrollar por el profesor para una correcta moderación de las conferencias, discusiones o debates desarrollados a través de la red. Los pasos se concretan en acceso y motivación, socialización en línea, intercambio de información, construcción del conocimiento y desarrollo.

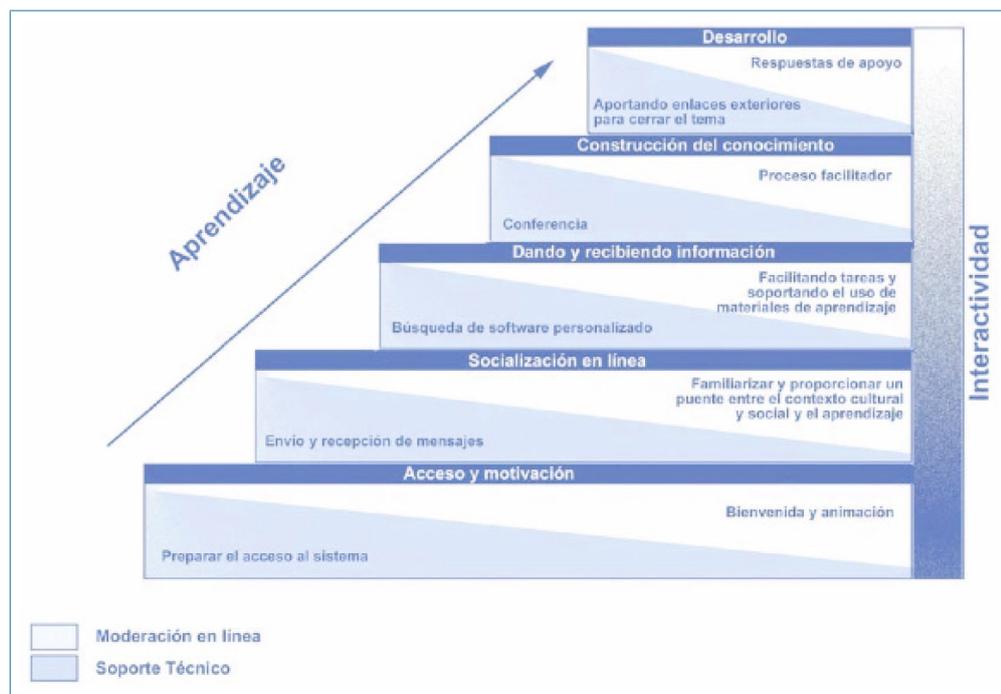


FIGURA 1: MODELO DE ENSEÑANZA EN LÍNEA (SALMON, 2000)

Partiendo de las aportaciones evidenciadas de los expertos en relación al rol del docente en ambientes de colaboración, las acciones docentes llevadas a cabo **en el entorno virtual facilitan no solo el aprendizaje colaborativo sino que inauguran nuevas posibilidades de colaboración** que permiten enriquecer las actuales propuestas pedagógicas.

Serán importantes las **capacidades del docente como líder así como el dominio de competencias y capacidades de técnicas y dinámicas de grupo en red y de herramientas de comunicación telemática**. En esta línea, Cabero (2003) señala que el papel del profesor en el desarrollo de actividades de trabajo en grupo en red va a venir matizado por su experiencia previa y sus capacidades que como docente tenga en situaciones presenciales ya que le se supone el dominio de herramientas de comunicación telemáticas, técnicas de aprendizaje grupal y estrategias de formación de trabajo social en red.

El profesor deberá animar a que todos los alumnos se sientan responsables para participar en la actividad, potenciando la responsabilidad individual. Es importante que los estudiantes aprendan a hacerse responsables tanto de su propio trabajo como el de sus compañeros. Y ello exigirá del profesor un seguimiento constante del proceso seguido por los estudiantes, y su animación para participar en él.

Será responsabilidad del profesor **el supervisar que todos los miembros del grupo tengan las mismas oportunidades para poder colaborar en el desarrollo de la actividad**, y que no se den marginaciones al respecto, ello pasa porque el profesor desde el principio insista que la calificación de los miembros del grupo no sólo vendrá por la calidad del producto conseguido por los alumnos, sino también porque de forma individual todos sus miembros sepan responder respecto a lo realizado.

Badia, A., 2006; Barberà *et al.* (2001); Guitert, M. (2002); Gros, B. (2004); Urhahne, D. (2009); Garrison y Anderson (2005). Barberà *et al.* (2001) plantean que el papel del docente se desarrolla en el grupo entre tres momentos: en la planificación de la actividad, durante el proceso de gestión de la interacción del grupo y en la valoración del proceso y del producto. Urhahne describe el rol del docente en ambientes de colaboración mediante 5 principios.

En esta línea, **aparte del rol de orientador y facilitador del aprendizaje, el docente en ambientes de colaboración que trabaja en red deberá impulsar y facilitar el desarrollo de habilidades y actitudes que favorezcan el aprendizaje colaborativo para potenciar la autonomía, la capacidad de organización, la disciplina y la toma de decisiones en grupo. Asimismo del docente deberá interaccionar y participar de manera constante en el entorno colaborativo virtual dando feedback y reflexiones continuas además de gestionar el equipo.**

2. LA COLABORACIÓN ENTRE DOCENTES

Para adentrarnos en el concepto de la colaboración entre docentes partiremos de las reflexiones de expertos desde el ámbito académico no universitario. Para Román (2004:3), “posiblemente la colaboración profesional entre los docentes sea el rasgo decisivo que diferencia a los centros docentes que son eficaces de los que son menos eficaces”. Asimismo, Sarramona (2005) sostiene que un centro que no le de importancia a que los profesores trabajen colaborativamente, es muy probable que esté destinado a fracasar en su misión de enseñar para las necesidades del mundo actual globalizado.

Las referencias al trabajo en equipo entre docentes se hacen evidentes no sólo en el ámbito académico sino también a nivel profesional. La idea de que trabajar con los compañeros en el ámbito académico no universitario alcanza la categoría de axioma llegando incluso al ámbito legislativo, basta señalar, como muestra, lo que dice en su introducción el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, del que subrayamos los términos que llaman directamente al trabajo conjunto entre el profesorado: “El sentido de la etapa de educación secundaria obligatoria y sus contenidos están regidos por las finalidades que la Ley fija para este tramo educativo, en el que hay que asegurar la unidad y coherencia curricular. A esto han de contribuir los profesores responsables de la etapa, trabajando en equipos docentes coordinados.” (Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre).

En el ámbito universitario y en el marco del EEES¹ tampoco podemos olvidar la importancia que se le otorga al trabajo en equipo desde una doble vertiente: por un lado, como metodología que fomenta que el estudiante lleve a cabo procesos de trabajo activo

1 Véase: <http://eees.universia.es> y <http://www.crue.org/espaeuro/eurodocs.htm>

y participativo y, por otro, porque el trabajo en equipo es actualmente una de las competencias más valoradas en los entornos profesionales.

También las referencias sobre el trabajo en equipo en el ámbito empresarial y más concretamente en relación a la organización del trabajo, són claras. Apoyándonos en (Duran, 2001:74) “la organización del trabajo se caracteriza por la valoración de la participación, la autonomía y el trabajo en equipo con altas dosis de cooperación. Se trata de formar equipos interdisciplinarios y multiculturales capaces de trabajar en curvas pronunciadas de crecimiento en contextos acelerados de cambio. La capacidad de cooperación es sin duda una de las principales competencias interpersonales del “brainbroker”o trabajador del conocimiento.”

Tal y como apunta Bender (2003) si los profesores son capaces de trabajar entre ellos de forma eficaz, entonces ellos seran un buen modelo de colaboración para sus estudiantes. Asimismo Chu *et al.* (1999) argumentan que de la misma manera que a los alumnos no les gusta trabajar solos y prefieren compartir ideas, lo mismo sucede entre los profesores.

En este sentido **se hace evidente que en un contexto de innovación y mejora de la práctica profesional no puede abordarse el trabajo de los docentes de forma aislada y en solitario.** Por ello, la formación en grupo, la colaboración e intercambio de conocimientos y experiencias entre los docentes, la planificación, desarrollo y evaluación de proyectos de innovación conjuntos, la creación e intercambios de materiales curriculares, ..., posibilitan acciones y estrategias fundamentales para la formación y actualización del ejercicio profesional docente vinculadas, tal y como señala Antunez (1999), con la mejora de la calidad educativa.

La complejidad creciente del mundo laboral, el gran volumen de conocimientos, especialmente los técnicos, hacen cada vez más imprescindible el trabajo en equipo para aprender de todos. La estrategia de colaborar y el trabajo en pequeños grupos permiten interactuar y establecer relaciones permanentes de manera organizada y continuada. En este sentido, la colaboración se plantea como una de las alternativas que tiene el profesorado para mejorar sus procesos de aprendizaje.

La **colaboración entre profesores apoyada en las TIC** basada en la comunicación y en el intercambio de la información proporciona, como nos apunta Salinas (1998), la oportunidad de:

- Obtención de servicios especializados de información que existen en cada campo académico y profesional y que suelen ser accesibles para los miembros de la disciplina o de la profesión.
- intercambio de nuevos conocimientos surgidos tanto de la investigación básica y aplicada como de la práctica profesional a través de revistas electrónicas, conferencias electrónicas y listas de discusión.
- Mejorar las aptitudes y resolver problemas. Este tipo de colaboración es requerida más que el simple intercambio de información. Intercambio de ideas, compartir experiencias y discutir soluciones a las dificultades que se dan entre profesores, por ejemplo, pueden dar lugar, a través de redes a grupos de trabajo mucho más amplios y diversos.

- Crear nuevo conocimiento ya sea desarrollando materiales curriculares o escribiendo un artículo en común, la realización de investigaciones y proyectos de innovación por equipos de profesores de distintos centros, el intercambio de borradores y planes de trabajo....

Asimismo, la **colaboración a través de la red**, tal y como afirma Harasim et. al., (2000:306) posibilita “hacer compatible la actualización de contenidos y de procedimientos a través del uso las TIC a la vez que facilita un enriquecimiento personal y mutuo entre los profesores”.

2.1. La cultura de la colaboración

Tal y como hemos evidenciado, en el ámbito no universitario existe una cierta tradición pedagógica entre el profesorado de trabajar de forma colaborativa. Es una situación a la que recurren habitualmente los docentes como alternativa a la realización de actividades propias y para mejorar la labor como docentes. Distintos autores se refieren al trabajo colaborativo como una “cultura de la organización”. Hardgraves (1999) señala que más como un mero conjunto de procedimientos de trabajo en equipo, **la cultura de la colaboración implica que el profesorado no sólo pone en práctica y desarrolla estrategias y tareas en colaboración, sino que también comparte con sus colegas creencias, valores, y significados sobre la profesión y su ejercicio docente.** Desde esta perspectiva la colaboración entre profesores no debe concebirse únicamente como un método o como una técnica para incrementar y mejorar el trabajo docente. Supone entenderla como una filosofía o concepción para el desarrollo profesional del profesorado.

Clemente (1999:216) por su parte afirma que “la cultura colaborativa lleva a procesos de enriquecimiento que propician el diálogo, el debate y hasta la confrontación y discusión de los participantes, de donde provienen, quizás, sus dificultades, pero que sin duda son menores que sus beneficios. Además permiten la puesta en común de las propias incertidumbres, y dudas que el proceso educativo, lleno de valores, suscita. **El compartir los problemas comunes es una forma de aprender a resolverlos** y en este sentido la colaboración permite un clima de confianza y de apertura a experiencias ajenas que otorga confianza al profesor”.

Por su parte Alfageme, (2003) nos define la cultura de la colaboración en función de dos componentes básicos: el contenido de un proyecto que un grupo de docentes desarrolla, y el proceso o dinámica de trabajo que el grupo establece y pone en práctica para la planificación, desarrollo y evaluación de dicho proyecto. **Para que un equipo funcione es necesario disponer de un proyecto de trabajo compartido.** Si un grupo de profesores se reúne, pero no discute, actúa o reflexiona sobre un tema/proyecto entonces la dinámica y sentido del trabajo grupal se agota y se debilita. Esta autora señala tres cuestiones sobre las que reflexionar de la que nos suscribimos:

- a) La colaboración y el trabajo conjunto no son equiparables: se tiende a pensar que por el mero hecho de que los profesores se pongan a trabajar juntos entonces, de forma casi automática, se produce la mejora e innovación educativa. Hay situaciones en las que el trabajo en equipo se centra en cuestiones o temas anecdóticos y superficiales de la profesión sin que el grupo de docentes analicen y profundicen en las propuestas de mejora de la situación o problema trabajado. Fullan y Hargreaves (1991) lo vienen a denominar como colaboración confortable. En otras ocasiones existe una colaboración

forzada consistente en que el profesorado hace proyectos o tareas conjuntamente, pero obligado por presiones externas y/o administrativas.

b) La importancia del individuo: A veces un exceso y obsesión en primar lo colectivo, el trabajo conjunto y colaborativo conlleva a menospreciar al profesor como un sujeto individual. En este sentido, colaboración e individualidad no deben ser conceptos excluyentes sino que se deben complementar. Como afirma González (1999:335) “El trabajo pedagógico personal, que no individualista, y el trabajo en colaboración, que no debe ser colectivista, han de ser debidamente equilibrados”.

c) La cultura de la colaboración no significa una cultura del consenso impuesto: centrandó la mirada en la realidad escolar nos demuestra que los centros son espacios de confrontación permanente de intereses personales enfrente a temas globales, de forma que la toma de decisiones sobre cualquier evento académico (establecimiento de horarios, sustituciones, aprobación de proyectos, etc.) tiene que estar sometida a la negociación. Una visión simplista de la innovación educativa cree que fácilmente es posible llegar a establecer metas compartidas que hagan posible el trabajo colaborativo sin que se manifiesten tensiones reseñables y conflictos. Por ello, hemos de ser conscientes y asumir que dentro de la cultura de la colaboración entre profesores el debate y la negociación deben ser constantes.

Recogiendo las ideas de Garrison y Anderson (2003), la interacción entre profesores constituye la base de la organización del aprendizaje dentro de una institución educativa. En investigaciones realizadas por parte de estos autores, donde incorporan el estudio de la presencia docente, cognitiva y social en un contexto de elearning, sostienen que muchas de las cualidades de la interacción tienen un impacto en los resultados docentes.

A través de la interacción, el intercambio de información y de ideas entre colegas deviene un componente fundamental para el desarrollo profesional de los profesores. Internet nos favorece el escenario para el trabajo en red posibilitando a los profesores un trabajo que ayuda a la actualización, a la creación de nuevos materiales, favorece el intercambio de experiencias y vivencias y en definitiva, tal y como sucede con los estudios, permite la creación y la construcción de conocimiento compartido (Harasim, 1995). Asimismo destacamos el estudio de Hargreaves (1996) donde argumenta como la colaboración entre docentes puede favorecer el intercambio de estrategias para la docencia. McClintock (2000) plantea que las nuevas pedagogías, específicamente los sistemas telemáticos son medios interesantes para la introducción de pedagogías alternativas y potenciar cambios en las estructuras educativas.

La empatía, elemento básico en los procesos colaborativos y en la creación de una moral de grupo, constituye para Goleman, D. (1997) uno de los componentes fundamentales de la inteligencia emocional. Fullan (2001a) considera que es preciso desarrollar empatía y relaciones sociales como elementos que sustentan una cultura de la colaboración.

Sin duda y a partir de lo que se ha manifestado, se hace evidente que **trabajar de forma colaborativa implica unas perspectivas diferentes y unas prácticas que requieren una voluntad manifiesta de quererlo hacer, una voluntad de querer colaborar**, Lopez (2005).

Cabe insistir en la idea de que la colaboración supone un compromiso e implica un cuestionamiento de diversos órdenes para lo que faltan hábitos, capacidades y actitudes, tal y como señalan Sancho y Ferrer (1997), debido en parte a la falta de tradición colaborativa que ha limitado las posibilidades actuales del profesorado. En este sentido Sachs, (2003) argumenta que históricamente los profesores han tenido oportunidades limitadas para trabajar de forma colaborativa. Como profesión los profesores no han desarrollado un lenguaje común ni una tecnología para documentar y discutir la práctica y sus consecuencias.

2.2. Beneficios de la colaboración entre docentes

Se han llevado a cabo estudios en donde se señala a la colaboración docente como un factor determinante en los procesos de cambio, innovación y mejora educativa, pues aporta complementariedad y compatibilidad entre los profesionales. En esta línea podemos enumerar un conjunto de características que son comunes en la colaboración entre profesores. Así, y en la línea de De Vicente (2002), los docentes comparten perspectivas, valores, y compromisos en torno a propósitos comunes en relación a lo que los alumnos deben aprender y cómo. Wesheimer la denomina 'creencias e intereses compartidos'. También es importante la Interacción y participación. Los profesores tienen oportunidades y razones para actuar conjuntamente en las deliberaciones, asociaciones y acciones. Existe una tercera característica vinculada a la Interdependencia. Así los miembros del grupo promueven y dependen de necesidades y compromisos mutuos. Además existe una preocupación por el punto de vista individual y de las minorías; las diferencias individuales y los mecanismos de disenso son aceptados dentro de una reflexión crítica que promueva el desarrollo del grupo, no existiendo en principio dicotomía entre individuo y colectividad. El mismo autor también plantea que es común entre el colectivo de profesores la preocupación por unas relaciones significativas, las interacciones suelen reflejar un compromiso por cuidar y mantener relaciones afectivas y significativas entre los docentes.

De acuerdo con Area, M. (2006) destacamos algunas de las potencialidades que tiene la colaboración entre profesores con independencia del ámbito educativo en el que se aplique. En este sentido la colaboración permite:

- Posibilidad de difundir al grupo o equipo de docentes en el ciberespacio experiencias, proyectos, actividades, materiales o documentos generados por dicho colectivo y ser accesible desde cualquier ordenador conectado a Internet
- Que cada miembro del grupo pueda comunicarse con el resto de integrantes del equipo en cualquier momento y desde cualquier lugar
- Compartir e intercambiar materiales y recursos elaborados individualmente mediante el sistema de transferencia de ficheros pueden ser depositados en el sitioweb o espacio virtual del grupo y cualquier otro docente puede descargarlo y utilizarlo para su propia clase.
- Generar documentos y/o materiales mediante un proceso de trabajo colaborativo en un periodo de tiempo dado.
- Que cada docente pueda reconstruir personalmente su experiencia y comunicarla a los demás a través de diarios digitales. Las redes permiten incrementar la gestión del conocimiento de modo que unos enseñen a otros a través de la transmisión formalizada de su experiencia.

- La creación de tableros/canales de noticias de interés conjunto para el grupo.

En este sentido, el desarrollo que ha experimentado la educación superior predispone al centro universitario para explotar todas las posibilidades comunicativas que los medios de comunicación poseen y más concretamente de cara a la formación, tanto de alumnos como de profesores, siendo la red el elemento que puede potenciar en toda su extensión las relaciones educativas de éstos y aquéllos. Apoyándonos en Imbernón (2005), asistimos al nacimiento de una nueva cultura en la institución educativa y una nueva profesionalidad donde el profesorado ha de trabajar con los colegas y con la comunidad y debe ser capaz de crear conocimiento pedagógico desarrollando la imaginación.

Estas reflexiones nos llevan a aflorar dos aspectos que justificarían el beneficio de la colaboración entre docentes que abordaremos a continuación. Por un lado, el beneficio de desarrollar una competencia profesional y por otro, el beneficio de actualizarse en el desarrollo profesional.

a) la colaboración entre docentes como competencia profesional

El **aprendizaje en colaboración se está convirtiendo en un elemento característico de las nuevas metodologías docentes** que se están implantando a partir de la discusión impulsada a través del Espacio Europeo de Educación Superior y ello favorece y debe permitir desarrollar la cultura colaborativa a la que hemos hecho referencia anteriormente.

El Informe Reflex (2007) pone de manifiesto la importancia de la capacidad de comunicar y hacerse entender; y la capacidad de colaborar y trabajar en equipo, como unas de las competencias más necesarias en los puestos de trabajo según los titulados ya incorporados al mercado laboral.

Asimismo el Informe Horizon 2010 refleja que cada vez más, tanto los estudiantes como los profesores, se enfrentan a unos retos más globales, multidisciplinares y que la necesidad de colaborar deviene una necesidad prioritaria. En los últimos años, la aparición de un conjunto de herramientas nuevas (y a menudo gratuitas) que permiten trabajar en red de forma colaborativa ha facilitado aún más la colaboración que en cualquier otro momento de la historia.

El trabajo colaborativo, reconocido como una competencia transversal esencial por el Proyecto Tuning (González, Wagenaar, 2003 y 2005) al que nos hemos referido ampliamente en el capítulo anterior, es una de las capacidades mejor consideradas y más requeridas desde el entorno profesional. Además, desde un punto de vista estrictamente pedagógico, genera sinergias que favorecen y enriquecen sustancialmente los procesos de aprendizaje.

El trabajo en equipo es la competencia transversal más solicitada por los empleadores y, además, los licenciados reconocen que es la más utilizada en el desempeño diario del puesto de trabajo, según confirman numerosas investigaciones cuantitativas de carácter general llevadas cabo por expertos e instituciones entre las que citamos a Pastor *et al.*, (2005) y el Informe Reflex, (2007).

b) la colaboración entre docentes como desarrollo profesional

Nos referimos a “desarrollo profesional” (García Gómez, 1999) a la actualización y proceso continuo que debe acompañar al docente a lo largo de su ejercicio profesional y se produce sobre la base de sucesivas reconstrucciones conceptuales, procedimentales y actitudinales, a partir de aprendizajes diversos. Como dice Fullan, (2001) se trata de un proceso continuo cuya esencia es el enseñar y aprender a enseñar cada vez mejor. Asimismo Hargreaves, A. (1996) considera que la colaboración y la colegialidad se presentan como estrategias para promover el desarrollo del profesorado ya que ambas hacen trascender la reflexión personal y la dependencia de expertos hasta un punto en el que los docentes pueden aprender unos de otros, poner en común su pericia y desarrollarla juntos.

Tal y como señala López (2005:463) en su tesis doctoral, “en nuestra investigación hemos comprobado que cuando los profesores no protagonizan una verdadera colaboración por falta de condiciones de autonomía para llevarla a cabo, no se desarrollan profesionalmente, o si lo hacen es únicamente de forma muy limitada”.

Asimismo a partir de los estudios desarrollados por Guitert *et al.* (2008) analizando como colaboraban un conjunto de docentes virtuales, permitió evidenciar, entre otras cosas, que los docentes obtenían beneficios más allá de los vinculados a aspectos sociales u organizativos que repercutían en su propia práctica. Además constatan que los beneficios de colaborar ligados al desarrollo profesional abarcan la formación inicial y permanente del docente.

Siguiendo en esta línea y, a partir de De Vicente *et al.* (2002, citado por Area, 2006), constatan que la colaboración entre docentes fomenta el desarrollo profesional y la mejora de la propia práctica. La red, además de aportar un soporte motivacional y de interés por el trabajo, articulan y comparten el conocimiento tácito que sus miembros han desarrollado en su experiencia profesional y organizan actividades y estructuras que promueven la mejora profesional y organizativa. De esta manera se convierten en una nueva forma de aprendizaje, compartiendo en un plano de igualdad los conocimientos y experiencias, promover la colaboración enriquecedora entre profesionales, generar un sentido de comunidad para su propio desarrollo como organización.

A partir de las reflexiones realizadas sobre los aspectos que justifican los beneficios de la colaboración, podemos señalar dos aspectos que posibilitan beneficios a los docentes mientras colaboran. Por un lado la posibilidad de desarrollar una competencia que deberán adquirirla e integrarla para desarrollarla con los estudiantes y por otro lado, el beneficio de colaborar entre docentes como vía de desarrollo profesional.

2.3. Las redes de profesores como entornos para la colaboración docente

Las redes, en general, posibilitan el acceso a un conjunto de personas que están trabajando bajo un mismo tema obteniendo ayuda desde una amplia variedad de fuentes, todo ello desde un enfoque colaborativo del propio desarrollo profesional (Harasim *et al.* 1995). Cuando concretamos en las redes de profesores nos posibilitan un abanico diverso de aplicaciones para los docentes a partir de los objetivos que se quieran alcanzar. En este sentido las redes pueden ser de utilidad para realizar proyectos de colaboración entre centros educativos, poner tareas o deberes diarios para los estudiantes, debatir sobre una

temática concreta, enviar los trabajos del curso, para colgar materiales de apoyo a las clases o realizar preguntas por parte de los alumnos sobre las materias.

Pero además, las redes de profesores posibilitan acceder y compartir cantidad de información sobre nuevos recursos educativos, temas relevantes para la profesión y nuevas ideas para incorporar a las dinámicas docentes. En este sentido, estos recursos posibilitan que los docentes puedan encontrar compañeros que como ellos tienen dudas, preguntas y problemas para resolver. Entrar en esta dinámica les posibilita introducirse en el mundo de la colaboración y la elaboración conjunta de conocimiento que les permite estar al día.

Participar en una red de profesores posibilita además una formación continuada ya que permite un aprendizaje más rápido y más directo. Aunque mostraremos algunas de las experiencias de redes de profesores en el ámbito universitario, vamos a mostrar ejemplos concretos de algunas de las redes sociales de profesores en el ámbito universitario que muestran una trayectoria de compartir experiencias docentes. Es el caso de 'Internet en el Aula'², una de las mayores redes de docentes en español y los profesores pueden encontrar apoyo y colaboración sobre cualquier necesidad educativa.

En este sentido, y a partir de lo que hemos argumentado y apoyándonos en Area (2010), las redes de profesores canalizadas a través de sitios o portales web han sido creadas para favorecer el intercambio de materiales didácticos, para difundir noticias, para la discusión o debates educativos y para compartir experiencias docentes. En el ámbito educativo no universitario podemos distinguir dos tipos de redes de profesores a partir de la clasificación de Gairín (2006) y Area (2010): las redes tuteladas y las redes autogestionadas. Estos autores vienen en denominar a estas redes de profesores como comunidades virtuales de docentes atendiendo que desarrollan su actividad a través de la red.

Por lo que se refiere a las **redes docentes tuteladas**³ por una institución pública o privada son aquellas que están impulsadas, financiadas y gestionadas por alguna institución gubernamental, por una fundación, por un grupo privado o por una empresa. Son portales web amplios que ofrecen noticias, recursos, materiales o cualquier otro tipo de información relacionada con la educación. Son sitios web con muchas secciones (foros, recursos, rincón del estudiante, del profesor, etc.) donde cualquier docente puede inscribirse gratuitamente bien para recibir información, bien para enviarla o bien para participar en alguno de los foros abiertos. Empresas privadas como Telefónica, editoriales como SM o Santillana, instituciones como la UNESCO y las secretarías o ministerios gubernamentales de educación han creado este tipo de comunidades virtuales destinadas al profesorado.

2 Véase: <http://internetaula.ning.com>

3 Algunos ejemplos concretos son:

<http://www.kalipedia.com/> Detrás de este proyecto está la empresa editorial "Santillana"

<http://www.profes.net/> Es un portal docente financiado por la editorial SM

<http://www.unesco.cl/kipus/> Kipus. Red Docente de América Latina y el Caribe. Impulsada por la UNESCO para instituciones y personas expertas

<http://www.educared.net/> Educared. Financiado por la Fundación Telefónica <http://www.cnice.mec.es/>

Portal docente organizado e impulsado por el Ministerio de Educación de España

A diferencia de las anteriores, las **redes docentes autogestionadas**⁴ son creadas y administradas por un individuo, grupo o colectivo docente sin patrocinio o vinculación orgánica directa con alguna institución o grupo empresarial. Son redes que nacen por iniciativa personal de algún profesor o grupo docente. En consecuencia se desarrollan y se administran de forma voluntarista a modo de autogestión de los participantes. Estas redes disponen de menos “cantidad” de recursos, de secciones o de un diseño/interface menos vistoso que las otras, pero que ganan en mayor interacción social, en debate y comunicación entre los propios docentes. Lo que suelen encontrarse en las mismas son foros de discusión, noticias y acceso a blogs docentes personales.

Ambos tipos de redes deben ser consideradas como espacios necesarios y tal y como nos afirma Area (2010) Las razones que esgrimen su continuidad pueden ser, por una parte porque cualquier institución oficial o empresa educativa seguirá considerando necesario proyectarse en Internet ofertando distintos tipos de productos y servicios educativos, y por otra, a medida de que el profesorado se convierta en un navegante habitual del ciberespacio se irán formando colectivos o redes específicas de docentes para el intercambio de información y de materiales didácticos o debatir sobre los problemas comunes de la actividad docente.

Centrándonos en el ámbito de la educación superior y sin la intención de llevar a cabo un análisis detallado de la totalidad de redes de profesores existentes, se relacionan algunas de las experiencias de redes de profesores de ámbito estatal e internacional con más tradición y actividad continuada que nos permitan acercarnos y profundizar sobre la misión y alcance que desarrollan como red.

4 Algunos ejemplos concretos son:

<http://internetaula.ning.com/> Red social creada en España con más de 1000 docentes inscritos en la misma. Es una de las comunidades educativas en español con mayor actividad social.

<http://educacionyntics.ning.com/> Red social docente con más de 200 miembros de profesores impulsada desde Argentina

<http://www.docencia.es/> Portal de noticias a partir de post enviados por los usuarios de blogs

<http://redtecnologiaeducativa.ning.com/> Sitioweb creado para los formadores de docentes e investigadores latinoamericanos interesados en uso pedagógico de las TIC, vinculada a la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE)

<http://www.edured2000.net/> Portal con noticias, foros, intercambio de recursos entre docentes.

<http://www.ciberespiral.org/es/> asociación profesional independiente que agrupa profesores, personas con formación técnica, investigadores e investigadoras, estudiantes y entidades, interesados en la promoción y aplicación de las TIC en la educación.

Denominación	URL	País	Miembros	Finalidad y objetivos
Red estatal de docencia universitaria	www.red-u.org	ESP	36 Universidades y 32 socios a título personal	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar seminarios y congresos dedicados a la formación del profesorado universitario y mejora de la docencia en general - Intercambiar experiencias y recursos para la formación - Favorecer la discusión multidisciplinar sobre la docencia y la calidad universitaria
XARXA D'INNOVACIÓ UNIVERSITÀRIA	http://www.uoc.edu/portal/catala/catedra_unesco/	CAT	Universidades, instituciones de educación superior y otros proveedores de educación, preferentemente del ámbito hispanoamericano y europeo	<ul style="list-style-type: none"> - Intercambio activo de ideas, la colaboración y la creación compartida en materia de innovación universitaria - creació i desenvolupament d'instruments de col·laboració i creació compartida - espai de participació activa per a l'anàlisi, la reflexió i la difusió dels resultats del seu treball.
Eduotec-e	http://edutec.rediris.es/	ESP	Grupos de trabajo formados por equipos interdisciplinarios y grupos de investigación educativa de Universidades	Plataforma para potenciar el conocimiento y el uso de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo . Espacio donde los profesionales compartamos, intercambiamos y promovamos proyectos relacionados con la explotación de las posibilidades educativas de las tecnologías de la comunicación
RUTE	http://www.rute.edu.es/	ESP	Docentes e investigadores universitarios	<p>Interesada en promover las aplicaciones educativas de las tecnologías de la información y Comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover el diálogo interuniversitario para la elaboración y desarrollo de proyectos conjuntos de docencia e investigación - Propiciar la organización de reuniones, seminarios, congresos que favorezcan el intercambio de investigaciones y experiencias - Impulsar la formación permanente de los asociados - Garantizar información continuada a los miembros y defender los intereses de los mismos - Fomentar publicaciones relacionadas con el ámbito de la asociación - Difundir en la sociedad las aportaciones del campo de la Tecnología Educativa
THE UNIVERSITY OF SALFORD LEARNING AND TEACHING RESEARCH NETWORK (LTRN)	http://www.edu.salford.ac.uk/her/ltrn/	UK	Personal de la Universidad con un interés común en el aprendizaje y la enseñanza de la investigación y el desarrollo de la reflexión crítica sobre el proceso de aprendizaje	Proporcionar apoyo y retroalimentación constructiva a los miembros LTRN a través de la redacción de artículos de conferencias, artículos de revistas, capítulos de libros y cualquier otro académico / escritura académica que se centran en el aprendizaje y la enseñanza / investigación educativa.
THE PROFESSIONAL AND ORGANIZATIONAL DEVELOPMENT NETWORK IN HIGHER EDUCATION (POD)	www.podnetwork.org	USA	1.800 miembros entre profesores, desarrolladores, asistentes, administradores y otros miembros que realizan funciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar apoyo y servicios para sus miembros a través de publicaciones, conferencias, consultoría y creación de redes. • Ofrecer servicios y recursos a los demás interesados en el desarrollo de la facultad. • Cumplir con una función de promoción, a nivel nacional, tratando de informar y persuadir a los líderes educativos del valor de la facultad, de instrucción, y desarrollo organizacional en las instituciones de educación superior.

HIGHER-EDUCATION-CLOSE-UP List	https://www.jiscmail.ac.uk/cgi-bin/webadmin?A0=HIGHER-EDUCATION-CLOSE-UP	UK		Red virtual dedicada a abordar la investigación en profundidad en la educación superior. Su objetivo es proporcionar un foro de discusión sobre el perfeccionamiento de la investigación educativa, ya sea fenomenográfico o etnográfico.
INTERNATIONAL NETWORK FOR LEARNING & TEACHING GEOGRAPHY IN HIGHER EDUCATION	www.geog.canterbury.ac.nz/inlt/index.html	UK, NZ, USA	Mejorar la calidad y la situación de aprendizaje y enseñanza de la geografía en la educación superior a nivel internacional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover la investigación innovadora, creativa, y de colaboración, así como la reflexión crítica sobre el aprendizaje y la enseñanza de la geografía 2. Facilitar el intercambio de materiales, ideas y experiencias sobre el aprendizaje y la enseñanza de la geografía y estimular el diálogo internacional 3. Crear una comunidad internacional encaminada a elevar el perfil y la situación de aprendizaje y enseñanza de la geografía.
COMMUNITY COLLEGE INSTITUTIONAL INTEREST GROUP (IIG)	www.nafsa.org/groups/home.aspx?groupid=24	USA	Asociación de educadoras de College y Universidad.	La misión de la comunidad del IIG es potenciar un foro que facilite y promueva el compartir intereses comunes, informaciones y experiencias entre educadoras de ámbito internacional afiliadas en colegios de la comunidad y con colegios profesionales.

TABLA 1: ALGUNAS EXPERIENCIAS DE REDES DE PROFESORES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATAL E INTERNACIONAL

No podemos finalizar este apartado relativo a las redes de profesores sin hacer referencia a las redes sociales. El surgimiento de las redes sociales para el profesorado supone un tema específico para abordar de forma generalizada y en posteriores estudios más allá de la presente tesis. En este sentido, actualmente y ligado al discurso que hemos abordado con anterioridad en torno a las redes de profesores, está surgiendo el fenómeno de las redes sociales que aunque no le dedicamos un apartado amplio, dado que en el momento de analizar el caso no se estaban utilizando de forma generalizada, hemos querido hacer referencia en un apartado final del marco conceptual por su presencia e implicación al objeto de estudio. A pesar de que a lo largo del análisis del caso de manera indirecta hay referencias.

Sobre las redes sociales autores como Wellman (2001) afirman que cuando las redes informáticas unen a las personas tanto como a las máquinas, se transforman en redes sociales, a las que denominamos redes sociales sostenidas por ordenadores. En este sentido el autor afirma que las comunidades son redes de relaciones personales que proporcionan sociabilidad, apoyo, información y un sentido de pertenencia e identidad social.

Las redes sociales han revolucionado en pocos años la forma de comunicarnos y compartir la información. Principalmente están basadas en una plataforma web y ofrecen multitud de servicios: mensajería instantánea, correo electrónico, blogs, foros, galerías para compartir fotos, vídeos y archivos, etc. Concretamente, las redes sociales, y refiriéndonos a Boyd, (2007) son un medio que permite a los individuos construir un perfil público o semipúblico dentro de un sistema delimitado, articular una lista de otros usuarios con los que comparten una conexión, y ver y recorrer la lista de conexiones de otros miembros del sistema.

Existen multitud de redes sociales, algunas de las más populares son MySpace, Facebook, Xing o LinkedIn. Facebook, por ejemplo, nació para apoyar a distintas redes universitarias en los campus americanos mientras que LinkedIn se define como una red profesional,

orientada a establecer contactos de tipo laboral y comercial (networking). Existen otros sistemas o plataformas que permiten la creación por parte del usuario de sus propias de redes sociales o comunidades, como son Ning o Elgg. Area (2010) aboga por clasificar las redes sociales a partir de tres tipologías:

- las redes que se encuentran vinculadas a un propósito general como por ejemplo Facebook, MySpace, oTwitter
- las redes abiertas que nos posibilitan para compartir archivos sean en formato videoclip, presentación, fotografías, ... como por ejemplo: YouTube, SlideShare, Snips, Flickr, ...
- las redes temáticas o microcomunidades que tienen un interés específico como por ejemplo Ning, Elgg, GROU.PS, Google Groups, ...

Dado el alto interés que las redes sociales suscitan entre los estudiantes, cada vez más instituciones educativas y universidades buscan la forma de utilizar estos sistemas (The New Media Consortium, 2007). En ese sentido, existen experiencias de distintos tipos. Hay universidades que han apostado por utilizar las redes sociales ya en funcionamiento, creando canales específicos para sus instituciones, como por ejemplo el IE University integrado en Facebook o MySpace. Otras universidades han apostado por crear sus propias redes sociales, como por ejemplo la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, con la creación del portal UIMP 2.0 basado en Ning, y con más de 900 usuarios registrados. Ejemplos todos ellos de una clara apuesta por las TIC 2.0, que no sólo ha concebido una nueva forma de comunicación sino que ha generado un nuevo escenario de colaboración, de internacionalización y de transferencia de conocimiento.

Hoy, además de buscar información en la web, hacemos web. Cada vez que comentamos un post, ampliamos un artículo en Wikipedia, colgamos una imagen en nuestro muro, etiquetamos un recurso, enlazamos una presentación, incrustamos un video, «twiteamos» un pensamiento o convocamos a nuestros amigos de la red a un evento, hacemos web, creamos web. Bajo esta nueva condición existe una demanda creciente por nuevas propuestas que fomenten situaciones de aprendizaje permanente. Nuevos conceptos y tecnologías como la Web 2.0, están abriendo puertas para un aprendizaje más efectivo y tienen el potencial para soportar el desarrollo de competencias a lo largo de la vida. La primera generación de Internet permitió a las personas acceder a gran cantidad de materiales publicados. La segunda generación les permite contribuir activamente en la producción de materiales. Esta habilidad permite participar y crear la nueva Web, lo que ha llevado a una generación basada en la “socialización”, donde los participantes son al mismo tiempo creadores, distribuidores y lectores. Klamma, R., *et al.* (2007).

Los investigadores coinciden en que las herramientas de la Web 2.0, como blogs, wikis, marcadores sociales, podcasts, etc. aumentan la colaboración, la comunicación y la producción de conocimiento (Grodecka *et al.*, 2008; Rhoades, Friedel, y Morgan, 2009). En este sentido una característica clave de este tipo de tecnología es la capacidad del usuario final para editar o crear información facilitada por otro usuario (Rhoades *et al.*, 2009), facilitando la creación, gestión, colaboración y publicación de conocimiento (Freire, 2009).

La Web 2.0 o también llamada Web social es la representación de la evolución de las aplicaciones tradicionales hacia aplicaciones Web encausadas al usuario final. La Web 2.0 es más bien una actitud y no precisamente una tecnología, representa una reconfiguración ideológica de la organización y uso de la Web. Proporciona posibilidades para comunicarse, informarse, entretenerse, formar parte de una comunidad, para participar y para compartir. El usuario final se convierte en creador y constructor de sus propios contenidos, que puede compartir libremente con el resto. Con las posibilidades que brinda la Web 2.0, la cantidad de contenidos generados es enorme y seguirá creciendo a niveles exponenciales. Por esta razón, el paradigma de la búsqueda tendrá que sufrir cambios, o mejor dicho, ya los está viviendo. Se plantea que el futuro próximo es la Web 3.0 o Web Semántica. En este nuevo contexto surgen términos como el de “folksonomies” y “microformats”. Los primeros proporcionan un tipo de clasificación o taxonomía creada a través de la comunidad, también se le conoce como “clasificación social”. Los microformatos son una forma simple de agregar significado semántico a un contenido legible por el humano y que pasa a la máquina como sólo texto plano.

Como propone Bruns y Humphreys (2005), las herramientas web 2.0 generan espacios de comunicación idóneos para el desarrollo de algunas de las habilidades y, sobre todo, actitudes de un nuevo tipo de alfabetización tecnológica crítica, colaborativa y creativa; generando un nuevo marco práctico idóneo para la socialización y la culturización de los jóvenes (Pérez Tornero, 2008).

3. LA COLABORACIÓN DE DOCENTES EN RED: COMUNIDAD VIRTUAL

Antes de abordar de manera específica las comunidades de docentes en red, nos aproximaremos al concepto de comunidad virtual recogiendo los elementos más significativos que los autores aportan y concretando asimismo las tipologías de comunidades de docentes a las que los expertos se refieren.

3.1. Aproximación al concepto de comunidad virtual

Entre la literatura existente encontramos diversos términos para designar el mismo concepto de comunidad virtual (CV): comunidad en línea, comunidad de Internet, comunidad digital, comunidad telemática, cibercomunidad, comunidad electrónica o mediada por ordenador, a pesar de que el término comunidad virtual es el más utilizado y es el que utilizaremos a lo largo del discurso.

Remitándonos al origen del concepto a través de Rheingold (1993), creador del término comunidad virtual, define a las comunidades virtuales como colectivos culturales que emergen cuando suficientes personas se encuentran en el ciberespacio de forma frecuente, intercambiando palabras e ideas y con un sentimiento humano suficiente, como para formar tejidos de relaciones sociales, surgido y desarrollado en un periodo largo de tiempo.

Definiremos comunidad virtual, en la línea de Levy (2000) y Palloff y Pratt (2005), como un grupo de personas que desean interactuar para satisfacer sus necesidades o llevar a cabo roles específicos; que comparten un propósito determinado que constituye la razón de ser de la comunidad virtual; tienen una política que guía las relaciones; y cuentan con sistemas informáticos que median las interacciones y facilitan la cohesión entre los miembros. Asimismo, el grupo de personas que lo componen disponen de un entorno comunicativo en línea o forman

un red personal telemática compartiendo información y recursos en que se comprometen no solo a ser receptores sino también contribuyentes del conocimiento (Hunter, 2002).

Además de asociar la comunidad virtual a un lugar y grupo interactivo unido por un interés común (Jeremiah Owyang, 2008), las relaciones sociales que mantiene una comunidad virtual están vinculadas con su permanencia en el tiempo. En esta línea, Doheny (2003) afirma que no es algo a lo que te puedes unir fácilmente ya que debe ser vivida; no puedes suscribirte a una comunidad del mismo modo que te suscribes a un grupo de discusión en línea. Partiendo de esta idea de permanencia lo complementamos con Rubio (2005:76) en que la comunidad virtual está caracterizada por “grupos de personas (profesionales, estudiantes, gente con intereses comunes, ...) que interactúan, a través de la red, de forma continuada para intercambiar información, ideas y experiencias con el objetivo de velar por el desarrollo personal y profesional de los miembros que la componen”.

Así, nos referiremos a comunidad en línea, y apoyándonos en Gairín (2006), a la interacción que se produce entre personas físicas a través de las redes telemáticas definida como un agregado social que emerge de la red cuando un número suficiente de personas mantienen discusiones públicas durante un tiempo suficientemente largo. Asimismo estas personas crean sentimientos mutuos de pertenencia y cohesión, en la línea de Haythornthwaite *et al.*, (2000), como aspecto esencial para la vida de las comunidades virtuales. Siguiendo a Gairín, (2006), las personas que forman parte de la comunidad virtual tienen intereses individuales, afinidades y valores, unidos a partir de una temática específica por lo que tendrán más éxito cuanto más ligadas estén a las tareas, a hacer cosas o a perseguir intereses comunes.

Existen una serie de características que definen a una comunidad virtual, y en este sentido nos apoyamos en Barab & Duffy, Makinster y Schekler al (2004). Estos autores señalan unas características como los conocimientos, valores y creencias compartidos, las historias coincidentes entre sus miembros, la interdependencia mutua, un proyecto mutuo, las oportunidades para interactuar y participar, las relaciones significativas y el respeto por las distintas perspectivas y puntos de vista.

Consideramos esencial las afirmaciones que desarrolla Salinas (200) en que considera que la premisa fundamental de la comunidades virtuales es la colaboración.

Algunos autores, entre los que desatacamos a Pazos (2001) esgrimen los argumentos que permiten afirmar lo que es una comunidad virtual. De acuerdo con la autora, podemos considerar las comunidades virtuales como aquellas que permiten la accesibilidad para poderse comunicar, existe una cultura de participación y colaboración entre los integrantes, el contenido que intercambian es relevante y el grupo de personas que lo forman tienen un dominio y unas destrezas comunicativas, de gestión y de procesamiento de la información.

Partiendo de la afirmación que hace Cabero (2006) “...lo fundamental de una CV no es que la comunidad se encuentra en la red, sino que forman parte de ella personas, y serán exitosas si las personas que la conforman están unidas para la realización de tareas conjuntas; es decir, si persiguen intereses comunes. No debemos olvidarnos que al hablar de CV nos estamos refiriendo directamente a aspectos de sociabilidad e interacción social

entre sus participantes, no al aislamiento sino a la colaboración” (Cabero, 2006).

La investigadora Preece, J. (2000) nos ofrece una definición global del concepto de comunidad virtual al indicar que ésta integra los siguientes elementos:

- gente que desea interactuar para satisfacer sus necesidades o llevar a cabo roles específicos
- que comparten un propósito determinado, un interés, una necesidad, un servicio o un intercambio de información,.. que constituye la razón de ser de la comunidad virtual
- con una política (una coordinación) que guía las relaciones e interacciones
- con unos sistemas informáticos que median las interacciones y facilitan la cohesión entre los miembros.

Asimismo, podemos afirmar a partir de los estudios de Gros, B. (2008) que las comunidades virtuales cuentan con un gran potencial como vía de aprendizaje y de desarrollo profesional.

Se desprende de las anteriores definiciones que hay una serie de elementos que son comunes como son el deseo de interactuar para satisfacer sus necesidades o llevar a cabo roles específicos; el compartir un propósito determinado que constituye la razón de ser de la comunidad virtual y haciendo uso de sistemas informáticos que median las interacciones y facilitan la cohesión entre los miembros. Así, partiendo de las definiciones presentadas y a partir de análisis de experiencias de comunidades virtuales podemos emerger algunas ideas principales sobre una comunidad virtual:

- Los objetivos son comunes y están relacionados con determinadas necesidades de sus integrantes
- Existe un cierto sentido de pertenencia a un grupo, de sentimiento de pertinencia al colectivo.
- Se utilizan unas mismas infraestructuras telemáticas, generalmente basadas en los servicios de Internet, que por lo menos permiten comunicaciones de uno a todos y de uno a uno. Básicamente se utiliza el e-mail y una lista de distribución, pero a menudo existe también una página web y espacios para desarrollar del tipo foro.
- Alguno de sus miembros realizan actividades para el mantenimiento del grupo, a partir de la figura del administrador, moderador, webmaster,..
- Comparten valores sociales y profesionales, normas, lenguajes, en un clima de confianza y respeto.
- Cuando la aportación no sólo es material sino que trasciende a otros ámbitos y llegando hasta el compromiso.
- Los integrantes se proporcionan ayuda emotiva y cognitiva.
- Se realizan actividades que propician interacciones entre los integrantes de la comunidad, concretadas como preguntas, discusiones, aportaciones informativas...
- Se cuenta con la figura de un moderador

Así, tomando en cuenta a Gros (2008) y partiendo de los elementos que comprende la comunidad virtual identificados por Preece (2000) y Wang *et al.* (2002) podemos afirmar que

el concepto de comunidad virtual se basa en los siguientes propósitos:

- Intercambiar información y obtener respuestas
- Ofrecer apoyo, empatía, expresar emociones
- Conversar y socializar de formal informal a través de comunicación simultánea
- Debatir, normalmente a través de la participación de un moderador
- Actualizarse profesionalmente

Situados los elementos conceptuales de una comunidad virtual, vamos a describir los distintos tipos de comunidades docentes existentes.

3.2. Tipos de comunidades docentes

Partiendo de Jonassen, Pech y Wilson (1998 citados en Cabero, 2006) articulan las comunidades entorno a cuatro tipologías: de discurso, de práctica, de construcción de conocimiento y de aprendizaje. Riel y Polin (2004) distinguen entre comunidades de aprendizaje orientadas a tareas (grupo de personas unidas para realizar una tarea), comunidades orientadas a prácticas (grupo de personas que comparten intereses trabaja para la realización de una práctica concreta), y comunidades orientadas a la construcción de conocimiento (grupos de personas que producen algún tipo de conocimiento).

Con la finalidad de abordar un marco de análisis para profundizar, nos centraremos en las comunidades de práctica, de aprendizaje y de indagación siendo los tipos de comunidades más comunes entre la literatura revisada y que nos permitieran aflorar los rasgos más significativos de cada una de ellas.

a) Comunidades de práctica

Las comunidades de práctica son un tipo de organización que mantiene una continuidad temporal, pero que sobre todo están definidas para compartir una práctica entre los miembros que forman parte de esta comunidad. Más allá del ámbito académico universitario, cada vez existen más empresas e instituciones públicas que recurren a la creación de comunidades de práctica para compartir conocimientos, ideas y recursos vinculados a un ámbito o tema común. Un ejemplo de experiencias de comunidades de práctica en el territorio catalán es el programa Compartim⁵, en el ámbito de la administración, que basa el trabajo colaborativo en línea en la plataforma de e-Catalunya.

Las aportaciones sobre el estudio de comunidades de práctica nos evidencian las oportunidades de mejorar, a través de las TIC, que permiten entre los participantes a través de la comunicación y la interacción así como la colaboración. De entre los autores que se refieren las comunidades de práctica citamos a Rogers, J. 2000; Wenger, 2001; Palloff y Pratt, 2007; Tu, 2004; Lock 2006; Kimble *et al.* 2001.

Lo que sostiene a la comunidad es la práctica y las relaciones de participación y compromiso mutuo que se generan en torno a su empresa conjunta, y que darán lugar

5 Es un entorno de trabajo para la creación y desarrollo de comunidades virtuales impulsada por la Dirección General de Atención Ciudadana del Departamento de la Presidencia de la Generalidad de Cataluña para que los ciudadanos puedan comunicarse, trabajar en equipo y gestionar conocimiento mediante herramientas de participación en línea.

.....

a un proceso colectivo de aprendizaje (Wenger, 2001). El mismo autor sostiene que como docente es conveniente y necesario aprender a trabajar dentro de comunidad de práctica ya que ayudan a tener un sentido de pertenencia y a compartir recursos y alcanzar metas conjuntas. Asimismo considera que la comunidad de práctica permite que la experiencia individual pueda convertirse en colectiva y la define como un grupo de personas que comparten interés en un dominio (hay algo que interesa y une a sus miembros y que exige un nivel mínimo de conocimiento) de la actividad humana y que se comprometen mutuamente en un proceso de aprendizaje colectivo que crea lazos entre ellos. Participan de actividades conjuntas, en discusiones, se ayudan mutuamente,.. comparten información formando el sentimiento de comunidad y construyen relaciones entre ellos.

Las comunidades de práctica, a través de TIC, permiten combinar la comunicación síncrona con la asíncrona, acceder a y desde comunidades geográficamente aisladas y compartir la información a escala internacional. De la interacción permanente entre los integrantes nace una sensación de vinculación, una pasión compartida y una profundización de los conocimientos tal y como aporta Gannon-Leary, P. (2010).

Si una comunidad de práctica utiliza las tecnologías en red para establecer procesos de colaboración entre sus miembros, se le denomina **comunidad de práctica virtual**, apoyándonos en Palloff & Pratt, (2005).

Algunos autores, entre los que citamos a Barab i Duffy, 2000; Lesser i Storck, 2001; Wenger, 2004a; Lock 2006, hacen referencia a las comunidades de práctica en el ámbito de la docencia y señalan que permiten acompañar el desarrollo profesional de los profesores, vinculándose directamente con la práctica que implica el ejercicio de la docencia. En este sentido las comunidades de práctica abren nuevas posibilidades para que los docentes puedan enriquecer su labor como docentes, tal y como sustenta Marcelo (2002). Asimismo, Gros, B. (2008:7) nos afirma que “las comunidades de práctica son especialmente interesantes ya que permiten comunicar el progreso del propio conocimiento y la experiencia”. En este sentido, pertenecer y ser miembro activo de una comunidad de práctica puede transformarse en parte integral del proceso de formación que el docente debe desarrollar a lo largo de su carrera como docente.

Es por ello que, tal y como sustentan Bozu, y Ibernón (2009) en sus trabajos, la constitución de comunidades de práctica entre los docentes en el ámbito universitario se está convirtiendo poco a poco en un recurso o un procedimiento necesario para romper con la cultura individualista y el aislamiento pedagógico en el modelo actual de formación del profesorado. Estas comunidades favorecen la discusión, permiten crear una comprensión más completa sobre el trabajo en común, favorece el compartir la práctica docente y enriquecerse de la experiencia docente con otros aprendiendo a través de la socialización.

En este sentido, la creación de comunidades de práctica que potencien la colaboración y la cooperación entre el profesorado y el intercambio de conocimiento práctico profesional se perfila como una de las mejores alternativas para un modelo de formación del profesorado orientado hacia la creación de espacios de reflexión, formación e innovación pedagógica en la línea de Hanraets *et al.* (2011). Las comunidades de práctica permiten:

- Participar en investigaciones conjuntas de aplicación de créditos europeos (ECTS) en las asignaturas de formación del profesorado
- Promover investigaciones e innovaciones sobre la mejora de la docencia universitaria
- Crear programas conjuntos de formación en el espacio europeo
- Intercambiar metodología y materiales curriculares utilizados en la docencia universitaria
- Intercambio de profesores en estudios de posgrado y máster
- Estudios de propuestas de formación permanente de los profesionales

b) Comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje partiendo de Flecha, R. *et al.* (2003) suponen la transformación de una comunidad ya que se parte de la idea de que todas las personas que forman parte del entorno influyen en el aprendizaje y, por tanto, deben de participar de manera conjunta. Las comunidades de aprendizaje emergen, generalmente, en contextos institucionales y son constituidas por miembros (alumnos, formandos, profesores) de una o de varias instituciones que pueden ser geográficamente dispersas. Las comunidades de aprendizaje son utilizadas para contextos académicos de aprendizaje y formación a pesar de que tienen puntos comunes con las comunidades de práctica (Meirinhos *et al.* (2009).

En este sentido los términos comunidad y aprendizaje son abordados de forma conjunta. El concepto de comunidad de aprendizaje incluye el sentimiento de pertenencia, pero también una determinada orientación: la interacción entre los miembros de la comunidad tiene que permitir un avance de todos y cada uno de sus componentes, a la vez que el fortalecimiento de una cultura común y la posibilidad de que se haga realidad el aprendizaje organizacional. Es el aprendizaje individual y colectivo lo que justifica que las comunidades puedan llamarse formativas (de aprendizaje) aunque adopten diferentes modalidades. Es por ello que no pueden entenderse sin considerar el contexto organizativo e institucional que las ampara y las posibilita.

Desde el ámbito no universitario Hargreaves señala que (2003) las escuelas deben convertirse en comunidades de conocimiento reales para todos los estudiantes, por lo que supone abordar la enseñanza como una verdadera profesión de aprendizaje para todos los docentes.

Cuando las actividades son de aprendizaje y las interacciones se producen por vía electrónica, el medio ambiente resultante se refiere a una comunidad de aprendizaje en línea o también denominadas **comunidades virtuales de aprendizaje**, CVA, en la línea de Marqués, (2007), García Aretio (2003a) y Coll (2007). Algunos autores como Salmon-Brenson (2001) plantean aportaciones interesantes a partir de un modelo de etapas en la evolución de una comunidad virtual de aprendizaje.

Barberà *et al.* (2001) señalan que los miembros están dispuestos a compartir y hacer crecer el conocimiento en los temas predefinidos, existen finalidades y objetivos compartidos, se focalizan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, existen comunicación e interacción entre sus miembros, se distribuyen roles, existe un control de la actividad distribuidos entre todos los miembros, a la vez que necesitan transformarse para tener continuidad a lo

largo del tiempo.

García Aretio (2003:180) define a las comunidades de aprendizaje como “grupos humanos, comunidades de personas que se basan en los intereses, afinidades y valores personales, que discuten, contrastan pareceres y puntos de vista o intercambian información, a través de Internet, en forma relativamente continuada a lo largo del tiempo y atendándose a unas determinadas reglas”. Para Adell (2004) crear una comunidad de aprendizaje implica una interacción activa, un aprendizaje colaborativo, significado socialmente construido y compartir recursos. Por su parte, Gairín. (2006) define a las comunidades virtuales como aquella agrupación de personas que se organiza para construir e involucrarse en un proyecto educativo y cultural propio y que aprende conjuntamente utilizando herramientas comunes en un mismo eterno.

Autores como Mas, O. *et al.* (2006) han investigado el tema en profundidad y entienden las comunidades virtuales de aprendizaje como el conjunto de personas que se relacionan, que interactúan entre ellas, que se socializan a través de las actividades que realizan mediante la utilización de los recursos de internet y/o intranet dentro de un ciberespacio o campus virtual de trabajo. Para que sea entendida como comunidad de aprendizaje se hace necesaria:

- la interacción entre sus miembros
- la existencia de una relación afectiva
- que ocurra en un espacio y un tiempo

Asimismo, tal y como nos señala Coll, (2007), las comunidades virtuales de aprendizaje poseen una estructura que permite consolidar y ampliar las redes de comunicación y de intercambio dentro de la comunidad y promover el aprendizaje de todos sus miembros.

Según Pazos *et al.* (2001) los elementos de una comunidad virtual de aprendizaje es la accesibilidad, la cultura de participación, las destrezas y que los contenidos sean relevantes.

En este sentido, las comunidades virtuales de aprendizaje superan la simple interacción entre sus miembros y posibilitan el estudio o análisis de problemas determinados sobre un área de conocimiento, fomentan el trabajo conjunto, se apoyan en las aportaciones de los miembros de la comunidad, construyen conocimiento de forma conjunta y los participantes son a la vez fuentes de información y fuentes de validación (Ardizzone y Rivoltella, 2004; Cabero, J., 2006; Salinas, 2003).

c) Comunidades de investigación

Una comunidad de investigación, tal y como afirma Lipman (1991:15) es donde los estudiantes se escuchan unos a otros con respeto, se enriquecen mutuamente con las ideas que aportan, se exigen argumentos a favor de las opiniones que unos defienden y otros atacan, se ayudan para extraer conclusiones de lo que se dice e intenta identificar las asunciones de los demás. Una comunidad de investigación intenta llevar lo más lejos posible los temas que trata en vez de autolimitarse en el marco de las fronteras disciplinarias.

Partiendo de los autores que sustentan este tipo de comunidades, y basándonos en

Garrison y Anderson (2005:42), establecen que una comunidad de investigación es un elemento esencial, central en una experiencia educativa cuando lo que se persigue es una formación de alto nivel, Los autores definen la comunidad de investigación como un entorno en el que “profesores y estudiantes interactúan con el objetivo de facilitar, construir y validar la comprensión, y de desarrollar capacidades que conduzcan a continuar la formación en el futuro”.

Siguiendo a Garrison y Anderson (2005) enfatizan que el establecimiento de comunidades de aprendizaje con sentido de cooperación se han convertido en una necesidad de la educación superior. Consideran que la concepción óptima del proceso de aprendizaje debería ser una comunidad de aprendizaje a la que llaman comunidad de investigación dado el carácter formador que tiene, basado en la construcción colaborativa de conocimiento por medio de actividades significativas. Proponen el establecimiento de comunidades de aprendizaje con tres dimensiones: presencia cognitiva, para referirse al entorno intelectual; social y docente. Argumentan que es muy importante establecer relaciones y un sentido de pertenencia.

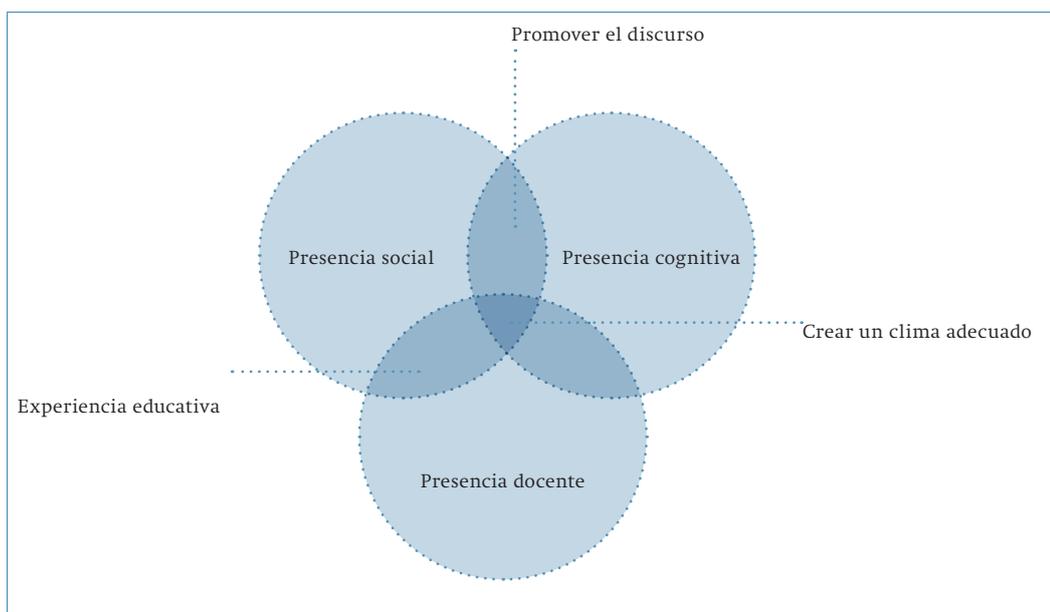


FIGURA2: MODELO DE COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN. ADAPTADO DE GARRISON Y ANDERSON (2005)

Marcelo y Parera, Han y Hill (2007) han identificado categorías a partir de las de Garrison para valorar la colaboración en la discusión asincrónica con indicadores de construcción de conocimiento compartido en este contexto. Además de ofrecer y recibir ayuda mutuamente de los compañeros, los estudiantes pueden en el transcurso de la interacción cooperativa construir conjuntamente conocimientos aunque tal y como indica Mercer (1997) deberán presentar las ideas en forma clara y explícita para que puedan compartirlas y evaluarlas conjuntamente y además deberán razonar juntos. Analizar problemas, comparar soluciones, tomar decisiones conjuntamente,...

Como afirma Harasim (2002:162) “... de los medios para el trabajo en red disponibles para los profesores, los más flexibles son los sistemas que permiten estructurar el espacio

virtual y ordenarlo de forma temática” (Harasim, 2002:162). Un ejemplo de ello sería el caso de la plataforma Moodle, la cuál está siendo adoptada de forma masiva en diferentes instituciones educativas españolas.

También debemos hacer mención a las redes de aprendizaje basadas en la comunicación asíncrona escrita –Asynchronous Learning Networks (ALN)– son presentadas habitualmente como espacios de trabajo en línea propicios para impulsar procesos de aprendizaje sustentados en las nociones de comunidades virtuales de aprendizaje y de aprendizaje colaborativo mediado por ordenador (Haythornthwaite, 2003; Hiltz, Turoff y Harasim, 2007).

Estos procesos se caracterizan, entre otros aspectos, por el hecho de que todos los participantes son fuentes potenciales de ayuda para el resto de los participantes y pueden contribuir mediante sus actuaciones a promover los procesos comunicativos, sociales y cognitivos implicados en el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el análisis del grado y el modo en que los participantes en una red asíncrona promueven el aprendizaje individual y colectivo, ofreciendo ayudas y apoyo al resto de los participantes, se convierte en un foco prioritario de interés de la investigación educativa.

A partir del análisis de los distintos tipos de comunidades nos permite abordar que, independientemente del tipo de comunidad al que nos referimos, las comunidades posibilitan la comunicación y la colaboración. En este sentido la integración de la universidad a estas redes de colaboración docente puede propiciar y favorecer el desarrollo profesional y personal de los miembros de la comunidad, en la línea que nos apuntan Gannon-Leary y Fontainha (2007).

Hemos podido evidenciar que las distintas tipologías de comunidades analizadas tienen puntos en común y que según los objetivos posibilitan el desarrollo de un tipo u otro de actividades. Además hemos abordado, aunque de una manera superficial el surgimiento de las redes socailes como fuentes de intercambio y de compartir informaciones.

Hasta aquí hemos presentado una aproximación teórica que nos permitirá abordar el caso que trabajaremos a continuación de manera fundamentada y que nos permitirá ir contrastando con la literatura. Habríamos podido abordar muchos otros aspectos pero hemos considerado que estos nos dan el fundamento para trabajar el caso partiendo de las preguntas de investigación que nos hemos propuesto.

3A PARTE: ESTUDIO DE CASO

**CAPÍTULO 4: ABORDANDO LA ACTIVIDAD ACADÉMICA DEL ÁREA
DE COMPETENCIAS DIGITALES EN EL MARCO DE LA UOC Y EL EEES**

*“Educar mediante la sociedad del conocimiento
en un mundo en red.”*

GABRIEL FERRATÉ, 2004

En este capítulo y en los sucesivos nos adentramos en el desarrollo del caso iniciándonos en desarrollar de manera exhaustiva la actividad principal del área que acontece en las Diplomaturas, Licenciaturas, Ingenierías y Grados, centrada en las asignaturas de Multimedia y Comunicación (MiC), Competencias de Trabajo en Equipo Virtual (CTEV) y Competencias TIC (CTIC). Para obtener una mejor comprensión de la actividad principal describiremos el recorrido histórico de la asignatura MiC a lo largo de los años que permitirá ilustrar la evolución de las metodologías docentes y las herramientas TIC. Finalizaremos el apartado presentado las innovaciones docentes derivadas de esta evolución.

Seguidamente nos aproximaremos de forma más global al conjunto de acciones formativas más allá de la actividad principal del área, focalizadas en el ámbito del Postgrado, en la formación de docentes en línea y en la tercera dimensión de la universidad con la finalidad de evidenciar la transversalidad del área en cuanto a los diferentes perfiles a los que da respuesta y a los ámbitos de actuación que abarca. El despliegue de estas acciones formativas ha posibilitado retroalimentar a la actividad principal en áreas temáticas concretas.

Retomando el conjunto de evidencias ligadas a la actividad académica, finalizaremos el capítulo hacia una definición de área transversal de competencias digitales de la UOC.

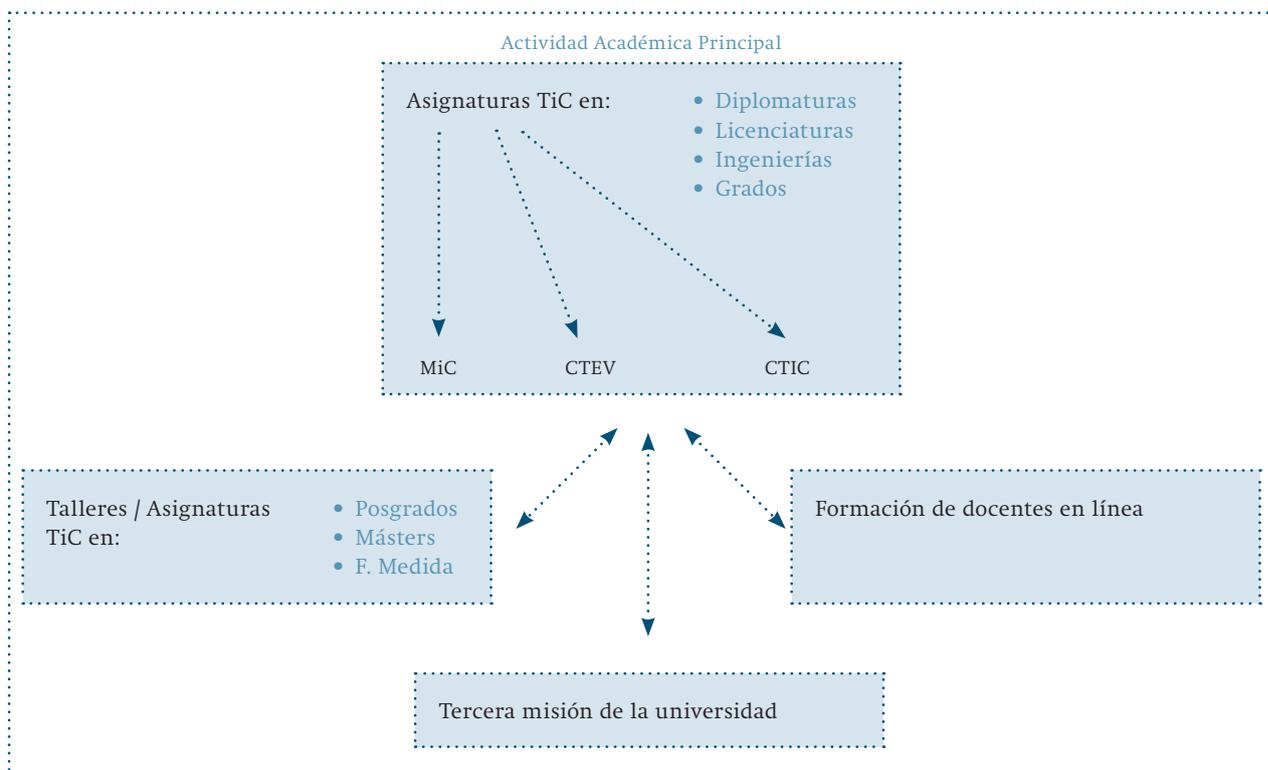


Figura 1: La actividad académica del área de competencias digitales

1. CONOCER LA ACTIVIDAD PRINCIPAL

- 1.1. Propuesta docente de la asignatura MiC: “Multimedia y Comunicación a la UOC”
 - 1.1.1. *Asignatura común de 3 créditos basada en herramientas básicas TIC*
 - 1.1.2. *Asignatura común y específica de 4,5 créditos basada en herramientas básicas TIC*
 - 1.1.3. *Asignatura específica de 4,5 créditos basada en estrategias de aprendizaje*
 - 1.1.4. *Asignatura específica de 4,5 créditos basada en competencias genéricas TIC*
- 1.2. Propuesta docente de la asignatura CTEV: “Competencias de trabajo en entornos virtuales”
- 1.3. La competencia “Uso y aplicación de las TIC en el ámbito académico y profesional” en el contexto del EEES de la UOC
- 1.4. Propuesta docente de la asignatura CTIC: “Competencias TIC”
 - 1.4.1. *Competencias académicas y profesionales*
 - 1.4.2. *Metodología y actividades de aprendizaje*
 - 1.4.3. *Recursos de aprendizaje*
 - 1.4.4. *Evaluación de las competencias*
- 1.5. La innovación docente en el conjunto de asignaturas del área
 - 1.5.1. *Entorno de trabajo del campus virtual*
 - 1.5.2. *Procesos metodológicos*
 - 1.5.3. *Conceptualización y creación de recursos*

2. CONOCER EL “MÁS ALLÁ” DE LA ACTIVIDAD PRINCIPAL

- 2.1. Postgrado y Másters
 - 2.1.1. *Talleres virtuales*
 - 2.1.2. *Asignaturas TIC en Másters*
 - 2.1.3. *Master en Competencias digitales avanzadas*
- 2.2. Formación de docentes en línea
 - 2.2.1. *Formación a docentes colaboradores de la UOC*
 - 2.2.2. *Formación a docentes externos de la UOC*
- 2.3. Tercera misión de la Universidad en competencias digitales
 - 2.3.1. *Estudio para una futura acreditación en competencias TIC*
 - 2.3.2. *Seminarios virtuales TIC*
 - 2.3.3. *Programas TIC semipresenciales para Pymes: Proyectos “PimeCava” y “PimeMetal”*
 - 2.3.4. *Formación virtual TIC a desocupados: Ocupa’t*
 - 2.3.5. *Talleres presenciales a la ciudadanía: “Descobreix...”*

3. HACIA UNA DEFINICIÓN DE ÁREA TRANSVERSAL DE COMPETENCIAS DIGITALES DE LA UOC

1. CONOCER LA ACTIVIDAD PRINCIPAL

En este apartado se relacionan el conjunto de asignaturas desplegadas en las Diplomaturas, Licenciaturas, Ingenierías y Grados, a partir de la descripción de la propuesta docente. Dado el carácter transversal de las asignaturas se abordaran en un sentido genérico sin diferenciar el entorno en el que se aplican (catalán o castellano) ni la concreción de las asignaturas para cada Estudio.

Vamos a profundizar en la asignatura de MIC para evidenciar las distintas fases evolutivas por las que ha pasado, desde los inicios de la UOC hasta la actualidad.

Con la incorporación de los nuevos grados Bolonia, mostraremos la propuesta docente de la nueva asignatura CTIC concretada a partir de la definición de la competencia propia en la Universidad sobre “Uso y aplicación de las TIC en el ámbito académico y profesional”.

Cabe señalar la importancia gradual que ha ido tomando el trabajo en equipo en las diversas propuestas docentes que presentamos siendo en estos momentos un objetivo prioritario de la actividad docente en los Grados.

También se incide en el papel que toma la innovación docente en el conjunto de asignaturas, innovación vinculada al entorno del campus virtual, a procesos metodológicos y a la conceptualización y creación de recursos y materiales didácticos.

1.1. Propuesta docente de la asignatura MiC: “Multimedia y Comunicación en la UOC”

Hace quince años concebir una universidad a distancia virtual fue todo un reto, desde el punto de vista tecnológico. También lo fue, desde el punto de vista pedagógico, diseñar las asignaturas de los distintos planes de estudio de las titulaciones. En este contexto, y desde sus inicios, **la Universidad creó una asignatura obligatoria, transversal y propia, cursada durante el primer semestre denominada “Multimedia y Comunicación a la uoc”, (MiC), para dar respuesta a las necesidades de uso y aplicación de las TIC** y con el objetivo de ofrecer a estudiantes, profesores y personal de gestión, un sistema de ayuda, orientación y soporte en el acceso a los estudios virtuales.

Una de las primeras estudiantes de la UOC comenta *“entré por primera vez al campus de la uoc para iniciar la asignatura obligatoria de Multimedia y Comunicación y de esta forma inicié mis estudios de Psicopedagogía. Mi experiencia como usuaria no era muy profunda [pero] a partir de esta asignatura me <enganché> y puedo decir que una de mis aficiones actuales es todo aquello relacionado con la temática de la multimedia. Además [la asignatura] me sirvió para reflexionar sobre el papel que las tecnologías de la información y la comunicación tienen actualmente y tendrán en el futuro próximo”. [...]* Santacana, T. (2006:58)

Inicialmente ésta fue, entre otras, una de las funciones encargadas a la asignatura de MIC pero a medida que la sociedad ha ido evolucionando y ha ido perdiendo el miedo a las nuevas tecnologías han surgido de nuevas y ha persistido en la universidad la necesidad de mantener una asignatura que permitiera ejercitar un conjunto de procesos

de aprendizaje para ayudar a hacer el cambio hacia un entorno no presencial y en red. En esta evolución, la asignatura ha ido incorporando nuevos contenidos, más allá de una alfabetización tecnológica (Peña, I. 2006) abriendo las puertas a los diferentes intereses, conocimientos y necesidades de los estudiantes entorno al uso de las TIC. **Inicialmente con un contenido basado en el dominio de las herramientas informáticas** (procesador de texto, hojas de cálculo, bases de datos,...) y **posteriormente**, tal y como mostraremos, **centrada en la adquisición de un conjunto de competencias genéricas en TIC que se inspira en los presupuestos de la Declaración de Bolonia** (Guitert *et al.* 2007).

En una fase inicial, la propuesta docente de la asignatura de MiC se concibe con un contenido común en las titulaciones que se hallan desplegadas en aquellos momentos, ofreciendo los recursos y las estrategias para desarrollarse en el entorno virtual de la UOC mediante el uso intensivo de las TIC.

A medida que la universidad va aumentando la oferta formativa y se van desplegando nuevas titulaciones, las necesidades de los estudiantes y de la sociedad, ligadas a las demandas de los propios estudios, perfilan concreciones diferentes en cada estudio que se materializan en asignaturas distintas a pesar de conservar una estructura común entre todas ellas. Así se despliegan las asignaturas de MiC para Empresariales, MiC para Documentación, MiC para Informática, entre otras.

En el despliegue de estas nuevas asignaturas se incorpora como objetivo de la asignatura el aprendizaje y el trabajo en equipo en entornos virtuales. En la siguiente Tabla se muestra la **integración progresiva de la metodología del trabajo en equipo en las asignaturas MIC** desplegadas agrupados por intervalos de años académicos.

Incorporación de la metodología del trabajo en equipo	1998-2001	2001-2005
MiC_Psicopedagogia		
MiC_Psicología		
MiC_Informática		
MiC_Humanidades / Filología		
MiC_Documentación		
MiC_Turismo		
MiC_Ciencias Políticas		
MiC_Empresariales / ADE / Ciencias del trabajo		
MiC_Derecho		

TABLA 1: INCORPORACIÓN DE LA METODOLOGÍA DEL TRABAJO EN EQUIPO EN LAS ASIGNATURAS MIC EN DIPLOMATURAS, INGENIERÍAS Y LICENCIATURAS

La **evolución de la asignatura de generalista a más específica**, tal y como veremos más adelante, adapta parte de su contenido a los requerimientos de la titulación que ha contado con el apoyo continuado del profesorado de los diferentes estudios de la universidad, aportando necesidades concretas para los estudiantes. Ejemplos de ello los tenemos en varias asignaturas de las cuales destacamos algunos como la asignatura

de MiC_Derecho, en que se creó un material didáctico compartido y enriquecido conjuntamente con el profesorado de los Estudios de Derecho y el personal de Biblioteca sobre las Bases de Datos jurídicas. También en la asignatura de MiC_Empresariales se realizó un material conjuntamente con el profesorado de Economía y Empresa sobre la aplicación de la hoja de cálculo Excel para Economía, “Excel per a Economía”.

La obligatoriedad y transversalidad de la asignatura supone que en 1995 la cursan 200 estudiantes en la Diplomatura en Ciencias Empresariales y la Licenciatura en Psicopedagogía, estudios en que la UOC inicia su andadura. En el año 2001 el número de estudios ofrecido por la UOC aumenta de forma considerable desplegando 14 Estudios entre Diplomaturas y Licenciaturas, además de un programa de doctorado y de estudios de postgrado, con un volumen de estudiantes que va aumentando llega aproximadamente a los 20.000 estudiantes.

La matrícula de la asignatura de MIC en el conjunto de los estudios supone una media de 3.000 estudiantes por semestre en catalán y una media de 1.000 estudiantes por semestre en castellano lo que supone un total de 4.000 estudiantes por semestre. Analizando la matrícula de 12 semestres entre los años 2000 al 2009 supone contabilizar un impacto cerca de los 50.000 estudiantes.

A lo largo de todos estos años la asignatura de MiC ha pasado por distintas fases evolutivas que vamos a concretar en los apartados siguientes. El cambio sustancial se da entre en la primera y segunda fase que comporta el aumento en el número de créditos de la asignatura.

1.1.1. Asignatura común de 3 créditos basada en herramientas básicas TIC

En una primera fase la asignatura de MIC tiene un valor 3 créditos, con un contenido común a las titulaciones iniciadas en la UOC **centrado en el dominio de las herramientas básicas necesarias para moverse en el campus virtual y el estudio a distancia** (Word, Excel, Bases de datos, campus virtual,...). En palabras de una estudiante de esta fase manifiesta: *“he cogido confianza en el uso de algunas herramientas informáticas y telemáticas como son el procesador de textos, Internet y el correo electrónico, entre otros recursos”*.

La asignatura **se inicia un mes antes que el resto de asignaturas** y la evaluación en esta fase se centra en un **modelo de evaluación continua con examen presencial**.

1.1.2. Asignatura común y específica de 4,5 créditos basada en herramientas básicas TIC

En una segunda fase la asignatura sigue iniciándose un mes antes que el resto de las asignaturas pero **se va adaptando a las necesidades de los estudiantes de cada titulación** integrando contenidos específicos a partir de las demandas de los estudios. La asignatura aumenta el creditaje en 1,5 créditos y **pasa a tener 4,5 créditos** a partir de una organización en módulos temáticos de tal forma que **una parte es común en todos los estudios y la otra se estructura a partir de un itinerario específico** para cada uno de los Estudios.

La parte común de la asignatura sigue facilitando la incorporación de los estudiantes a la UOC a partir del dominio de las herramientas necesarias para moverse por el campus virtual, tales como el dominio de las herramientas ofimáticas y la navegación por el entorno virtual.

La creación de una amplia y variedad de recursos, concretados en materiales didácticos, que da respuesta a las necesidades de los estudiantes posibilita que la asignatura se vaya adaptando a los requerimientos de cada estudio. En este sentido, se trazan itinerarios específicos para cada uno de los Estudios tal y como podemos observar en la siguiente imagen:

Mòduls temàtics	Crèdit	ETIS/ ETIG	Psicopedagogia	Empresarials/ADE /Ciències Treball	Humanitats/ Filologia	Psicologia	Dret	Ciències Polítiques	Documentació
Cerca d'informació a Internet	0,5 c.	X		X	X	X	X	X	X
Redacció de treballs en format electrònic	0,5 c.	X				X			X
Eines de redacció: introducció a Word	0,5 c.		X	X	X		X	X	
Eines de gestió: introducció a Excel	0,5 c.							X	
Eines de tractament de dades: introducció a Access	0,5 c.				X			X	
Eines de presentació: introducció a PowerPoint	0,5 c.		X	X			X	X	X
Excel per a l'economia i l'empresa	1 c.			X					
Excel per a l'anàlisi de dades en Psicologia	1 c.					X			
Llenguatge HTML	1 c.	X			X				
Bases de dades jurídiques	1 c.						X		
Bases de dades per Documentació	1 c.								X
Introducció al món Multimèdia / Eines Multimèdia de Windows	1 c.								
Recursos d'Internet a l'educació	1 c.		X						

El treball en grup és una opció que els Estudis trien (amb un creditatge de 0'5 c.). Els mòduls temàtics escollits es desenvoluparan mitjançant el treball en grup.

IMAGEN 1: ASIGNATURA MIC COMÚN CON ESPECIFICIDADES. EXTRAIDO DEL ACTA DE REUNIÓN DE COORDINACIÓN. CURSO 2001-02/1

El modelo de evaluación, al igual que en la primera fase, se **basa en la evaluación continua con examen presencial** que evalúa los conocimientos teóricos. La parte práctica de la asignatura la llevan elaborada desde casa y la presentan en el examen.

Dado el carácter de acogida que tiene la asignatura en estas dos primeras fases evolutivas, se inicia antes que el resto de asignaturas de la UOC para facilitar la entrada de los estudiantes al entorno virtual de la UOC.

1.1.3. Asignatura específica de 4,5 créditos basada en estrategias de aprendizaje

En una **tercera fase** la asignatura sigue adaptándose aún más a las necesidades de los Estudios incorporando nuevos contenidos vinculados a la reflexión de las TIC, se siguen **potenciando las estrategias de aprendizaje** y se va **integrando la metodología del trabajo en equipo** en las nuevas titulaciones que se despliegan. La asignatura se estructura a partir de tres ejes relacionados entre sí: las estrategias de aprendizaje y comunicación, la reflexión sobre el papel de la TIC en la sociedad de la información y el

conocimiento, las herramientas básicas (y específicas según los estudios) para trabajar y estudiar en la UOC.

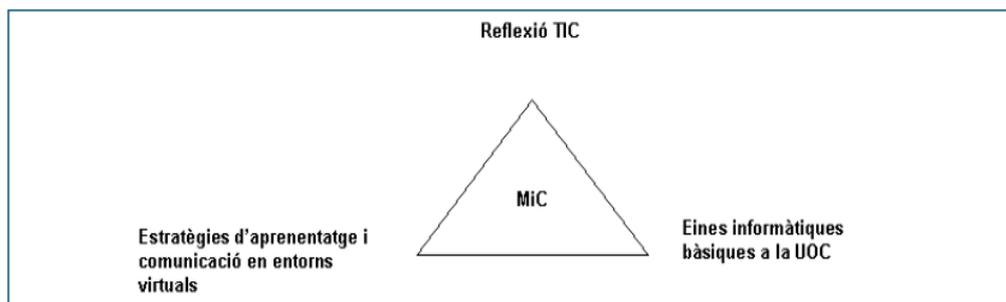


IMAGEN 2: ASIGNATURA MiC VINCULADA A ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ENTORNOS VIRTUALES. EXTRAIDO DEL PLAN DOCENTE CURSO 2002-03/1

El modelo de evaluación cambia y se basa única y exclusivamente a través de la evaluación continua sin examen presencial.

1.1.4. Asignatura específica de 4,5 créditos basada en competencias genéricas TIC

A partir del 2004, con la incorporación en la universidad de la figura del tutor de inicio, la asignatura **deja de facilitar la entrada de los estudiantes a la UOC**, se normaliza e inicia su actividad docente igual que el resto de asignaturas de la UOC.

La asignatura se organiza a partir de la adquisición de las competencias básicas TIC que potencian las estrategias de estudio y trabajo en un entorno virtual: estrategias de comunicación virtual, estrategias sobre búsqueda de información en Internet, la planificación y organización del proyecto, procesamiento de la información, la elaboración de la información digital y la presentación de la información, con el objetivo de facilitar a los estudiantes un óptimo aprovechamiento de sus estudios en la UOC. Para favorecer la adquisición gradual de las competencias básicas en TIC se introduce en la asignatura **el trabajo por proyectos que permite integrar de forma gradual las competencias TIC**, tal y como se muestra en la siguiente imagen:

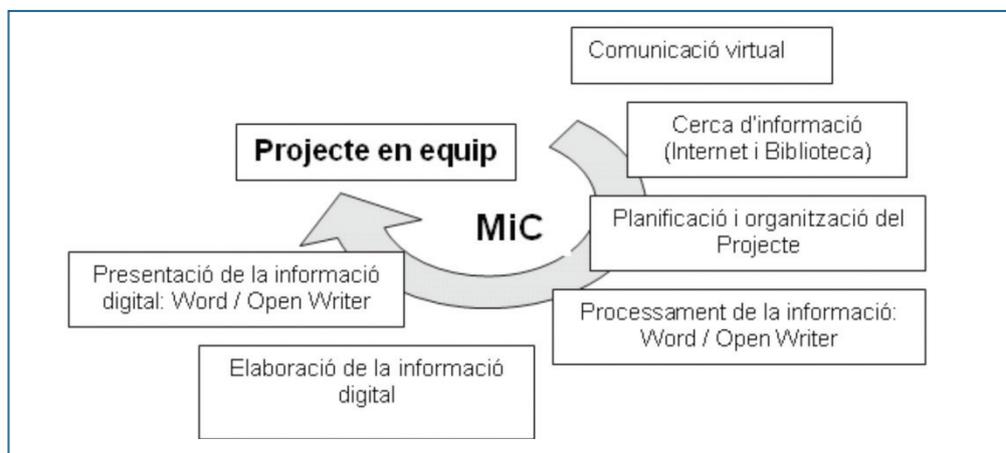


IMAGEN 3: ASIGNATURA MiC QUE FACILITA LAS COMPETENCIAS BÁSICAS TIC A PARTIR DE LA REALIZACIÓN DE UN PROYECTO EN EQUIPO. EXTRAIDO DEL PLAN DOCENTE. CURSO 2003-04/1

A lo largo de las distintas fases de evolución de la asignatura, se mantiene como misión de la asignatura el trabajo y el estudio continuado, a través de un aprendizaje progresivo con la realización de un conjunto de actividades de evaluación continua que conducen a la realización del proyecto final virtual. Así, el seguimiento y la conexión continuada de la asignatura a lo largo del semestre por parte de los estudiantes devienen elementos fundamentales.

La naturaleza de la asignatura con un contenido procedimental basa su **evaluación única y exclusivamente a través de una evaluación continua sin examen final presencial** tal y como refleja la siguiente imagen extraída del Plan docente:

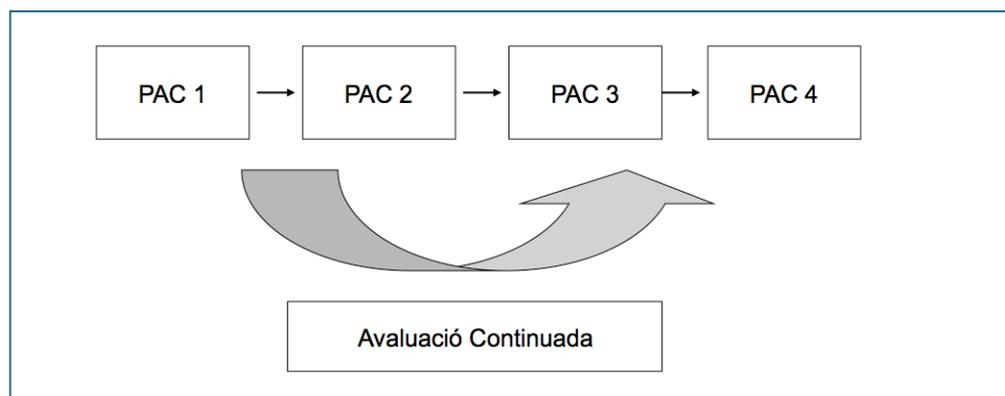


IMAGEN 4: MODELO DE EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA MiC. EXTRAÍDO DEL PLAN DOCENTE, APARTADO EVALUACIÓN. CURSO 2003-04/1

1.2. Propuesta docente de la asignatura CTEV: “Competencias de trabajo en entornos virtuales”

Durante el curso académico 2005-06 se despliega la nueva titulación de Ingeniería de Telecomunicaciones, especialidad Telemática, creándose la asignatura de MiC para esta titulación pero adaptada al contexto del momento pensando en el nuevo marco de espacio europeo, denominada “Competencias de Trabajo en Entornos Virtuales” (CTEV).

La asignatura CTEV es una evolución de MiC que, manteniendo el mismo creditaje (4,5 créditos), obligatoriedad y recomendada para el primer semestre, **tiene como finalidad principal poner en práctica las estrategias de aprendizaje, de trabajo y de estudio en un entorno virtual**, a partir de la adquisición de habilidades expresadas en términos de competencias genéricas en TIC en un escenario de trabajo cooperativo que trasciende más allá de la tarea individual (Guitert, M.; Romeu, T.; Pérez-Mateo, M., 2007).

La propuesta docente de **esta asignatura sigue reforzando la competencia de colaborar de forma virtual** con la adquisición de una serie de habilidades de trabajo en equipo, en la línea de McDonald (2003), integrando como objetivo de la asignatura el aprendizaje y el trabajo en equipo en entornos virtuales, al igual que las asignaturas precedentes al que se le requiere de práctica y tiempo para la adquisición de las habilidades de trabajo colaborativo (Lipponen *et al.* 2002).

El aprendizaje y el trabajo en equipo en entornos virtuales se refuerza desde una doble vertiente: por un lado, como metodología que fomenta que el estudiante lleve a cabo procesos de trabajo activo y participativo y, por otro, aprovechando la coyuntura del momento en que se llevan a cabo los primeros pasos de las pruebas piloto del EEES en la universidad. Además, tal y como señalan González y Wagenaar, (2003, 2005) es una de las competencias más valoradas en los entornos profesionales.

La creación de esta nueva asignatura CTEV para la titulación de Ingeniería de Telecomunicaciones facilita la evolución del resto de asignaturas MiC existentes en cada uno de los estudios. **Se sistematiza la metodología del trabajo por proyectos que favorece la adquisición gradual de las competencias TIC y que, a partir de un modelo de evaluación continua** (formativa y progresiva), permite a los estudiantes llevar a cabo un proceso de aprendizaje continuado para integrar las habilidades TIC a través de la realización de un proyecto virtual en equipo que se desarrolla en fases y que consiste en una investigación sobre una temática concreta relacionada con el estudio.

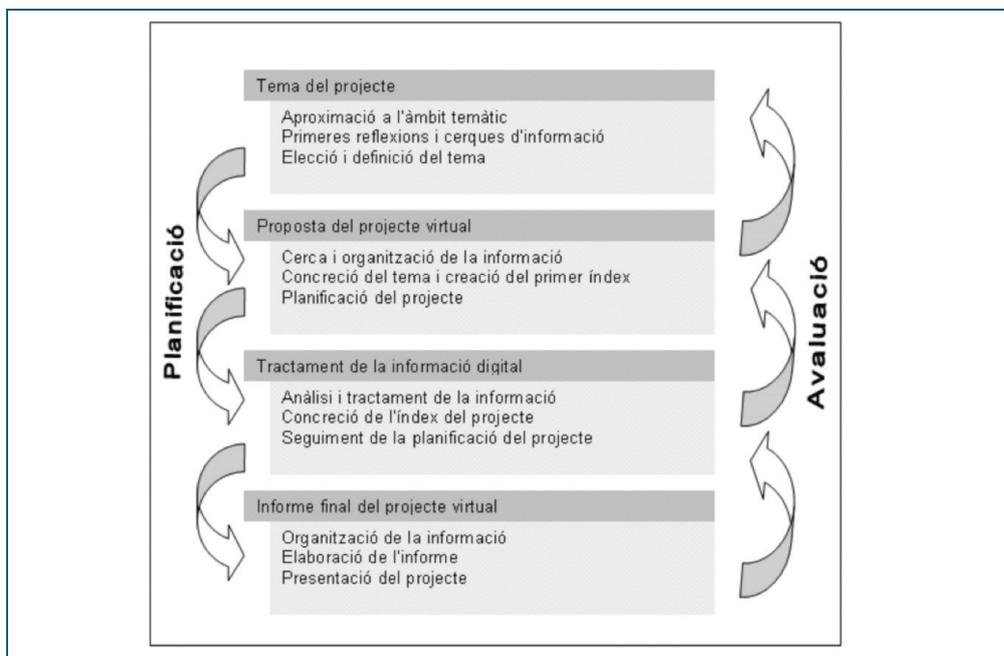


IMAGEN 5: METODOLOGÍA DEL TRABAJO POR PROYECTOS. EXTRAIDO DEL PLAN DOCENTE, APARTADO METODOLOGÍA. CURSO 2005-06/1

Esta metodología del trabajo por proyectos favorece que las competencias que forman parte del contenido de la asignatura se trabajen de una forma progresiva siguiendo para ello un modelo de evaluación continua, al igual que la asignatura de MiC pero incorporando la práctica final que tiene más peso con respecto al resto de actividades.

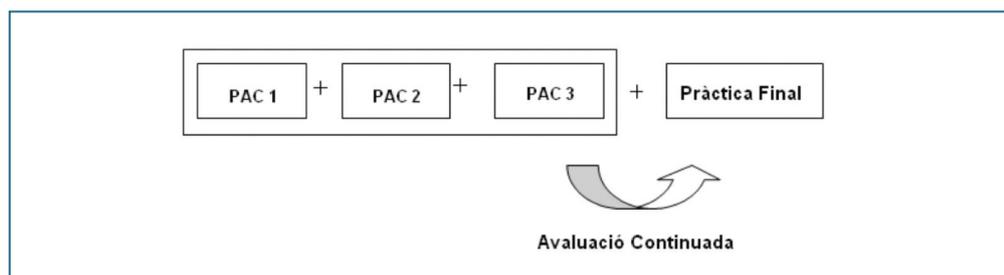


IMAGEN 6: MODELO DE EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA CTEV. EXTRAIDO DEL PLAN DOCENTE, APARTADO EVALUACIÓN. CURSO 2005-06/1METODOLOGÍA. CURSO 2005-06/1

Para la definición de las competencias básicas en TIC se tomó como referente el documento Tuning González, J. y Wagenaar, R. (2003) y Prieto, J.M. (2002) que propone las competencias genéricas y específicas de cada disciplina y los resultados de aprendizaje a partir de lo que el estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un proceso formativo. Atendiendo a la clasificación del documento Tuning sobre las competencias genéricas, se identificaron aquellas competencias en TIC que deberían trabajar los estudiantes de la UOC en el marco de una asignatura inicial.

El **objetivo general** de la asignatura es la de **adquirir las competencias genéricas en TIC para estudiar y trabajar en red, en parámetros del EEES** que se concreta a partir de los siguientes objetivos competenciales:

- Adquirir un estilo de comunicación virtual en el marco de una comunidad de aprendizaje.
- Fomentar la reflexión crítica sobre el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad de la información y el conocimiento.
- Integrar la planificación y la organización como habilidades de estudio y trabajo colaborativo en el entorno virtual de la UOC.
- Aprender a desarrollar y gestionar un proyecto grupal en red.
- Adquirir habilidades de trabajo en equipo en entornos virtuales.
- Adquirir habilidades de análisis, tratamiento e interpretación de información digital.
- Adquirir habilidades de elaboración y estructuración de la información digital.
- Adquirir habilidades de presentación de la información digital y multimedia.

Para valorar el planteamiento de la asignatura en parámetros de competencias se tomó en consideración la percepción de los estudiantes a través de los datos extraídos de la encuesta institucional correspondientes al primer periodo del curso académico 2005-2006 (septiembre 2005-febrero 2006) aportando datos en relación al rendimiento y a la satisfacción. Los estudiantes valoran en un 93,6% que trabajar la asignatura a partir de un proyecto virtual les ha ayudado a la adquisición de las competencias, valorando la adquisición de cada una de las competencias por encima del 90% (Guitert *et al.*, 2006).

1.3. La definición de la competencia “Uso y aplicación de las TIC en el ámbito académico y profesional” en el marco del EEES de la UOC

La Educación Superior Europea se encuentra con el reto de generar ambientes apropiados para la producción y transferencia de conocimientos, diseñar nuevas actividades de aprendizaje para el desarrollo de competencias genéricas y específicas de cada disciplina. Los nuevos modelos de aprendizaje transfieren cada vez más el protagonismo hacia el estudiante como principal agente de su propio aprendizaje. El estudiante es el protagonista del proceso de formación, debe planificar su propio tiempo, el ritmo de estudio y construir su propio itinerario académico. Este protagonismo hace que el estudiante tenga que gestionar su propio conocimiento y prepararse para adquirir una serie de estrategias y competencias, que le permitan llevar a cabo sus estudios universitarios de manera satisfactoria, lo que comporta un proceso de aprendizaje centrado más en las actividades que en los contenidos. (Guitert *et al.*, 2005).

En este actual contexto de la sociedad de la información, los perfiles humanos y profesionales son cada vez más interdisciplinares y hace falta proveer al estudiante de unas estrategias que le sirvan tanto a nivel académico, profesional como personal.

Además el uso de las TIC no se puede limitar únicamente a la función instrumental de la herramienta sino que debe orientarse a las habilidades de utilizar la tecnología para expresarse y comunicarse de forma virtual, para trabajar colaborativamente en red, y para localizar información, organizar datos, presentar y representar la información, compararla y contrastarla y poder hacer juicios sobre sus cualidades, utilidades, relevancia y eficacia en la línea de comisión de la comunidad europea (2005).

Desde sus inicios, la UOC ha venido desarrollando en su modelo de aprendizaje los parámetros que se inspiran en el EEES fundamentado en las actividades de aprendizaje y centrado en un modelo de evaluación continua “que convierte al profesorado en experto en metodologías de formación virtual, a partir de su práctica cotidiana e impartición de asignaturas con uso intensivo de las TIC” (Duart *et al.*, 2006:321). En este sentido, el marco de las reformas de la enseñanza universitaria impulsadas por el EEES han permitido consolidar el modelo educativo de la UOC y participar de un proceso de discusión a la vez que ha servido para definir las competencias genéricas y específicas que todo estudiante debe haber adquirido al finalizar los estudios.

Durante el curso 2007 la UOC abre un debate interno sobre la adaptación al espacio europeo de educación superior a través de la creación de grupos de trabajo para reflexionar sobre el modelo de las competencias de la UOC teniendo en cuenta el perfil del estudiante UOC y la metodología docente de la universidad. En paralelo al debate interno se hace una difusión externa del EEES a través de la web¹.

¹ Véase: http://www.uoc.edu/portal/castellano/la_universitat/eees/index.html

Del debate interno sobre la adaptación al EEES y más allá de la selección de las competencias específicas para cada titulación, el grupo de trabajo vinculado a la definición de las Competencias del cual formé parte, se centró en identificar las competencias transversales que deberían adquirir todos los estudiantes de la UOC, independientemente de la titulación que cursen. En particular se estableció un marco teórico en el cual fundamentar la selección de las competencias propias a la vez que transversales que formarían parte de los rasgos distintivos de los titulados UOC.

Así, en el proceso de la UOC hacia Bolonia **se reconocen las competencias propias de la universidad que son aquellas competencias transversales que se incluyen en todas las titulaciones de la Universidad, constituyendo un elemento distintivo de todo graduado de la UOC** concretadas en el marco de los 60 créditos ECTS de la formación básica y más concretamente en los 24 de materias transversales.

Las competencias propias definidas por la UOC fueron²:

- Uso y aplicación de las TIC en el ámbito académico y profesional
- Comunicación en una lengua extranjera
- Iniciativa emprendedora
- Expresión escrita

Determinar las competencias propias de la UOC representa definir y concretar las características diferenciadoras que singularizan la Universidad respecto de otras instituciones educativas: una universidad a distancia, que se dirige a un público adulto y que hace un uso intensivo de las TIC, a través del entorno virtual y de un modelo pedagógico centrado en el estudiante que favorece una actitud activa y participativa en el proceso de aprendizaje. (Sabadell, M. *et al.*, Coord. 2010).

En concreto y en lo que se refiere a la competencia de “Uso y aplicación de las TIC en el ámbito académico y profesional”, se considera que los estudiantes llegan a la Universidad con un nivel mínimo de habilidades informáticas para estudiar en un entorno virtual que comprende unos conocimientos elementales del ordenador y de uso de las herramientas digitales básicas (correo y navegación así como las funciones básicas de tratamiento de textos) pero que es necesaria la aplicación de las TIC para conocer y comprender las oportunidades que ofrecen las tecnologías para aplicarlas en la vida personal, académica y profesional, desarrollando y potenciando el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación en la sociedad actual.

La competencia propia sobre “Uso y aplicación de las TIC en el ámbito académico y profesional” supone adquirir las capacidades necesarias para buscar, obtener y tratar la información digital; evaluar su pertinencia y utilizarla de manera crítica y sistemática; además de producir, presentar y comprender información compleja. En la línea de Castells, M. (2000) entendemos por uso y aplicación de las TIC al conjunto

² Véase: http://www.uoc.edu/portal/castellano/la_universitat/eees/eees_a_la_uoc/competencies/index.html

de los avances tecnológicos que nos proporciona la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales, que comprenden los desarrollos relacionados con los ordenadores, Internet, la telefonía, los “mas media”, las aplicaciones multimedia y la realidad virtual.

A partir de la clasificación del documento Tuning sobre las competencias genéricas, se identificaron aquellas competencias TIC que deberían adquirir los estudiantes de la UOC en el marco de una asignatura inicial, tomando como referencia las asignaturas predecesoras de MiC y de CTEV. Las competencias identificadas son:

- Buscar y localizar información en la red
- Tratar y elaborar la información digital
- Presentar y difundir la información digital
- Adquirir estrategias de comunicación en la red
- Dominar las funciones básicas de tecnología digital
- Planificar y gestionar un proyecto virtual
- Adquirir una actitud digital cívica
- Adquirir habilidades de trabajo en equipo en red

Para poder integrar estas competencias de forma introductoria, se propone trabajarlas de manera global a partir del diseño, organización y elaboración de un proyecto virtual que inicie a los estudiantes en el desarrollo de las competencias básicas y posteriormente las vayan profundizando a lo largo de sus estudios, en la línea de cómo se había venido trabajando con las asignaturas de MiC y de CTEV. Se trata, en palabras de Peña, I. (2006:4) de “capacitar al estudiante con determinadas competencias digitales que, primero de todo, le permitieran dar lo mejor de si mismo durante el estudio de las otras asignaturas y, además, dotarle de una buena base con una utilidad práctica más allá del mero seguimiento de sus estudios, enfocada a proporcionarle una alfabetización digital”.

Coincidiendo con la redefinición de los planes de estudios para la adaptación al EEES, se diseña un nuevo cuestionario para que los estudiantes valorasen las competencias adquiridas en los distintos estudios. Los datos del cuestionario, extraídos del artículo “La implementación de la competencia transversal «Uso y aplicación de las TIC en el ámbito académico y profesional» en el contexto universitario de la UOC” (Guitert, M. *et al.* 2008), muestran las valoraciones de cada una de las competencias trabajadas en la asignatura, tal y como se aprecia de forma global en la tabla siguiente:

Competencias	Valoración
Estilo de comunicación virtual	99,28%
Gestión de un proyecto virtual	98,17%
Proceso de búsqueda y selección de la información en red	96,45%
Análisis, tratamiento e interpretación de los datos digitales	96,35%
Elaboración y estructuración de la información digital	96,55%
Presentación de la información digital	96,55%

TABLA 2: VALORACIÓN GLOBAL DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS TIC (Guitert, M. *et al.* 2008:85)

Asimismo los estudiantes también valoran de forma positiva trabajar la asignatura a través de la metodología del trabajo por proyectos, siendo más del 90% que así lo manifiesta. Un estudiante comenta al respecto ... “es una asignatura que utiliza un buen método para facilitar las competencias digitales ya que desarrollas un proyecto en el que vas integrando las habilidades con la ayuda de los compañeros y el consultor”.

Estos datos han servido de pauta para el diseño de la nueva asignatura de competencias TIC en el marco del EEES. Las bases que sustentan esta nueva asignatura obligatoria para los nuevos grados Bolonia se fundamentan en:

- la realización de un proyecto virtual sobre un tema escogido para Estudio o Grado
- priorizando las herramientas y los recursos tecnológicos escogidos para Estudios o Grado
- utilizando una batería de recursos más que un material clásico UOC
- incorporando nuevos elementos tecnológicos massmedia: audio, video y nuevas herramientas de colaboración en red

1.4. Propuesta docente de la asignatura CTIC: “Competencias TIC”

La definición de la competencia propia en la universidad sobre “Uso y aplicación de las TIC en el ámbito académico y profesional” se concreta en una nueva asignatura obligatoria de primer semestre denominada “Competencias TIC” (CTIC), de 6 créditos ECTS y específica para cada uno de los nuevos Grados que se van desplegando que, a pesar de constituirse como nueva asignatura, es una evolución de la asignatura de “Competencias de Trabajo en Entornos Virtuales” (CTEV) y a su vez de la asignatura de “Multimedia y Comunicación” (MIC).

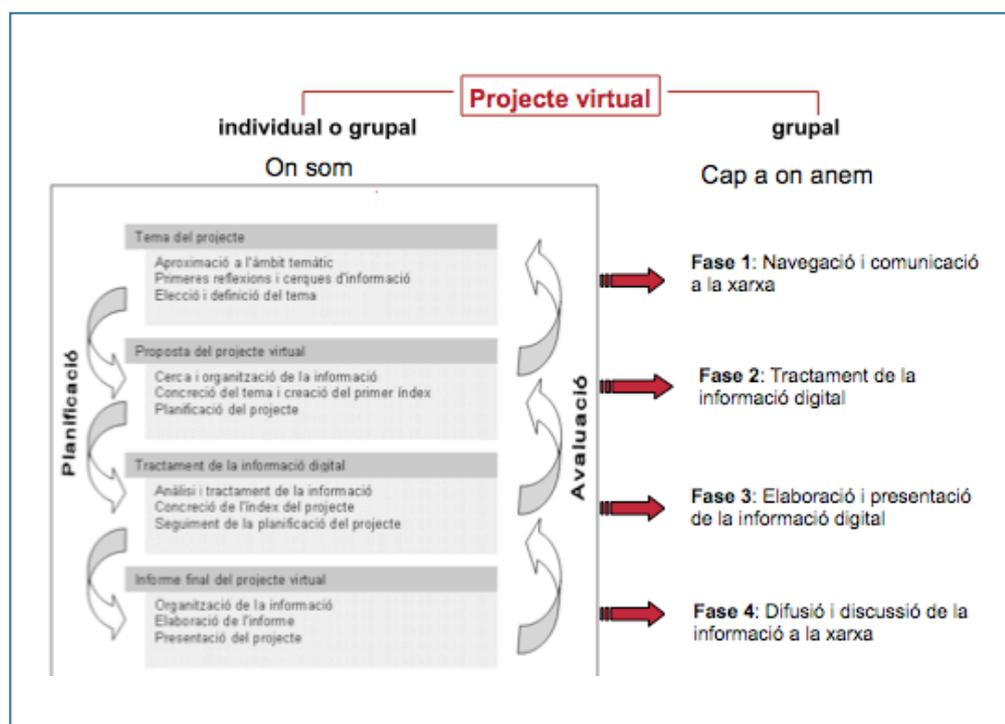


IMAGEN 7: ADAPTACIÓN DE LAS FASES DE LA METODOLOGÍA DEL TRABAJO POR PROYECTOS EN LAS ASIGNATURAS DE GRADO. EXTRAIDO DEL ACTA DE REUNIÓN DE COORDINACIÓN. CURSO 2008-09/1

Tal y como hemos señalado, en las asignaturas que han precedido a CTIC, el trabajo en equipo era una opción de los Estudios que priorizaba el interés de incorporarlo como objetivo en la asignatura de tal forma que han coexistido en el marco del área de competencias digitales asignaturas que realizaban trabajo en equipo y asignaturas que realizaban trabajo individual (véase Tabla 1). Con el despliegue de las asignaturas de Grado (CTIC) se consolida la metodología del trabajo por proyectos y el trabajo en equipo pasa a ser un eje prioritario de tal forma que el proyecto virtual es realizado en equipo. La metodología del trabajo por proyectos se adapta a las nuevas demandas de la asignatura CTIC de tal forma que las distintas fases de la metodología del trabajo por proyectos quedan vinculadas al dominio e integración gradual de las competencias. El proyecto virtual de las asignaturas CTIC se organiza a partir de cuatro fases concretadas en:

- Navegación, comunicación y colaboración en la red,
- Tratamiento de la información digital,
- Elaboración y presentación de la información digital,
- Difusión y discusión de la información en la red.

1.4.1. Competencias académicas y profesionales

Las TIC que se trabajan en la asignatura son un primer paso no solamente para ser aplicado en el resto de asignaturas sino un paso hacia una autonomía que deberán aplicar en su presente profesional y de manera más profunda en un futuro inmediato. En palabras de un consultor (extraídas del Tablón de su aula) comenta sobre la asignatura: “CTIC es una asignatura que ofrece las herramientas metodológicas para poder trabajar en un entorno virtual, introduciendo un conjunto de competencias que deberéis poner en juego en el resto de asignaturas...”

Las competencias que se trabajan en la asignatura de “Competencias TIC” son y se concretan en:

Competencias	Descripción
Búsqueda, localización y recuperación de la información digital	Planificación y gestión del proceso de busca de información. Aplicación de herramientas y recursos para buscar la información de forma compartida. Selección y recuperación de la información localizada
Elaboración y tratamiento de la información digital	Trabajar la información en diferentes formatos: textual, numérico, datos, sonido, vídeo, mapas conceptuales
Presentación y difusión de la información digital	Exponer de manera integrada la información tratada en diferentes formatos: tratamiento de texto, programas de presentaciones, web y web 2.0
Nociones de tecnología digital	Dominio de los conceptos, las funciones y aplicaciones básicas, dispositivos e interrelación entre programas.
Comunicación social en la red	Estrategias de comunicación e interacción en entornos virtuales.
Cultura y civismo en el mundo digital	Uso y aplicación crítica y segura de las TIC
Planificación y gestión de un proyecto virtual	Tareas vinculadas a la creación, planificación, desarrollo y cierre de un proyecto virtual grupal
Trabajo en equipo en entornos virtuales	Proceso metodológico de trabajo en equipo en red

TABLA 3: DESCRIPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES DE LA ASIGNATURA CTIC

Las competencias vinculadas a la Búsqueda y localización de la información digital, Elaboración y tratamiento de la información digital y Presentación y difusión de la información digital son las que dan sentido al desarrollo del proyecto virtual, trabajándose de forma integrada y apoyándose al mismo tiempo con el resto de competencias, tal y como se ilustra en la siguiente figura:

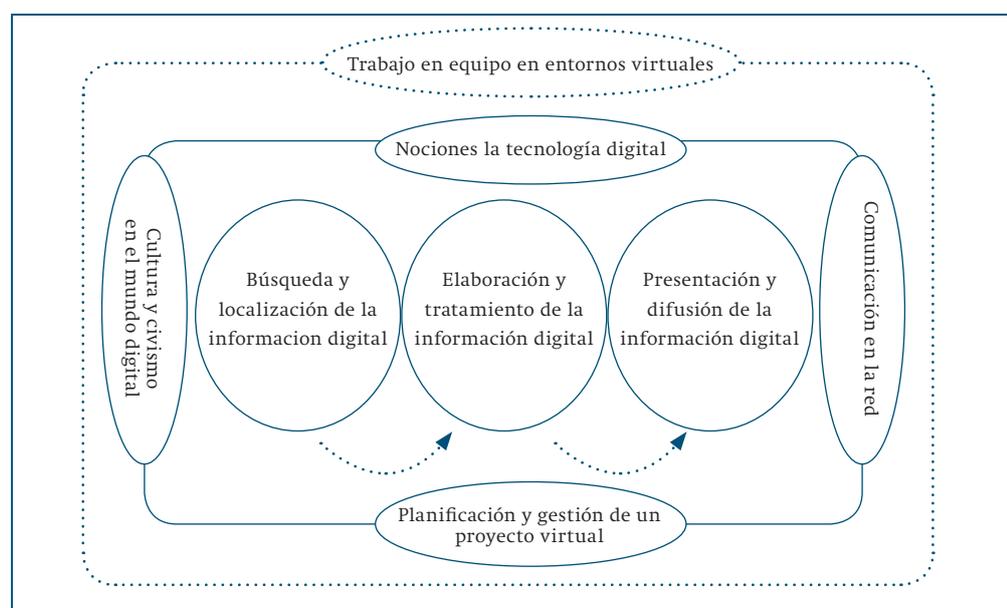


FIGURA 2: VISIÓN GRÁFICA DE LAS COMPETENCIAS DE LA ASIGNATURA CTIC

1.4.2. Metodología y actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje son el elemento clave del modelo educativo de la UOC y en el EEES, el núcleo entorno el cual se organiza la docencia y se da sentido al aprendizaje de los estudiantes. Cada una de **las distintas fases de la metodología del trabajo por proyectos se corresponde con la realización de una actividad**, concretada en la terminología UOC como PAC/PEC (Práctica de Evaluación Continua). **Cada PEC integra un conjunto de acciones que posibilitan la adquisición gradual de las competencias**, priorizando en cada fase el trabajo de unas competencias sobre otras.

Desarrollar un proyecto virtual en equipo permite adquirir y poner en práctica una serie de conocimientos, habilidades y actitudes consideradas fundamentales en el mundo laboral, como son: la búsqueda de información, el tratamiento y la presentación de la información digital, el intercambio de conocimientos e ideas, la negociación de puntos de vista diferentes entre los miembros del equipo, la comunicación y la interacción social y académica en la red, la toma de decisiones, la planificación individual y grupal, etc. En este sentido retomando una frase de una consultora sobre la aplicabilidad de la asignatura comenta ...*“quiero destacar que la asignatura os va a proporcionar las competencias, las habilidades y los recursos necesarios para desarrollar virtualmente y en red un proyecto colaborativo que os permitirán obtener el máximo rendimiento no sólo en vuestros estudios sino también en vuestro ámbito profesional..”*

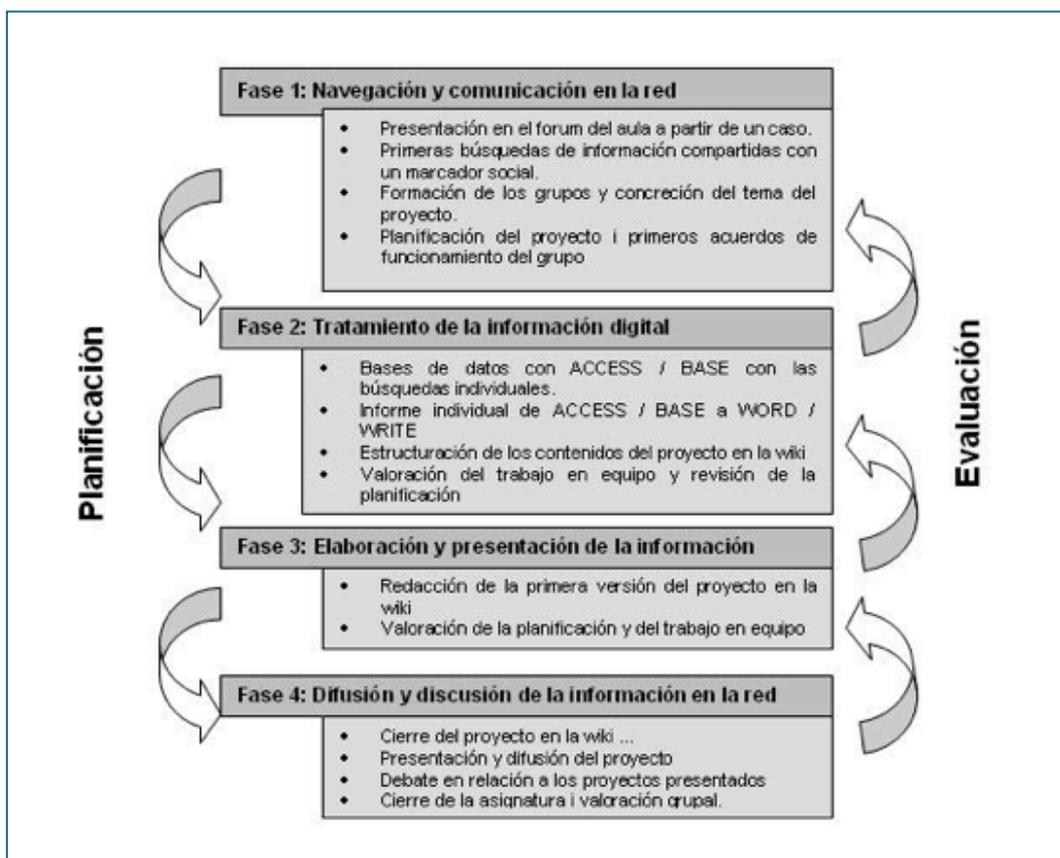


IMAGEN 8: METODOLOGÍA DEL TRABAJO POR PROYECTOS EN LAS ASIGNATURAS CTIC. EXTRAIDO DEL PLAN DOCENTE, APARTADO METODOLOGÍA, ASIGNATURA CTIC _ HUMANIDADES. CURSO 2008-09/1

Además, a través de la realización del proyecto virtual, permite trabajar de forma integrada un conjunto de competencias básicas TIC que se irán profundizando en otras asignaturas a lo largo del Grado y que consolidarán en el trabajo/proyecto final de carrera.

Los estudiantes, desde el primer día de inicio de la actividad docente virtual, tienen acceso a los enunciados de cada una de las PEC donde se detallan y se especifican las actividades individuales y grupales que deberán desarrollar, hecho que les permite tener una visión global de la asignatura y de las distintas fases de la realización del Proyecto. A cada fase del proyecto le corresponde la elaboración de una PEC. A continuación se ilustra, a modo de ejemplo, las actividades (individuales y grupales) de cada una de las PECs de la asignatura CTIC_Humanidades, una de las tres asignaturas iniciadas en el despliegue de los tres primeros Grados de la UOC:

<p>PEC 1: Navegación, comunicación y colaboración en red</p> <p>Actividades individuales</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participar en un debate virtual sobre un caso de trabajo en equipo. 2. Realizar unas primeras búsquedas, compartirlas y justificarlas mediante un marcador social. 3. Elaborar la planificación individual. <p>Actividades en grupo</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Formar el grupo de trabajo y concretar el tema del proyecto. 5. Elaborar los primeros acuerdos de funcionamiento del grupo y la planificación grupal del proyecto virtual.
<p>PEC 2: Tratamiento de la información digital</p> <p>Actividades en grupo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Búsquedas compartidas con el grupo mediante un marcador social. 2. Estructuración de los contenidos del proyecto aplicando en un entorno wiki 3. Análisis del trabajo grupal y revisión de la planificación <p>Actividad individual</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Valoración de actividad grupal y la planificación a partir de un cuestionario online.
<p>PEC 3: Elaboración y presentación de la información digital</p> <p>Actividades en grupo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Redacción de la primera versión del proyecto en la Wiki a partir de la estructuración de contenidos, de búsquedas y del índice propuesto. 2. Valoración del trabajo en equipo, revisando los acuerdos iniciales y la planificación
<p>PEC 4: Difusión y discusión de la información en la red</p> <p>Actividades en grupo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cierre del proyecto en la wiki. 2. Presentación, difusión y defensa del proyecto virtual en el aula. <p>Actividades individuales</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Valoración del proyecto de otro grupo

IMAGEN 9: ACTIVIDADES INDIVIDUALES Y GRUPALES DE LA ASIGNATURA CTIC. CURSO 2008-09/1

1.4.3. Recursos de aprendizaje

Inicialmente en las asignaturas de MIC y atendiendo al carácter de alfabetización de la asignatura, los recursos estaban fundamentados en la elaboración de materiales didácticos, creados específicamente para la asignatura y presentados en varios formatos: papel, CD, video, web o pdf. Actualmente los recursos engloban una concepción más amplia más allá del material didáctico. Partiendo de materiales elaborados específicamente para la asignatura se utilizan también recursos de la red ya creados, se aprovecha material elaborado de los propios estudiantes y se crean nuevos recursos a medida de las necesidades.

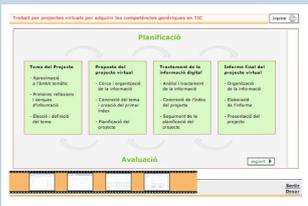
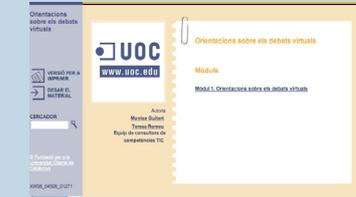
Así, entendemos por recursos de aprendizaje al conjunto de procedimientos y estrategias que el estudiante debe poner en funcionamiento cuando se enfrenta con una tarea de aprendizaje. Los recursos de aprendizaje **comprenden tanto los materiales educativos expresamente diseñados para apoyar y vehicular los contenidos de aprendizaje como otros tipos de documentos y herramientas textuales o multimedia, extractos de la red o creados por los propios estudiantes.**³

Atendiendo a la diversidad de contenidos de la asignatura vinculados al uso racional y crítico de las TIC; al dominio de las nociones de tecnología digital; la metodología del trabajo por proyectos, nuevas formas de construcción y representación del conocimiento vinculadas a la nueva Web social: blogs, wikis, marcadores sociales,...; múltiples alfabetizaciones: textual, visual, medial y aural (Lankshear and Knobel, 2003); y la actitud digital delante el uso de las TIC, los recursos de la asignatura comprenden un conjunto de

³ Véase: <http://www.vpaper.net/vpaper/catalogos/uocme09/>

materiales que se presentan al estudiante en diferentes formatos: materiales didácticos, documentos pdf, guías didácticas sobre el uso de herramientas, recursos metodológicos y que son canalizados a través de distintos espacios del aula.

Para cada asignatura CTIC se concretan en el aula los recursos que deberá utilizar el estudiante sin embargo hay un conjunto de recursos básicos presentes en todas las asignaturas que se recogen en la siguiente Tabla:

Recursos de Aprendizaje	Imagen	Formato
El proyecto virtual		Material didáctico interactivo, con secuencias de animaciones, presentado en web que actúa de eje de la asignatura
Proceso de búsqueda y localización de la información en Internet		Material didáctico interactivo en web
@ctitud digit@l		Material didáctico interactivo en web
Nociones de Tecnología Digital		Material didáctico interactivo en web
Orientaciones sobre los Debates Virtuales		Material didáctico en web
Trabajo en equipo: desarrollo metodológico		Material didáctico en web

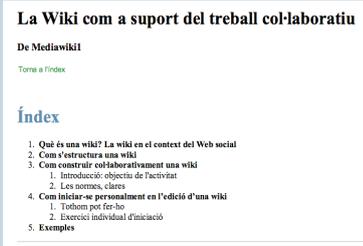
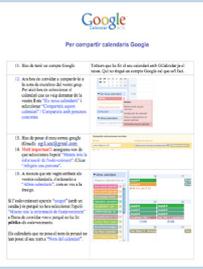
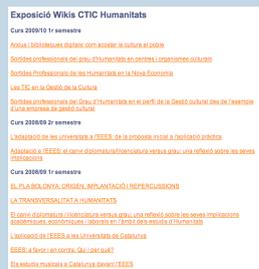
Recursos de Aprendizaje	Imagen	Formato
Instrucciones sobre el área de ficheros: enviar y crear carpetas		Material textual con capturas de pantalla en pdf presentado en el aula
Guía sobre wiki		Material textual de uso de la mediawiki con capturas de pantalla en pdf
Guía sobre marcadores sociales		Material textual de uso del Delicious con capturas de pantalla en pdf
Guía sobre Google Docs		Material textual de uso del Gdocs con capturas de pantalla en pdf
Guía sobre Google calendar: crear y compartir		Material textual de uso de Gcalendar con capturas de pantalla en pdf
Galería de trabajos de estudiantes elaborados en wiki.		Enlaces a la galería de trabajo en wiki presentada en aula

TABLA 4: LOS RECURSOS DE APRENDIZAJE EN LAS ASIGNATURAS CTIC

Los contenidos de la asignatura CTIC se agrupan en contenidos reflexivos, metodológicos e instrumentales.

Contenidos reflexivos:

- Uso racional y crítico de las TIC
- Aplicación de las TIC en el ámbito de estudio
- Las redes sociales
- Actitud digital

Contenidos metodológicos:

- Planificación y gestión de proyectos virtuales
- Trabajo en equipo en entornos virtuales
- Estilos de comunicación en red

Contenidos instrumentales:

- Nociones básicas de tecnología
- Búsqueda, localización, tratamiento y presentación de la información digital

Los contenidos instrumentales no ponen el énfasis en el dominio de la herramienta sino en su aplicación a situaciones específicas del ámbito de estudio, en la línea de Martin, A. y Grudziecki, J. (2007) que consideran que las tecnologías no son sólo una herramienta o una anécdota, son el contexto y van más allá de la simple instrumentalización para poner en práctica un conocimiento.

Apoyándonos en los datos de las encuestas de los estudiantes, correspondientes al semestre 2008-09 2sem en una de las asignaturas CTIC, se puede constatar la buena valoración del conjunto recursos de la asignatura a partir del grado de utilización que hacen. Se expone en el siguiente gráfico el grado de valoración sobre los recursos básicos de la asignatura:



GRÁFICO 1: VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL GRADO DE UTILIZACIÓN DEL CONJUNTO DE RECURSOS DE LA ASIGNATURA

1.4.4. Evaluación de las competencias

Tal y como hemos apuntado, la asignatura CTIC se define a partir de la adquisición gradual de competencias vinculadas al uso y aplicación de las TIC por lo que la evaluación se realiza en base a la adquisición de estas competencias. Para favorecer la integración progresiva de las competencias TIC, el modelo de evaluación de la asignatura se basa única y exclusivamente en la evaluación continua a partir de la realización de las actividades (PECs) que se encuentran vinculadas y que permiten valorar el progreso en el aprendizaje y favorecen la consecución del proyecto virtual.

El modelo de evaluación permite a los consultores valorar el desarrollo gradual de las competencias, centrándose en las capacidades y los procesos más que en la simple adquisición de conocimientos. A pesar de que la mayoría de las actividades se realizan y se presentan en grupo obteniendo una valoración grupal, las calificaciones de los estudiantes son individuales.

Asimismo **los estudiantes llevan a cabo una autoevaluación individual y una coevaluación de los miembros del grupo** a partir de la realización de un cuestionario en línea. La autoevaluación es una herramienta utilizada con un doble objetivo: por un lado, para que los estudiantes realicen una reflexión crítica personal del propio proceso de aprendizaje en el marco de la asignatura, valorando las competencias adquiridas y en relación al grupo; y por otro lado, a los consultores les permite tener una visión de la asignatura y del grupo de trabajo de estudiantes desde otra visión de la que puede ver durante el seguimiento de la dinámica de los grupos de trabajo virtuales.

Feu servir: A (Excel·lent) - B (Notable) - C (Aprovat) - D (Suspens)
Aquest formulari és absolutament confidencial i només el consultor podrà accedir als resultats.
Si us plau, responeu amb tota sinceritat i raoneu les vostres respostes.

* Necessari

Cognoms i nom de l'estudiant *
L'ordre ha de ser Cognom 1 Cognom 2 , Nom

Nom del grup *

AUTOAVALUACIÓ PERSONAL: Comunicació i interacció amb la resta del grup *

A

AUTOAVALUACIÓ PERSONAL: Grau d'acompliment dels acords inicials *

A
B
C
D

AVALUACIÓ PERSONAL: Participació en la construcció del Projecte *

A

AUTOAVALUACIÓ PERSONAL: Grau de coneixement i ús dels diferents espais (marcadors)

IMAGEN 10: FORMULARIO ONLINE DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN EN LA ASIGNATURA CTIC

La autoevaluación y la valoración del grupo permite valorar el trabajo realizado hasta el momento, valorando así mismo la actitud cívica entre los miembros del grupo, el seguimiento de la planificación y la comunicación entre los miembros del grupo en el entorno virtual.

A la finalización del primer semestre de implementación de las asignaturas en los tres Grados Bolonia (Psicología, Derecho y Humanidades) se mandó un cuestionario a los estudiantes de Psicología (455), Derecho (321) y Humanidades (141) con el objetivo de evaluar la adquisición de las competencias TIC reflejado en Guitert y Romeu (2009), competencias que fueron evolucionadas con respecto a las analizadas en semestres anteriores. El siguiente gráfico ilustra los resultados globales en relación al grado de adquisición para cada una de las competencias.



GRÁFICO 2: VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL GRADO DE ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS TIC

Los valores muestran una valoración alta de cada competencia, destacando la actitud cívica digital y las habilidades del trabajo en equipo en red como dos de las competencias mejor valoradas por los estudiantes. En la relación a la percepción de la asignatura por parte de los estudiantes argumentan que es una buena forma de introducirse con las competencias TIC. Una de las estudiantes comenta “*es una asignatura que emplea un buen método para tomar contacto con el entorno virtual de aprendizaje y con los estudiantes*”.

El despliegue de los tres Grados Bolonia ha facilitado consolidar las competencias trabajadas en el marco de las asignaturas CTIC conceptualizadas en 3 asignaturas en el año 2007, una para cada nuevo Grado, y que ha posibilitado seguir evolucionando y creando nuevas asignaturas en los Grados desplegados, incorporando aquellos elementos susceptibles de ser transferidos de un Grado a otro. En el 2010 la asignatura de CTIC se encuentra desplegada en 13 asignaturas y los cambios o nuevos contenidos que se van introduciendo revierten al resto de los grados.

Despliegue de las asignaturas CTIC en los Grados Bolonia	2007	2008	2009	2010
CTIC_Psicología				
CTIC_Derecho				
CTIC_Humanidades				
CTIC_Documentación				
CTIC_Educación Social				
CTIC_Investigación de mercados				
CTIC_Lengua y Literatura Catalanas				
CTIC_Comunicación				
CTIC_Turismo				
CTIC_Economía y Empresa				
CTIC_Informática, Multimedia y Telecomunicación				
CTIC_Relaciones Laborales				
CTIC_Criminología				

TABLA 5: DESPLIEGUE DE LAS ASIGNATURAS CTIC EN LOS GRADOS BOLONIA POR AÑOS

1.5. La innovación docente en el conjunto de asignaturas del área

Nos referimos a innovación docente a cualquier proyecto que implique la utilización de las TIC, nuevos procesos metodológicos, incorporación de nuevos materiales, nuevas estrategias para el docente, que implican cambios que producen una mejora educativa, “cambios que responden a un proceso planeado, deliberativo, sistematizado e intencional, no de simples novedades, de cambios momentáneos ni de propuestas visionarias” (Salinas, 2004:4).

Las experiencias de innovación docente en las asignaturas del área han ido ligadas a la evolución de las TIC y a una voluntad de renovación continua a nivel metodológico, en la línea de Fullan y Steingelbauer (1994).

La buena predisposición del equipo docente y su implicación en los procesos de innovación ha facilitado pensar y repensar nuevos recursos y estrategias docentes en el conjunto de asignaturas de contenido procedimental facilitando un entorno que anime a la innovación pedagógica más que especificar una determinada pedagogía. Apoyándonos en Area (2005) la existencia de un campus virtual favorece la implicación de los docentes en el proceso de diseño de cursos y materiales didácticos digitales.

La adaptación constante de la asignatura a las nuevas necesidades de la tecnología en cada uno de los estudios, ha facilitado incorporar y desarrollar de manera periódica innovaciones en la asignatura repercutiendo no sólo en beneficio de la asignatura sino por extensión al resto de acciones formativas de la Institución.

El conjunto de experiencias sobre innovación docente en el marco del entorno virtual de aprendizaje podemos agruparlas a partir de tres aspectos: las innovaciones relacionadas de forma directa con el entorno del campus virtual, las innovaciones vinculadas con los procesos metodológicos y las vinculadas a la conceptualización de recursos y material didácticos.

1.5.1. Entorno de trabajo del campus virtual

El elevado impacto de estudiantes de las asignaturas ya evidenciado en el apartado anterior, ha posibilitado experimentar y testear nuevas funcionalidades incorporadas en el entorno del campus virtual así como servir de observatorio para medir el grado de integración y permanencia de los nuevos estudiantes en el entorno virtual de aprendizaje. En este sentido, en el periodo de tiempo que la asignatura de MiC se iniciaba antes que el resto de asignaturas, posibilitó introducir mejoras de evolución del campus con un número elevado de estudiantes.

Asimismo desde la coordinación de las asignaturas del área de competencias digitales se ha potenciado el uso de las nuevas funcionalidades que el entorno de trabajo ha ido incorporando. El conocimiento, por parte del equipo de docentes, del uso de las TIC más allá de los contenidos propios de la asignatura ha favorecido la introducción de las nuevas funcionalidades en las dinámicas docentes, favoreciendo el desarrollo de nuevas situaciones y estrategias de aprendizaje. Algunas de las funcionalidades integradas en la dinámica habitual de los consultores son:

- espacio (dinámico) de presentación de los espacios compartidos
- espacio Debate, como espacio de interacción formal de discusiones virtuales
- espacio de los grupos de trabajo virtual
- videomensajes en el Tablón del profesor

Además, participando de los proyectos de innovación educativa de la institución vinculados a analizar el potencial de las herramientas web 2.0, se introducen en las asignaturas del área herramientas de construcción compartida como la wiki para el desarrollo del proyecto virtual, páginas de información y participación como el Blog, páginas para optimizar las búsqueda y compartirlas como los marcadores sociales y formularios online para la evaluación de los estudiantes.

Las innovaciones vinculadas al entorno del campus virtual han posibilitado mejorar la utilización didáctica del entorno de trabajo con el material “El campus virtual como entorno de trabajo” y posteriormente la “animación del campus”⁴, el material sobre “Recursos para aprender en un entorno virtual”⁵, desarrollar un conjunto de guías sobre herramientas web 2.0⁶ y potenciando las discusiones virtuales con el material sobre “Orientaciones sobre los debates virtuales”⁷ (para estudiantes y docentes).

1.5.2. Procesos metodológicos

Un segundo aspecto de innovación docente está relacionado con los procesos metodológicos. La metodología de aprendizaje en las asignaturas ha sido y es un aspecto prioritario de las innovaciones. Inicialmente lo fue, con la asignatura de MiC, siendo la primera asignatura de la uoc que dejó de realizar examen presencial

4 Véase: <http://cv.uoc.edu/~fcaulas/20091/90.998/recursos.html>

5 Véase: http://cv.uoc.edu/UOC/a/tutoria/comu/material_estudia/Recursos_per_a_aprendre_UOC.pdf

6 Véase: <http://cv.uoc.edu/app/wiki/mic/index.php?n=Main.RecursosCTIC>

7 Véase: <http://xina.uoc.es/prestatgeries/00010/Orientacionsdebatsvirtuals.pdf>

llevando a cabo una evaluación íntegramente virtual y posteriormente implementa una metodología de trabajo a partir de la realización de un proyecto virtual.

Por otra parte, la introducción de la metodología del trabajo en equipo en entornos virtuales en las propuestas formativas para los estudiantes no sólo ha servido de pauta para todas aquellas asignaturas que con posterioridad han incorporado el trabajo en equipo en sus planteamientos docentes sino que también ha posibilitado desarrollar guías como recurso para el docente además de para los estudiantes.

Así, las innovaciones vinculadas a procesos metodológicos han posibilitado desarrollar recursos como la metodología del “Trabajo por proyectos”⁸ y la “Propuesta metodológica del trabajo en equipo en entornos virtuales”⁹ (para estudiantes y docentes), además del desarrollo del material que contiene diferentes elementos de intervención pedagógica para los docentes como el de “Planificación y acción docente en entornos virtuales”¹⁰ y “Estrategias docentes para los debates virtuales”¹¹

1.5.3. Conceptualización y creación de recursos

Un **tercer foco de innovación** en las asignaturas del área ha sido la **conceptualización y creación de recursos y materiales didácticos** con dos finalidades, por un lado facilitar al máximo el aprendizaje en un entorno virtual teniendo en cuenta el sentido de las asignaturas descritas y por otro, la actualización constante de los contenidos para adecuarse a la evolución de las herramientas digitales.

El hecho de concebir los materiales de la asignatura como un conjunto de recursos actualizables ha supuesto trabajar la creación de materiales didácticos multimedia desde la visión de la conceptualización, para facilitar al máximo el aprendizaje y desde la actualización de contenidos, para adecuarse a la evolución de las herramientas digitales. Se ha trabajado con diferentes formatos de presentación: pdf, multimedia,... para dar respuesta a necesidades diversas de los estudiantes. Los recursos tienen un impacto más allá de la asignatura y una parte de los materiales han servido para dar respuesta a la formación de docentes de la UOC y de fuera, así como también en las aulas de tutoría.

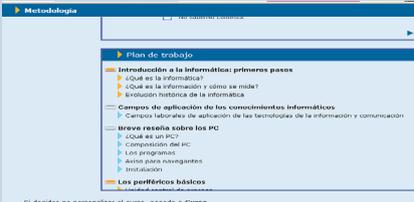
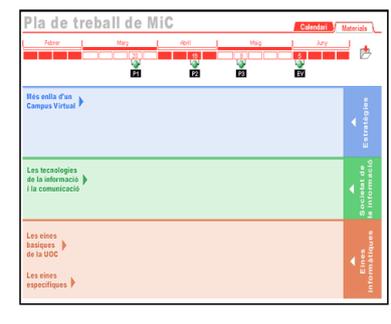
8 Véase: http://cv.uoc.edu/moduls/UW05_19003_00460/index.html?

9 Véase: <http://cv.uoc.es/cdocent/MZE2SBV4BTGLIS0066UC.pdf>

10 Véase: http://cv.uoc.edu/~00_997_01_wtr/formamic/Planificacioacciodocentmic.pdf

11 Véase: <http://cv.uoc.edu/app/wiki/mic/uploads/Main/elsdebatsvirtualesneva.pdf>

La conceptualización y creación de recursos ha supuesto innovar en distintos aspectos y de distinta manera, tal y como ilustramos en la siguiente tabla:

Innovación	Recurso
Inclusión de un test inicial en materiales vinculados a programas ofimáticos	
Creación de un plan de trabajo interactivo como herramienta de planificación para la asignatura de MiC que vinculaba las actividades con los recursos	
Creación de 18 materiales TIC con tres niveles de conocimiento vinculados al paquete de programas ofimática, Internet, conocimiento del ordenador y del entorno Windows, con un test inicial que personaliza el itinerario formativo	
Creación de material sobre el programa ofimático en programario libre organizado a partir de retos	
Creación de un material sobre búsqueda de información digital construido a partir de la idea de un laberinto que simula la navegación que vamos haciendo por la red y que está basado en el trabajo por competencias	

Creación de un material sobre tecnología digital con la presentación de los contenidos interrelacionados y organizados a partir de un mapa conceptual y de las idea de web 2.0



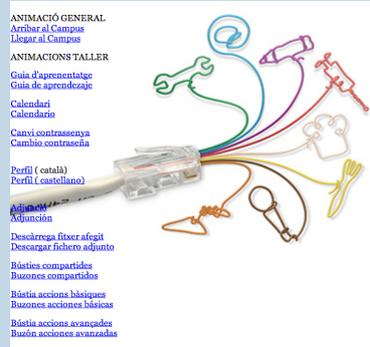
Material interactivo sobre la metodología del trabajo por proyectos, presentado en torno a una secuencia de video en el que se pueden ver como se crean las distintas fases del proyecto partiendo de ejemplos de trabajos de estudiantes



Creación de un material sobre actitud digital con un conjunto de propuestas de reflexión e indicaciones prácticas para optimizar el uso cotidiano de las herramientas tecnológicas, incluyendo audio en podcast



Animaciones vinculadas a funcionalidades del entorno del campus virtual a partir de simulaciones de video que explican un procedimiento a partir de una situación



Creación de guías didácticas vinculadas a explicitar el uso y aplicación de una determinada herramienta y creadas de forma colaborativa con el equipo de consultores del área de competencias digitales en el marco de una mediawiki

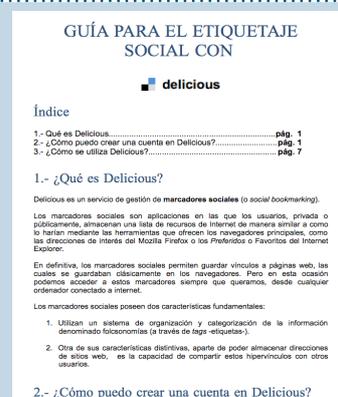


TABLA 6: INNOVACIÓN EN CONCEPTUALIZACIÓN Y CREACIÓN DE RECURSOS

La creación de la wiki para el desarrollo de guías sobre herramientas web 2.0 en el espacio virtual de la sala de consultores permite que sea un repositorio de fácil acceso y actualización por parte de los docentes. Las guías didácticas desarrolladas son transferibles a cualquier asignatura en que se haga uso de estas herramientas. Además el uso de nuevas herramientas por parte del consultor supone valorar como se trata la herramienta, como evalúa su uso y el contenido en función de la herramienta, que posibilidades de seguimiento permite y el trabajo que implica. Por parte del estudiante, el uso de nuevas herramientas supone valorar la carga lectiva del dominio y experimentación con la herramienta o por el contrario si la carga es compartida entre los estudiantes y supone valorar la ventaja que aporta la herramienta para trabajar una determinada competencia.

Todos estos elementos reflejan la innovación docente continua ligada a las asignaturas y a la propia evolución de la misma que tal y como afirma Duart *et al.* (2006:316) “la innovación continua debe ser una capacidad básica para cualquier institución en la sociedad del conocimiento”.

Hasta aquí se ha realizado una descripción detallada de la evolución de la asignatura y en el siguiente apartado se aborda una descripción más genérica centrada en la actividad docente más allá de las asignaturas transversales en Diplomaturas, Licenciaturas y Grado.

2. CONOCER EL “MÁS ALLÁ” DE LA ACTIVIDAD PRINCIPAL

La transversalidad del área de competencias digitales, canalizada inicialmente a través de la asignatura de “Multimedia y Comunicación” y con posterioridad en la asignatura de “Competencias TIC”, que lleva más de 15 años de experiencia en el diseño y el desarrollo de acciones de formación en competencias digitales en el contexto académico de la UOC, **ha dado una visión amplia del uso de las tecnologías** en cuanto a niveles y necesidades **facilitando que se puedan transferir al ámbito profesional y a la sociedad en general** a través del desarrollo de proyectos concretos que exponemos a continuación.

La actividad docente más allá de las asignaturas transversales en Diplomaturas, Licenciaturas y Grado se concreta en integrar en la sociedad la plena incorporación de las TIC proporcionando al ciudadano una entrada a la digitalización, ofreciendo una capacitación digital que da respuesta a las diferentes necesidades personales y profesionales, superando la brecha digital y gramatizando el pleno uso y el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida personal y profesional. En este sentido se ha diseñado un mapa de competencias digitales, a partir del cual se han desarrollado las experiencias de formación TIC con el objetivo de impulsar y dinamizar una capacitación digital integral e integradora planteando los conocimientos y las competencias TIC desde un punto de vista global.

Mapa de competencias digitales del área	
Tecnología digital	Utilización de las funciones de un equipo informático y del sistema operativo. Dominio de los conceptos, las funciones y las aplicaciones, los dispositivos y la interrelación entre programas. Periféricos informáticos.
Navegación y comunicación en el mundo digital	Planificación y gestión del proceso de búsqueda de información. Aplicación de herramientas y recursos para buscar la información. Selección y recuperación de la información.
Tratamiento de la información textual	Utilización de un procesador de textos para crear, tratar, elaborar y presentar la información de textos destinados a ser impresos o a ser publicados en la red
Tratamiento de la información numérica	Creación, gestión, presentación e interpretación de datos numéricos con hojas de cálculo y aplicarlos a determinadas situaciones
Tratamiento de datos	Creación, gestión, consulta y presentación de la información a través de bases de datos
Tratamiento de la información multimedia: gráfica, sonora y video	Creación, edición, presentación y difusión de imágenes, audio y de video
Presentación y difusión de la información multimedia	Diseñar presentaciones gráficas. Integrar proyectos de diferente naturaleza para presentar y difundir documentación e información en diferentes soportes destinada a ser proyectada, impresa y/o publicada en red
Colaboración social y profesional en la red	Redes sociales y profesionales con herramientas web 2.0 El trabajo en equipo como competencia y metodología para potenciar la comunicación y la participación en red aprovechando las potencialidades de las herramientas y los recursos colaborativos. Diseño y desarrollo de proyectos en red. Planificación y gestión del tiempo en la red

Actitud digital

FIGURA 3: MAPA DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES DEL ÁREA

Este primer mapa de las competencias sentó las bases de la futura actividad del área de competencias digitales que permitió iniciar una reflexión interna de integrar, conocer y comprender las oportunidades que nos ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación para aplicarlas a la vida personal, social, académica y profesional, desarrollando y potenciando el pensamiento crítico, el civismo, la creatividad y la innovación en la sociedad actual. Se partió de una aproximación conceptual fundamentada en la “Digital Literacy” de Gilster, P. (1997, citado por Martin y Grudziecki, 2007), que sustenta la alfabetización digital como la capacidad de comprender y utilizar la información en múltiples formatos a partir de una amplia variedad de fuentes cuando se presenta a través de ordenadores.

Tal y como mostraremos, en el ámbito de Postgrado, las acciones docentes se han concretado en el desarrollo de Talleres Virtuales, en la creación de asignaturas en los Másters y en el diseño del futuro Master en Competencias Digitales Avanzadas. En el

ámbito de la formación de docentes en línea, supone capacitar a los docentes en el uso de herramientas TIC, proporcionando estrategias docentes virtuales y metodologías de trabajo en equipo en entornos virtuales. Una tercera dimensión, concretada como la tercera misión de la Universidad, abre una vía para complementar la adquisición de las competencias digitales más allá del ámbito estrictamente formal en línea con European Commission (2003).

2.1. *Ámbito de Postgrado y Máster*

Abordar las competencias digitales en el ámbito de Postgrado y Máster supone **ofrecer una formación integral que engloba no sólo las competencias académicas sino también las competencias profesionales** y que posibilitan avanzar en la línea definida de la competencia propia sobre Uso y aplicación de las TIC en el ámbito académico y profesional, concretada en las asignaturas transversales del Grado.

Las acciones docentes en el ámbito de Postgrado no sólo se vehiculan a través de asignaturas sino también a través de periodos cortos de formación digital a los que denominamos Talleres Virtuales.

2.1.1. *Talleres Virtuales*

El **Taller** es una modalidad de acción formativa que **tiene por objetivo desarrollar habilidades o enseñar técnicas concretas**. Tiene una finalidad práctica que basa su metodología en el principio del “aprender haciendo”, desarrollado por Schank, R. (2002) que posibilita **experimentar a partir de situaciones y casos concretos**. En el entorno de la UOC, el desarrollo del Taller Virtual se dirige a los nuevos estudiantes que se incorporan en el entorno de la formación virtual, facilitando su entrada al entorno del campus virtual y a las principales herramientas de trabajo y aprendizaje, a través de la dinámica y seguimiento de un consultor del área de competencias digitales que les guía para la optimización del estudio y el trabajo virtual.

Los Talleres Virtuales se han venido desarrollando como un compendio resumido de lo que era la asignatura de MiC en los inicios cuando facilitaba la entrada al entorno virtual de aprendizaje. Se adaptan según la duración de los cursos y programas de Formación Continua con una extensión de una semana, quince días o de un mes, el seguimiento es voluntario por parte de los participantes por lo que no hay creditaje asignado.

Los **objetivos** que se persiguen al finalizar el **Taller virtual** son:

- adquirir las estrategias apropiadas de comunicación en un entorno virtual
- planificar el estudio en un entorno virtual de aprendizaje
- adquirir las estrategias de búsqueda y tratamiento de la información en entornos virtuales
- reflexionar acerca de las tecnologías de la información y la comunicación
- saber organizar y gestionar la información virtual y digital en el campus y a nivel personal

2.1.2. Asignaturas TIC en Másteres

Sin la intención de detenernos y profundizar de la misma forma que lo hemos hecho en las asignaturas de Grado, cabe evidenciar la coordinación docente en las asignaturas de “Diseño y técnicas de proyectos en línea”, para el Master Educación y TIC y de “Utilidades y herramientas de software libre”, para el Master de Programario Libre como **asignaturas que posibilitan escenarios educativos de aplicación de las TIC en el ámbito profesional y que suponen un segundo grado de concreción de evolución de las asignaturas de competencias TIC del Grado.**

Mientras que la asignatura de “Diseño y técnicas de proyectos en línea” ofrece estrategias y metodologías de aplicación de las TIC, la asignatura “Utilidades y herramientas de software libre” está basada en el estudio de las herramientas de programario libre relacionadas con la red y su aplicación dotando a los estudiantes del conocimiento sobre la configuración y el uso de las aplicaciones de código libre.

a) *Diseño y técnicas de proyectos en línea*

La asignatura de “Diseño y técnicas de proyectos en línea” es una asignatura de 5 créditos ECTS que dota a los estudiantes de las competencias para la preparación, diseño e implementación de un proyecto de aplicación TIC en el ámbito profesional, partiendo de una situación real. Teniendo en cuenta que los participantes tienen integrados los conocimientos básicos sobre lo que es un entorno, ambiente o contexto educativo virtual, se aprovechan las posibilidades de uso TIC más allá de las principales funcionalidades de trabajo del entorno virtual de aprendizaje para que desarrollen un proyecto de e-learning, en la misma línea metodológica que las asignaturas del Grado. Los objetivos que persigue esta asignatura son:

- Adquirir experiencia y capacidad para el trabajo en grupo.
- Iniciarse en el diseño de un proyecto de aplicación.
- Tomar conciencia de la importancia de la planificación para la realización de un proyecto.
- Conocer y utilizar herramientas colaborativas para la planificación y el control de tareas de grupo.
- Adquirir habilidades para tratar la información digital.
- Adquirir habilidades de presentación y difusión de la información digital.
- Ser crítico en el uso de las nuevas herramientas.

b) *Utilidades y herramientas de software libre*

Con la asignatura de “Utilidades y herramientas de software libre”, de 5 créditos ECTS, se trabaja con algunos de los programas pensados para el entorno de trabajo de un usuario final, programas que permiten navegar de manera segura por la red (Firefox); gestionar el correo electrónico y trabajar en equipo (Novell Evolution); crear y procesar documentos de texto, trabajar datos numéricos a través de la creación de hojas de cálculo y de gráficos, presentaciones y dibujo vectorial y manipulación de imágenes y las principales funciones de tablas y bases de datos (OpenOffice.org). Además del entorno GNU/Linux, la asignatura trabaja con las herramientas libres desde entornos propietarios.

A partir del uso y aplicación de programas libres adecuados a unos necesidades concretas, **los objetivos que persigue la asignatura son:**

- Hacer servir y configurar el navegador web Firefox.
- Hacer servir el gestor de correo y organizador personal Novell Evolution.
- Instalar y configurar el paquete ofimático OpenOffice.org.
- Procesar textos con la aplicación Open Writer.
- Crear hojas de cálculo con la aplicación Open Calc.
- Crear presentaciones con la aplicación Open Impress.
- Crear gráficos con la aplicación Open Draw.
- Crear tablas y formularios con Open Base.

2.1.3. Master en competencias digitales avanzadas

Tomando como referencia estudios e informes recientes sobre competencias digitales¹² evidencian que **las competencias en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación son claves para fomentar el crecimiento, la productividad, la ocupación y la inclusión en Europa.**

El grupo de trabajo sobre competencias clave de la Comisión Europea “Educación y formación 2010” identifica la competencia digital como uno de los ocho dominios de competencias clave, que se define como “el uso seguro y crítico de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el ocio y la comunicación” (Comisión Europea, 2004:14)¹³.

Por otro lado, el informe “ICT curricula in higher education in Europe” (2009)¹⁴, destaca el papel relevante de las universidades en el desarrollo de planes de estudio en el ámbito de las competencias TIC (e-competence).

Partiendo de los estudios e informes referenciados, el Master en competencias digitales avanzadas (véase Anexo 1), que se encuentra en la fase de diseño, focaliza su público objetivo a los profesionales de cualquier ambito profesional que en su actividad deben hacer un uso intenso de las TIC y necesitan adquirir una visión global e integrada de las aplicaciones TIC en su ámbito profesional y personal para resolver problemas e impulsar procesos de innovación y mejora.

Con carácter transversal e interdisciplinario el Master consta de 60 créditos ECTS con tres itinerarios de especialización: Información, Comunicación y Multimedia a parte del itinerario de investigación.

12 Véase: <http://ec.europa.eu/enterprise/ict/policy/ict-skills.htm>

13 Véase: <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>

14 Véase: http://www.eskills-pro.eu/files/cepis/20090930113519_e-SkillsEcompCurriculum.pdf

2.2 Formación de docentes en línea

Las experiencias de formación de formadores en línea, dirigidas no solo a docentes de la UOC sino también a docentes externos de la UOC, nos **permiten evidenciar un elenco de situaciones en que el modelo de formación de docentes en línea tiene posibilidades de aplicación diversas**: universitario y no universitario con una propuesta metodológica común que ya tendremos la oportunidad, en posteriores capítulos, de desarrollar ampliamente. Las experiencias de formación que buscan la plena utilización de las TIC para la mejora de la calidad de la docencia virtual y serán presentadas según los docentes se encuentran vinculados o no con la institución.

2.2.1. Formación a docentes colaboradores de la uoc

Los colaboradores docentes de la UOC, que incluye a consultores y tutores, reciben una acogida y formación a través de un curso virtual de forma paralela al inicio de su actividad como docente en la institución. Los principales objetivos de esta formación son los de facilitar la adaptación de los profesionales al modelo de docencia de la UOC, capacitándolos para ejercer las funciones de consultoría y tutoría, dando un valor añadido a la colaboración con la universidad e iniciando y manteniendo una relación de colaboración entre el profesional y la institución (González y Sauri, 2008).

Desde el marco del área de competencias digitales, partiendo de la experiencia docente en la asignatura de MiC y del desarrollo de talleres virtuales en el entorno de Postgrado, se ha venido dando respuesta docente a la formación inicial a docentes colaboradores de la UOC proporcionando un modelo de consultoría a través de un consultor del área con experiencia docente, que guía y dinamiza el proceso de aprendizaje de los nuevos consultores. La formación inicial de nuevos tutores y consultores se centra en facilitarles el dominio del entorno virtual dotándoles de las estrategias de comunicación, planificación y de las metodologías no presenciales para iniciar su actividad como docente en la UOC desde la visión de un consultor experimentado que actúa de facilitador, de mentor, en la línea de Palloff y Pratt (2001) y Murphy *et al.* (2005) que tiene una visión de la formación docente desde la propia institución pudiendo aportar respuestas más adaptadas a las necesidades y favoreciendo que los futuros docentes se sientan próximos como docentes apoyados por un docente experimentado (Watson, S. 2006).

La formación continua, articulada a partir de una oferta formativa abierta a los colaboradores docentes de la UOC se concreta en cursos de actualización a distintos ámbitos como el lingüístico, metodológico y tecnológico. Desde el área de competencias digitales se ha dado respuesta docente en cursos metodológicos, facilitando estrategias docentes en línea y en cursos tecnológicos, sobre el uso instrumental y la aplicación de determinadas herramientas. Los cursos de actualización que desde el área de competencias digitales se ha participado han sido:

Cursos de actualización	Tipología del curso
Introducción al HTML	Instrumental
Excel para la gestión de la información	
Presentaciones con Powerpoint	
Estrategias de trabajo en entornos virtuales	Metodológico
Dinámica docente virtual	

TABLA 7: PARTICIPACIÓN DEL ÁREA EN LOS CURSOS DE ACTUALIZACIÓN A COLABORADORES DOCENTES DE LA UOC

Desde sus inicios la UOC lleva acumulado conocimiento y experiencia en el desarrollo de los modelos, las estrategias y prácticas de la docencia en línea. Desde el área de competencias digitales hay una experiencia docente acumulada de 15 años. Con este escenario y partiendo de las asignaturas del Master de Educación y TIC (e-learning) de la UOC, se ha diseñado una propuesta global de formación para la actividad docente a partir de una prueba piloto. El curso sobre “Docencia en línea” se estructura en dos asignaturas: “Enseñar y aprender en línea” y “Estrategias docentes en línea”.

Además de poner al alcance de la comunidad académica esta experiencia y compartirla, se quiere dar la oportunidad a los docentes colaboradores de la UOC de una acreditación que evidencie las competencias que han adquirido.

El curso de especialización corresponde al Postgrado en docencia universitaria en línea formando parte del Master de Educación y TIC. Las competencias de todas las asignaturas que lo conforman se han diseñado siguiendo los criterios y los standards de la IBSTPI (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction), la ISTE (International Society for Technology in Education) y el European Institute for e-Learning (EIFEL).

2.2.2. Formación a docentes externos de la UOC

Más allá de la formación de los docentes colaboradores de la UOC se han desarrollado experiencias de formación a docentes en el ámbito universitario y no universitario vinculadas a facilitar estrategias y herramientas para favorecer dinámicas docentes virtuales y que parten de la experiencia de formación con docentes de la UOC pero adaptando a cada situación la metodología más adecuada.

Las experiencias de formación de docentes externos de la UOC se han centrado en potenciar las posibilidades del entorno virtual para el desarrollo de la actividad docente en línea a partir de la transferencia de nuestra experiencia docente en una universidad virtual, enfatizando las estrategias de diseño y planificación virtual, de desarrollo y seguimiento de la docencia virtual que incluyen estrategias comunicativas, metodológicas, evaluativas así como las posibilidades del trabajo en equipo como metodología de aprendizaje y trabajo virtual y utilizando la documentación sobre orientaciones metodológicas.

a) *Ámbito universitario*

En el ámbito universitario recogemos las experiencias de formación a profesores de la Open University (Reino Unido) y a profesores de la Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia) entre las más significativas:

- Formación virtual a profesores de la Open University:

En el caso de la Open University el foco de la formación se ha centrado en **poner en práctica la experiencia del trabajo en equipo como metodología del trabajo en entornos virtuales** no sólo para llevar a cabo propuestas de trabajo en equipo con los estudiantes sino también como metodología de trabajo entre los profesores. Desde el entorno virtual de la Open University, utilizando la plataforma Moodle, se desarrolló la formación virtual incorporando en momentos puntuales elementos de sincronía.

El planteamiento de un workshop a distancia de un mes con elementos de sincronía permitió experimentar con la herramienta del Flash-Meeting y valorar las posibilidades para potenciar el uso oral de la lengua. Una de las actividades principales, tal y como se evidencia en la siguiente Tabla era la de crear una actividad colaborativa en grupo para el aprendizaje de la lengua que posteriormente serviría de aplicación con los estudiantes.

Semana	Actividad	Objetivo	Espacio/Herramientas	Recursos
1	Presentaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Reunirse de forma virtual para trabajar en equipo 	Foro	<ul style="list-style-type: none"> • El caso de trabajo en equipo • Guía práctica y pedagógica sobre la discusiones virtuales
	Debate acerca de la colaboración	<ul style="list-style-type: none"> • crear conciencia y estimular la reflexión sobre estrategias efectivas para el trabajo colaborativo en red (sincronía y asincronía) • ayudar a los participantes para llegar a conocerse unos a otros 		
2	Formación de grupos	<ul style="list-style-type: none"> • los participantes se organizan en pequeños grupos (4 por grupo) • los participantes diseñan el plan de trabajo de grupo utilizando el wiki y el Gdocs, definiendo las tareas del grupo y estableciendo los acuerdos iniciales para comunicarse como grupo 	Espacio de grupo / Wiki y googledocs	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: desarrollo metodológico • Documento sobre el uso de herramientas síncronas para el trabajo colaborativo • Guía de uso de la Wiki • Guía de uso de Gdocs
	Taller de Flash-Meeting	<ul style="list-style-type: none"> • introducirse a la herramienta con finalidad social • experiencia práctica utilizando Flash-Meeting 		
3 y 4	Actividad de trabajo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • diseño de las actividades colaborativas para los estuidantes siguiendo el plan grupal acordado en la semana 2 	Espacio de grupo / Wiki y googledocs Flash-Meeting	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: desarrollo metodológico • Trabajo en equipo y colaboración en red. El caso de la UOC • Guía de uso de la Wiki

TABLA 8: PROPUESTA DOCENTE DEL CURSO A PROFESORES DE LA OPEN UNIVERSITY

• Formación en línea a profesores de la UMSA:

La finalidad de la experiencia de formación con la Universidad Mayor de San Andrés de Bolivia, (UMSA) es **facilitar a sus docentes una pauta de actuación docente en un entorno virtual**, ya sea como complemento a su actividad docente presencial, o en la aplicación de un modelo de formación completamente en línea. El curso se desarrolla en el Campus Virtual propio de la UOC a través de una metodología activa y participativa, estructurado a partir de tres módulos:

Módulos	Finalidad	Objetivos	Contenidos	Competencias
1. Estrategias docentes en línea	Facilitar una pauta de actuación en el ejercicio de la docencia en un entorno virtual	<ul style="list-style-type: none"> Conocer que supone ser un docente virtual Proporcionar estrategias de planificación virtual Proporcionar estrategias de desarrollo de la acción docente virtual 	<ul style="list-style-type: none"> De la enseñanza a distancia tradicional a la enseñanza a distancia virtual. La planificación de la docencia en un entorno virtual El seguimiento de la acción docente en un entorno virtual La motivación como estrategia de aprendizaje en un entorno virtual La evaluación continuada en la formación virtual 	<ul style="list-style-type: none"> Capacitar al profesorado, tanto individualmente como en grupo, a utilizar las TIC para mejorar la calidad de su docencia. Conocer los elementos claves para el rediseño de las asignaturas partiendo de los beneficios que les puede aportar el uso de las TIC. Saber qué recursos basados en las TIC se pueden utilizar en el aula para promover un cambio en la forma en que los estudiantes aprenden.
2. Estrategias para discusiones virtuales	Ofrecer pautas para diseñar, dinamizar y evaluar discusiones virtuales (debates y wikis)	<ul style="list-style-type: none"> Conocer el papel del docente virtual como moderador de discusiones virtuales Proporcionar estrategias de planificación de discusiones virtuales Proporcionar estrategias de desarrollo de discusiones virtuales Proporcionar estrategias de evaluación de discusiones virtuales 	<ul style="list-style-type: none"> Diseño y planificación de una discusión virtual La búsqueda de recursos en la red Herramientas para dinamizar el debate virtual Desarrollo temporal de un debate virtual El papel de docente como moderador La evaluación de las discusiones virtuales 	<ul style="list-style-type: none"> Capacitar al profesorado para diseñar actividades de discusión virtual Buscar recursos en la red Crear un estilo de comunicación virtual Saber evaluar las discusiones virtuales
3. Estrategias de trabajo en equipo	Trabajar la competencia del trabajo en equipo en la red para utilizarlo en la colaboración entre docentes y para proponerlo a los estudiantes como metodología de trabajo clave en la sociedad red.	<ul style="list-style-type: none"> Reflexionar sobre el aprendizaje y el trabajo en equipo en entornos virtuales Aprender a trabajar en equipo en red entre docentes Orientar y dar pautas para optimizar el trabajo en equipo en entornos virtuales Experimentar las posibilidades metodológicas y tecnológicas del trabajo en equipo en red. Adquirir estrategias docentes de trabajo en equipo virtual para facilitar el trabajo en equipo entre estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> Experiencias docentes del trabajo en equipo en entornos virtuales Los grupos de trabajo virtuales Propuesta docente del trabajo en equipo en entornos virtuales Estrategias docentes para llevar a cabo experiencias metodológicas de trabajo en equipo en red 	<ul style="list-style-type: none"> Saber trabajar en equipo en la red entre docentes Capacitar al profesorado para diseñar actividades de trabajo en equipo en la red Saber dinamizar y evaluar el trabajo en equipo en la red entre estudiantes

TABLA 9: PROPUESTA DOCENTE DEL CURSO A PROFESORES DE LA UMSA

b) *Ámbito no universitario*

En relación a las experiencias de formación de docentes en el ámbito no universitario, se ha llevado a cabo formación a docentes de primaria y secundaria, a docentes de la formación profesional a distancia y a docentes de adultos a distancia.

- Formación a docentes de primaria y secundaria:

Partiendo de la coyuntura de la escuela 2.0, de la necesidad e interés en aplicar las posibilidades del libro digital en el aula, de facilitar el cambio de actitudes y rutinas pedagógicas (Conlon y Simpson, 2003; Oblinger, DG. 2005; Sigalés *et al.* 2007; Law, Pelgrum y Plomp, 2008) y mejorar la calidad de los procesos de enseñanza (Area, M. 2005) a través de una formación virtual desde el entorno virtual de la UOC, se lleva a cabo un seminario virtual sobre el libro digital denominado “El libro digital: el nuevo reto para el profesor”, pensado para el docente que, teniendo un conocimiento básico en TIC, quiere conseguir unas bases y descubrir las líneas fundamentales que le han de **permitir la adquisición de unas competencias digitales para sentirse cómodo delante de los alumnos** y le sirvan **para adaptar o encontrar recursos y poder desplegar en el aula una nueva manera de llevar a cabo la tarea como docente.** (Romeu y Guitert, 2010)

Los **objetivos del seminario virtual** se centraron en:

- conocer los dispositivos del aula: el libro de texto digital, la pizarra digital y los nuevos portátiles
- reflexionar sobre el impacto que, a diferentes niveles, comportará la introducción masiva de las TIC en el aula
- saber localizar los recursos, desplegar técnicas de búsqueda de información y saber introducir estrategias que pueden dinamizar la nueva aula digital
- conocer y dominar programario que permita traspasar elementos de la enseñanza tradicional al nuevo escenario docente de carácter digital
- saber aprovechar herramientas de presentación multimedia que pueden convertirse en motivadoras para un alumno poco interesado en métodos de enseñanza tradicionales.

Módulos	Objetivos	Contenidos	Actividades	
1. El profesor digital frente al reto de las nuevas aulas y de los estudiantes nativos digitales	1.1. La digitalización de las aulas en diversos países	Conocer que está sucediendo en diversos países sobre la aplicación de elementos digitales en la enseñanza	Lecturas y análisis de libros de texto digitales	Debates sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Introducción de la digitalización en el aula • El estudiante nativo digital • El nuevo profesor digital
	1.2. Predisposición del profesorado y actitud del alumnado	Tomar conciencia de la situación entre nativo digital e inmigrante digital	Análisis de informes sobre el perfil del alumno digital	
	1.3. El nuevo profesor digital	Conocer las experiencias de e-learning y m-learning. Acceder a espacios con material elaborado por profesorado digital	Experiencias de e-learning y m-learning Análisis de contenidos educativos digitales	
2. Nuevas tareas: Como ir más allá del libro de cristal	2.1. Los nuevos dispositivos: pizarras digitales, eBooks y libros de texto digitales. El libro digital en el aula	Conocer y comprender los cambios sobre la digitalización de las aulas.	Pizarras digitales, dispositivos de lectura digital. Libros digitalizados. Libro de texto digital.	Proyecto: Creación de un espacio virtual con diferentes tipos de materiales
	2.2. Las nuevas tecnologías como nueva manera de trabajar en el aula	Conocer los principales buscadores y estrategias de búsqueda. Saber configurar alertas y sindicación de contenidos. Técnicas de creación y conversión de documentos. Utilización de herramientas web 2.0	Buscadores y estrategias de búsqueda. Alertas. Sindicación de contenidos. Escritorio virtual. Técnicas para subir y bajar videos. Creación de un espacio web propio	
	2.3. Reflexiones sobre la nueva aula en el marco digital	Racionalizar la introducción de elementos digitales en la educación	Lecturas y análisis de materiales a favor y en contra del libro de texto digital y el papel de la tecnología en las aulas	

TABLA 10: PROPUESTA DOCENTE DEL SEMINARIO A DOCENTES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA (ROMEY Y GUITERT, 2010)

- Formación a docentes de la FP a distancia y de adultos a distancia:

A pesar de que las experiencias de formación a docentes de FP a distancia y de la Formación de adultos a distancia han tomado prioridades y concreciones distintas, tal y como veremos, se trata de un colectivo habituado en la didáctica de la formación de personas adultas que necesita introducir las TIC e Internet en la dinámica docente con los estudiantes. Para conseguir el cambio de xip de un entorno presencial a un entorno virtual, ambas experiencias se realizaron a través de una formación mixta combinando sesiones presenciales y sesiones virtuales para favorecer los procesos de formación en línea y ha supuesto para los participantes experimentar lo que supone ser un estudiante virtual para comprender mejor las acciones que como docente debe poner en marcha.

La formación a docentes de la formación de adultos a distancia se organiza a partir de 4 focos que pretenden centrar y dar una visión general de los aspectos a tomar en cuenta para virtualizar la formación a adultos. El curso se basa en aprovechar los instrumentos, formularios, informes para consensuar y construir conjuntamente pautas e indicadores para trabajar en grupo entre el equipo de docentes de la formación de adultos a

distancia. La propuesta docente del curso perseguía los siguientes objetivos y contenidos:

Curso	Objetivos	Contenidos
El papel del tutor en la formación a distancia de las personas adultas	<p>Proporcionar al profesorado conocimientos y recursos</p> <p>Orientar y dar pautas para optimizar la tutorización de las personas adultas a nivel presencial y a distancia</p> <p>Conocer y aplicar “buenas practicas” de la tutorización de estudiantes adultos</p> <p>Mejorar las actividades de evaluación en la formación a distancia de estudiantes adultos</p>	<p>Formación a distancia, eLearning i bLearning</p> <p>La función tutorial en la formación presencial y a distancia de estudiantes adultos</p> <p>Cualidades y funciones del tutor de estudiantes adultos</p> <p>Estudio y resolución de casos de tutorización presencial y a distancia</p> <p>Tipología de actividades formativas en el contexto de formación a distancia de estudiantes adultos</p> <p>Herramientas telemáticas y su aplicación en la programación y diseño de actividades formativas</p> <p>La evaluación en el contexto de la formación a distancia de estudiantes adultos</p>

TABLA 11: PROPUESTA DOCENTE DEL CURSO A DOCENTES DE LA FORMACIÓN DE ADULTOS A DISTANCIA

Por su parte, la formación a docentes de la Formación Profesional a distancia priorizó el desarrollo de las estrategias docentes de trabajo en equipo en entornos virtuales. La propuesta docente del curso perseguía los siguientes objetivos y contenidos:

Curso	Objetivos	Contenidos
Estrategias docentes de trabajo en equipo en entornos virtuales	<p>Reflexionar sobre el aprendizaje y el trabajo en equipo en entornos virtuales</p> <p>Aprender a trabajar en equipo en red con el equipo de docentes de Formación profesional</p> <p>Orientar y dar pautas para optimizar el trabajo en equipo en entornos virtuales</p> <p>Experimentar las posibilidades metodológicas y tecnológicas del trabajo en equipo en red</p> <p>Adquirir estrategias docentes de trabajo en equipo virtual para facilitar el trabajo en equipo entre estudiantes</p>	<p>Mostrar experiencias docentes de trabajo en equipo en entornos virtuales</p> <p>Los grupos de trabajo virtuales</p> <p>La propuesta docente del trabajo en equipo en entornos virtuales</p> <p>Estrategias docentes para llevar a cabo experiencias de trabajo en equipo en red</p>

TABLA 12: PROPUESTA DOCENTE DEL CURSO A DOCENTES DE LA FP A DISTANCIA

2.3. Tercera misión de la Universidad en competencias digitales

La comisión de las comunidades europeas, en el marco del Consejo Europea de Lisboa de marzo de 2000¹⁵, reconoció los importantes retos a los que se afronta Europa en la adaptación a una nueva economía digital y basada en el conocimiento. En este sentido, puso el acento en **la necesidad de que todo ciudadano posea los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la sociedad de la información**. También de la definición de un marco europeo relativo a las nuevas competencias básicas que deben facilitarse a través de los sistemas de educación y formación, entre ellas las competencias en las tecnologías de la información.

El término utilizado para definir la tercera misión de la universidad se refiere a la misión de la universidad como “la generación, uso, aplicación y explotación del conocimiento y de otras capacidades de la universidad fuera de los entornos académicos, extendiéndose más allá de sus dos misiones tradicionales –la docencia y la investigación– a nuevos grupos o colectivos especialmente extra-universitarios” (Libro Blanco de la Universidad Digital, 2010).

A partir de la consideración del marco europeo, de los principios que inspiran la Ley del DOGC núm 4604–30/03/2006¹⁶ de creación del Fondo de Acción Territorial de la Educación Superior y de la evolución del área de competencias digitales, se presentan las experiencias de transferencia de conocimiento referidas al desarrollo de competencias TIC que dan respuesta a diferentes colectivos a través de distintas propuestas docentes, aplicando distintas metodologías, distintas extensiones, distintas competencias y con actividades de aprendizaje adaptadas a cada situación que evidencian acciones vinculadas a la tercera misión de la Universidad en competencias digitales.

2.3.1. Estudio para una futura acreditación en competencias TIC

En el año 2005 la *Secretaria de Telecomunicacions i Societat de la Informació*, encargó a la UOC realizar un primer estudio sobre el marco conceptual de las competencias digitales en Catalunya, España y Europa así como la viabilidad de una propuesta catalana de acreditación de conocimientos y competencias en tecnologías de la información y la comunicación (ACTIC). Este estudio sobre el “Projecte per a una certificació estàndard de competència en tic i societat del coneixement” (2005) realizado en el marco de los Estudios de Informática, Multimedia y Telecomunicaciones y en concreto desde el área de competencias digitales, que presenta el estado del arte sobre la situación catalana, española y europea en cuanto a acreditaciones y partiendo de la experiencia de las asignaturas TIC presenta la propuesta de contenidos TIC en dos niveles y organizados a partir de competencias.

Las discusiones y reuniones generadas a partir del estudio, sirven para que el año 2007 el Gobierno de la Generalitat de Catalunya apruebe el modelo de acreditación de conocimientos y competencias en Tecnologías de la Información y la Comunicación

15 Véase: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

16 Decreto que establece un fondo de acción territorial para financiar aquellos centros de educación superior que tengan un fuerte impacto en la dinamización del territorio o en la innovación empresarial de un determinado sector empresarial con relevancia estratégica territorial.

(ACTIC)¹⁷ y el plan para desplegarlo e implementarlo. Esta iniciativa tiene como objetivo ofrecer a la ciudadanía la posibilidad de obtener un certificado que acredite delante de cualquier instancia pública o privada, la capacidad del titular en el uso de las TIC. Con esta acreditación, el Gobierno pretende que sea el certificado oficial de competencias TIC en Catalunya y, por tanto, el estándar de referencia a la hora de evaluar el grado de formación en este ámbito.

El programa para la acreditación de conocimientos y competencias en TIC (ACTIC) que toma en cuenta la propuesta presentada, queda estructurado en las siguientes competencias:

Competencias	Descripción
Cultura, participación y civismo en el mundo digital	Utilizar de forma eficiente, cívica y segura los recursos de que dispone la ciudadanía en la sociedad digital, aplicándolos selectivamente en los diversos ámbitos de su vida cotidiana con la finalidad del desarrollo personal, la participación y la colaboración en la sociedad
Tecnología digital, uso del ordenador y del sistema operativo	Utilizar las funciones básicas de un equipo informático y de su sistema operativo, aplicando los fundamentos de la tecnología digital
Navegación y comunicación en el mundo digital	Utilizar los servicios disponibles en la red para la búsqueda de la información, aplicando los criterios de restricción adecuados y registrando y almacenando la información. Aplicar las prestaciones que ofrece Internet para la comunicación interpersonal y el intercambio de información y servicios, la compartición de conocimiento y la creación de redes
Tratamiento de la información escrita	Utilizar un procesador de textos para crear, tratar, elaborar y presentar información y textos destinados para ser impresos o publicados en Internet
Tratamiento de la información gráfica, sonora y de la imagen en movimiento	Tratar la información gráfica, sonora e imágenes fijas y en movimiento
Tratamiento de la información numérica	Crear y utilizar hojas de cálculo y aplicarlas a aquellas actividades que requieren el uso de operaciones y funciones
Tratamiento de los datos	Mantener, consultar y presentar información a través de bases de datos
Presentación de los contenidos	Diseñar presentaciones gráficas, integrando objetos de diferente naturaleza para presentar documentación e información en diferentes soportes, destinada a ser proyectada, impresa y/o publicada por Internet.

TABLA 13: COMPETENCIAS DEL PROGRAMA ACTIC

2.3.2. Seminarios virtuales

Los seminarios virtuales de competencias digitales están abiertos al público en general, en el ámbito de postgrado, y constituyen programas breves de formación de un mes de duración que buscan reforzar una determinada competencia en diferentes niveles y necesidades. Aprovechando los periodos intersemestre de la UOC los participantes ponen en práctica el desarrollo de tareas asociadas al desarrollo de una competencia.

17 Véase: <http://www.gencat.cat/acordsdegovern/20070424/05.htm>

Los seminarios virtuales¹⁸ tienen el valor de 1 crédito ECTS y se desarrollan a partir de la concreción de un ámbito competencial concreto. Tomando en consideración el mapa de competencias digitales, los seminarios virtuales ofertados son:

Ámbito competencial	Seminarios virtuales
Tecnología digital	Como mantener el ordenador personal al día Introducción al sistema operativo GNU/Linux
Navegación, comunicación en el mundo digital	Encontrar lo que necesito en Internet: Internet más allá de Google
Tratamiento de la información textual	Redacción y presentación de la información textual con el procesador de texto
Tratamiento de la información numérica	Tratamiento y representación gráfica de datos numéricos con hojas de cálculo
Tratamiento de la información de datos	Organización y tratamiento de datos con bases de datos
Tratamiento de la información multimedia	Creación de presentaciones multimedia
Presentación y difusión de la información multimedia	Introducción a la creación de páginas web
	Creación y difusión de presentaciones multimedia en la red
	Edición y difusión de video en la red
Colaboración social y profesional en la red	Iniciación a la web 2.0
	Expresión social en la red global: la web 2.0

TABLA 14: PROGRAMA DE SEMINARIOS VIRTUALES

2.3.3. Programas TIC semipresenciales para Pymes: Proyectos “PimeCava” y “PimeMetal”

La nueva sociedad del conocimiento comporta para los profesionales el planteamiento de una formación continua que se adapte a los cambios, basada en el uso intensivo de las TIC que permita capacitarlos digitalmente. En la línea de Castells *et al.* (2003), necesitamos una nueva pedagogía que se base en la interactividad, en la personalización y en el desarrollo de una capacidad autónoma por aprender constantemente. En esta sociedad digital, la tecnología, el procesamiento y la distribución de información y la creación de conocimiento son los ejes sobre los cuales se debe articular la propuesta formativa dirigida a los profesionales.

Es precisamente en la perspectiva de la adquisición de conocimientos, hábitos y aptitudes que esta sociedad del conocimiento plantea algunos de los principales retos de fondo que han de permitir su alfabetización en el conocimiento y el uso funcional de las tecnologías, su capacitación integral más allá del conocimiento instrumental,

¹⁸ Véase: <http://www.uoc.edu/cursoshivern/web/index.html> (catalán) y <http://cv.uoc.edu/web/cursosinvierno/web/index.html> (castellano)

su aprendizaje como proceso de conocimiento dinámico y constante a lo largo de la vida y, su inclusión en procesos que les garanticen el acceso permanente a todas las oportunidades que pueden proporcionar estas tecnologías y su uso social y normalizado.

Las experiencias TIC en el ámbito profesional se han concretado a través del diseño y desarrollo de programas formativos semipresenciales para los profesionales del sector de la pequeña y mediana empresa elaboradoras de Cava “PimeCava” así como del sector del Metal “PimeMetal”. Ambas formaciones se centran en potenciar las tecnologías digitales para sacar la máxima utilidad a su aplicación profesional partiendo del programa académico de competencias digitales para la acreditación ACTIC, ya expuesto anteriormente.

Los objetivos de ambos proyectos persiguen:

- Mejorar y consolidar las competencias digitales
- Tomar consciencia de la importancia de la formación continua para el desarrollo profesional y personal a lo largo de la vida
- Desarrollar competencias de comunicación y cooperación en red
- Ser autónomo en el uso de las TIC como medio de aprendizaje
- Preparar los participantes para superar la prueba de acreditación ACTIC en competencias digitales

La combinación de una formación presencial, actuando de inicio y cierre de los módulos apoyada con una formación virtual, ha posibilitado que estos dos colectivos se inicien o profundicen (según el nivel de dificultad que realizan del curso) en el desarrollo de competencias TIC vinculadas al conocimiento de la tecnología digital, estrategias de búsqueda y selección de la información digital, tratamiento de la imagen digital, elaboración y presentación de la información digital,...

Además, el desarrollo de una parte de la formación a través del entorno virtual, ha potenciado la necesidad de trabajar en red y la necesidad de compartir información y conocimientos entre el colectivo de empresas.

2.3.4. *Cursos virtuales a desocupados: Proyectos “SOC” y “Ocupa’t” (Ocúpate)*

El mundo del trabajo ha cambiado mucho y una de las principales manifestaciones ha sido la masiva introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de trabajo. En este sentido, a los trabajadores se les pide una capacitación en el ámbito de las competencias digitales que les puede ofrecer nuevas oportunidades para buscar trabajo, para actualizarse y/o para encontrar nuevas salidas en el mercado laboral.

Inicialmente el proyecto SOC y posteriormente el proyecto “Ocupa’t”, han sido iniciativas pioneras dirigidas a personas en situación de paro que han recibido una formación virtual en competencias digitales, en periodos cortos de tiempo a un total de 2.200 personas.

En ambos proyectos, y en concreto sobre las competencias TIC, el participante desarrollará competencias vinculadas a como utilizar un equipamiento informático

y su sistema operativo; como utilizar los recursos para gestionar información; como crear, tratar, elaborar y presentar textos; como crear, gestionar, presentar e interpretar datos numéricos; como trabajar la difusión de las imágenes, audio y de video; como trabajar con presentaciones gráficas; como interactuar en las nuevas redes sociales y profesionales web 2.0; y finalmente, como conseguir las actitudes necesarias para trabajar en el contexto de la digitalización.

Los cursos vinculados a competencias digitales ofrecidos en ambos proyectos tienen un valor de 1 crédito ECTS correspondiente a 25 horas lectivas.

Ámbito competencial	Curso
Tecnología digital	Iniciación al mundo digital
	Como asegurar la protección y el buen rendimiento del ordenador
Tratamiento de la información textual	Procesador de textos para uso profesional (3 niveles)
Tratamiento de la información de datos	Bases de datos para uso profesional (3 niveles)
	Bases de datos para uso profesional: estrategias de organización y gestión de datos
Tratamiento de la información gráfica, sonora y de la imagen en movimiento	Tratamiento de la imagen (3 niveles)
	Edición de video (2 niveles)
Presentación y difusión de la información multimedia	Presentaciones multimedia para uso profesional (3 niveles)
Tratamiento de la información numérica	Hoja de cálculo para uso profesional (3 niveles)
Colaboración social y profesional en la red	Internet y la web 2.0: Descubriendo las redes sociales
	Diseño web (3 niveles)
	Comunicación en la red para uso profesional: como se hace un blog

TABLA 15: PROGRAMA DE CURSOS TIC A DESOCUPADOS

2.3.5. Talleres presenciales a la ciudadanía: “Descobreix... “ (Descubre)

Desde el año 2008 en la uoc se inició un Programa bajo el título de “Descobreix...” sobre talleres prácticos en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación con la voluntad de dar a conocer el uso de determinadas herramientas que permitan a sus usuarios ir más allá del uso básico de la tecnología y profundizar en los aspectos más sociales de la tecnología. Se han llevado varios programas de “Descobreix...” vinculados al tratamiento de la imagen, las plataformas de comunicación, el aprovechamiento profesional de Internet,...

Los Talleres sobre “Descobreix...”¹⁹ están pensados para ser desplegados en la red territorial de centros y puntos de soporte que tiene la UOC favoreciendo que tomen parte activa los participantes y aprovechando la presencia del profesor para priorizar necesidades concretas de los participantes a partir de una adquisición mínima de

19 Véase: http://www.uoc.edu/activitats/descobreix/cat/els_tallers.html

capacitación digital. Todas estas actividades desarrolladas más allá de las asignaturas en Diplomaturas, Licenciaturas, Ingenierías y Grados son una retroalimentación constante y viceversa para las asignaturas transversales del Grado.

3. HACIA UNA DEFINICIÓN DE ÁREA TRANSVERSAL DE COMPETENCIAS DIGITALES DE LA UOC

La definición de un área transversal de competencias digitales de la UOC, implica conceptualizar la competencia digital más allá del conocimiento puramente tecnológico y se vincula con el interés, la actitud y la capacidad de los individuos en utilizar adecuadamente las TIC para acceder, administrar, integrar y evaluar la información, comunicarse en diferentes lenguajes y construir nuevos conocimientos con la finalidad de participar activamente.

Tal y como hemos podido describir, la evolución de la asignatura (MiC, CTEV, CTIC) ha ido conformando un área de conocimiento de competencias digitales que ha dado respuesta docente a las competencias digitales no sólo como asignatura en las titulaciones sino en acciones formativas como las descritas a través de Talleres, Seminarios o Cursos en otros ámbitos de la universidad como el postgrado, Master, la formación a medida o proyectos para empresas, conformando un núcleo de conocimiento transversal vinculado a la capacitación digital²⁰ propia de esta universidad.

Todas las evidencias mostradas en los diferentes apartados anteriores permiten situarnos en el momento actual y poder plantear que en la definición de un área transversal de competencias digitales en la universidad se debería contemplar una propuesta curricular articulada en varios niveles. En este sentido y a partir de la experiencia de las acciones de formación en el ámbito de las TIC concretadas en el área de competencias digitales se pueden estructurar entorno a tres niveles de competencia digital para dar respuesta a un nivel de alfabetización digital, a la capacitación básica así como la capacitación avanzada, basándonos en Martin y Grudziecki (2007) sobre los niveles de competencia digital y que mostramos en la figura 4 en que se incluyen las evidencias presentadas de la actividad docente del área.

20 Véase: http://ictlogy.net/articles/20060316_ismael_pena_capacitacion_digital.pdf

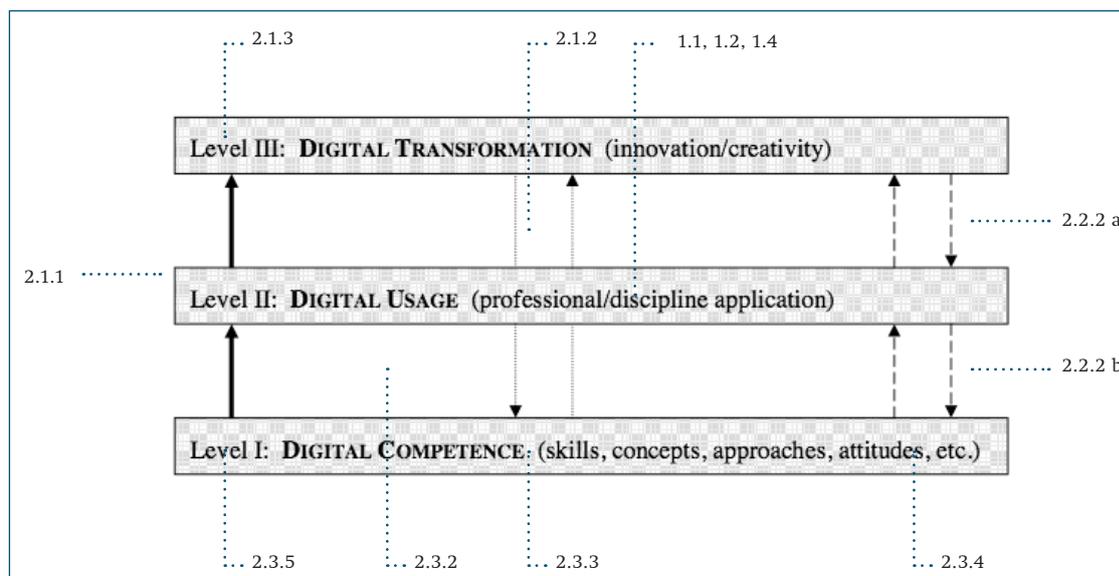


FIGURA 4: ACTIVIDAD ACADÉMICA DEL ÁREA A PARTIR DE NIVELES DE COMPETENCIAS DIGITALES DEFINIDOS POR MARTIN Y GRUDZIECKI

El primer nivel de **Alfabetización digital** que supone romper con la barrera digital, incluiría las acciones de formación dirigidas a la sociedad en general que trabajan las competencias digitales mínimas que un individuo necesita para vivir y trabajar en la sociedad actual, dotando a los ciudadanos de las habilidades necesarias para que logren un mayor desarrollo en la sociedad con uso de las TIC y con la oportunidad de acceder a conocimientos tecnológicos básicos, al estilo de la experiencia presentada con los talleres presenciales de “Descobreix...” y de las experiencias de formación TIC a profesionales (“PimeCava” y “PimeMetal”) además de acceso a nuevas oportunidades y mejoras profesionales a través de las TIC, al estilo de la experiencia mostrada de formación a desocupados de “SOC” y “Ocupa’t”.

El concepto de alfabetización digital o *Digital Literacy* se aborda desde la perspectiva de Gilster (1997) que pone el acento en el pensamiento crítico en lugar de los conocimientos técnicos en los procesos de la alfabetización digital. Entre las nuevas alfabetizaciones o new literacies a desarrollar en este nivel se incluyen la alfabetización tecnológica (Dakers, J. ed., 2006), la alfabetización informacional (Rader, H. 2003), la alfabetización comunicacional y la alfabetización multimedia (Lankshear, C. & Knobel, M. 2003).

Entre el primer y el segundo nivel situaríamos la formación de docentes en línea desarrollada en el ámbito no universitario.

El segundo nivel de **Capacitación digital** incluiría las acciones de formación vinculadas a los conocimientos y habilidades en TIC a nivel académico y profesional. Esta formación se vincula con la competencia propia definida en la institución sobre “uso y aplicación de las TIC en el ámbito académico y profesional” y concretada en un conjunto de asignaturas para cada programa/grado en un área transversal de la institución que ayuda a los estudiantes a resolver sus capacidades TIC y aprender otras nuevas a través de nuevas herramientas y nuevos recursos en red.

El despliegue de las asignaturas sobre competencias digitales ha demostrado la necesidad de adquirir las competencias de forma gradual, presentando a los estudiantes poco a poco el uso y aplicación de nuevas herramientas ya que en algunos casos saben cómo usarlos, pero no la forma de aplicarlas en el ámbito académico o profesional. La elaboración de un proyecto virtual favorece poner en práctica diversas herramientas TIC de forma gradual. Además si este proyecto virtual es realizado en equipo fomenta lazos de compromiso personal y de grupo y la interacción social, la planificación del trabajo y la organización, gestión de la información, y la construcción conjunta de conocimiento, aspectos básicos en la sociedad red. Asimismo el proceso de colaboración ofrece estrategias a los estudiantes para conocer y aplicar el potencial de la Web 2.0 tanto desde el punto de vista conceptual como tecnológico.

El tercer nivel de **Capacitación digital avanzada** tienen por objetivo formar a usuarios con capacidades para abordar, anticipar y dirigir los cambios relacionados con las TIC en su ámbito profesional, para trabajar en equipo en entornos virtuales y para integrar información, tecnología, creatividad e innovación para la resolución de problemas en contextos reales. En este nivel situaríamos el diseño del futuro Master en Competencias digitales avanzadas y entre el segundo y tercer nivel situaríamos la actividad docente más allá de las asignaturas en Diplomaturas, licenciaturas y Grado como son las asignaturas de Postgrado descritas así como la formación de docentes en línea en el ámbito universitario

Desde esta perspectiva, un área de conocimiento de competencias digitales debe promover la adquisición de las habilidades personales y profesionales propias de la Sociedad Digital aprendiendo a trabajar con las nuevas herramientas de la nueva sociedad de la información, la comunicación y el conocimiento²¹.

Con este capítulo hemos abordado el escenario de de la actividad académica en que construiremos el caso que estamos presentando. Sin este escenario sería difícil entender el resto de elementos del caso que presentaremos en los siguientes capítulos.

²¹ Véase: <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media18503.pdf>

3A PARTE: ESTUDIO DE CASO

**CAPÍTULO 5: IDENTIFICANDO EL PERFIL Y LA FORMACIÓN DEL
CONSULTOR DEL ÁREA DE COMPETENCIAS DIGITALES**

*“Debemos centrar las fuerzas en enseñar a los
estudiantes sobre el cómo aprender, a través de las
TIC, más que en el qué aprender.”*

CONSULTOR CTIC DE LA UOC

Una vez presentada la actividad académica que acontece en el área de competencias digitales analizaremos en primer lugar el perfil del docente del área de competencias digitales, centrado en la figura del consultor como principal agente del proceso formativo, y en segundo lugar la formación del consultor vinculada a la actividad de capacitación digital del área.

Partiendo de una descripción global de las figuras docentes de la UOC nos situaremos en la figura del consultor, como principal agente del proceso educativo, para analizar no sólo su perfil académico y profesional sino también indagar en el uso que hace de las TIC en el ámbito personal y profesional.

En segundo lugar abordaremos en este capítulo la formación inicial de manera pormenorizada y la formación continua, evidenciada a través de experiencias formales.

El carácter específico de la formación de los consultores del área de competencias digitales viene justificada por un lado, por la naturaleza práctica y procedimental de la asignatura que requiere un modelo de consultoría activo y dinámico. La tipología de asignaturas procedimentales del área de competencias digitales, cursadas durante el primer semestre en la Universidad, y el modelo de evaluación, centrado exclusivamente en la evaluación continua, demandan de una presencia docente y continuada del consultor en el aula virtual que facilite y motive a los estudiantes.

Además y en otra dimensión, la necesidad de una formación específica de los consultores viene justificada por el impacto de la asignatura en todas las titulaciones y por la formación que se imparte en competencias TIC más allá del marco de asignaturas regladas, tal y como se ha evidenciado y que debe dar respuesta docente en los distintos entornos de la universidad así como a demandas de consultoría vinculadas a proyectos concretos de formación. En este sentido, debido al volumen de candidatos que es necesario integrar anualmente, la formación específica de los futuros consultores favorece una formación grupal en el marco de una aula virtual.

Finalizaremos el capítulo identificando las características de la formación del docente del área de competencias digitales que pueden ser transferibles a otras realidades educativas.

1. ¿CUÁL ES EL PERFIL DEL CONSULTOR DEL ÁREA DE COMPETENCIAS DIGITALES?

1.1. Perfil personal, académico y profesional de los consultores

- 1.1.1. *Datos personales: sexo, edad, lengua habitual y lugar de residencia*
- 1.1.2. *Diversidad de perfiles profesionales: estudios, titulación y actividad profesional*
- 1.1.3. *Experiencia docente: fuera de la UOC y en la UOC*
- 1.1.4. *Escenarios de actuación docente en la UOC*
- 1.1.5. *Estudiante de la UOC*
- 1.1.6. *Experiencia docente en procesos de trabajo en equipo virtual en la UOC*
- 1.1.7. *Apertura, predisposición al cambio y a la innovación*
- 1.1.8. *Frecuencia y flexibilidad de conexión al entorno de trabajo de la UOC*

1.2. Perfil TIC de los consultores

- 1.2.1. *Conocimiento y uso de las TIC e Internet*
- 1.2.2. *Usuarios de la web 2.0*
- 1.2.3. *Actitudes frente a las TIC*

1.3. Rasgos identitarios del perfil del consultor del área de competencias digitales

2. FORMACIÓN DEL CONSULTOR DEL ÁREA DE COMPETENCIAS DIGITALES: UN PROCESO CONTINUO DE FORMACIÓN

2.1. Formación inicial de los consultores: Form@TIC

- 2.1.1. *El Taller virtual de formación*
- 2.1.2. *Evolución de la formación*
- 2.1.3. *Propuesta de formación inicial centrada en trabajo en equipo y competencias TIC*
- 2.1.4. *Valoraciones de los participantes sobre la formación inicial*

2.2 Experiencias formales de actualización del consultor

- 2.2.1. *Reuniones presenciales de coordinación*
- 2.2.2. *Seminarios virtuales: seminario sobre evaluación de las competencias*

2.3. Características de la formación del docente del área de competencias digitales

1. ¿CUÁL ES EL PERFIL DEL CONSULTOR DEL ÁREA DE COMPETENCIAS DIGITALES?

Para poder abordar el perfil del consultor del área debemos situar previamente y presentar los perfiles docentes en el marco de la UOC.

Así, en el sistema de formación en línea de la UOC, la docencia directa y las funciones de diseño y coordinación de los diversos elementos que forman parte de la acción formativa están a cargo de figuras académicas diferentes y especializadas, “organizadas a partir de cuatro figuras representadas en el profesor responsable de asignatura, el autor, el profesor consultor y el tutor” (Duart *et al.* 2006:326).

En el *Anexo 1: Figuras docentes* se describen las funciones de cada una de las figuras docentes de la UOC que nos permiten situar el punto de partida del perfil de docente que la Institución determina, permitiéndonos iniciar el análisis en la concreción de la figura del consultor del área de competencias digitales evidenciando sus rasgos identitarios.

Existen múltiples maneras de concebir el papel como docente, desde la visión de transmisor de conocimientos hasta el de facilitador del aprendizaje. Las características de los estudiantes, los recursos que se tienen al alcance, los objetivos de aprendizaje propuestos, etc. justifican que en ocasiones sea más adecuado un papel de formador que otro. Salvando estas diferencias y sin renunciar a una actitud abierta con respecto a la infinidad de peculiaridades, la universidad opta por una visión del consultor como facilitador del aprendizaje en la línea de Badia, (2006); Barberà *et al.* (2001); Murphy *et al.*, (2005), Palloff y Pratt, (2001); Salmon (2004), Urhahne *et al.*, (2009), que coinciden en dotar al docente el papel de suministrar las pautas generales y particulares de estudio, a fin de que sea el mismo estudiante quien pueda diseñarse un proceso de aprendizaje lo más ceñido posible a sus circunstancias y necesidades personales. Así, las funciones docentes, que vienen determinadas por la institución, sitúan al consultor¹ como el “responsable de un grupo de estudiantes de una asignatura semestral, que resuelve las dudas, da pautas de orientación y seguimiento, guía, estimula y evalúa los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Su actividad general y colectiva queda completada por la atención individual al estudiante para resolver y atender en cualquier momento dudas o problemas relacionados con la práctica de la asignatura y con el entorno concreto de aprendizaje”.

A pesar de que las funciones del consultor se encuentran asociadas a las distintas fases en que desarrolla su actividad docente, durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes asume el rol de acompañamiento en la línea de Gisbert (1999) y Palloff y Pratt (2001). De acuerdo con Duart (2001), el rol del docente se fundamenta en el acompañamiento, no en ser la principal base de información o de conocimiento, actuando de guía y compañero del estudiante, protagonista éste del proceso de aprendizaje.

Además de conocer la materia y dominar el uso de los instrumentos tecnológicos que pone a su disposición el Campus Virtual de la UOC, se espera del consultor una determinada actitud, un compromiso profundo con el proceso de aprendizaje de sus

1 Véase: http://cv.uoc.edu//app/wiki/grc_7855/index.php?n=Main.Consultores-as

estudiantes. En este sentido y partiendo de *Duart et al.* (2006) se valora especialmente su actitud positiva para estimular el interés del estudiante por la materia.

Todas estas cuestiones previas nos permiten situar el punto de partida del perfil de docente que la Institución determina, permitiéndonos iniciar el análisis en la concreción de la figura del consultor del área de competencias digitales para evidenciar sus rasgos identitarios.

Tal y como hemos comentado en el capítulo de Metodología, se ha trabajado con una muestra de 72 docentes, que fueron los que respondieron al cuestionario, lo que significa un 84,7% sobre el total de los consultores adscritos al área.

1.1 Perfil personal, académico y profesional de los consultores

Sin la intención de llevar a cabo un estudio detallado sobre sus datos personales y académicos nos centraremos en aquellos que nos permitan comprender mejor con posterioridad su actividad como consultor. En relación a los datos personales nos centraremos en analizar las variables sexo, edad, lengua habitual y lugar de residencia. Sobre los datos académicos nos detendremos en conocer los estudios, la titulación y la actividad profesional que desarrolla y su experiencia docente.

En relación a los datos profesionales, y partiendo de Kearsley (2000, citado por Barberà y Badia, 2005) que señala la existencia de cuatro factores importantes en la determinación de una docencia virtual efectiva entre los que se encuentran la experiencia en el uso de los medios informáticos, el grado de familiaridad que se tenga con la enseñanza virtual, la flexibilidad desarrollada en el proceso docente y la práctica en la dinámica participativa y de facilitación del aprendizaje, nos detendremos en analizar el grado de familiaridad con la enseñanza virtual a partir del análisis de su experiencia como docente (presencial y virtual) y la experiencia en dinámicas de trabajo en equipo en entornos virtuales con estudiantes.

1.1.1 Datos personales: sexo, edad, lengua habitual y lugar de residencia

Algunos de los datos personales de los consultores nos muestran unos primeros indicadores del perfil del consultor. En este sentido, **existe un número superior de consultores de sexo masculino que de femenino**; mientras el 72,22% de los encuestados son hombres, el 27,77% son mujeres. Si analizamos este dato en relación a la de dos años anteriores se observa que el porcentaje de mujeres ha aumentado de forma sustancial. En el año 2007 la proporción era de 85% hombres y 14% mujeres.

En cuanto a la variable **edad** y analizando los datos por rango de edad, **la franja en que se concentra el mayor número de consultores es a partir de los 36 años**. Hay una pequeña proporción de docentes, el 9,72%, con edades inferiores a los 35 años. El 45,83% de los encuestados se sitúa entre los 36 y los 45 años y el 44,44% tiene una edad superior a los 46 años.

El lugar de **residencia habitual de los encuestados es Catalunya**, el 90,27% así lo manifiesta, siendo el 9,72% que residen fuera de Catalunya. Por lo que se refiere a la

lengua de uso habitual para comunicarse, el 83,09% señala que usa el **catalán** como lengua habitual. Este dato nos refleja que a pesar de que la actividad docente virtual se desarrolla en catalán y en castellano, los docentes mayoritariamente son de habla catalana, actuando en un entorno u otro de forma indistinta.

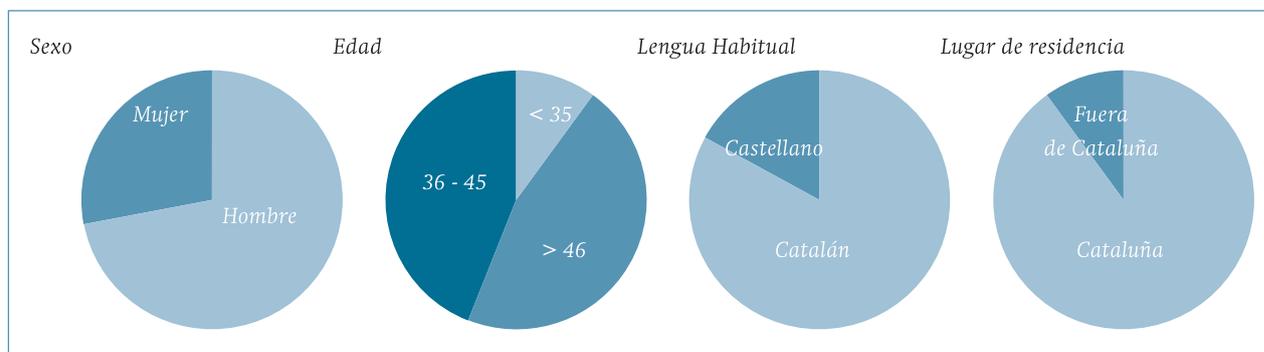


GRÁFICO 1: DATOS PERSONALES: SEXO, EDAD, LENGUA HABITUAL Y LUGAR DE RESIDENCIA

1.1.2. Diversidad de perfiles profesionales: estudios, titulación y actividad profesional

La característica que distingue a este equipo de consultores del área de competencias digitales es la variedad de perfiles profesionales.

Una de las variables que nos permite evidenciar esta diversidad de perfiles de los consultores son los **Estudios** cursados. Aunque los estudios de Educación¹ son los que concentran el mayor porcentaje de respuestas con el 26,5%, seguido de los Estudios de Informática con un 13,9%, hay una distribución repartida entre el resto de respuestas. Los porcentajes de respuestas se han agrupado por áreas de conocimiento tal y como se refleja en la siguiente tabla.

2 agrupando los Estudios de Psicopedagogía, Ciencias de la Educación y Pedagogía.

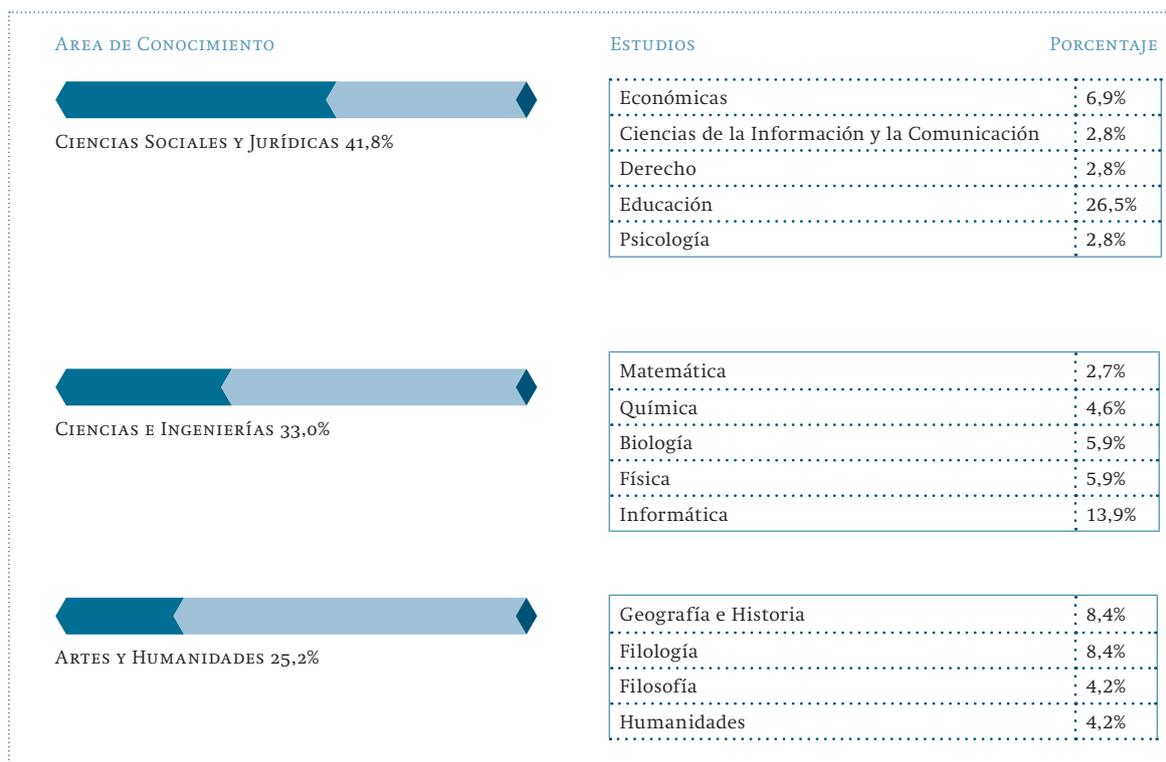


GRÁFICO 2: DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIOS POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO

Otra de las variables analizadas, relacionada con los Estudios cursados, es la **Titulación** con el **95,9% de los encuestados que son licenciados** y el **4,1% doctores**. Este dato en sí mismo no tiene valor, ya que el perfil del consultor se le requiere la titulación de Licenciados pero significativo apuntar que el 54% de los encuestados tiene más de una titulación y que de este porcentaje el 41% coincide en que ha cursado una diplomatura previa común que es la de Magisterio. La titulación obtenida coincide con los estudios cursados y un dato interesante es que el 10% de los licenciados se han titulado a través de la UOC.

En relación a la **actividad profesional** principal que desarrollan los consultores, cabe destacar que el **61,9% se dedica a la enseñanza** y el 38,6% dedica su actividad a ámbitos vinculados con los estudios cursados entre los que señalan finanzas, recursos humanos, informática, comunicación, consultoría, gestores de formación, periodismo, editorial, administración y sanidad.

Del 61,9% de encuestados que se dedican profesionalmente a la enseñanza, el 43,2% desarrolla su actividad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y el 38,6% en la Universidad. De los consultores que desarrollan su actividad docente en la Universidad, en la mayoría de los casos coincide que también dedican una parte de su actividad docente en el Instituto, en áreas de conocimiento como la Informática, Tecnología, Matemáticas, Filosofía, Derecho, Biología, Física, entre las más destacadas.

Estos datos nos aportan una primera visión de un equipo de consultores con perfiles académicos y profesionales variados como periodistas, informáticos, pedagogos, psicólogos, filósofos, economistas, matemáticos, historiadores, físicos, filólogos,

abogados,... aspecto que reafirma la interdisciplinariedad del área, resultado en coherencia con la situación transversal del área en la Institución y que da respuesta docente a los diferentes estudios que se cursan en la Universidad.

1.1.3. Experiencia docente

Partiendo de Kearsley (2000) vamos a analizar el factor vinculado al grado de familiaridad con la docencia virtual a partir de su experiencia docente diferenciando entre la experiencia adquirida fuera de la UOC y la experiencia docente vinculada con la UOC. En relación a la experiencia docente fuera de la UOC hemos distinguido entre la experiencia presencial y la no presencial.

a) Experiencia docente fuera de la UOC

La experiencia docente fuera de la UOC se basa principalmente en la experiencia docente presencial. Una gran mayoría de consultores, **el 83,3%, tiene experiencia docente presencial fuera de la UOC**. El 61,1% de los encuestados tiene más de 10 años de experiencia docente y el 22,2% más de 5 años de experiencia. Sólo el 4,1% no tiene experiencia docente presencial.

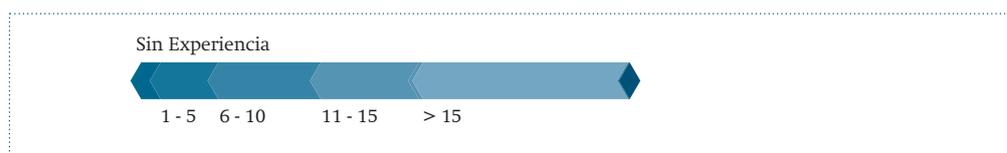


GRÁFICO 3: EXPERIENCIA DOCENTE FUERA DE LA UOC: PRESENCIAL.

En relación a la **experiencia docente no presencial fuera de la UOC**, los porcentajes sobre los que tienen o no experiencia son similares. **El 48,57% tiene experiencia docente virtual y el 51,42% no tiene experiencia**. De los que tienen experiencia, el 10% es inferior a 6 meses y el 38,57% superior a 6 meses.

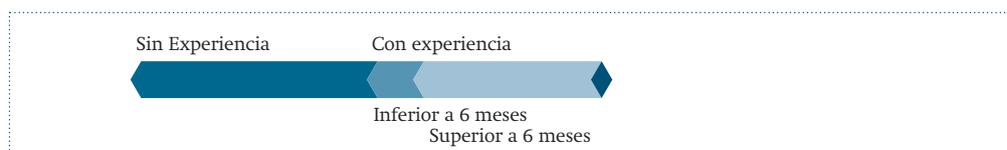


GRÁFICO 4: EXPERIENCIA DOCENTE FUERA DE LA UOC: NO PRESENCIAL.

b) Experiencia docente en la UOC

En relación a los años de experiencia como consultor de la UOC, el 26,75% tiene entre 1 a 6 años de experiencia, el 47,88% entre 7 a 12 años y el 16,92% tiene una experiencia superior a los 12 años, por lo que **el 64,78% de los encuestados tiene más de 7 años de experiencia docente en la UOC**, dato que nos aporta un perfil docente familiarizado con el modelo formativo de educación online. Una pequeña proporción de los encuestados, que supone el 8,45%, tiene una experiencia inferior a 1 año y es su primer semestre como consultor en la universidad hecho que describe un equipo

formado por una amplia mayoría de consultores con bagaje experiencial en la UOC junto a una pequeña proporción de consultores recién incorporados al equipo.

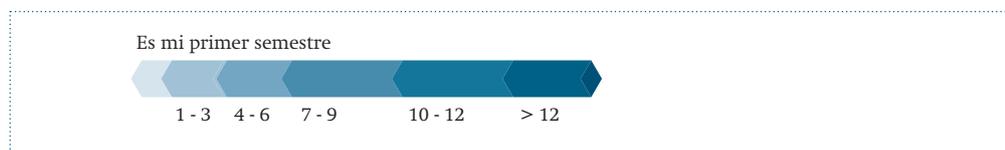


GRÁFICO 5: EXPERIENCIA DOCENTE EN LA UOC.

Así el consultor del área de competencias digitales tiene en la mayoría de los casos experiencia docente presencial en instituciones educativas o universidades y la experiencia docente no presencial que tiene está relacionada de forma directa con la institución.

1.1.4. Escenarios de actuación docente en la UOC

A pesar de que la gran mayoría de los consultores del área de competencias digitales colabora con la UOC desarrollando la consultoría de asignaturas regladas, también participa o ha participado de actividades de consultoría en áreas y niveles diversos dentro de la misma institución por lo que se ha considerado de interés recoger esta información.

Así, **bajo de la denominación de escenarios de actuación docente en la UOC agrupamos el conjunto de actividades académicas que llevan o han llevado a cabo en la institución.** A pesar de que el 97,2% de los encuestados desarrolla su actividad docente en las asignaturas de Diplomaturas, Licenciaturas y Grados, el 37,5% desarrolla su actividad docente en asignaturas del entorno de Postgrado y Másters. Además el 54,1% participa como consultor en cursos, seminarios de formación a medida, de extensión universitaria y/o en programas para empresas o instituciones.

Otra de las actividades docentes que el consultor desarrolla en la Universidad está vinculada con la formación de formadores, y de manera específica, la formación dirigida a nuevos consultores y tutores. El 22,2% de los encuestados ha desempeñado la labor de formador virtual dirigida a los colaboradores docentes (consultores y tutores) que ingresan en la universidad.

Más allá de la vinculación en tareas docentes, el equipo de consultores ha actuado como autor y como tutor. En este sentido cuando se les pregunta sobre ello, el 46,6% ha participado en autorías de materiales didácticos para la institución o libros publicados desde la universidad. Asimismo, el 11,6% de los encuestados también ha participado como tutor en la institución.

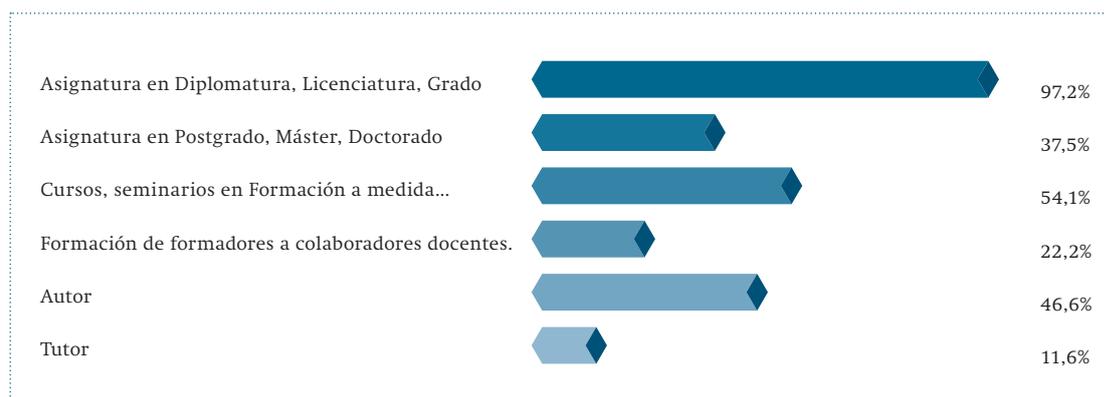


GRÁFICO 6: ESCENARIOS DE ACTUACIÓN DOCENTE DEL CONSULTOR EN LA UOC.

Los datos nos aportan un **perfil de consultor flexible y adaptable que da respuesta académica más allá de la actividad docente en asignaturas regladas** y que se adapta a las circunstancias, necesidades y objetivos formativos del curso o programa.

1.1.5. Estudiante de la UOC

Además de su participación en actividades más allá de la consultoría en la asignatura. Es interesante reflejar el porcentaje de consultores del área de competencias digitales que han sido estudiantes de la UOC. A pesar de que distinguir entre estudiantes y estudiantes graduados agrupando los datos se constata que cerca del 80% han sido estudiantes de la UOC.

Cuando nos referimos a ‘estudiante’ implica haber cursado con la UOC un seminario, taller, un curso o asignatura. Cuando nos referimos a ‘estudiante graduado’ supone haber finalizado unos estudios reglados en la UOC ya sea una Diplomatura, Licenciatura o Grado. En los casos en que nos han indicado los estudios finalizados, que supone un 11% de respuestas, lo han hecho en las Licenciaturas en Psicopedagogía, el Master de Educación y TIC, el Grado de Multimedia y/o los Estudios de Economía y Empresa de la Universidad.

Esta información nos proporciona por un lado, que **los consultores tienen un conocimiento consolidado sobre la metodología de estudio y trabajo virtual de la UOC** y por otra, que los consultores **están familiarizados con el perfil de estudiante adulto que cursa estudios a distancia porque han experimentado lo que supone ser estudiante virtual** y saben lo que implica desde un punto de vista personal y profesional llevar a cabo unos estudios en línea. Uno de los consultores señala *“tener diferentes consultores y tutores a lo largo de mis estudios en la UOC me ha permitido entender como estudiante enfoques y procesos metodológicos variados que me han facilitado una visión global del estudio a distancia y me han proporcionado como docente acercarme y adaptarme mejor a la realidad de los estudiantes”*.

1.1.6. Experiencia docente en procesos de trabajo en equipo virtual en la UOC

Los conocimientos y habilidades para la coordinación de equipos de trabajo y la capacidad para poder trabajar con grupos de trabajo multidisciplinares son dos de las competencias básicas actuales para el profesorado universitario. En esta línea, tal y

como nos señalan Guitert & Giménez (2002)¹ el trabajo en equipo es una metodología de aprendizaje clave en cualquier proceso de formación en la sociedad de la información y el conocimiento. Las bases que lo sustentan se fundamentan por un lado en que el trabajo en equipo es una realidad social y por otra, por la importancia del trabajo en equipo en el marco de la asignatura ya que los estudiantes deben realizar el proyecto en equipo de forma virtual y son evaluados no sólo por el trabajo desarrollado en equipo durante todo el proceso de realización del proyecto sino además por el aprendizaje adquirido sobre el trabajo en equipo virtual.

Asimismo el trabajo en equipo virtual toma especial relevancia en el estudio ya que este equipo de consultores, tal y como explicitaremos en capítulos posteriores, trabaja habitualmente de forma colaborativa a través del entorno virtual. Teniendo en cuenta la temática de la tesis, aportar datos sobre la experiencia docente en procesos de trabajo en equipo virtual adquiere especial importancia. Tomando a Salinas (1998) destaca que entre las habilidades del rol del docente universitario se encuentra la de guiar a los alumnos en el desarrollo de experiencias colaborativas. Asimismo Berge, Z. (2000) nos habla de la importancia de la colaboración entre docentes en el cambio de rol del docente.

En este sentido, la **experiencia del docente en la metodología de trabajo en equipo virtual con estudiantes de la uoc evidencia que casi la mitad de los encuestados, el 49,2%, tiene una experiencia superior a 4 años en aplicar procesos de trabajo en equipo en el aula virtual**. Aún así observando en el gráfico siguiente, la distribución por rango de años de experiencia docente vemos que la opción de “mi primer semestre” es la opción más contestada con un 27,6%, entre 1 a 3 años de experiencia el 23,07%, entre 4 a 6 años de experiencia el 20%, entre 7 a 9 años de experiencia el 23,07% y más de 9 años de experiencia docente en el trabajo en equipo el 6,15%.

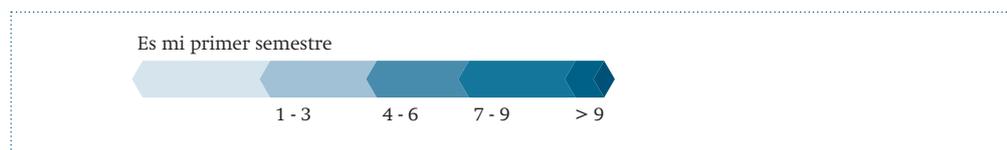


GRÁFICO 7: EXPERIENCIA DOCENTE DE TRABAJO EN EQUIPO EN RED CON ESTUDIANTES DE LA UOC

A pesar de que la totalidad de los consultores en estos momentos lleva a cabo metodologías de trabajo en equipo con los estudiantes de la UOC, hay que destacar que el 27,6% es el primer semestre que incorporan la metodología del trabajo en equipo en red con los estudiantes por lo que no tienen experiencia previa.

Esta distribución homogénea de porcentajes por rango de años de experiencia se justifica porque el trabajo en equipo se ha ido introduciendo de una forma gradual en la universidad y en concreto en las asignaturas de competencias digitales a medida que las Direcciones de los Estudios lo han ido solicitando. En el caso de las nuevas asignaturas diseñadas con los Grados Bolonia se integra en sus planes docentes la competencia del trabajo en equipo en red, por lo que será un dato que en un intervalo de dos años habrá

³ Véase: <http://xina.uoc.es/prestatgeries/00010/TreballenequipMiC.pdf>

aumentado considerablemente la experiencia docente del trabajo en equipo en red con estudiantes.

1.1.7. Apertura, predisposición al cambio y a la innovación

La inclusión de un ítem relacionado con la inquietud y predisposición a la innovación por parte del consultor, analizada a partir de preguntas abiertas del cuestionario y de mensajes, lo justificamos desde la visión que apuntan Ballesteros *et al.* (2004) de que el saber es necesario pero lo es también un saber vinculado con los profundos cambios económicos y sociales que están en marcha, con las nuevas tecnologías, con la nueva organización industrial e institucional, en un mundo crecientemente complejo e interdependiente, que requiere personas con inquietud creativa e innovadora, con espíritu crítico, reflexivo y participativo.

Asimismo, retomando a Kearsley (2000) sobre el factor de flexibilidad y apertura en la docencia en línea, es un perfil de docente que tiene cierta facilidad en adaptarse de forma constante a los cambios o ajustes que se van produciendo en el marco de las asignaturas de un semestre respecto a otro. Tal y como hemos evidenciado en el capítulo anterior, la asignatura ha pasado por diferentes cambios conceptuales y estructurales. Esta evolución ha comportado una adaptación constante que ha impregnado entre el equipo de consultores un espíritu de superación continua, de predisposición y adaptación al cambio integrando nuevos conocimientos, estrategias y aprendizajes en poco tiempo. Uno de los consultores afirma en este sentido: *“Desde que soy consultor de esta asignatura no hemos tenido un semestre igual que el anterior”*. Esta apertura al cambio y de preocupación por la mejora docente ha posibilitado la introducción de innovaciones docentes con cierta facilidad. Una de las consultoras comenta: *“Para mí es altamente enriquecedor que la experimentación en un aula pueda extenderse a otras con aquellos elementos que funcionan o mejorando los que no han funcionado”*.

A partir de las percepciones de los consultores nos transmiten **la innovación docente como una oportunidad de mejora** para conocer o profundizar sobre algún recurso, funcionalidad, estrategia o metodología y es uno de los temas que más les interesa. En palabras de una consultora: *“me parece interesante poder ver como la asignatura se desarrolla en las distintas titulaciones ya que me proporciona nuevas ideas para resolver problemas que a lo largo del curso se me puedan plantear. En este sentido he aprovechado para introducir alguna innovación en el uso de herramientas web 2.0 a partir de las experiencias de mis compañeros”*.

El interés que muestran por innovar en la asignatura también queda recogido cuando se les pregunta sobre lo que le aportan las reuniones de coordinación presenciales. Uno de los consultores comenta al respecto *“los temas de las reuniones presenciales que más me aportan para la mejora de la docencia es poder compartir las experiencias docentes del semestre, los cambios en la asignatura pero sobretudo las innovaciones que se realizan ya que nos motiva a investigar y en definitiva a seguir mejorando”*.

Asimismo en algunos de los ítems recogidos en el cuestionario relacionados con la innovación se hace evidente también su interés, no sólo por las que realizan los compañeros participando de ellas sino que también a menudo proponiendo innovaciones.

Los consultores valoran las propuestas de innovación de los compañeros siendo un 37,1% que las aprovecha mucho o siempre en su aula y un 34,3% de consultores que las aprovecha a menudo.



GRÁFICO 8: INTERÉS POR LA INNOVACIÓN DOCENTE: PARTICIPA DE LAS PROPUESTAS DE INNOVACIÓN DE LOS COMPAÑEROS

Otro de los ítems relacionados con la innovación docente hace referencia las propuestas de innovación que propone al equipo de consultores. Un 45,1% de los consultores proponen a menudo innovaciones al equipo de consultores y un 31% lo propone mucho o siempre.



GRÁFICO 9: INTERÉS POR LA INNOVACIÓN DOCENTE: PROPONE INNOVACIONES A LOS COMPAÑEROS

La innovación docente es un tema recurrente en las reuniones de coordinación presenciales. Periodicamente, tal y como se aprecia en la siguiente Figura, la innovación docente está presente en las reuniones de coordinación.

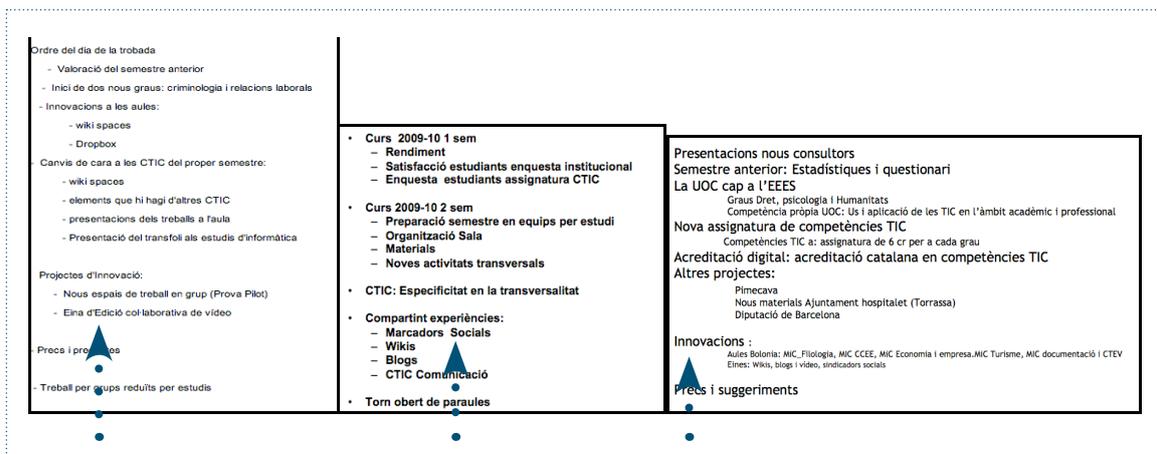


IMAGEN 1: LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS REUNIONES PRESENCIALES DE COORDINACIÓN

1.1.8. Frecuencia y flexibilidad de conexión al entorno de trabajo de la UOC

Un dato interesante a analizar cuando exploramos su perfil es la dedicación docente a partir de la frecuencia de conexión que tiene el consultor con el entorno de trabajo de la UOC.

A partir de los datos del cuestionario nos evidencian que el **98,7% de los consultores se conecta, como mínimo, una vez al día al entorno de trabajo de la UOC**. De éstos más de la mitad, el 54,2%, se conecta “más de dos veces al día; el 18,1% “dos veces al día” y el 26,4% se conecta “una vez al día”.



GRÁFICO 10: FRECUENCIA DE CONEXIÓN AL ENTORNO DE TRABAJO

La **elevada frecuencia diaria de conexión** evidencia la actividad de los consultores en relación a su trabajo como docente a través del entorno de trabajo virtual. Pero además, la frecuencia de conexión al entorno de trabajo de la UOC nos proporciona información sobre su ritmo y organización de trabajo al que dedica momentos concretos espaciados durante el día a la actividad docente de la UOC aprovechando las potencialidades que le proporciona el entorno virtual asíncrono. En este sentido un consultor comenta “*entro varias veces al día al entorno y lo primero que hago, antes de entrar en el aula, es comprobar si hay algún mensaje nuevo en la Sala de docentes.*”. Así, esta idea expresada por una de las consultoras sobre la situación asincrónica del entorno de la UOC y en la línea de Barberà y Badia (2004:102) “se hace realidad el enseñar y aprender en cualquier momento desde cualquier lugar adaptándonos a las necesidades de los alumnos y de los profesores”.

La idea de independencia del espacio y tiempo también se refleja en otra de las voces de consultores: “*la ventaja del trabajo como docente de la UOC me posibilita que pueda acceder desde diversos lugares (en el trabajo y en casa) para el desarrollo y coordinación de los estudiantes, sobretodo en momentos puntuales del semestre en que tengo necesidad de un seguimiento superior.*”.

Hasta aquí hemos analizado el perfil genérico del consultor del área de competencias digitales. El siguiente apartado nos detendremos en profundizar sobre la dimensión del uso de las TIC desde el ámbito personal y profesional.

1.2 Perfil TIC de los consultores

Indagar en el perfil TIC de los consultores se justifica porque entendemos que el conocimiento y uso de las TIC es uno de los factores a tener en cuenta en una docencia en línea retomando a Kearsley (2000). Tal y como señala Cebrian, M. (2003:34) “un profesor universitario no tiene que ser un pedagogo ni un experto en tecnología educativa, sin embargo, se le reclaman ciertas competencias pedagógicas en el uso de las tecnologías.

Un docente universitario no sólo debe estar al día en su campo de estudio sino que también debe aplicar al mismo tiempo las posibilidades que ofrecen las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje y las innovaciones que se deriven. En la línea de Segura, Candiotti y Medina (2007) los docentes, al igual que sucede con otros profesionales, se han convertido en un grupo social sensible a la necesidad de utilizar Internet no solo como un instrumento de ocio o de comunicación personal, sino como herramienta educativa y de uso profesional.

Algunos de los autores hablan del dominio de las TIC como una de las competencias del docente en línea, Bautista *et al.* (2006). Otros, como Muñoz y González Sanmamed (2010) se refieren a las competencias tecnológicas. Las afirmaciones de estos autores toman especial relevancia teniendo en cuenta que los contenidos que imparten los consultores del área de competencias digitales se apoyan en un uso intensivo de las TIC a través de Internet para facilitar a los estudiantes la integración de las competencias básicas en TIC que con la evolución de los dispositivos, de las aplicaciones, la misma red,... comporta estar al día a través de un aprendizaje y una formación continua.

Además, tal y como sustenta Perrenoud (2004), la utilización de tecnologías digitales es una competencia relevante y fundamental para el ejercicio de la profesión docente actual en que los docentes deben utilizarla y sacarle la mayor eficacia. Es por ello que las TIC se han convertido en un eje transversal de toda acción formativa, no sólo como instrumento facilitador de los procesos de aprendizaje sino como herramienta para el proceso de la información y como contenido implícito de aprendizaje. Las habilidades instrumentales y el conocimiento de nuevos lenguajes es una competencia que se convierte en necesaria e imprescindible para los docentes, tal y como afirma Marques, P. (2007).

Asimismo, Koehler y Mishra (2008, citado por Valverde Berrocoso *et al.*, 2010), argumentan que en poco tiempo ha crecido la necesidad de dar respuesta docente a nuevas exigencias tecnológicas vinculadas al uso de nuevas herramientas y su aplicación en el entorno virtual. En este sentido, la evolución de la asignatura vinculada a un contenido instrumental, ha comportado la adaptación de los consultores a los nuevos requerimientos tecnológicos incorporados en la asignatura, experimentándolos en momentos concretos de forma paralela a la evolución de la asignatura.

Así para los consultores de las asignaturas del área de competencias digitales, el uso y aplicación de las TIC en el entorno virtual de aprendizaje toma especial importancia siendo la principal vía para el desarrollo de trabajo como docente virtual. Sin embargo, tal y como apuntan Cabero y Gallego (2000), las creencias y las actitudes de los profesores acerca de la oportunidad y usos de las TIC, generalmente se asientan en sus experiencias previas sobre la innovación educativa o en el conocimiento construido a partir de su experiencia práctica personal y profesional. Por ello analizaremos el uso y aplicación de las TIC desde su conocimiento y experiencia previa (personal y profesional) para entender mejor el grado de aplicación en la docencia virtual.

Sin datos que lo sustenten, partiendo del contenido procedimental e instrumental de la asignatura, a priori podríamos afirmar que los consultores del área de competencias digitales se les supone expertos conocedores de las herramientas y competencias TIC que deben impartir con un nivel y experiencia más allá de una alfabetización tecnológica. Aún así, disponer de los datos nos permitirá conocer el grado de utilización de las tecnologías en el ámbito personal y profesional. Para ello **se ha diseñado un conjunto de ítems que posibilitan un análisis en profundidad en relación al conocimiento que tienen de uso y aplicación de las TIC así como las actitudes que toma delante de la tecnología.**

Para obtener información acerca de la competencia tecnológica hemos partido de las categorías propuestas por Llorente, M.C. y Romero, R. (2005) vinculadas al dominio de programas informáticos, la comunicación asíncrona/sincronía, la navegación y el uso de plataformas virtuales, pero adaptadas a nuestra realidad actual, incorporando una nueva categoría vinculada al uso de la web 2.0 en la dinámica docente. A pesar de que Llorente y Romero parten de una propuesta de categorías pensada para ser aplicada en la docencia presencial, son competencias TIC que forman parte del consultor del área. Asimismo se han tomado en consideración los estándares de las competencias TIC para docentes de la UNESCO¹

Además, a partir de la experiencia con estudiantes de las asignaturas de primer semestre de *Competencias TIC* así como la experiencia de los consultores sobre la necesidad de potenciar las actitudes frente a la TIC, se introducen un conjunto de ítems que permiten valorar las actitudes partiendo de un material didáctico² elaborado para los estudiantes y de la propuesta de contenidos elaborada para la futura acreditación en competencias TIC (ACTIC) que incluye un módulo, tal y como hemos apuntado en capítulos anteriores, sobre la actitud cívica en el mundo digital.

Es por ello que tomando en consideración la bibliografía referenciada,

<i>Conocimiento y uso de las TIC e Internet</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Programas ofimáticos</i> • <i>Aplicaciones para la navegación, comunicación y distribución de información</i> • <i>Aplicaciones de seguridad digital y programas de gestión/organización</i> • <i>Tratamiento y edición de la información multimedia</i>
<i>Usuarios de la web 2.0</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Presencia en la red</i> • <i>Grado de implicación en la red</i> • <i>Aplicaciones web 2.0</i> • <i>Redes sociales: personales y profesionales</i>
<i>Actitudes frente a las TIC</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estilo comunicativo</i> • <i>Uso racional de las TIC</i> • <i>Uso crítico con la información de la red</i>

TABLA 1: CATEGORÍAS Y DIMENSIONES DE ANÁLISIS DEL PERFIL TIC DEL CONSULTOR

4 Véase: <http://www.eduteka.org/imgbd/23/23-03/tablabig.gif>

5 Véase: http://cv.uoc.edu/moduls/XW09_74506_00260/index.html

Los datos muestran, por parte de los consultores, un conocimiento de las habilidades instrumentales y de nuevos lenguajes como el audiovisual, hipertextual,... así como un alto grado de aprovechamiento de las funcionalidades y de los recursos TIC del entorno del campus virtual.

1.2.1. Conocimiento y uso de las TIC e Internet

De los datos recogidos del cuestionario observamos que **los consultores** son docentes que **tienen integradas las TIC en su uso cotidiano personal y profesional con un conocimiento y uso avanzado de las TIC**. Se constata que los consultores tienen autonomía personal delante de la tecnología, situación comprensible ya que determinadas aplicaciones, programas o herramientas forman parte del contenido de la asignatura que imparten. En palabras de uno de los consultores argumenta, *“a pesar de que en la docencia virtual las TIC forman parte de la dinámica como docente, en la docencia presencial también utilizo la tecnología como soporte y complemento”*. Otro consultor complementa: *“las TIC aplicadas a la docencia online me permiten descubrir nuevos usos y combinar diversas tecnologías de una forma innovadora”*.

Tal y como veremos, la frecuencia en el uso y aplicación de las TIC nos dibuja un perfil de consultores que **experimenta con herramientas, aplicaciones y programas más allá de las estrictamente necesarias para llevar a cabo la docencia virtual de las asignaturas de competencias digitales en la universidad**. Esta realidad va en consonancia con el perfil de este docente que en la mayoría de los casos, el 61,97% de los encuestados, se dedica profesionalmente a la docencia y que fuera del entorno de la UOC hace uso de plataformas virtuales y aplicaciones tanto como docente de un entorno presencial como especialista en formación TIC. **El 76% de los encuestados nos manifiesta que utiliza de forma periódica plataformas virtuales** tales como Moodle o Blackboard.

Se constata que el equipo de consultores presenta un buen manejo de las distintas herramientas digitales. En este sentido podemos afirmar que de forma periódica los consultores utilizan aplicaciones vinculadas a programas informáticos; de comunicación, navegación e información; programas de seguridad digital y de gestión/organización; y tratamiento y edición de la información digital.

Teniendo en cuenta que la asignatura favorece el uso de programas abiertos y que posibilita que los estudiantes puedan desarrollar la asignatura optando por un programario propietario o programario libre para cursarla, hemos analizado la utilización del programario libre como opción personal por parte de los consultores. En este sentido, **hay que destacar que el 47,2% de los consultores prioriza el uso de programas Open Source sobre los programas de tipo propietario**, a pesar de que no nos hemos detenido en analizar cuáles son los programas que utiliza.

A partir de la información recopilada, se han organizado los datos a partir de las dimensiones descritas, presentando los porcentajes de uso y agrupando en algunos casos aplicaciones concretas atendiendo que tienen similares porcentajes de uso.

a) Programas ofimáticos

Basándonos en Kearsley (2000) sobre las exigencias de la alfabetización en tecnologías, podemos constatar que **los consultores tienen familiaridad con los programas ofimáticos habituales a excepción de las Bases de datos** (Access, Base) tal y como se refleja en el siguiente gráfico. El procesador de textos (Word, Writer) es de los programas más utilizado ya que cerca del 99% de los encuestados lo utiliza con mucha frecuencia¹. Le sigue la hoja de cálculo (Excel, Calc) con el 83,3% que la utiliza con mucha frecuencia y sobre las las presentaciones Multimedia (PowerPoint, Impress) el 77,7% las utiliza con mucha frecuencia. Por lo que respecta al sistema operativo/Entorno Windows, cerca del 90% lo utiliza de forma periódica.

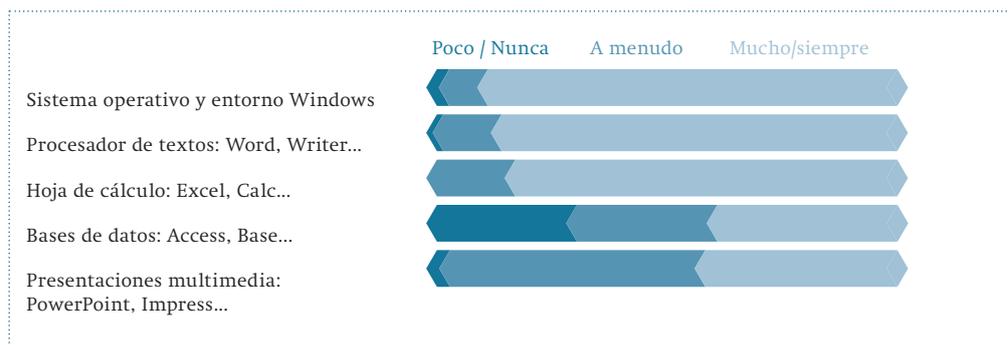


GRÁFICO 11: CONOCIMIENTO Y USO DE PROGRAMAS OFIMÁTICOS

b) Aplicaciones para la navegación, comunicación y distribución de información

La importancia de dominar herramientas de comunicación por parte del docente supone considerar un conjunto de aplicaciones y en la línea de Maltz y DeBlois, (2005) una manera de proyectarse a través del medio tecnológico. Aguirre e Ibarra (2004) señalan el uso de los navegadores, el correo electrónico, las listas de distribución, los fotos y el chat como competencias del docente en línea.

Partiendo de las consideraciones de estos autores se seleccionaron un conjunto de ítems para poder evidenciar entre los consultores el uso de aplicaciones vinculadas a la navegación, comunicación y distribución de la información tales como el correo electrónico, la búsqueda y distribución de información y las comunicaciones síncronas.

La opción más contestada por los consultores para cada uno de los ítems si sitúa en “mucho” a pesar de que la opción más contestada del uso del correo electrónico (gmail, yahoo, hotmail,..) es “siempre” con el 99% de los encuestados.

Sobre las **búsquedas de información**, los encuestados utilizan los Foros y los Blogs a pesar de que las búsquedas de información en Foros tienen porcentajes algo superiores.

Sobre el uso de **comunicaciones instantáneas** tipo Messenger, Skype o videoconferencia, los porcentajes se encuentran bastante repartidos entre las opciones propuestas a pesar de haber un uso frecuente.

⁶ agrupando las opciones de “siempre” y “mucho”

Sobre el uso de listas y alertas para la distribución de información, la opción más contestada, con un 30,5%, es de poca utilización a pesar de que el 43% las utilizan con frecuencia.



GRÁFICO 12: CONOCIMIENTO Y USO DE APLICACIONES PARA LA NAVEGACIÓN, COMUNICACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE LA INFORMACIÓN

c) Aplicaciones de seguridad digital y programas de gestión/organización

A pesar de que las aplicaciones de seguridad digital y los programas de gestión y organización no están directamente relacionadas con el contenido de las asignaturas de competencias digitales, los consultores llevan a cabo acciones de formación específicas en la UOC que integran el conocimiento de estas aplicaciones. Así analizar el grado de conocimiento y utilización sobre la protección y mantenimiento del ordenador y de programas de gestión y organización profesional y agrupando las opciones de respuesta de “siempre” y “mucho” se observa que:

- El 76,3% conoce y usa aplicaciones de protección, de seguridad y mantenimiento del ordenador.
- Un 52,7% conoce y usa programas de gestión del tiempo del tipo Outlook, Gcalendar o Lotus Notes.
- El 48,6% utiliza dispositivos móviles tipo PDA, Tablet, Smartphone o agenda electrónica.
- Sobre gestores de proyectos (GanttProject) a pesar de que el 43% de los encuestados dice que los utiliza, la opción más contestada es la de “nunca” con un 31,9%.

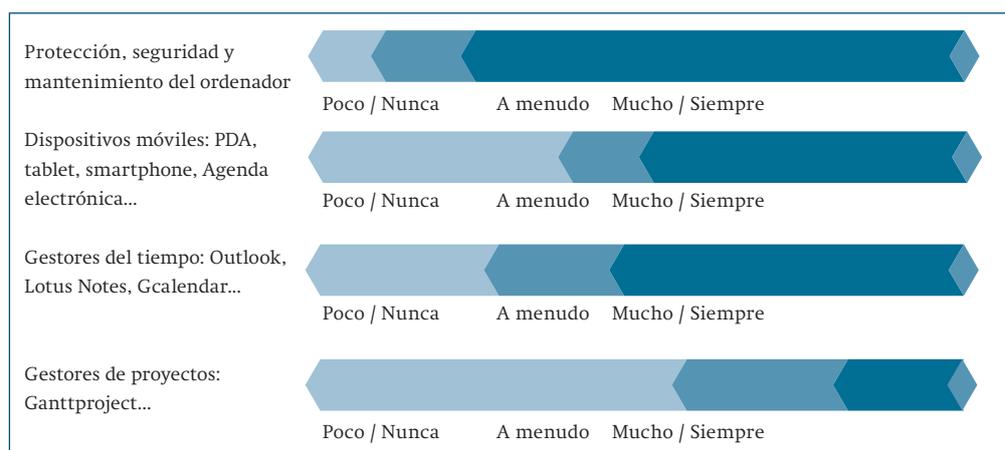


GRÁFICO 13 CONOCIMIENTO Y USO DE APLICACIONES DE SEGURIDAD DIGITAL Y PROGRAMAS DE GESTIÓN/ORGANIZACIÓN

d) Tratamiento y edición de la información multimedia

El Tratamiento y edición de la información multimedia no forma parte del contenido transversal en las asignaturas a pesar de que se va incorporando de forma paulatina en algunas de las asignaturas de los nuevos grados Bolonia y por ello se ha considerado pertinente analizar el uso por parte de los consultores. Así, partiendo de no ser una competencia generalizable en la dinámicas docentes a nivel personal a menudo usan aplicaciones relacionadas con el tratamiento y edición de la información multimedia como son las imágenes, el audio y el video.

Las aplicaciones vinculadas al **tratamiento y edición de audio y video son poco utilizadas por parte de los consultores** y el **tratamiento y edición de imágenes** así como la **edición de páginas web** el uso entre los consultores está más generalizado.

Agrupando las opciones de respuesta de “siempre” y “mucho” observamos que:

- El 48,6% de los consultores utiliza el tratamiento y edición de imágenes tipo Photoshop, Gimp
- Un 38,8% usa editores de páginas web, tipo FrontPage o KompoZer.
- El 26,3% utiliza el tratamiento y edición de video (Movie maker, Pinnacle, Studio, VirtualDub).
- El 20,8% utiliza el tratamiento y edición de audio (Sound forge, Audacity)

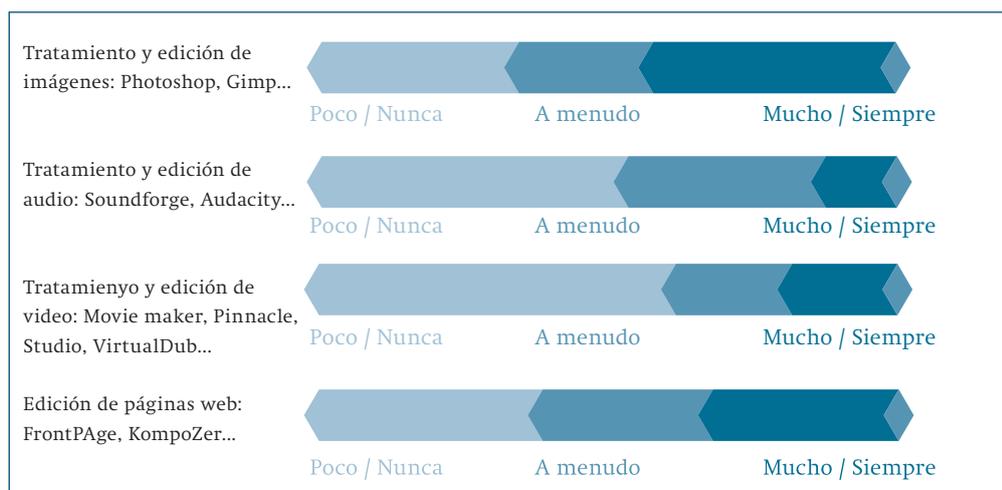


GRÁFICO 14: CONOCIMIENTO Y USO DE PROGRAMAS PARA EL TRATAMIENTO Y EDICIÓN DE LA INFORMACIÓN DIGITAL

El uso generalizado de las TIC e Internet por parte de los consultores viene justificado por la naturaleza de la propia asignatura que pone en práctica el uso de herramientas y programas para el acceso, el tratamiento y la presentación de la información digital.

La información proporcionada por los encuestados nos ha permitido analizar el uso de las herramientas, programas,... a nivel personal y profesional. De los datos analizados se observa que **existe relación entre el uso y aplicación de las TIC a nivel personal con la actividad que como docente online desarrolla en el entorno de trabajo de la UOC a pesar de que hay aplicaciones que no se trabajan en el marco de las asignaturas y los consultores de forma generalizada las usan.**

1.2.2. Usuarios de la web 2.0

Para analizar el uso que los consultores hacen de la web 2.0, aparte de valorar el uso de aplicaciones web 2.0 se ha analizado su presencia en la red y el grado de implicación tomando como referencia a Hart, J. (2008).

a) Presencia en la red

La forma de medir la presencia de los consultores en la red se ha analizado a partir de su participación en la red, a través de la web o blog profesional (del centro docente, del centro de recursos, empresa,...) o de la web o blog personal. Los datos obtenidos muestran que **el 76,1% de los encuestados está presente en la red.**

Esta presencia en la red viene determinada básicamente por su actividad profesional ya que en la mayoría de los casos **la forma de representación más contestada, con un 52,1%, es canalizar su presencia en la red a través de la web profesional.** Por otro lado, **el 22,5 de los encuestados canaliza su presencia a través del blog profesional.** Estas respuestas tienen concordancia con el perfil profesional de los consultores que en la mayoría de las veces asumen las funciones de coordinador TIC del centro docente o del centro de recursos, ... que supone entre otras tareas las de crear y mantener la web del centro docente.

Por lo que se refiere a su **presencia en la red a nivel personal**, observamos que el 28,1% tiene presencia en la red a través de su blog personal y el 26,7% en la web personal.

b) Implicación en la red

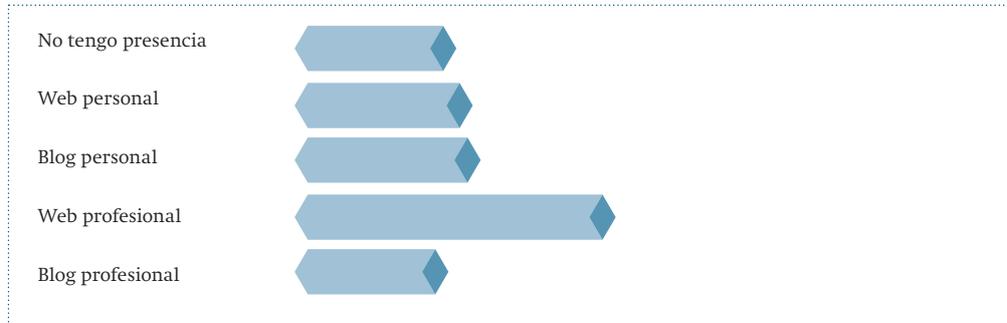


GRÁFICO 15: PRESENCIA EN LA RED A NIVEL PERSONAL Y PROFESIONAL

Por lo que se refiere al nivel de implicación en la red, y tomando la categorización de Hart, J. (2008) a partir de tres niveles de implicación (lector, participante y creador), los encuestados de forma habitual, están implicados en la red.

El 91,5% de los consultores tiene una implicación en la red como lector, es decir, navega por sitios web, blogs, wikis, foros,.. buscando y rastreando información. El 68% de los encuestados se implica en la red como participante, es decir, materializa su presencia en la red publicando informaciones. Y en relación a la implicación en la red como creador, el 54,9% de los consultores participa en la red creando y compartiendo informaciones y contenidos (texto, videos, audio,..) y creando situaciones de colaboración.

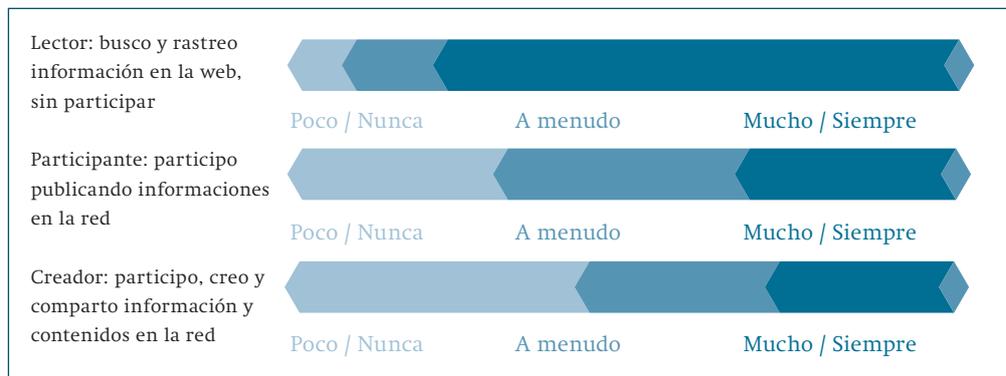


GRÁFICO 16: NIVELES DE IMPLICACIÓN EN LA RED : LECTOR, PARTICIPANTE Y CREADOR (HART, J. 2008)

c) Aplicaciones web 2.0

Los datos nos evidencian que **los consultores tienen una predisposición a utilizar aplicaciones y herramientas web 2.0 aunque los porcentajes no sean mayoritarios en cuanto a su uso.** A pesar de tener un conocimiento sobre las diferentes herramientas de gestión colaborativa de la información tales como las suites ofimáticas en línea, los blogs, los marcadores sociales y las wikis los porcentajes sobre la aplicabilidad son bajos. En este sentido Barberà (2009) señala que la wiki es quizá unas de las herramientas más académicas entre las herramientas 2.0.

Partiendo de Suarez, C. (2010) y tomando como referencia el estudio Scopeo, hemos identificado en los docentes una frecuencia de uso de las TIC e Internet vinculadas a compartir y a relacionarse en la red. Los porcentajes se presentan sobre las aplicaciones web 2.0 y también las redes sociales nos marcan mayores porcentajes de uso por lo que se refiere a la creación y generación de contenidos ya sean personales o compartidos que con respecto al acceso a recursos públicos, tales como YouTube, Flickr, Slideshare, entre otros.

Tal y como se recoge en el gráfico siguiente, el mayor porcentaje sobre la frecuencia y uso de las aplicaciones web 2.0 si situa entre las opciones de “poco” y “a menudo”. En este sentido cuando se les pregunta sobre qué ámbitos de formación desearían actualizarse, coinciden en la necesidad de una formación específica que les facilite un mayor conocimiento sobre las posibilidades que brinda la red para compartir recursos, informaciones, datos.

El uso de aplicaciones web 2.0 se ha analizado a partir de los siguientes ítems que muestran un incipiente uso a pesar de que aplicaciones como la ofimática online son las tienen un porcentaje alto de uso entre los consultores. **Se constata que las aplicaciones más usadas con frecuencia están relacionadas con las que utilizan los estudiantes en la asignatura, tales como wikis para la construcción compartida de documentos, Delicious para compartir direcciones web o el Slideshare para compartir presentaciones en la red.**



GRÁFICO 17: APLICACIONES WEB 2.0

d) *Uso de redes sociales: personales y profesionales*

Hablamos de redes sociales siguiendo a Boyd (2007) como un medio que permite a los individuos construir un perfil público o semipúblico dentro de un sistema delimitado, articular una lista de otros usuarios con los que comparten una conexión, y ver y recorrer la lista de conexiones de otros miembros del sistema.

A pesar de que existen multitud de redes sociales nos hemos centrado en las más populares como MySpace, Facebook, Xing o LinkedIn para analizar su uso por parte de los consultores, integrando redes personales tipo Facebook y redes profesionales tipo LinkedIn.

Tal y como se observa en el siguiente gráfico, **los consultores utilizan de forma habitual las redes sociales** aunque los porcentajes se encuentran bastante repartidos.

Agrupando las opciones de respuesta de “mucho” y “siempre”, más de la mitad de los encuestados, el 54,8%, utiliza plataformas virtuales tipo Moodle, Blackboard. El 40,2% utilizan redes personales tipo Facebook, Twitter, Tuenti o MySpace y un 23,5% utilizan redes profesionales tipo LinkedIn, Xing o Ning.

Se observa poca participación de los consultores en proyectos colaborativos.

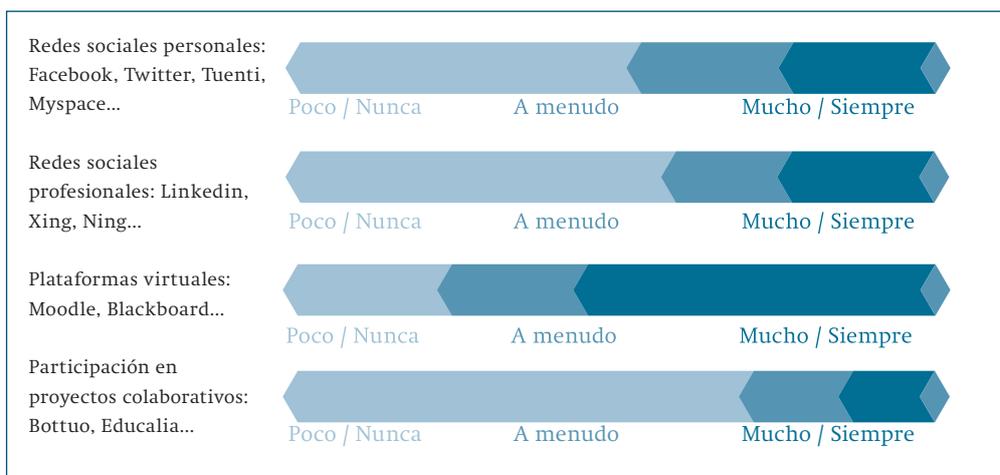


GRÁFICO 18: USO DE REDES SOCIALES: PERSONALES Y PROFESIONALES

La incipiente entrada al uso de redes sociales tanto personales como profesionales en el ámbito personal se va integrando en el entorno de trabajo del campus de la UOC. En casos concretos de consultores podemos evidenciar su presencia en la red a partir de la incorporación, en la firma de los mensajes del campus, de enlaces al blog, web, Facebook o Twitter. En la siguiente imagen se ilustra por parte de algunos de los consultores su presencia en la red.



IMAGEN 2: PRESENCIA EN LA RED DESDE EL ENTORNO DE TRABAJO DE LA UOC

1.1.2. Actitudes frente a las TIC

En la línea que expone Marquès, P. (2008)⁷ consideramos que uno de los factores importantes para el docente es la actitud que toma delante del uso de las TIC. Además, y haciendo referencia al material didáctico sobre Actitud Digital (Bruguera, E. 2008), diseñado como recurso de aprendizaje para los estudiantes en las asignaturas de competencias TIC, los consultores tienen un papel importante sobre la actitud que adoptan delante de las TIC no sólo como docentes sino como usuarios de las TIC.

En este sentido, a partir de un conjunto de ítems se han medido las actitudes a partir de:

- Estilo comunicativo que adoptan
- Uso racional de las TIC, evaluando la fiabilidad de la información y la seguridad y privacidad de la red.
- Uso crítico con la información de la red, participando de los beneficios personales y sociales de las TIC y haciendo un uso responsable de la información

Así, agrupando las opciones de respuesta de “mucho” y “siempre”, el 95,8% de los docentes dice hacer un uso responsable de la información que encuentra en la red; el 94,4% es crítico con el análisis de la información que encuentra en la red y evalúa la fiabilidad de la información; y el 92,2% de los docentes valora la seguridad y la privacidad en la red.

El 93% de los docentes hace un uso racional de las TIC y el 90,1% de los docentes participa de los beneficios personales y sociales que le aportan las TIC.

El estilo comunicativo es otro de los aspectos en que se han medido las actitudes sobre las TIC. En nuestro caso el estilo comunicativo toma especial relevancia ya que es una de las primeras asignaturas que cursa el estudiante en esta universidad. En este sentido, el 98,6% de los consultores del área de competencias digitales tiene en cuenta el estilo comunicativo en sus comunicaciones con los estudiantes a través de mensajes textuales y/o hipertextuales y destaca el tono, la cortesía, el respeto, la empatía y las formas como aspectos que toma en consideración a la hora de desarrollar sus habilidades comunicativas, que no sólo se le pide al estudiante que las adquiera sino que el docente las transmita.

⁷ Véase: <http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm#fundocentes>

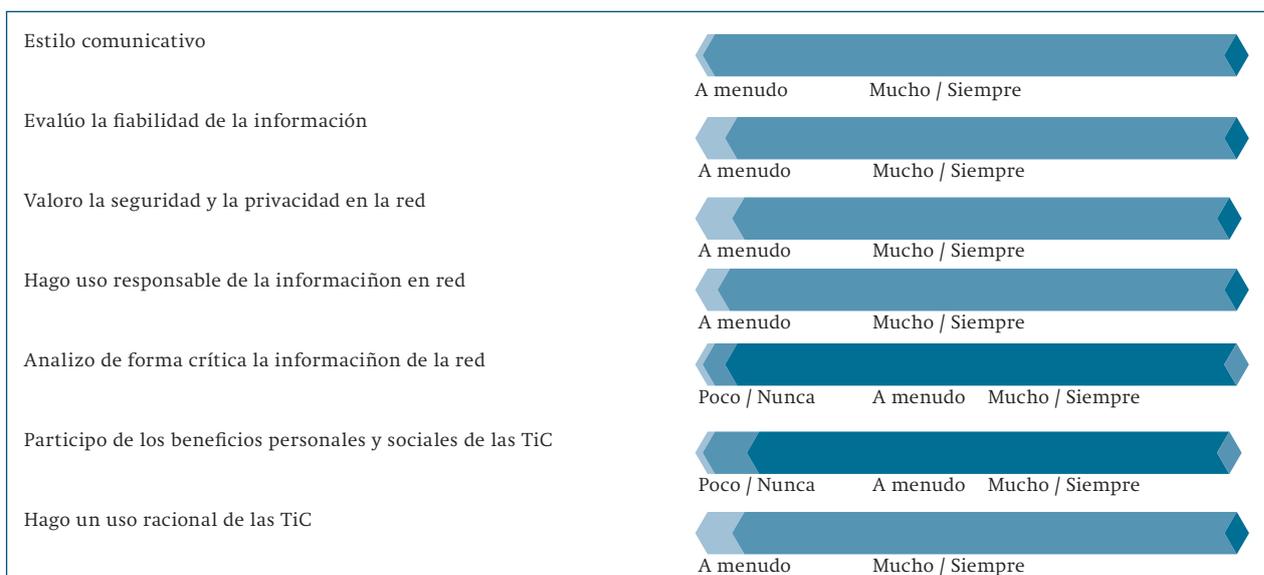


GRÁFICO 19: ACTITUDES DELANTE DE LAS TIC

1.3. Rasgos identitarios del perfil del consultor del área de competencias digitales

El análisis llevado a cabo sobre el perfil TIC del consultor nos permite evidenciar que su actividad personal va ligada a su actividad profesional y que utiliza con frecuencia las TIC en su ámbito personal y social y las aplica en el ámbito profesional, en nuestro caso en la actividad docente virtual. Asimismo muestra una actitud positiva hacia las TIC como instrumento de nuestra cultura que sabe utilizar y aplicar en muchas actividades domésticas y laborales. A pesar de no ser generalizable para todos los consultores, son docentes que están preparados para afrontar cambios en la introducción de aplicaciones vinculadas a la web 2.0.

Tomando en consideración a Majó y Marques (2002), el Informe Educared (2007), Angeli & Valanides, (2009), el perfil TIC del consultor del área de competencias digitales integra las habilidades a las que los autores hacen referencia, habilidades vinculadas y relacionadas con:

- manejo de aplicaciones informáticas
- dominio de las herramientas básicas y avanzadas sobre tratamiento y edición de información digital
- dominio de las herramientas de gestión colaborativa de la información
- dominio de las aplicaciones de navegación y recuperación de información en la red
- dominio de aplicaciones de seguridad digital
- dominio de fuentes y recursos de información digitales
- actitud crítica y responsable de las TIC
- publicación y creación de recursos TIC en la red
- comunicación en línea asíncrona y síncrona
- estrategias docentes en red y de trabajo en equipo virtual
- utilización de plataformas virtuales
- investigación de materiales, de recursos, de estrategias...
- creación de recursos de forma colectiva y en red

Así y a partir de nuestro análisis, podemos concluir que el perfil de los consultores del área de competencias digitales viene caracterizado por las siguientes rasgos identitarios:

- **heterogeneidad de perfiles docentes** que permite atender a todas las titulaciones actuales de la universidad: periodistas, informáticos, pedagogos, psicólogos, filósofos, economistas, matemáticos, historiadores, físicos, sociólogos, abogados,...
- la heterogeneidad de perfiles favorece la **predisposición a un trabajo interdisciplinar** que les favorece abordar problemáticas o temáticas docentes desde diferentes miradas y perspectivas.
- Perfil con **experiencia docente** presencial y no presencial. La experiencia no presencial, adquirida a través de la UOC, le dota de conocimientos sobre la metodología de educación a distancia y de experiencia en el uso de plataformas virtuales.
- Conocedor de las características del estudiante adulto que emprende unos estudios a distancia ya que un elevado número de **consultores que han sido estudiantes virtuales** de la propia universidad.
- **Abierto al cambio** y a la mejora docente a través de su implicación en acciones o proyectos de innovación educativa
- Con **experiencia docente en procesos de trabajo en equipo virtual**
- Un amplia mayoría **ha participado en el diseño de materiales y recursos** para el aprendizaje de las asignaturas del área así como la elaboración de guías didácticas sobre el uso de una determinada herramienta digital
- Con una **actitud positiva frente a las TIC**, con voluntad y predisposición de estar al día y abierto a integrar los cambios y la evolución de la tecnología
- Con una **autonomía personal delante de la tecnología** que le permite usar y aplicar una variedad de programas y aplicaciones
- Con **facilidad en el uso y el manejo de las aplicaciones informáticas y de aplicación didáctica de las TIC en el entorno virtual**
- **Usuario de la web 2.0** que le posibilita ser conocedor de las aplicaciones más populares que le permite:
 - crear contenidos, recursos, producir
 - recuperar la información, acceder a información existente
 - compartir recursos, documentos, videos, enlaces,...
 - recopilar y etiquetar información
 - incorporar video como formato de comunicación
 - hacer uso del trabajo colaborativo
 - utilizar blogs, wikis, redes sociales personales y profesionales

El análisis llevado a cabo del perfil del consultor del área de competencias digitales nos determina un profesional con experiencia docente en línea y un amplio conocimiento de las competencias en TiC. A pesar de ello, y en la línea de Angeli, C. & Valanides, N. (2009), la capacitación digital del consultor durante el proceso de formación busca como usar la tecnología para transformar su enseñanza con tecnología y crear nuevas oportunidades para el aprendizaje, priorizando el como enseñar con las TIC para mejorar las estrategias docentes y hacerlo más competente para aplicar las TIC

en sus prácticas docentes, aspecto que recogemos en el próximo apartado relativo a la capacitación inicial y continuada del consultor del área de competencias digitales.

Los datos analizados desde la dimensión instrumental nos ha permitido ver la relación entre el uso y aplicación de las TIC a nivel personal y profesional. En posteriores capítulos podremos analizar como a partir de este conocimiento son capaces de trabajar con ellas aplicadas en la docencia en línea.

A continuación presentamos la formación inicial y continuada que reciben los consultores que complementa el perfil del consultor que acabamos de analizar.

2. FORMACIÓN DEL CONSULTOR DEL ÁREA DE COMPETENCIAS DIGITALES: UN PROCESO EN CONTINUA EVOLUCIÓN

Los contextos virtuales, son un instrumento útil para la formación y el aprendizaje permanente en la línea que nos apuntan Kearsley (2000), Guitert y Coderch (2001), Majó y Marqués (2002) y Area (2005), entre otros, que plantean la necesidad de una formación adecuada en el uso y aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Majó y Marques (2002) y Romeu (2008) concretan que el espacio o entorno de debe ser un escenario lo más cercano y amigable posible. En este sentido, el espacio de formación de los consultores, integrado en el propio entorno del campus virtual de la UOC, simula el aula que se encontrarán cuando sean profesores consultores.

La posibilidad de desarrollar la formación en el mismo entorno del campus virtual de la UOC, permite reproducir el entorno que con posterioridad experimentarán como consultores de la asignatura, anticipándose a situaciones comunes y con la oportunidad de ser alumnos en línea y haber participado en grupo a través de la red. Barberà (2000), Kearsley (2000), y también Taylor (2005) defienden la necesidad de experimentar lo que supone ser un estudiante virtual y las desventajas que puede ocasionar cuando no se realiza previamente un proceso formativo en línea.

Barberà, E. (2000) sugiere que capacitar al docente en línea favorece que se pueda encontrar con los problemas similares a los de los estudiantes así como disfrutar de las ventajas con las que se hallarán sus alumnos, de modo que le permite valorar más justamente la conveniencia del uso de este tipo de enseñanza.

2.1. Formación inicial del docente: Form@TIC

El proceso de incorporación del consultor en el área de competencias digitales pasa por dos etapas (*Ver anexo 2: Proceso de incorporación del consultor*).

La primera de ellas consistente en una entrevista personal que es un proceso de selección genérico de la UOC para cualquier docente colaborador que se incorpora como consultor de una asignatura a través de una convocatoria que se desemboca en una entrevista personal en profundidad. La superación de la primera fase permite acceder a un segundo proceso de selección que consiste en la realización de una formación virtual específica que posibilita experimentar y poner en práctica las habilidades que deberá desarrollar como consultor en el contexto virtual de nuestra universidad y en concreto en el marco de las asignaturas de competencias digitales.

La siguiente figura ilustra el proceso integral de la formación inicial del docente:

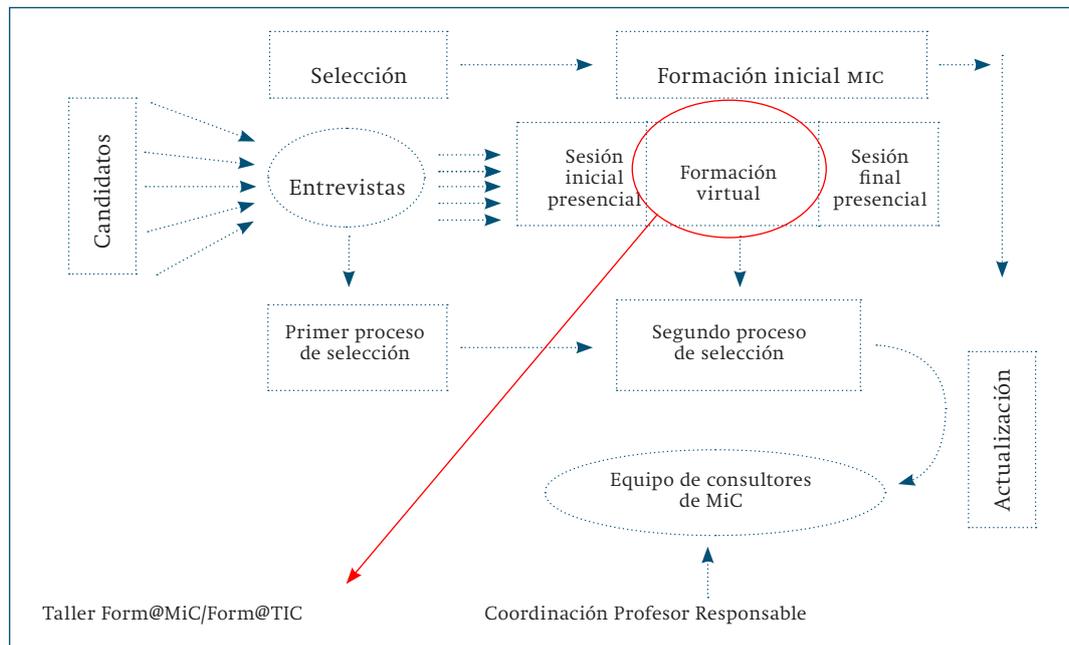


FIGURA 3: LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DEL ÁREA DE COMPETENCIAS DIGITALES

2.1.1. El Taller virtual de formación

La finalidad del espacio de formación inicial, al que denominamos **Taller Virtual**, va ligado al concepto del aprender haciendo “*learning by doing*”, que posibilita adoptar un papel de estudiante y a la vez de futuro docente a través de la observación de un modelo de formador y de la experimentación con el contenido de la asignatura y con las estrategias docentes. El concepto del aprender haciendo se inspira en el análisis de experiencias vinculadas a realidades empresariales en la línea de Schank, R. (2002) que atribuyen el significado de aprender partiendo de la práctica.

La concepción de Taller virtual se fundamenta en un aprendizaje activo y centrado en el participante y que se orienta hacia el intercambio recíproco de experiencias en la línea de Barberà *et al.* (2001) y para lograrlo se introducen conceptos, habilidades y actitudes, favoreciendo que el participante sea protagonista y responsable de su propio aprendizaje. Siguiendo a Schank, Berman y Macpherson (2000), los valores asociados al modelo del “*learning by doing*” son los de aprender para hacer (habilidades) y para saber (conocimientos) que suponen aprender a partir de un objetivo que resulta significativo e interesante para el estudiante. A la vez permiten acercarse al modo en que empleará tales conocimientos fuera del entorno real de la docencia, tal y como nos apunta Reigeluth (1999).

En este sentido y apoyándonos en los comentarios del profesor responsable sobre el sentido del Taller Virtual de formación argumenta: “*la única manera de ver si un consultor podrá llevar a la práctica la actividad docente como consultor es que la haga y a través de sus acciones en el entorno de formación nos permitirá analizar como se desenvuelve y hace un uso adecuado de los espacios virtuales y de los recursos de aprendizaje*”.

Por parte de los participantes supone experimentar el ser un estudiante virtual. Uno de los participantes, en concreto de la edición del año 2007, comenta *“experimenté en primera persona la sensación que tienen los estudiantes al enfrentarse a la diversidad de materiales y a la intensa dinámica de trabajo de las primeras semanas que rompe la sensación inicial que uno puede tener que en la voc cada uno puede ir al ritmo que quiera”* .

El espacio de formación simula dos espacios, por un lado el espacio de una aula que se encontrará una vez sea docente y a la vez el espacio común de trabajo de un equipo de docentes que se encontrará cuando desarrolle su tarea como consultor con el equipo de docentes de la asignatura. La posibilidad de realizar una formación con un grupo de personas que oscila entre 10 a 20 personas por edición permite poner en práctica el aprendizaje del trabajo colaborativo de forma virtual entre los participantes aspecto que favorece el aprender a compartir e intercambiar informaciones y recursos a través de la participación en actividades grupales. En la imagen siguiente se ilustra la visión del aula de formación.

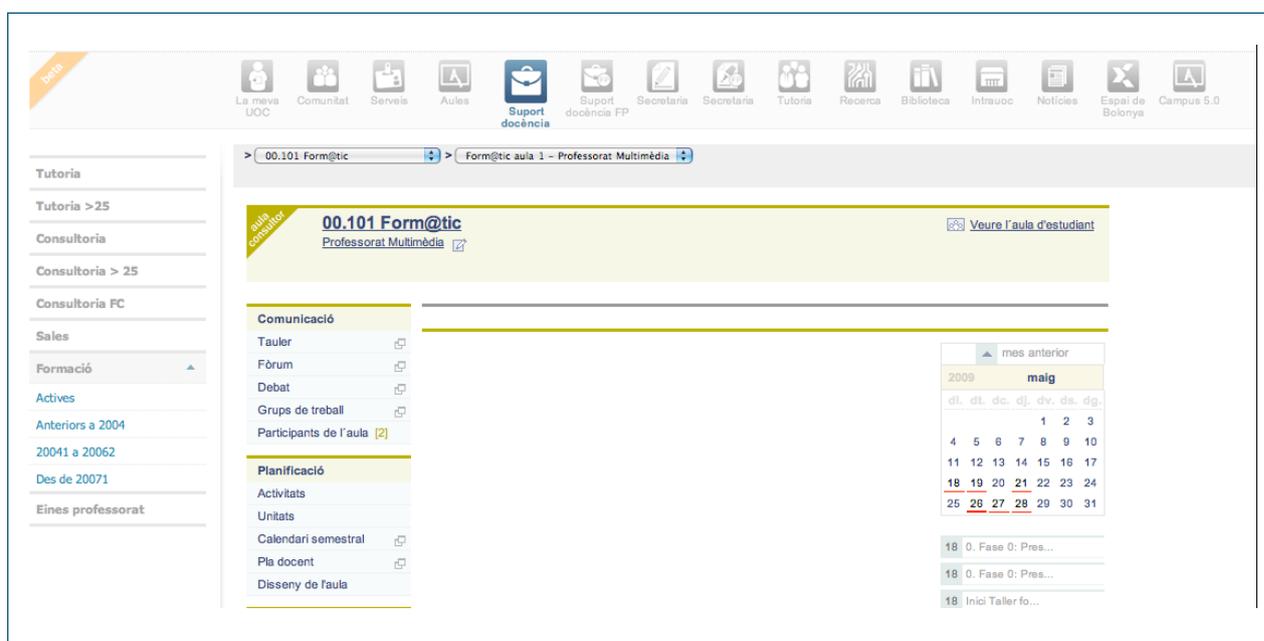


IMAGEN 3: ACCESO AL AULA DE FORMACIÓN INICIAL: FORM@TIC

La creación del mismo entorno de aprendizaje que una aula virtual y reproduciendo a modo de microespacio la situación futura de los estudiantes, favorece que los potenciales consultores actúen como si fueran estudiantes. Ello les permite adquirir experiencia de primera mano de lo que es un estudiante en línea en la UOC, participar de actividades similares a las que sus estudiantes realizan y observar un modelo de formación dinámico.

El Tablón del aula de formación es el referente activo donde se facilitan las estrategias que posteriormente podrá aplicar y le permitirá interiorizar y asimilar mejor las funciones que realizará como futuro consultor. Tal y como se aprecia en la Imagen 4 y a partir del mensaje que ilustra la participación de los participantes en actividades similares a las de los estudiantes, vinculado con la construcción de los acuerdos

para el trabajo en equipo permite que los participantes hagan uso de los recursos que utilizarán los estudiantes, deben desarrollar los mismos procesos de formación que realizan los estudiantes y ello les permitirá comprender y aproximarse más a las necesidades de los estudiantes. El formador se convierte en modelo de formador.

En este sentido una de las consultoras, participante de la edición del año 2007 comenta “durante el proceso de formación me di cuenta enseguida del valor tan importante que tiene el Tablón del profesor pero ello se evidenció cuando mis propios estudiantes durante el proceso me lo ratificaron”. Un consultor de la misma edición comenta “he percibido en mi primer semestre de consultor los resultados obtenidos de la formación ya que los estudiantes valoran el Tablón del profesor, con la información que damos, con el tono en que lo decimos y la periodicidad en la que nos comunicamos”.

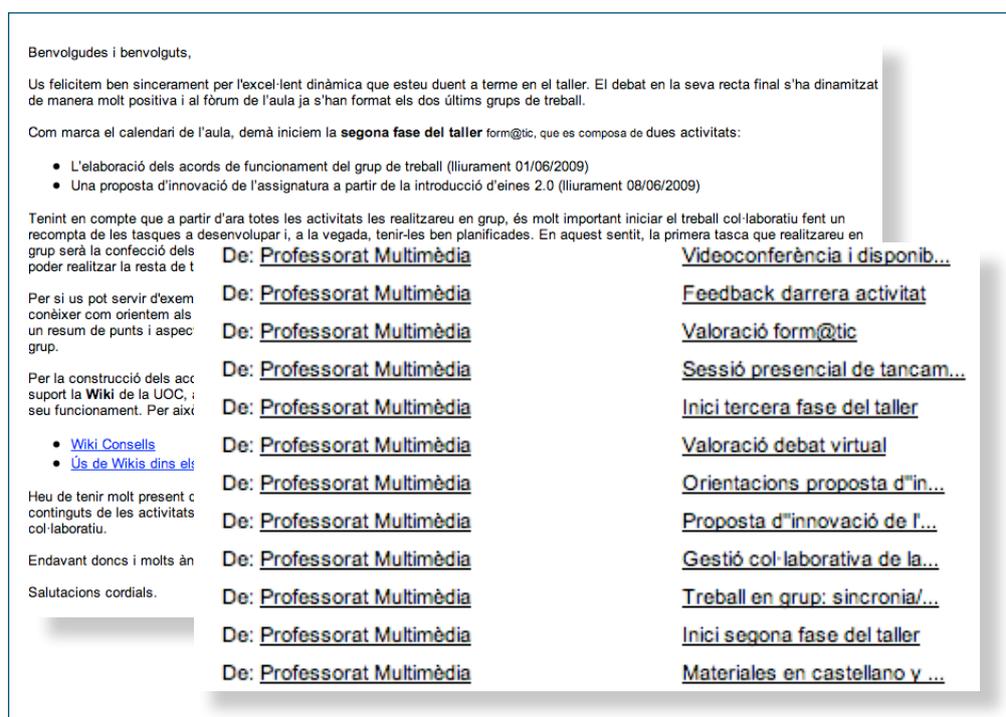


IMAGEN 4: DINÁMICA DE TABLÓN DEL PROFESOR AULA DE FORMACIÓN FORM@TIC

Más allá de la formación virtual intensiva de cuatro semanas que les dota de un conjunto de recursos y herramientas para aprender y trabajar con el entorno virtual de aprendizaje de la UOC, se realiza una sesión presencial de inicio y cierre de la formación virtual.

Estas sesiones de inicio y cierre presenciales persiguen fomentar el intercambio social entre los participantes para potenciar la dimensión social (Guitert *et al.*, 2005) y consensuar posturas confrontadas. En la sesión de inicio para dar la bienvenida y establecer los primeros contactos con el grupo de participantes y en la sesión de cierre para valorar y reflexionar sobre el proceso integral de la formación inicial. Algunas de

las voces reflejan de forma positiva el primer contacto con los participantes previo al inicio de la formación virtual y uno de los consultores comenta: *“hola a tots, em va semblar molt interessant la varietat de procedències i curriculumus que veu explicar abans d’ahir a la sessió presencial. El meu camp és l’educatiu i la meva investigació es centra en la investigació de TIC i diversitat cultural”*.

En la misma línea una consultora complementa *“m’ha sorprès molt gratament entrar al Fòrum i trobar la benvinguda d’alguns companys, els més nocturns. Tal i com vaig copsar ahir en la sessió presencial estic convençuda que aquesta experiència de formació serà enriquidora per a tots nosaltres. Bé, us deixo que he d’anar a treballar, ...”*

Mientras que la sesión presencial de inicio del Taller virtual situa a los participantes para empezar un primer contacto entre ellos y permite presentar la propuesta formativa y el desarrollo de la formación virtual, la sesión presencial de cierre persigue valorar y evaluar el Taller virtual y, a partir de las valoraciones personales, permite reflexionar de forma conjunta entre los participantes sobre la consecución de los objetivos del Taller virtual Form@TIC. Uno de los consultores, participante de la edición del año 2007, expone en la sesión presencial de cierre algunas de sus reflexiones :

“Hola, conèixer-nos ha estat una experiència inolvidable. Aquests darrers dies de taller ens demanen de treure algunes conclusions sobre l’aprenentatge virtual mentre reflexionem. Algunes de les reflexions que he arribat i que recupero idees d’alguns companys són:

- *la comunicació virtual pot esdevenir molt intensa i enriquidora, més si es mantenen els espais dinàmics i vius,...*
- *caldrà pensar que tinguem present que al darrera de la pantalla hi ha persones i ens caldrà infondre un to humà a les relacions virtuals,...*
- *comunicar-nos respectuosament però amb la maduresa de transmetre confiança,....*
- *com més comunicació i intercanvi d’opinions amb companys que realitzen la mateixa tasca, més es reforcen les actituds positives i més possibilitat de corregir els aspectes dèbils,..*
- *crec que els treballs col.laboratius que hem realitzat podem concloure que ens cal millorar més els aspectes de coordinació i de metodologia que segur seran els que haurem de reforçar també amb els nostres estudiants,*
- *queda clar que la metodologia docent i el rol del professor virtual no és equiparable al de l’ensenyament presencial pel que cal pendre una posició diferent, ser conscients que de la nostra relació amb els estudiants en depèn en gran part el seu seguiment dels estudis,*
- *tota institució te els seus trets característics, un bon coneixement de tots aquests trets ajuda a saber on, quan i com t’has de moure per desenvolupar el paper que hi tens assignat. Crec que ho hem aconseguit”*.

Esta formación inicial experimenta una evolución similar a la que se ha producido en la asignatura y de la que hemos tenido ocasión de exponer detalladamente en capítulos anteriores. Inicialmente la denominación de Taller virtual Form@MiC ha dado paso a la denominación de Taller virtual Form@TIC en línea con la evolución de la denominación de las asignaturas.

En las primeras ediciones de la formación, y como apoyo de la formación virtual, las sesiones presenciales de inicio y cierre tenían un peso muy importante, de la misma forma

que lo han tenido las sesiones presenciales de inicio y de síntesis con los estudiantes. Sin embargo a medida que se ha incorporado el uso de herramientas síncronas a través de la red, tipo videoconferencias, ha facilitado que consultores alejados del territorio puedan participar de las sesiones presenciales de inicio y cierre de la formación utilizando el despliegue de centros de soporte que la UOC dispone en el territorio.

Vamos a describir la evolución de la formación para situarnos en la propuesta formativa actual y emerger los elementos más destacables tomando en consideración la voz de los participantes a partir de sus valoraciones.

2.1.2. Evolución de la formación

Desde el año 2000 se viene desarrollando de manera sistemática, generalmente una edición al año, la formación inicial en línea del consultor del área competencias digitales de manera intensiva concretada en el Taller virtual.

La propuesta de formación de los docentes a lo largo de todos estos años ha pasado por varias etapas que desde la visión organizativa del programa podemos agrupar en dos.

Una primera etapa, anterior al año 2002, **centrada fundamentalmente en desarrollar el contenido de la asignatura y la metodología de la UOC**, y **una segunda etapa**, posterior al año 2002, **que prioriza la formación en el trabajo en equipo y el desarrollo de estrategias docentes en un entorno virtual** adaptando el escenario de formación a la realidad en que se encontrará el futuro docente y en que las actividades que desarrolla tienen aplicación docente posterior.

En ambas etapas el papel del formador actúa de modelo de formación y deviene un elemento clave en el proceso de la formación, tal y como hemos evidenciado por los propios participantes, y que es asumido por el profesor responsable vehiculado con la denominación de “Profesorado Multimedia”. Apoyándonos en Adell, J. (1997), el formador tiene la misión de facilitar, ser guía y consejero sobre las fuentes apropiadas de información, aportar la experiencia para crear hábitos y destrezas en la búsqueda, selección y tratamiento de la información, proporcionar meta-información, ... que son elementos importantes más que la propia información de la que es posible acceder por otros medios más eficientes.

Para describir la evolución de la formación inicial nos basaremos en ilustrar los objetivos de la propuesta de formación, desarrollar la propuesta formativa y mostrar alguna de las actividades.

a) Formación centrada en el contenido de la asignatura y la metodología UOC

La formación inicialmente se centraba en los contenidos propios de las asignaturas del área y la metodología de enseñanza no presencial a partir del trabajo con materiales vinculados al entorno de trabajo del campus virtual y el aula y a la dinámica de los espacios internos de la consultoría centrados en la comunicación y la gestión y organización de la información y el modelo de consultor.

<p>Objetivo general: Adquirir los conocimientos de la asignatura y de la metodología no presencial en un entorno virtual</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer y utilizar los espacios del entorno de trabajo del campus virtual - Adquirir un estilo de comunicación y colaboración virtual en el marco de una comunidad de aprendizaje - Adquirir un estilo de acción docente que favorezca la enseñanza y el aprendizaje virtual

IMAGEN 5: OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN INICIAL. PERIODO ANTERIOR AL 2002

La preocupación fundamental durante esta etapa es que la formación posibilite a los participantes la oportunidad de experimentar el ser estudiante virtual. Cabe señalar que para los participantes era su primer contacto con un sistema de aprendizaje a distancia y en red y la prioridad era ayudarlos a hacer el cambio de xip, tal y como sucedía con la asignatura de MiC en sus inicios.

La propuesta formativa del Taller virtual en esta etapa se conceptualiza a partir de un guión de trabajo. Los elementos más significativos quedan recogidos en la siguiente Tabla:

Propuesta formativa	Descripción
Contenidos	Se trabaja con los contenidos propios de la asignatura y las estrategias docentes que se proponen parten de modelos de mensajes elaborados.
Materiales	Los materiales de la formación están formados por el conjunto de materiales de la asignatura y por documentos complementarios que se van presentando en el espacio virtual a lo largo de la formación
Actividades	Las actividades que desarrollan los participantes son individuales con algunas aportaciones grupales como la participación formal en un debate virtual. Las actividades no tienen una aplicación docente posterior
Metodología del trabajo en equipo	La metodología del trabajo en equipo en entornos virtuales se describe desde una dimensión conceptual
Evaluación	Se trabajan las actividades partiendo del modelo de evaluación continua, como modelo de evaluación de la asignatura
Resultados	El participante, a partir de una regularidad y periodicidad de conexión, del desarrollo de cada una de las actividades individuales y de su participación activa durante el proceso de formación recibe un informe de valoración
Formador	El modelo de formación de los consultores crea atmósfera agradable, dinamiza los espacios compartidos, facilita el aprendizaje y anima el proceso de formación

TABLA 2: PROPUESTA FORMATIVA CENTRADA EN EL CONTENIDO DE LA ASIGNATURA Y LA METODOLOGÍA UOC

Las actividades que desarrollan los participantes en esta primera etapa están encaminadas al análisis del contenido de la asignatura y a fomentar la reflexión crítica y personal por lo que las actividades individuales tienen una mayor importancia respecto a las actividades en grupo. A excepción de las actividades compartidas entre el grupo como la participación en un debate virtual, las actividades individuales se mandan directamente al formador.

La imagen 6 nos ilustra un ejemplo de actividad centrada en el analizar uno de los materiales de la asignatura y hacer propuestas de cómo trabajar el material con los estudiantes y que estrategias se propone utilizar.

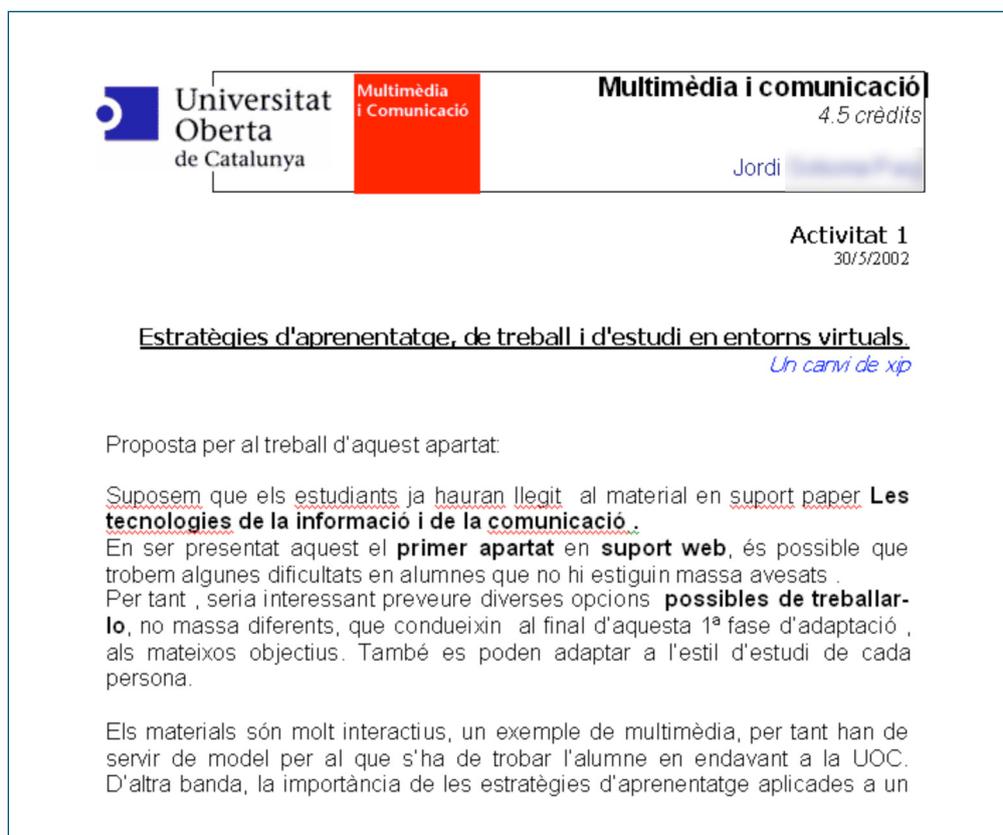


IMAGEN 6: ACTIVIDAD DE FORMACIÓN CENTRADA EN EL CONTENIDO DE LA ASIGNATURA Y LA METODOLOGÍA UOC. PERIODO ANTERIOR AL 2002

Los datos obtenidos a partir del DEA, resultado del trabajo de investigación del seminario de investigación del Doctorado (Romeu, 2002), posibilita la introducción de cambios en la propuesta de formación que serán significativos y que marcan una evolución en la concepción de la propuesta formativa y que evidencian la necesidad de contextualizar la formación en un espacio de aprendizaje lo más parecido posible a la realidad en que se encontrará el futuro docente aprovechando las posibilidades que como grupo pueden construir y compartir entre todos los miembros.

b) Formación centrada en la metodología del trabajo en equipo y las estrategias docentes

En esta etapa la preocupación se centra en utilizar el trabajo en equipo como aprendizaje y como metodología. Los participantes llegan con un conocimiento sobre el aprendizaje a distancia y en red y en la mayoría de los casos ya han experimentado la situación de estudiante virtual que posibilita difundirlo al resto del grupo de participantes de la formación.

La propuesta formativa de esta segunda etapa se organiza a partir de un plan docente. De un guión de trabajo se evoluciona a la elaboración de un plan docente de la formación lo que significa concebir la propuesta de formación a partir de una serie de apartados estructurados y relacionados en que las actividades son el eje de la formación. Los apartados del plan docente de la formación constan de una descripción,

objetivos, planificación, contenidos, metodología, evaluación, en la misma sintonía que la concepción de la propuesta formativa de las asignaturas regladas de la institución.

El **planteamiento del aprendizaje y el trabajo colaborativo** toma un peso importante no sólo desde un plano descriptivo, como en la primera etapa, sino implicativo por parte de los participantes. En esta etapa se prioriza la importancia de esta metodología no solo para aplicarla sino para integrarla como consultores por lo que además de fomentar un aprendizaje más activo por parte de los participantes, la propuesta metodológica de formación integra el aprendizaje colaborativo para favorecer la reflexión, el pensamiento y trabajo colaborativo. Aprender en la red comporta no sólo aprender individualmente y ser responsable de uno mismo sino también de ayudar al resto de compañeros. En palabras de Bates, (2000), *“aprender en red posibilita la combinación del aprendizaje individual y colaborativo”*.

Tal y como hemos evidenciado **las actividades que se proponen durante la formación inicial buscan la vinculación con situaciones o casos reales**, además de que del conocimiento creado durante el periodo de la formación inicial se beneficie el resto de consultores ya que los resultados de las actividades de formación pueden servir de espacio de reflexión sobre nuevas necesidades de la asignatura. En este sentido algunos de los resultados que ejemplificamos a continuación han servido de base para posteriores reflexiones:

- Análisis de herramientas web 2.0
- Creación de una guía para el trabajo en equipo
- Propuesta académica de introducción del vídeo en la asignatura

Las actividades que realizan los participantes durante el desarrollo del Taller son individuales y grupales al igual que sucede con los estudiantes y que, en la línea de Harasim (2000), les facilita el aprender a compartir trabajando juntos para ayudarse a resolver problemas, compartir información, construir conocimiento y crear un diálogo social.

Con esta propuesta metodológica, se pretende que el participante en todo momento pueda experimentar y reflexionar lo que está aprendiendo con lo que está practicando, involucrándolo en un proceso de acción-reflexión de tal manera que favorezca un proceso de meta-aprendizaje.

Se focaliza el desarrollo de actividades realizadas en equipo fomentando y potenciando el trabajo en equipo y la creación compartida de información y de recursos teniendo en cuenta que la formación abarca de 10 a 20 participantes y favorece la creación de grupos de trabajo reducidos para el desarrollo de actividades en grupo. **Priorizando los procesos de trabajo colaborativo se favorece que aprendan a colaborar y a compartir recursos e informaciones durante el proceso que dura la formación.**

<p>Objetivo general: Adquirir las estrategias necesarias para llevar a cabo la acción docentes en base a las competencias genérica en TIC</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profundizar en el conocimiento de las competencias genéricas en TIC - Adquirir un estilo de comunicación y colaboración virtual en el marco de una comunidad de aprendizaje - Adquirir habilidades de trabajo en equipo en entornos virtuales - Adquirir un estilo de acción docente que favorezca la enseñanza y el aprendizaje de las competencias genéricas en TIC
--

IMAGEN 7: OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN INICIAL. PERIODO POSTERIOR AL 2002

La propuesta formativa de esta segunda etapa se conceptualiza a partir de un plan docente. Los elementos más significativos quedan recogidos en la siguiente Tabla:

Propuesta formativa	Descripción
Contenidos	Se recurre cuando es necesario a los contenidos propios de la asignatura y se focaliza el desarrollo de estrategias docentes de forma compartida que les permite discutir y consensuar la creación de mensajes partiendo de modelos de mensajes
Materiales	Los materiales de la formación están formados por un conjunto de recursos metodológicos adaptados para esta formación. Material de la asignatura deviene en complementarios a diferencia de la anterior etapa de formación
Actividades	Las actividades se encuentran vinculadas con la realidad docente Las actividades son grupales y se tiene en cuenta la participación individual Las actividades están organizadas a partir de situaciones reales de estudiantes que favorecen y permiten mejorar la práctica docente y les permite valorar y discutir como grupo las soluciones más coherentes con pautas e indicaciones de evaluación consensuadas.
Metodología del trabajo en equipo	El trabajo en equipo en entornos virtuales se integra como metodología de aprendizaje aparte de situarlo desde una dimensión conceptual. Se forman grupos de trabajo dentro del aula para potenciar las actividades colaborativas.
Evaluación	Se trabaja en el modelo de evaluación continua, como modelo de evaluación de la asignatura, elaborando o contrastando indicadores y parámetros de cómo evaluar a partir de la evaluación continua. Se lleva a cabo una valoración individual y grupal del trabajo en equipo. El resultado de la formación parte de la participación individual y grupal del consultor en cada una de las actividades y del cierre y valoración grupal del proceso de formación virtual.
Resultado	los resultados de la propia actividad del taller se acaban convirtiendo en materiales o recursos para la asignatura
Formador	El modelo de formación de consultores crea atmósfera agradable, facilita el aprendizaje y anima el proceso y dinamiza los espacios compartidos de manera especial el trabajo en equipo

TABLA 3: PROPUESTA FORMATIVA CENTRADA EN LA METODOLOGÍA DEL TRABAJO EN EQUIPO Y LAS ESTRATEGIAS DOCENTES

En la siguiente imagen se muestra el resultado de una actividad realizada en equipo correspondiente a esta segunda etapa de la formación (edición 2005). El objetivo que persigue esta actividad es la realización conjunta entre los 20 participantes del taller de un documento en formato tabla que integre enlaces interesantes vinculados a los tres ejes de la asignatura: reflexión TIC, estrategias, y herramientas. El espacio de debate del aula se realiza la puesta en común de los enlaces interesantes y se construye a posteriori una tabla que integra el trabajo de todo el grupo. A pesar de que la actividad pretendía poner en práctica entre el grupo las estrategias de búsqueda de información y acabó siendo un resultado de la implicación de todos y de cada uno de los participantes en una lista de recursos de utilidad posterior.

Recull de les adreces presentades a l'activitat 3:			
Àmbit	Títol	Adreça	Comentari
Tutorials	Ciber cursos	http://www.cybercursos.net/article.php?sid=20	Recull de cursos informàtics en format html
Tutorials	Mtec	http://www.mtec.es/formacio/curstele/index.htm	Materials dels cursos telemàtics i presencials de la Subdirecció General de tecnologies de la informació Departament d'Ensenyament
Tutorials	Aula Clic	http://www.aulaclik.com/	Selecció de bons cursos d'informàtica gratuïts
Reflexió TIC	Enredando	http://www.enredando.com/cat/	Revista de reflexió i anàlisi sobre la vida a Internet
Tutorial HTML	HTML en castellano	http://www.programacion.net/html	
Tutorial HTML	Apunts pràctics d'html 4.0	http://www.bemmol.com/html40/index.htm	Tutorial d'HTML en català
Tutorials	Programación en castellano	http://www.programacion.net	Aquesta adreça ens proporciona adreces de tota mena de recursos a part de cursos de diferents tipus de llenguatges de programació
Tutorials	Apunts pràctics sobre...	http://www.bemmol.com	En aquesta adreça hi podem trobar apunts sobre eines ofimàtiques a part de Windows i Internet
Reflexió TIC	Instructional Strategies that Teach	http://www.id2.usu.edu/Papers/Consistency.pdf	Article que parla sobre les estratègies instruccions que ensenyen
Eines	Softonic	http://www.softonic.com/	Software de tota mena amb recursos molt interessants
Tutorials	La web del programador	http://www.lawebdelprogramador.com/	Selecció de cursos molt variats d'informàtica
Programari	Download.com	Download.com	Programari molt variat
Programari	Red.es	http://www.alerta-antivirus.es	Pàgina oficial del "Ministerio de Ciencia y Tecnología"

IMAGEN 8: ACTIVIDAD DE FORMACIÓN CENTRADA EN LA METODOLOGÍA DEL TRABAJO EN EQUIPO Y LAS ESTRATEGIAS DOCENTES. PERIODO POSTERIOR AL 2002

Analizada la evolución de la formación inicial, a continuación presentamos la propuesta de formación actual vinculada a la edición 2007, complementada con la de la edición 2009.

2.1.3. Propuesta de formación inicial centrada en trabajo en equipo y competencias TIC

La propuesta actual de formación inicial del docente del área de competencias digitales se basa en el conocimiento y la integración de los contenidos procedimentales de la asignatura en términos de competencias y la de experimentar las habilidades y estrategias docentes vinculadas al uso de las TIC en el aula que deberá poner en práctica como consultor por otro.

Tomando en cuenta las competencias TIC de la asignatura y siendo uno de los objetivos de la asignatura el aprendizaje y el trabajo en equipo en entornos virtuales la propuesta de formación prioriza el desarrollo de esta competencia a la vez que refuerza los principios expresados en el EEES. Con el guiaje del profesor coordinador y de las herramientas y materiales que el campus virtual pone a disposición de los participantes, se realizan un conjunto de actividades que facilitan conocer y aprovechar el potencial del entorno virtual y las posibilidades docentes del trabajo en equipo en red. Por un lado, adquirir estrategias para facilitar las competencias TIC a los estudiantes y por otra a aprender a compartir experiencias con un equipo de docentes.

La imagen 9 visualiza las competencias que los participantes desarrollan durante la formación que son los contenidos adquiridos por parte de los estudiantes y que los futuros consultores los trabajan a partir de la construcción de modelos de mensajes que ilustran orientaciones y propuestas para adquirirlas.

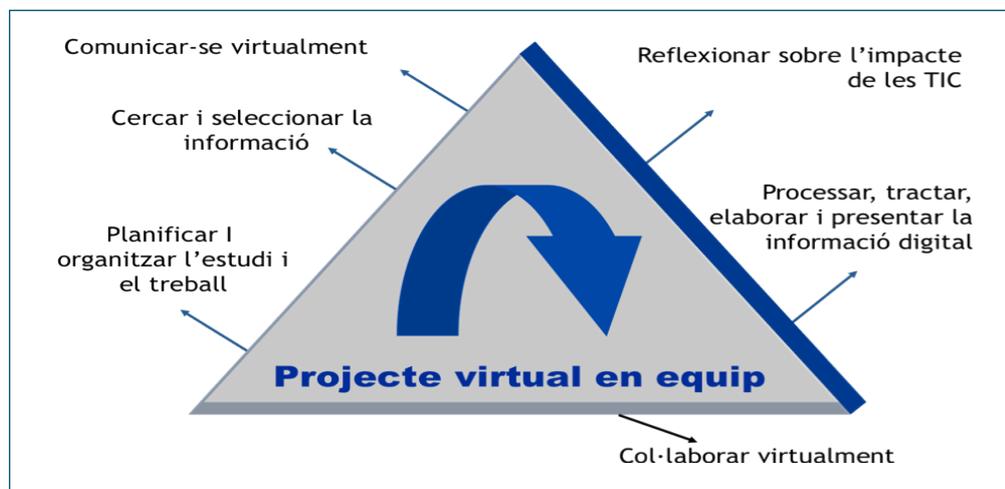


IMAGEN 9: COMPETENCIAS DE LA ASIGNATURA CTIC. EXTRAIDO DEL ACTA DE REUNIÓN DE COORDINACIÓN. CURSO 2006-07/1

La propuesta formativa se estructura a partir de los siguientes apartados:

a) Objetivos competenciales

Los participantes deben adquirir los siguientes objetivos expresados en términos competenciales:

- Integrar como práctica habitual el entorno virtual y la metodología docente de la UOC
- Adquirir las estrategias docentes necesarias para llevar a cabo la consultoría en base a las competencias genéricas en TIC
- Reflexionar sobre el aprendizaje y el trabajo en equipo en entornos virtuales
- Aprender a trabajar en equipo en red entre docentes
- Adquirir estrategias y pautas para optimizar el trabajo en equipo
- Experimentar las posibilidades metodológicas y tecnológicas del trabajo en equipo en red en el aula
- Conocer y analizar las herramientas y los recursos de la web 2.0 que den soporte a la metodología del trabajo por proyectos en red

La adquisición de estos objetivos competenciales comporta adquirir, por parte de los futuros consultores, las siguientes competencias:

- Conocimiento y aplicación de las TIC
- Habilidades comunicativas en el entorno virtual
- Dinamización de los procesos de enseñanza y aprendizaje virtual
- Gestión y organización de la información digital
- Tratamiento, presentación y difusión de la información digital
- Trabajar en equipo en red
- Usuario de la web 2.0

b) Metodología

Tal y como nos señalan Guitert & Giménez (2002) el trabajo en equipo es la metodología de aprendizaje clave en cualquier proceso de formación en la sociedad de la información y el conocimiento.

El sentido del Taller de formación, activo y participativo, pretende que el participante en todo momento pueda experimentar y reflexionar sobre lo que está aprendiendo y practicando, involucrándolo en un proceso de acción-reflexión de tal manera que favorezca un proceso de meta-aprendizaje. Se utilizan ejemplos y situaciones reales para ilustrar la dinámica de la asignatura para potenciar su aplicación posterior.

Las sesiones presenciales de inicio y cierre contribuyen a presentar y a concluir el desarrollo formativo del Taller valorando habilidades de comunicación oral entre los participantes.

El Form@TIC es un espacio de aprendizaje en el marco de un entorno virtual que posibilita una aplicación práctica, vinculada a la idea de Taller; observando, a partir de un modelo de consultor y experimentar la colaboración, a través del trabajo en equipo.

c) Recursos

Los contenidos desarrollados durante la formación inicial virtual, favorecen un aprendizaje significativo partiendo de la introducción conceptual de lo que es un entorno virtual de aprendizaje en la línea que apuntan Sangrà y Duart (2001:16) de que “un aprendizaje significativo es aquel que permite que el objeto de estudio adquiera sentido y significado y que sea comprensible”.

A pesar de que los conocimientos sobre uso y aplicación de las TIC se le dan por supuestos al consultor, se le valora el juicio crítico que tiene con las posibilidades técnicas de las herramientas que se trabajan o se deberán trabajar en la asignatura y es por ello que una parte de la formación se emplea para analizar y contrastar las nuevas posibilidades pedagógicas que ofrecen las TIC poniéndolo en práctica mediante el trabajo en equipo virtual (Guitert *et al.*, 2007).

Los recursos con los que se trabaja durante el Taller son materiales didácticos, documentos, artículos y muestras de mensajes con los que se va trabajando para desarrollar las actividades.

Tomando como referencia publicaciones en revistas científicas sobre el contenido del área de competencias digitales, se proporciona a los participantes una visión elaborada y estructurada del contenido de las asignaturas en artículos como “*Las competencias genéricas en TIC para los estudiantes de la uoc en el marco de una asignatura*”⁸, “*Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales*”⁹.

Asimismo, a partir de documentos organizados y que proporcionan orientaciones metodológicas sobre la actividad docente se favorece la reflexión sobre la práctica docente, recogida en el documento de “*Planificación y acción docente*”¹⁰, sobre “*Indicaciones sobre las discusiones virtuales*”¹¹, sobre “*Orientaciones metodológicas sobre el trabajo en equipo virtual*”¹² así como tutoriales¹³.

Entre los recursos también se incluyen enunciados de las PECs de un semestre además de alguna actividad resuelta por parte de un grupo de estudiantes que posibilita el trabajo real y práctico para abordar el sentido de la evaluación continuada en el marco de las asignaturas del área¹⁴.

Además se trabaja con modelos de mensajes que permiten no solo transmitir un contenido determinado sino aportar estrategias docentes para futuros escenarios de aprendizaje.

8 http://portal.uoc.edu/forums2/eees/files/E_guitert.pdf

9 http://cv.uoc.edu/~00_997_01_wtr/formamic/guitert_romeu_perez-mateo.pdf

10 http://cv.uoc.edu/~00_997_01_wtr/formamic/Planificacioacciodocentmic.pdf

11 http://cv.uoc.edu/~00_997_01_wtr/formamic/Orientacionsdebatsvirtuals.pdf

12 http://cv.uoc.edu/~00_997_01_wtr/formamic/TreballenequipMiC.pdf

13 http://cv.uoc.edu/~ueees/tutorial_blog/cat/vull_fer_un_blog.html

14 http://cv.uoc.edu/~00_997_01_wtr/formamic/pacpf/pacpf/index.html

d) Actividades

A lo largo del desarrollo de la formación virtual el participante debe tomar un papel activo participando en las distintas actividades que se proponen y que se encuentran vinculadas con el contenido de la asignatura y su evolución y adaptadas para cada edición a las necesidades del momento. La realización y aprovechamiento de las actividades permite crear un ciclo interno de mejora, de evolución y de enriquecimiento a partir de los conocimientos y las reflexiones de los nuevos consultores.

Las actividades se centran en analizar y reflexionar en las mejoras de la asignatura. Su implicación les permite poder intervenir en nuevas propuestas de la asignatura y cuestionar ciertos procesos. Tal y como sucede durante la actividad docente con los estudiantes, los futuros docentes desarrollan actividades de participación individual y también grupal permitiendo a la coordinación del profesorado analizar valorar la participación desde distintas actividades por parte del participante.

La tabla 4 ilustra el modelo de formación inicial, concretamente de la edición 2007, basado en la realización de un conjunto de actividades de tipo individual y grupal. Partiendo de las actividades a realizar se contempla el objetivo y el espacio en que deben llevarse a cabo.

Actividad	Objetivo	Espacio
Inicio del curso	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del curso: objetivos, contenidos, actividades, metodología • Presentación del entorno de trabajo del Campus Virtual • Presentación de los participantes y de los formadores 	Sesión presencial con todos los participantes y con algunos videconferencia y teleconferencia
Actividad 1: el papel del docente virtual. Presentación virtual de todos los participantes Discusión a partir de un debate virtual Creación de los grupos de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre el papel del docente en entornos virtuales de aprendizaje 	Presentaciones: en el Foro del aula Discusión: en el Debate del aula Creación de los grupos: en el espacio de grupo
Actividad 2: El uso del video Consolidación de grupos: <ul style="list-style-type: none"> • planificación y acuerdos iniciales • comunicación y gestión de información en equipo 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de una propuesta docente • Adquisición de estrategias de trabajo en equipo en entornos virtuales 	Diario del grupo: en el Blog Trabajo: en el espacio de grupo Presentación del trabajo: en el Foro del aula
Actividad 3: Guía docente Consolidación de grupos: <ul style="list-style-type: none"> • planificación y acuerdos iniciales • comunicación y gestión de información en equipo 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de una guía para el trabajo en equipo entre docentes • Metanálisis de estrategias de trabajo en equipo en red 	Diario del grupo: en el Blog Trabajo: en el espacio de grupo Presentación del trabajo: en el Foro del aula
Cierre del curso	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones y evaluación del curso por parte de los participantes y de los formadores 	Sesión presencial con todos los participantes y con algunos videconferencia y teleconferencia

TABLA 4: PROPUESTA FORMATIVA CENTRADA EN EL TRABAJO EN EQUIPO Y LAS COMPETENCIAS TIC (2007)¹⁵

¹⁵ La formación de la edición 2007 formó parte de un proyecto de innovación

La concreción de las actividades mostradas en la Tabla 4 es:

Sobre la actividad 1, consiste en la participación en un debate virtual, se valora como un proceso reflexivo sobre el papel del docente en un entorno virtual de aprendizaje y una oportunidad de los participantes para ordenar y dar coherencia a las intervenciones en un entorno virtual haciendo uso de las funcionalidades como notas, hilos de conversación, creación de carpetas,... tal y como lo realizan los estudiantes en las asignaturas de competencias digitales.

Sobre la actividad 2, consiste en la **creación de una propuesta docente de introducción del uso del video digital en el marco de las asignaturas de competencias digitales** a través del trabajo en pequeños grupos de trabajo, permite que los participantes desarrollen las estrategias de comunicación y de gestión de la información en el trabajo en equipo en un entorno virtual y que, a través del blog, anotan el diario del proceso de trabajo en equipo. El resultado de esta actividad comporta una propuesta de innovación docente de introducción del video digital que sirve de base para la introducirlo como contenido en asignaturas o cursos del área.

Sobre la actividad 3, **consiste en la construcción colaborativa de una guía de trabajo en equipo entre docentes**, supone la consolidación del trabajo en equipo en grupos reducidos y permite

Las actividades, a pesar de que en la edición de 2007 fueron elaboradas en el espacio de los grupos de trabajo, en la edición 2009 de formación analizada se desarrolla en el marco de una wiki dentro del espacio del grupo que permite que posteriormente se hagan públicas para el resto de los grupos de trabajo del aula de formación¹⁶.

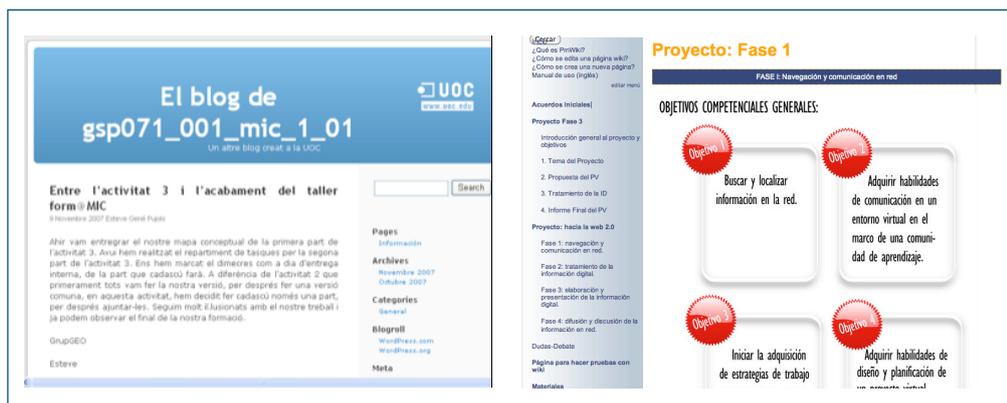


IMAGEN 10: EJEMPLOS DE ACTIVIDADES
 EJEMPLO DE ACTIVIDAD DESARROLLADA EN UN BLOG. FORMACIÓN 2007
 EJEMPLO DE ACTIVIDAD DESARROLLADA EN UNA WIKI. FORMACIÓN 2009

16 véase como ejemplo: http://cv.uoc.edu/app/wiki/gsp082_001_mic_01_01/index.php?n=Main.HomePage

e) Evaluación

La evaluación de esta formación inicial es continuada a partir de las valoraciones de cada una de las actividades que permiten analizar si el futuro docente va adquiriendo las estrategias docentes para trabajar en el entorno virtual para desarrollar las tareas de consultoría. La valoración de la formación permite pasar a formar parte del equipo de docentes y se le integra en la sala de docentes. La evaluación positiva del participante no sólo queda evidenciada en proceso de selección sino en la formación que comporta:

- una actitud proactiva delante del grupo respetando y valorando las diferencias individuales
- sea crítico con la información que busca y recibe y sepa seleccionar con criterio la que puede ser de interés para el estudiante y cual es complementaria o secundaria.
- reconozca la importancia de las nuevas tecnologías en el entorno virtual de aprendizaje ya que sin ellas es difícil que pueda desarrollar su trabajo y las utilice de forma crítica
- domine las competencias digitales de la asignatura
- habilidades de trabajo en equipo en el entorno virtual

f) Sobre el proceso de trabajo en equipo

Durante el periodo de formación los futuros consultores llevan a cabo un proceso de trabajo en equipo con dinámicas similares a las que llevan los estudiantes cuando llevan a cabo un trabajo en equipo en el entorno virtual. Podemos destacar algunos de los elementos que son comunes en las dinámicas que los estudiantes realizan y que se concretan en:

- Disponen de un documento guía desde el inicio que les sirve de pauta para organizarse el trabajo en equipo
- Trabajan en el mismo espacio de grupo virtual que los estudiantes
- Sistematizan un proceso de trabajo en equipo a partir del consenso de unos acuerdos y de una planificación
- Finalizan la formación llevando a cabo una valoración final del proceso de trabajo en equipo

A continuación se detallan algunos ejemplos vinculados a los acuerdos del grupo:

<p>grup.</p> <p>2.- Freqüència de connexió. Donada la intensitat d'aquest curs, ens connectarem diàriament a ser possible. Disponibilitat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rosa Pujol: entre setmana: diària d'una mitja de 2-3 hores a partir de les 21:00h. Dissabtes, possible disponibilitat de tot el dia i diumenge també excepte el 14 de juny. • Marià Cano: diària amb un mínim d'1h i fins a 2h. Horari a partir de les 21h. Dissabtes per la tarda, i diumenges nit. • Artur Tallada: diària d'una mitja de 2-3 hores a partir de les 21:00h. Dissabtes i diumenges connectivitat possible de tot el dia. • Llorenç Esteve: entre setmana: diària d'una mitja de 2-3 hores a partir de les 21:00h. Dissabtes, possible disponibilitat de tot el dia. <p>3.- Repartició de la feina en funció de la disponibilitat de cada membre de l'equip, habilitats, preferències, interessos... Preferències:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rosa Pujol: creació de documents i informes, edició web o wiki, cerca i investigació d'informació i noves tecnologies. • Marià Cano: transversal. Impuls de creació i comunicació. Revisió de documents. Edició web i wikis. Dinamització de grup. Documentació i consulta. Supervisió de projecte. • Artur Tallada: elaboració d'una primera proposta sobre un dels aspectes del treball a desenvolupar i que la resta de companys hauran de revisar i complementar posteriorment. Creació, desenvolupament i revisió de documents. Exploració tecnològica. • Llorenç Esteve: manipulació d'imatges, edició web, edició de materials didàctics. <p>4.- Repartició de rols i definició de les tasques a dur a terme per part de cada un dels membres del grup:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Supervisor i/o moderador: supervisar tota la feina feta i controlar que es compleixin les pautes establertes: Marià Cano • Coordinador: primeres propostes, exploració i edició documental: Artur Tallada • Portaveu: contactar amb els consultors, lliurar PACS, fer informes, actes, etc: Rosa Pujol • Tècnic: actualitzar wiki, cercar d'informació: Llorenç Esteve <p>Els rols podrien anar canviant, així tots els membres participariem igual.</p> <p>5.- Canals de comunicació:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espai de Debat, principal mitjà de comunicació del grup i d'intercanvi d'informació: el 	<p>Acords de funcionament del grup MarcTIC</p> <p>Formació Consultors TIC- Maig de 2009</p> <p>Índex</p> <p>Objectiu</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicació 2. Àrea de fixers 3. Desenvolupament de l'activitat 4. Pautes de la comunicació escrita 5. Compromís <p>Objectiu</p> <p>MarcTIC és un grup de treball col·laboratiu del curs de formació de consultors TIC de la UOC (CTIC), creat de forma consensuada per: Gerardo Meneses, Monserrat Ardid, Carme Reai, Julio Cuartero i Román Rodríguez. Hem elaborat aquest document de forma cooperativa amb l'objectiu de assolir les competències comunicatives i de treball en grup que permetin una construcció conjunta i compartida de coneixement.</p> <p>1. Comunicació</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Connexió diària a l'espai del grup. 1.2. El mitjà de comunicació del grup serà l'espai de Debat assignat al grup MarcTIC on intercanviarem les nostres propostes, dubtes, etc.
--	---

IMAGEN 11: EJEMPLOS DE ACUERDOS Y PLANIFICACIÓN DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL

2.1.4. Valoraciones de los participantes sobre la formación inicial

A partir de las valoraciones de los propios participantes que se encuentran en activo como consultores nos permite evidenciar un conjunto de elementos para fundamentar el modelo de formación inicial actual. Un primer aspecto a señalar es la **valoración positiva de la interdisciplinariedad del grupo de participantes de la formación**. En este sentido uno de los consultores comenta *“Valoro de forma positiva la riqueza de perfiles profesionales tan diversa entre los consultores del área de competencias digitales, hecho que me posibilita abordar y analizar cualquier tema bajo diferentes miradas y llegar a respuestas de una forma ágil y creativa. Me di cuenta durante la formación inicial y ahora lo sigo experimentado en la sala de consultores”*.

Valoran también los roles como estudiante y como consultor que de manera indistinta toman durante el periodo de la formación virtual. Consideran además que el trabajo intenso desarrollado en los grupos reducidos les ha generado unos lazos personales y sociales que han perdurado más allá del periodo de la formación inicial a partir de la comunicación periódica que establecieron.

Valoran también como interesante la realización de tareas prácticas similares a las que se realizan con posterioridad con los estudiantes así como la posibilidad de participar de la discusión sobre las estrategias metodológicas de la asignatura.

Del análisis de las valoraciones de los consultores sobre la formación, evidenciadas a través de las preguntas abiertas del cuestionario, nos ha permitido identificar los siguientes ejes:

a) Necesidad de una formación inicial en el entorno de trabajo virtual

Hay coincidencia por parte de los participantes inicial recibida es necesaria *“la formación inicial es imprescindible porque se adquieren los conocimientos para entender las funciones del consultor en esta asignatura y del aprendizaje en un entorno virtual”* y con un grado de implicación elevado por parte de los participantes debido a la intensidad de la misma. En este sentido un consultor expone que *“la formación fue interesante por su calidad pero mínima en cuanto a su extensión”*.

Valoran la importancia de **poder realizar, aunque sea en un espacio corto de tiempo, el mismo proceso de aprendizaje que los alumnos llevan a cabo en el marco de la asignatura**. Esta situación les ayuda a comprender, en primera persona, los procesos por los que también pasan sus alumnos, sobretudo los vinculados a la reflexión crítica de las TIC, los procesos que como docentes deberán desarrollar y la comunicación virtual que desarrollan en el entorno del campus virtual. *“la formación inicial en el entorno virtual me ayudó mucho a comprender como trabajarían mis estudiantes”*.

Asimismo llevar a cabo un proceso similar al que realizan los estudiantes supone para los participantes prever escenarios futuros con los que se van a encontrar. Un consultor comenta sobre este aspecto *“Llevar a cabo un proceso de formación virtual similar al que realizan los estudiantes me ha supuesto conocer los problemas o dificultades que pueden suceder y me permiten estar preparado para anticiparme a las situaciones”*.

Alguno de los consultores que no recibió una formación inicial comenta: “no existía formación cuando me incorporé como consultor porque no había dinámicas precedentes sobre las que construir formación para los nuevos consultores. Todos empezamos y aprendíamos en el proceso”. En este sentido para los consultores que no tuvieron una formación inicial organizada les ayudó contar con las reuniones periódicas presenciales que durante el tiempo han seguido realizándose pero espaciándose en el tiempo. “no lo recuerdo, pero creo en los inicios no hubo un curso formativo formal pero tuvimos encuentros presenciales que nos ayudaron mucho”.

b) El papel del formador como modelo de consultor

Toman plena conciencia de que el Tablón del aula de la formación es el referente activo donde se facilitaran las estrategias que posteriormente pueden aplicar y les permitirá interiorizar y asimilar mejor las funciones que en un futuro realizará como consultor. “las orientaciones concretas facilitadas por el formador me han ayudado a entender las estrategias docentes a utilizar en cada momento. Ahora como consultor me doy cuenta que los estudiantes valoran mucho el Tablón del profesor, con la información que damos, con el tono en que lo decimos y la periodicidad en la que nos comunicamos”.

Una de las consultoras comenta “durante el proceso de formación me di cuenta enseguida del valor tan importante que tiene el Tablón del profesor y lo he evidenciado con mis propios estudiantes que durante su proceso formativo me lo han ratificado”.

Encuentran muy útil poder observar y participar de un modelo de formador con experiencia y consideran que la implicación del docente en el proceso de la formación es clave “el papel del docente en la formación va en consonancia con la filosofía de la UOC en cuanto a que el estudiante no debe sentirse solo y debe estar apoyado”.

c) Metodología del aprendizaje y el trabajo en equipo virtual

A partir del análisis de las actividades de aprendizaje realizadas en equipo nos permite evidenciar que se ponen en práctica ciertas habilidades como son el intercambio de ideas, la negociación de puntos de vista diferentes, la confrontación de posturas opuestas,... lo que supone la integración de una serie de conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes consideradas importantes en la sociedad de la información. Una de las consultoras MIC nos comenta “mediante el trabajo en grupo a partir de las actividades que nos proponíais, me he dado cuenta de lo difícil que es llegar a acuerdos de forma virtual”.

Los consultores consideran que el trabajo entre el grupo de consultores es necesario e imprescindible abordarlo durante la formación. En este sentido, una de las voces afirma, “nunca había hecho un trabajo en grupo virtualmente como el que aquí hemos hecho y me ha parecido una experiencia muy interesante y he sacado un provecho que llevé a la práctica de forma casi inmediata en mi lugar de trabajo”.

Un consultor complementa *“durante el taller de formación me pasó una situación similar a la que he vivido en una aula de trabajo en grupo en que se establece una relación de confianza muy estrecha en la constitución de los grupos entre estudiantes y consultor que también experimenté en la formación inicial.”*

Valoran la importancia de poner en común y compartir las informaciones con el resto de compañeros en un ambiente de colaboración. *“La experiencia que hemos adquirido en la formación es la mejor manera de entender los retos del trabajo virtual en grupo con los estudiantes”.*

Asímismo, y en el marco de los grupos de trabajo reducidos, **valoran los elementos claves del trabajo en equipo: la organización y distribución de las tareas entre los miembros del grupo así como los acuerdos de funcionamiento del grupo,** *“el haber experimentado previamente el hecho de formar parte de un grupo de trabajo virtual y llevar a cabo la realización de actividades en equipo, se pueden entender mejor las situaciones que aparecerán en el aula con los estudiantes y estar más capacitado para encontrar soluciones”.*

En la mayoría de los grupos de trabajo los acuerdos hacían referencia a la comunicación e intercambio de comunicación: la frecuencia de la conexión de cada miembro, el tiempo de respuesta, el tiempo de espera del compañero; el método de toma de decisiones, es decir, como tomaron las decisiones (por mayoría, por consenso, a través de un coordinador,..); sobre la tarea a realizar: como la realizarían, como la estructurarían,..; la utilización de los espacios virtuales y la presencia de reuniones síncronas: donde dejar el trabajo realizado y como lo organizarían; la posible situación delante de un conflicto, como actuarían,.. En este sentido una de las voces expresa *“los acuerdos previos que hicimos en el grupo de trabajo nos sirvieron de reglamento para el buen funcionamiento interno que llevamos a cabo delante de cualquier duda o dificultad que nos surgió”.*

La reflexión de otro consultor evidencia la necesidad de aprender mientras se practica para darse cuenta de los elementos importantes en el trabajo en equipo y la mejor manera de aprender a ser consultor UOC, *“Me he dado cuenta que es necesario planificar las acciones, distribuir las tareas y mantener un clima de transparencia y compromiso con el equipo, aspectos que refuerzo mucho con los grupos de trabajo con los estudiantes”.*

Consideran que la planificación en general y en concreto vinculada al trabajo en equipo es fundamental. Una consultora indica *“considero que la planificación y la organización previas han sido relevantes para llevar la dinámica de la formación y el proceso de elaboración de las actividades.”*

En relación a las actitudes un consultor comenta *“me he dado cuenta del compromiso que he adquirido con el equipo”.*

Desde la perspectiva de los participantes, fue importante el hecho de poder

intervenir en la evolución de la asignatura y poder involucrase de una manera tan activa, proponiendo mejoras en las actividades para conseguir que los estudiantes alcancen los objetivos competenciales y analizando nuevas herramientas y su posible implementación. El resultado de las actividades realizadas y las conclusiones extraídas por todos los participantes nos permiten evolucionar la propia asignatura y llevar a cabo una innovación docente para los próximos semestres. Es muy enriquecedor tanto para el consultor como para el profesor responsable de la asignatura que la metodología, contenido, herramientas y recursos evolucionen gracias a la experiencia docente de los profesores que se encuentran en activo y además de aquellos participantes de la formación que con posterioridad se incorporaran al grupo porque de esta manera se sienten más implicados en la asignatura en la que se iniciaran.

Hemos subrayado los ejes clave de la formación inicial de los consultores del área de competencias digitales a partir de la observación y de la voz de los propios implicados. Vamos a desarrollar en el próximo apartado las experiencias llevadas a cabo de actualización docente del consultor del área.

2.2. Experiencias formales de actualización del consultor

En la medida que pasan a ser consultores activos del área de competencias digitales, en asignaturas de Grado, Master o Postgrado, en cursos o Talleres, pasan a formar parte del equipo de consultores, que les facilita entrar en un proceso de actualización continua, a través del entorno virtual de la sala de consultores. En este sentido, los contextos virtuales son un instrumento clave para la formación y actualización permanente que posibilita el aprendizaje a lo largo de la vida, tal y como nos señala McVay Lynch (2002).

El contacto social a través de la sala de consultores les permite acceder a un conjunto de informaciones que les posibilita debatir y reflexionar sobre cuestiones relacionadas con su trabajo proporcionándoles un proceso de formación continua y de desarrollo profesional en la línea de Taylor (2005). Sin embargo no nos detendremos en analizar la actualización docente que acontece en este espacio ya que es un aspecto que trataremos de forma más amplia en capítulos posteriores y nos centraremos en este capítulo en explicitar las experiencias formales de actualización del consultor centradas en las reuniones de coordinación presenciales y los seminarios virtuales. Estas experiencias formales han acontecido en un espacio acotado y en un tiempo limitado que convierten al consultor en participante activo que se implica en su actividad formativa y fortalece su práctica educativa.

2.2.1. Reuniones presenciales de coordinación

Las reuniones presenciales se realizan una vez por semestre y se tratan temas vinculados a la coordinación de las asignaturas del área de competencias digitales. Las reuniones presenciales de coordinación tiene como objetivo valorar por un lado el semestre finalizado y por otro, valorar las nuevas propuestas del nuevo semestre y la dinámica docente en las aulas. Tal y como señala el profesor responsable *“el contenido de las sesiones les favorece compartir las innovaciones de las asignaturas y es un escenario ideal para la reflexión conjunta de los consultores”*.

A pesar de que una parte importante de las dinámicas específicas de los consultores, y como veremos en posteriores capítulos, acontecen y se desarrollan en el marco del entorno virtual, las reuniones presenciales suponen puntos de inflexión que permiten acordar, decidir, cuestionar sobre temas genéricos entre el equipo de consultores. Así, más allá del entorno virtual vehiculado a través de la sala de profesores los encuentros presenciales con los consultores tienen especial significación actuando no sólo de sesión informativa sino también formativa. Algunas de las voces expresan el valor formativo de las reuniones de coordinación: *“cuando empezamos no tuvimos un curso formativo formal pero teníamos encuentros presenciales más periódicos que ahora que nos ayudaron mucho. Éramos pocos y las reuniones de coordinación eran especialmente interesantes no sólo por las informaciones que nos daban sino por la formación que nos aportaba para el desarrollo de la docencia virtual. Ahora somos muchos y es más difícil llevar a cabo más reuniones presenciales. Por ello la reunión de cada semestre procuro asistir”*.

Las reuniones de coordinación son convocadas por el profesor responsable y toman en cuenta que en ciertos puntos de los temas de la reunión la oportunidad para que consultores que están experimentando en un aspecto concreto entorno a las asignaturas puedan desarrollarlo y presentarlo de forma monográfica al resto de los participantes. *“algunas de las veces la coordinación me han pedido que intervenga y acabo elaborando una presentación que me sirve de guión y me facilita la exposición al equipo de consultores”*. Asimismo posibilitan que una parte del tiempo puedan dedicarla a que los consultores trabajen en grupos reducidos por estudios.

Un consultor hace referencia a la sistematización de las reuniones presenciales y comenta, *“siempre tenemos un orden del día que nos convoca a la reunión que le da un sentido formal ya que a través del entorno virtual hemos de dar nuestra confirmación de asistencia”*. Otro de los consultores comenta, *“a pesar de no haber podido asistir a las dos últimas reuniones presenciales, podemos disponer de una presentación que es presentada en el entorno de trabajo y últimamente incorporan la grabación de la reunión en audio, aunque no es lo mismo ;-)”*.

Las reuniones de coordinación son una oportunidad de coincidencia presencial de todo el equipo de consultores y les hace cuestionar cuestiones a partir de la intervención de otros consultores, les hace ver otras realidades más allá de su experiencia en su aula y les posiciona delante de los temas con los compañeros en relación sobre lo que están haciendo, como lo están haciendo y por qué lo están haciendo. Les mantiene actualizados sobre las acciones que se llevan a cabo en aulas concretas y les permite implicarse en la innovación. Una consultora nos comenta *“no pude asistir a la reunión de esta semana y veo que como siempre se han tomado acuerdos importantes para poner en marcha en este semestre”*.

Para ejemplificar la estructura de las reuniones presenciales hemos tomado como ejemplo un orden del día que ilustra una parte de contenido informativo y una de formativo.

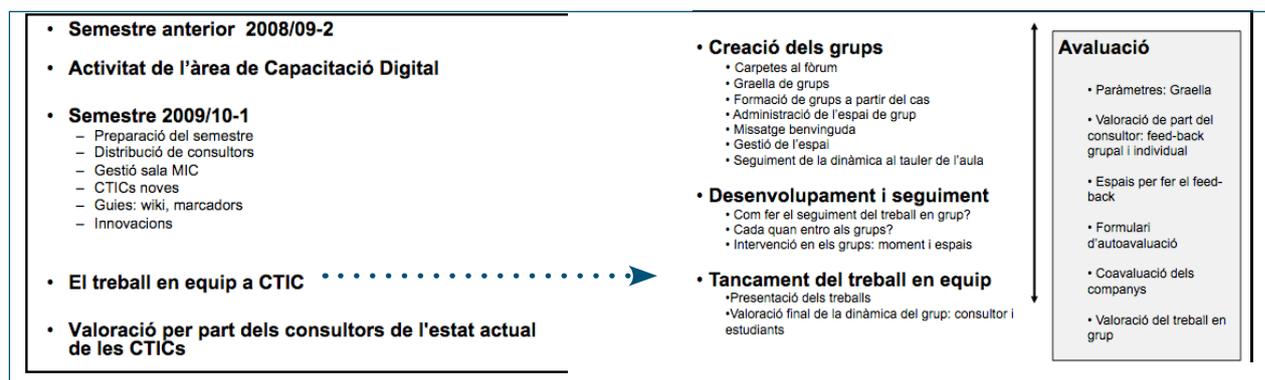


IMAGEN 12: ORDEN DEL DÍA REUNIÓN DE COORDINACIÓN. CURSO 2009-10/1. EXTRAÍDO DE LA PRESENTACIÓN.

Tal y como se desprende de las percepciones de los consultores, canalizadas a partir de las preguntas abiertas del cuestionario, consideran **el valor de las reuniones presenciales de coordinación**. Un consultor comenta “*nos ayudan a mantener la cohesión y estabilidad del equipo*”. Otro consultor también señala “*valoro especialmente la socialización entre los compañeros que me permite comentar dudas, vivencias de estudiantes,...*”. Una consultora añade, “*me interesan las informaciones institucionales sobretudo las últimas reuniones que se ha dado mucha información sobre el EEES y que es una información que me ha servido para documentarme y me mantiene actualizada*”. Asimismo, varios de los consultores coinciden en la posibilidad de lanzarse a innovar “*la exposición de experiencias docentes de otros compañeros me anima a introducir cambios en mi aula*”.

Además los consultores **destacan la utilidad de la reuniones presenciales de coordinación para la mejora docente** en el aula virtual en que valoran, entre otros, los consejos y las pautas sobre:

- dinamización en el aula
- dinámicas grupales
- seguimiento y feedback a los estudiantes
- evaluación de los estudiantes
- metodología docente
- estrategias específicas sobre metodología del trabajo en equipo
- aplicación de nuevas herramientas
- reflexiones de los compañeros sobre sus experiencias docentes que previenen problemas y poder anticiparse

Además de la utilidad para su mejora docente, **valoran la importancia de las reuniones presenciales de coordinación como espacio para la interacción social** :

- se fomenta la participación presencial que repercute en la participación en el entorno virtual
- se fomenta el dinamismo y el ambiente de compañerismo
- posibilidad del contacto más personal y social con el resto de consultores

Asimismo valoran la utilidad de las reuniones presenciales de coordinación para estar al día del desarrollo de proyectos ya que les permite, tal y como nos apuntan:

- conocer los proyectos de investigación e innovación en que participa el profesorado responsable
- oportunidad de conocer las innovaciones a través de la exposición de experiencias de compañeros
- oportunidad de presentar proyectos, materiales o recursos relacionados con las TIC

2.2.2. Seminarios virtuales: Seminario sobre evaluación de las competencias

Los seminarios virtuales ha sido otra experiencia formal de actualización del consultor. A lo largo de un mes y coincidiendo con el periodo de intersemestre, se llevó a cabo la realización de un seminario virtual práctico (en la línea del Taller virtual que se realiza durante la formación inicial) con todo el equipo de los consultores para promover el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y reflexionar sobre como evaluar a partir de las competencias.

El seminario perseguía compartir, consensuar, formar y actualizar a los consultores sobre la evaluación por competencias en la asignatura con la finalidad de mejorar el proceso de evaluación y el feedback cualitativo que se da al estudiante así como la mejora de las actividades (PECs), los parámetros de evaluación y los objetivos competenciales de la asignatura.

A partir de una metodología de trabajo colaborativo se organizó al equipo de consultores en pequeños grupos de trabajo virtuales formados por cuatro miembros, organizados en grupos interdisciplinarios para discutir sobre la evaluación a partir de competencias partiendo de prácticas reales de estudiantes de la asignatura y compartiendo parámetros de evaluación y feedback y contrastando criterios de evaluación elaborados por ellos.

Los resultados del seminario han servido para revisar y mejorar el conjunto de criterios de evaluación de las competencias TIC de la asignatura y capacitar a los docentes en la evaluación de competencias adaptando las estrategias docentes a los parámetros del EEES. A nivel global los resultados obtenidos se pueden concretar en dos:

- Mejora en el proceso de evaluación de la asignatura, a partir de un análisis y un cuestionamiento de los métodos de evaluación de cada consultor en el marco de su grupo de trabajo
- Sistematización del proceso de evaluación con la unificación de criterios e instrumentos de feedback compartidos entre los consultores.

La evaluación por competencias es uno de los puntos críticos al tratarse de un elemento cualitativo y global por lo que la necesidad de trabajar de forma conjunta los consultores para sistematizar el proceso de evaluación ha permitido no sólo mejoras en cuanto a la evaluación sino también potenciar el trabajo en equipo en grupos reducidos entre los consultores.

Por otro lado la metodología de trabajo del seminario basada en análisis de casos ha permitido a los consultores reflexionar sobre su propia acción docente en las aulas. Asimismo organizar los grupos de consultores con docentes que imparten las asignaturas en diferentes estudios, ha sido enriquecedor por la oportunidad de iniciar dinámicas de trabajo más allá de las experimentadas con consultores de la misma asignatura y poder apreciar estilos y dinámicas particulares.

Asimismo el seminario posibilitó experimentar con el uso de wikis que en aquel momento se iniciaba en el marco del entorno de trabajo de la UOC y permitió que antes de introducirse en las aulas los consultores pudieran trabajar con esta herramienta colaborativa.

Tal y como se refleja en el artículo de Guitert *et al.* (2008) los resultados del seminario comportaron una evolución de los objetivos competenciales de la asignatura, un enriquecimiento de las dinámicas de trabajo grupal y el análisis de las posibilidades de la wiki como herramienta de colaboración en el entorno de aprendizaje virtual que posibilitó que algunos de los consultores se iniciaran en el uso de la wiki en el aula con los estudiantes.

Se hace necesario que los equipos docentes trabajen de forma conjunta y consensuada para sistematizar procesos: de evaluación, de estrategias docentes, de planificación,... La experiencia formal del seminario virtual ha propiciado una dinámica de trabajo conjunto ya que implicó a todo el equipo. Además, la metodología del seminario, centrada en el análisis de casos, llevó a los consultores a un proceso de reflexión sobre su propia acción docentes en las aulas. Asimismo el hecho que estuviera basada en el trabajo en equipo ayudó a mejorar la dinámica entre consultores, preparándolos para la adaptación al EEES.

2.3. Características de la formación del consultor del área de competencias digitales

Finalizamos este capítulo mostrando aquellos elementos claves de la formación inicial y continua de los docentes del área de competencias digitales

Por lo que se refiere a la formación inicial destacamos la necesidad de realizarlo con un sentido práctico y aplicado a las necesidades de los participantes que impregne la idea conceptual de Taller y que englobe los siguientes factores claves:

- La realización de un Taller Virtual de corta duración previo al inicio de la docencia virtual con sentido muy práctico, a través de situaciones cotidianas y comunes relacionadas con el semestre docente.
- Desarrollado en el mismo entorno futuro en que se desarrollará la docencia virtual.
- Con una dinámica de formador proactivo como modelo de consultor que le expone y anticipa de las situaciones docentes más cotidianas que se encontrará, actuando de mentor por encontrarse próximo a su realidad.
- Con unas actividades vinculadas a situaciones o casos prácticos que posibiliten su aplicación posterior. Se trata de construir tareas aplicables a la realidad docente de las asignaturas que

actuará de consultor.

- Con una formación que potencie el trabajo en equipo asíncrono especialmente en aquellos casos que los futuros docentes deban de desarrollar dinámicas de trabajo en equipo con los estudiantes.
- Con una formación que potencie el aprender a compartir para que en escenarios futuros pueda colaborar y participar en las actividades de la asignatura con otros consultores de la misma área de conocimiento de una forma ágil y productiva.

En lo referente a la formación continua destacamos la importancia de una cierta periodicidad de reuniones presenciales que posibilitan avanzar significativamente en decisiones claves así como de la posibilidad de realizar seminarios puntuales sobre temas necesarios que potencien la formación en el entorno virtual entre los docentes de una misma área de asignaturas. Ilustrar metodologías de formación presencial y no presencial permite obtener el mejor beneficio de cada una de las metodologías posibilitando una combinación entre ambas metodologías.

El perfil del consultor del área de competencias digitales y la formación que han recibido nos ayudaran a entender la actuación docente como consultor y el trabajo en equipo que presentaremos en los siguientes capítulos.

3A PARTE: ESTUDIO DE CASO

**CAPÍTULO 6: DESCRIBIENDO LA ACTIVIDAD DOCENTE EN LÍNEA
CENTRADA EN EL CONSULTOR DEL ÁREA DE COMPETENCIAS DIGITALES**

“Debemos reflexionar sobre el papel del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que pase de ser el <actor principal> al <director de escena>, capaz de sacar lo mejor de cada estudiante”.

JUANA M. SANCHO, 2010

El proceso de diseño, desarrollo y evaluación de un curso o asignatura en línea requiere a menudo de la confluencia, la colaboración y la participación de una amplia variedad de perfiles profesionales. A pesar de la existencia de diversos agentes educativos en este capítulo nos centraremos en describir la figura del consultor que de forma directa acompaña al grupo de estudiantes a lo largo del proceso de aprendizaje, ilustrando la actividad docente en el marco del aula virtual. Abordaremos la actividad docente a partir de tres momentos: planificación, desarrollo y seguimiento y la evaluación y cierre de la actividad docente.

La planificación virtual comporta considerar que la docencia en línea se inicia previamente a la actividad docente con los estudiantes, momento en que se definen los objetivos de la formación, que es lo que aprenderán los estudiantes, a través de qué metodologías, como serán evaluados,... siendo un eje que deviene esencial para implementar y desarrollar la actividad de la enseñanza virtual y que requiere de una reflexión centrada en la tarea que llevará a cabo el estudiante.

El desarrollo y seguimiento del proceso de aprendizaje virtual así como la evaluación y el cierre de la actividad docente lo desarrollaremos partiendo de la actividad que acontece en las asignaturas de Diplomaturas, Licenciaturas, Ingenierías y Grado del área de competencias digitales.

Seguidamente abordaremos la innovación docente a partir de las estrategias utilizadas por el consultor y finalizaremos el capítulo identificando las funciones del consultor del área partiendo del análisis de las estrategias docentes y de las percepciones de los propios implicados.

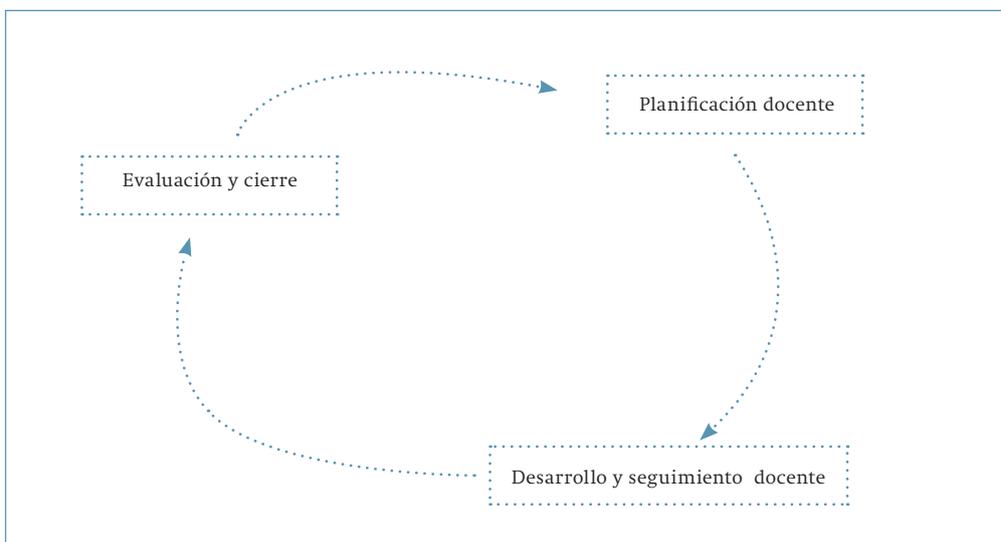


FIGURA 1: CICLO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL CONSULTOR

1. LA NECESIDAD DE PLANIFICAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE

- 1.1. Diseñar nuevas asignaturas
- 1.2. Actualizar asignaturas en curso: planificación del semestre

2. LA IMPORTANCIA DEL DESARROLLO Y EL SEGUIMIENTO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

- 2.1. Facilita, guía y dinamiza el proceso aprendizaje en línea
 - 2.1.1. *Presencia docente*
 - 2.1.2. *Inclusión de recursos visuales*
 - 2.1.3. *Acciones que contribuyen a dinamizar y guiar el proceso de aprendizaje*
- 2.2. Motiva y anima el proceso de comunicación virtual y la colaboración
 - 2.2.1. *Interacción en los espacios compartidos*
 - 2.2.2. *Atención personalizada y flexible*
- 2.3. Fomenta el trabajo en equipo de forma virtual
 - 2.3.1. *Diseña la actividad*
 - 2.3.2. *Creación y organización de los grupos de trabajo*
 - 2.3.3. *Apoya a los estudiantes y proporciona orientación*
 - 2.3.4. *Garantiza el aprendizaje a partir del seguimiento de las dinámicas grupales*
 - 2.3.5. *Evaluación y valoración del proceso*
- 2.4. Gestiona y organiza la información digital
 - 2.4.1. *Organización del aula*
 - 2.4.2. *Seguimiento de los estudiantes*

3. EVALUANDO Y VALORANDO LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

- 3.1. Valora y evalúa los procesos aprendizaje de forma continuada
- 3.2. Cierre de la actividad en el aula
- 3.3. Satisfacción, rendimiento y valoración de las asignaturas

4. LA INNOVACIÓN DOCENTE, UNA CONSTANTE EN LA ASIGNATURA

- 4.1. El videomensaje: una nueva presencia docente más visual
- 4.2. Recursos web 2.0: más allá del informe textual

5. DELIMITANDO LAS FUNCIONES DEL CONSULTOR DEL ÁREA DE COMPETENCIAS DIGITALES

1. LA NECESIDAD DE PLANIFICAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE

En cualquier tipo de modalidad de enseñanza, la planificación toma un papel importante tal y como se recoge en el marco general de competencias para el profesor del IBSTPI¹ (2003). Sin embargo en la educación a distancia y en concreto en el aprendizaje en línea exige que se haga un mayor hincapié en la fase de la planificación tal y como apunta Barberà (2005), debiendo tener en cuenta todos los aspectos del entorno formativo, siguiendo un procedimiento bien organizado que sirva de guía incluso al docente principiante que se inicia. Barberà y Badia (2005) señalan la importancia de la planificación en un entorno virtual asíncrono por la incidencia en los objetivos de aprendizaje, las tareas a realizar, los contenidos a desarrollar, los materiales y recursos para consultar, la interacción así como los criterios para valorar el aprendizaje. En esta línea y tal y como apuntan Moore y Kearsley (1996) cuando se planifica para la educación a distancia, el docente debe tomar decisiones que afectarán a todos los aspectos del sistema. Es por ello que planificar el proceso de aprendizaje en línea supone “un diseño adaptado a los condicionantes y posibilidades del medio en el que tiene lugar” (Bautista et al., 2006:85).

Los entornos virtuales de aprendizaje permiten poner a disposición de los estudiantes desde el principio los contenidos con los que se va a trabajar tal y como sustenta Sigalés (2004). Es por ello que la peculiaridad de la formación a distancia reclama una atención especial al diseño instructivo y a los materiales de aprendizaje a través de los cuales se va a vehicular el aprendizaje. Siguiendo a Muñoz y González Sanmamed (2010:132), “los entornos virtuales de formación requieren un diseño instructivo planificado de forma exhaustiva en el que la fuente de conocimiento ya no es el docente a través de sus explicaciones “en directo” y “ad hoc” sino mediante los dispositivos que configuran la propuesta que se ha organizado en el espacio virtual”.

Fundamentar la acción docente en el diseño de las actividades facilita la revisión del sentido de los materiales los cuales pasan a considerarse más bien como recursos para el aprendizaje.

Asimismo y partiendo de Guàrdia (2000) enfatiza que el diseño formativo es un proceso imprescindible que define y concreta cómo tienen que ser todos los elementos que configuran una acción formativa. Así antes de comenzar a elaborar cualquier tipo de diseño para la formación virtual, considera una serie de elementos que pasan a tener una especial relevancia y una clara prioridad de análisis para organizar coherentemente el sistema entre los que enumera:

- El contexto donde deberá aplicarse.
- Enmarcada en los estudios o programas que la institución ofrece.
- La carga lectiva que le corresponda.
- El programa de contenidos adecuados.
- Integrarla en el entorno virtual de aprendizaje.
- Aquellas cuestiones sobre plan de publicación o comercialización.

Además el contexto Bolonia posibilita el diseño de las asignaturas centradas en el aprendizaje convirtiendo al estudiante en el responsable de su propio aprendizaje, en la línea

¹ Véase: http://www.ibstpi.org/downloads/instructor_competencias_in_spanish.pdf

de Benito y Cruz (2007:15), “que asume un papel activo en la construcción del conocimiento; haciéndole participar en actividades que le permitirán intercambiar experiencias y opiniones con sus compañeros; involucrarle en procesos de reflexión sobre lo que hace y sus resultados, pudiendo proponer acciones concretas de mejora; fomentar que interactúe con su entorno para intervenir social y profesionalmente en él mediante la participación en proyectos, casos y resolución de problemas; y potenciar su autonomía, pensamiento crítico, actitudes colaborativas, destrezas profesionales y capacidad de autoevaluación”.

Diseñar asignaturas en el marco del espacio europeo supone hablar de competencias, de adquisición de habilidades y destrezas, caracterizadas por “una búsqueda de formas nuevas de evaluar, acordes tanto con el entorno virtual como con las competencias y capacidades a evaluar” (Bautista *et al.* 2006:181) posibilitando procesos de evaluación más abiertos y diversificados.

Las condiciones favorables del entorno virtual de la UOC en que el estudiante es el centro del proceso de aprendizaje, posibilitan disponer de la mayor información posible desde el inicio de la actividad formativa para comprender lo que implica el estudio y el trabajo a distancia en línea hecho que determina una necesaria organización y planificación previa. Desde la institución, y refiriéndose a las tareas que se le otorgan al consultor vinculadas a la planificación sugiere la necesidad de “elaborar una planificación de la asignatura dirigida a mostrar al estudiante cual es la forma más idónea de enfrentarse al estudio de una asignatura, remarcando cuales son los objetivos de aprendizaje, haciendo una propuesta de temporización del estudio y proponiendo actividades” (información interna web de la UOC, apartado de Apoyo Docencia 5.0).

La fase de planificación toma especial relevancia en las asignaturas del área de competencias digitales ya que son cursadas durante el primer semestre y los estudiantes al realizar un proyecto virtual tienen conocimiento desde el primer día del conjunto de las actividades, los recursos y materiales de la asignatura. **El docente del área de competencias digitales**, antes de iniciar la actividad formativa, en las diversas concreciones de curso, asignatura, taller o seminario, tal y como hemos evidenciado en capítulos anteriores, **planifica, consensúa y elabora con el resto de consultores del área y el profesorado coordinador, los elementos tecnológicos, metodológicos y de contenido que serán básicos y necesarios para desarrollar la actividad docente en el aula virtual** tal y como analizaremos más adelante.

Apoyándonos en Barberà *et al.* (2001), una buena planificación docente favorece el éxito del desarrollo del curso. Asimismo destacamos a Gros, B. (2004) cuando se refiere que en un entorno virtual de aprendizaje la planificación adquiere un papel relevante porque posibilita definir previamente toda una serie de elementos que garantizaran la puesta en marcha y el buen desarrollo de la actividad docente por lo que la planificación previa le asegura una mayor integración y efectividad en el desarrollo de la actividad docente. En este sentido uno de los consultores de la asignatura comenta.... “*tal y como ocurre con nuestros estudiantes, disponer de la planificación inicialmente me permite organizar mejor el semestre y poder prevenir posibles adaptaciones*”.

Hemos de considerar escenarios distintos cuando se trata de planificar una nueva asignatura o iniciar un semestre con una asignatura ya implementada que supone incidir en aspectos concretos a partir de modificaciones, variaciones o cambios que toman en cuenta el feedback de estudiantes, de compañeros, de las valoraciones y las evaluaciones.

Las tareas asociadas a la planificación se llevan a cabo conjuntamente con el profesor responsable y el grupo de consultores de las asignaturas y varían significativamente según se trate del despliegue de una nueva asignatura o el mantenimiento de una asignatura en activo. En ambos casos, la responsabilidad última recae sobre el Profesor Responsable y el consultor asume un papel activo que da soporte al profesor.

Vamos a describir la planificación cuando se trata de diseñar nuevas asignaturas o actualizar asignaturas en curso. En este segundo caso analizaremos la planificación de un semestre.

1.1. Diseñar nuevas asignaturas

El despliegue de una nueva asignatura desde los inicios, tal y como ha venido sucediendo con la puesta en marcha en la UOC de los nuevos grados Bolonia, supone conceptualizar y diseñar la asignatura partiendo de una organización de los contenidos del programa a partir de competencias y del diseño de actividades en la línea de Duart y Sangrà, 2000; Cabero y Gisbert, 2005; Sangrà, Guàrdia y González Sanmamed, 2007.

Así, diseñar asignaturas en el marco del EEES supone concebirlas partiendo de un conjunto de parámetros entre los que destacamos:

- Definición de las **competencias** ligadas al estudio y a la profesión que vienen determinadas por la dirección del programa o estudio de la institución.
- Definición del **plan docente** de la asignatura que incluye una primera definición de las actividades a realizar que sirven de esbozo y que son las que nos llevan a conseguir lograr las competencias. Teniendo en cuenta que el plan docente es el eje vertebrador de la asignatura se recogen los elementos necesarios que el estudiante debe conocer antes del inicio del estudio de una asignatura. En la definición del Plan docente se tienen en cuenta los elementos siguientes: Introducción, objetivos, contenidos, recursos, metodología de estudio, criterios de evaluación,... Estos elementos del plan docente se han definido desde la institución y son comunes entre las asignaturas desplegadas del EEES. El consultor del área de competencias digitales participa de la concreción del plan docente de la asignatura a través de su actividad en el aula, tal y como se evidencia en este mensaje extraído de una aula del consultor en que define el plan docente como: *“El plan docente es el documento de referencia de la asignatura el cual especifica los objetivos, los contenidos, la metodología de estudio, la evaluación y muy especialmente las capacidades que adquiriréis con su seguimiento, todas circunscritas en el marco inspirado por la declaración de Bolonia, que propone el establecimiento de un nivel universitario unificado en la exigencia de logros competenciales para toda la comunidad europea”*

- Sobre la definición de las **actividades de aprendizaje**, el consultor participa en la concreción de aquellas que llevan a conseguir las competencias definidas, que comporta describir lo que los estudiantes deben realizar y como los evaluaremos. La experiencia de planificar un conjunto de asignaturas que da respuesta a los diferentes estudios de la universidad ha comportado presentar los enunciados bajo una misma estructura que se compone de:
 - Presentación y objetivos: en que se relacionan las demandas de los enunciados con los objetivos competenciales d:el Plan docente y la metodología de la asignatura.
 - Enunciado: las indicaciones concretas sobre la actividad a desarrollar
 - Recursos: el conjunto de materiales que actuan de soporte para la realización de las actividades
 - Criterios de valoración: que incluye los elementos que se tendran en cuenta a la hora de valorar el trabajo de los estudiantes
 - Formato de envío: sobre los aspectos formales que es necesario tener en cuenta a la hora de realizar el envío de la PAC.
- Selección de los **recursos de aprendizaje**: supone proponer los más adecuados para incorporar en el aula en que el consultor toma parte activa. Los recursos pueden incluir desde guías de estudio de los módulos del material didáctico, FAQs (preguntas respuestas más frecuentes), recursos de la biblioteca, bibliografía, enlaces, lecturas complementarias, colecciones de problemas, exámenes, muestras de proyectos de otros semestres, En el caso que es preciso crear nuevos recursos, los consultores suelen participar como autores. De hecho entre los consultores del área de competencias digitales, el 46,6% ha formado parte en algún momento en el proceso de autoría de materiales, recursos o guías didácticas en la universidad.
- Participar en el **diseño del aula** (Martínez, M.J. et al., 2010, en Sabadell, M. Coord.) que comporta la definición de las funcionalidades y la selección de las herramientas necesarias tales como wikis, espacio de trabajo en equipo,... para conseguir los objetivos y las competencias de aprendizaje.
- **Temporización de la asignatura**: Teniendo en cuenta las semanas en que se desarrollará la acción docente, hemos de realizar una propuesta detallada de la temporización donde se detallará las semanas propuestas para cada uno de los módulos, las fechas propuestas para presentar las actividades y las fechas de las actividades, en que el consultor

Así los consultores participan de las actividades, de la selección de los recursos siendo en algunos casos partícipes de la creación de los recursos vinculados a las asignaturas y participan de la selección de las herramientas del aula y la temporización de la asignatura.

Asimismo diseñar asignaturas para el entorno virtual comporta asegurar que el docente dispone de los privilegios de acceso y de edición del aula, establecer que las aplicaciones del aula funcionen correctamente, asegurar que se encuentran disponibles los materiales y los recursos propuestos y que los links funcionan correctamente.

1.2. Actualizar asignaturas en curso: planificación del semestre

En el rediseño de asignaturas en curso se toman especialmente en consideración las valoraciones del docente y de los estudiantes así como el rendimiento y la satisfacción de los estudiantes para aplicar correcciones y o modificaciones en el planteamiento docente.

Un primer elemento objeto de análisis es la revisión o actualización de los materiales y de los recursos. En este sentido cualquier nueva incorporación de recurso, material, guía,.. es objeto de revisión y análisis. Un consultor comenta: *“debo decir que introducir la guía de uso de Access en este semestre, a partir de ejercicios pautados ha motivado a los estudiantes y les ha ayudado a perder el miedo a las bases de datos”*.

Asimismo exige la necesidad de garantizar la calidad de los recursos de aprendizaje y mantenerlos actualizados, actualizando las fuentes de información como revistas digitales, webs temáticas, bases de datos, comporta la revisión de las actividades de aprendizaje.

Nos centraremos en este apartado en describir la planificación relativa a un semestre académico apoyándonos en Muñoz y González Sanmamed (2010) concebida como una de las competencias del docente en línea a la que los autores denominan competencia de diseño.

El papel que toma el consultor en la preparación del semestre, partiendo de asignaturas desplegadas, va encaminada al desarrollo de acciones de actualización del semestre que son realizadas de forma conjunta entre el equipo de consultores y el profesor responsable de la asignatura y que suponen la organización previa del aprendizaje virtual en la línea que concretaremos en la actualización de las actividades, la temporización y el calendario.

1.2.1. *Diseño, rediseño y/o reinvento de las actividades de aprendizaje*

Cada semestre se lleva a cabo una revisión de las actividades de aprendizaje que comporta una actualización de las actividades y los recursos así como la propuesta de revisión de los criterios de evaluación para estas actividades, además de la revisión del plan docente. Tal y como afirma Delgado et al. (2006) a nivel general el consultor de la uoc participa de la elaboración de las actividades evaluables y no evaluables bajo la coordinación del profesor responsable de la asignatura.

El consultor del área de competencias digitales se implica en el diseño y la elaboración de actividades de aprendizaje que se organizaran durante el semestre para asegurar un proceso de evaluación continuo. En este sentido una de las voces de una consultora nos comenta *“la implicación en el diseño de las actividades de aprendizaje me proporciona seguridad durante la docencia ya que puedo orientar mejor porque sabemos donde queremos que los estudiantes lleguen”*.

En este sentido, uno de los aspectos que los docentes valoran es la planificación de las actividades de forma conjunta con el resto de los consultores, aspecto que expondremos en posteriores capítulos a pesar de que recuperamos una de sus voces: *“da gusto ser docente de esta asignatura porque empezamos el semestre y todo está pautado y organizado entre nosotros y en este sentido los estudiantes también nos lo agradecen”*.

1.2.2. *Temporización de la asignatura*

A lo largo de las semanas que comprende el semestre académico se asignan las fechas clave que quedaran registradas en el calendario de las aulas y marcarán el ritmo de la actividad del consultor.

Partiendo de las fechas clave se diseña una temporización genérica para todos los consultores propuesta inicialmente por la Coordinación y consensuada posteriormente con el resto de consultores de la asignatura que sirve de pauta para la conducción del tablón del aula y los demás espacios compartidos del aula, a través de los mensajes clave que marcarán la dinámica del aula. La planificación se confecciona a partir de acciones básicas definidas por semanas, tal y como se muestra en la siguiente imagen, quedando abierta la posibilidad de adaptación particular según dinámicas propias de cada aula y cada docente.

Setmana del 19 al 25 d'octubre	
Valoració de l'activitat 2 PAC 1 Valoracions generals al tauler de l'aula (i valoracions personalitzades en els casos que ho estimeu oportú a través de la bústia personal o els espais de grup)	TOTA LA SETMANA
Orientacions PAC 2 Podeu donar aquelles orientacions que relacionin la PAC amb el conjunt del projecte, les competències, els materials relacionats, ...	
Presentació a les aules de l'exposició de Projectes (Us enviarem els enllaços al tauler de la Sala)	
Data orientativa per a publicar les qualificacions de l'activitat 2 de la PAC 1. 24 d'octubre	
Setmana del 26 d'octubre al 1 de novembre	
Orientacions vers la realització i el lliurament de la PAC2 Caldrà que potencieu l'ús del fòrum per a compartir inquietuds, consultes, etc	TOTA LA SETMANA
Setmana del 2 al 8 de novembre	
Recordar lliurament de PAC 2 i darreres indicacions	2-3 de novembre
Data proposada per al lliurament de la PAC 2	4 de novembre
Seguiment: <ul style="list-style-type: none"> Mireu de posar-vos en contacte amb aquells estudiants que, havent realitzat la PAC 1, no ho han fet de la PAC 2 ni us han comunicat el seu ajornament. 	TOTA LA SETMANA

IMAGEN 1: TEMPORIZACIÓN DE LAS ACCIONES BÁSICAS DE UNA SEMANA

A pesar de que la temporización de la asignatura es estricta en cuanto al cumplimiento de un calendario, es flexible para adaptarse a situaciones y circunstancias personales del estudiante teniendo en cuenta el contenido procedimental de las asignaturas TIC.

Recogiendo los elementos más significativos de la planificación del semestre, podemos concluir que el consultor del área de competencias digitales participa de las siguientes tareas:

- selección y secuenciación de contenidos y recursos.
- en algunos casos interviene en el proceso de autoría de los materiales o recursos de aprendizaje
- hace propuestas de revisión del plan docente de la asignatura
- participa de la planificación de las fechas clave a partir del calendario del semestre y la temporización de la asignatura
- prepara y actualiza las actividades de aprendizaje que en posteriores capítulos veremos que lo desarrolla de forma conjunta entre el equipo de consultores
- distribuye los mensajes a partir de las fechas clave y la temporización partiendo del ritmo de los estudiantes

2. LA IMPORTANCIA DEL DESARROLLO Y EL SEGUIMIENTO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

Una vez descrita la participación del consultor en la organización previa de las actividades de aprendizaje, centradas en las fase de planificación del proceso de aprendizaje, nos centraremos en este apartado en abordar el desarrollo y seguimiento de la actividad docente que supone **la actividad central y principal que desarrolla el consultor de forma directa**

con los estudiantes en el aula virtual. Es el experto que ayuda a los estudiantes a construir su propio conocimiento basando la comunicación y acceso a la información a través de una comunicación asíncrona en el entorno virtual. La asincronía, “que a priori puede parecer un obstáculo, se convierte en una ventaja para el aprendizaje [ya que permite] poder planificar la acción formativa para que pueda adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje, establecer estrategias de participación de los estudiantes y de interacción entre ellos sin necesidad de que coincidan en el tiempo ni en el espacio” Bautista *et al.* (2006:24).

El consultor estimula la participación de los estudiantes en la línea de autores como Gros, B. (2000), González Sanmamed (2008) dinamizando y llevando a cabo el seguimiento de los estudiantes en el entorno virtual de aprendizaje y actuando de mediador de los aprendizajes de los estudiantes, como nos apunta Tebar (2003) y adoptando el rol de guía y facilitador del aprendizaje en la línea de autores como Murphy *et al* (2005) y Salmon (2004), además de consejero, orientador y motivador de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje en la línea de Hattie (2003), Opdenakker y Damme (2006); Rathgen (2006).

La descripción de la actividad docente la abordaremos presentando las estrategias que el consultor lleva a cabo a lo largo del semestre organizadas en base a la bibliografía comentada, al trabajo y la experiencia previa y tomando en cuenta los parámetros de la institución sobre las funciones de los consultores en general. Las acciones descritas no responden a una estructura lineal sino que se van complementado y en que la gestión y organización de la información digital, a pesar de incluirse como una acción más, está presente a lo largo del semestre.

Las acciones que lleva a cabo el consultor del área de competencias digitales las presentamos a partir de la siguiente estructura:

- Facilita, guía y dinamiza el proceso de aprendizaje en línea
- Motiva y anima el proceso de comunicación virtual y la colaboración
- Fomenta el trabajo en equipo de forma virtual
- Gestiona y organiza la información digital

2.1. Facilita, guía y dinamiza el proceso de aprendizaje en línea

Partiendo de las premisas de la institución, vinculadas a las tareas de dinamización y guiado del aprendizaje virtual, consideran que el consultor debe: “*adoptar un papel de guía y orientador del proceso de aprendizaje del estudiantes, dar soporte y dinamizar la acción del estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje, facilitar y ofrecer pautas de organización de los recursos de aprendizaje, diseñar las formas de interacción y colaboración más adecuadas, favorecer la participación de los estudiantes, atender las consultas, direccionar a los estudiantes hacia las fuentes o personas más adecuadas para resolver consultas más allá de la consultoría*” (información interna web de la UOC, apartado de Apoyo Docencia 5.0).

Las tareas asociadas al consultor como guía y facilitador del proceso de aprendizaje en la línea de Palloff y Pratt, 2001 y Gisbert 2002 no suponen limitarse la simple gestión del aprendizaje sino ofrecer al estudiante un conjunto de recursos y herramientas que le ayuden a desarrollar su propio proceso de aprendizaje atendiendo a las vez sus dudas y sus necesidades. (Duart y Sangrá, 2000).

La propia naturaleza de la asignatura que supone introducir las competencias genéricas en TIC supone un cambio de xip para la mayoría de los estudiantes ya que deben tomar consciencia de lo que supone estudiar en un entorno virtual. Para facilitar este cambio de xip el docente debe tener integradas un conjunto de competencias (de comunicación virtual, de gestión de la información, de búsqueda y selección de la información, de tratamiento y presentación de la información,...), en la línea de Williams *et al.* (2003) que le sirven para dinamizar el aula y convertirse en un referente para los estudiantes.

En este sentido la actitud del docente toma especial importancia en nuestro análisis. Su actitud proactiva y de facilitar la adquisición gradual de las competencias supone llevar a cabo un seguimiento continuado para asegurar el progreso al que llegan los estudiantes. El hecho de utilizar una metodología basada en el trabajo por proyectos en grupo, con un modelo de evaluación continua favorece y facilita la adquisición progresiva de las competencias por parte de los estudiantes.

La trayectoria llevada a cabo en la asignatura evidenciada en el capítulo 4 ha marcado un estilo de docencia activa y dinamizadora en el aula. Inicialmente porque una de las misiones era facilitar la entrada de los estudiantes al entorno virtual de la UOC, potenciando el apoyo al estudiante y la ayuda continuada, y con posterioridad para facilitar la adquisición de las competencias digitales. En este sentido a lo largo de los años uno de los objetivos de la asignatura ha sido la de dinamizar los espacios virtuales para que los estudiantes pudieran obtener el máximo beneficio académico y profesional de sus estudios a través del aprovechamiento de las herramientas y funcionalidades que el propio campus virtual pone al alcance de los estudiantes.

Pero, ¿cómo facilita, guía y dinamiza el consultor el proceso de aprendizaje en línea? Daremos respuesta a partir de la presencia docente, la inclusión de recursos visuales, sintetizar o enfatizar sobre aspectos claves, anticiparse a las dudas, inmediatez y eficacia en las respuestas, hacer referencia a los materiales, recursos y partir de experiencias previas, modelos, ejemplos, galería de trabajos.

2.1.1. Presencia docente

La presencia docente, tomando las palabras de Garrison y Anderson (2005:51), es definida como “la acción de diseñar, facilitar y orientar los procesos cognitivo y social con el objetivo de obtener resultados educativos personalmente significativos y de valor docente” y toma un valor global centrado en las aulas virtuales a través del Tablón del profesor.

Además, apoyándonos en el material sobre Planificación y Acción Docente² (2009) el Tablón del profesor “es el espacio indicado para todas las informaciones de interés general para el grupo de estudiantes relacionadas con el desarrollo de la asignatura. El estilo es neutro y de una cierta formalidad ya que los mensajes se dirigen a todo el grupo y suelen referirse a temas de organización de la asignatura”.

² Véase: <http://cv.uoc.edu/~fcaulas/20091/91.575/mat/entornos.pdf>

El consultor del área de competencias digitales no actúa como un emisor privilegiado de información a todos los estudiantes sino que constituye el elemento humano de soporte individual y colectivo al estudiante. **Constituye un punto de referencia informativo y de relación con los estudiantes hecho que convierte el Tablón del profesor en el espacio de orientación continua de la acción docente.** En este sentido reproducimos el comentario que hace un consultor sobre la finalidad de este espacio en su aula, *“En el Tablón iréis encontrando un guión pautado y progresivo para ir asimilando el conjunto de conocimientos y prácticas de la asignatura”*.

Desde el espacio del Tablón se proporciona información constante y organizada de la dinámica de la asignatura, se va conduciendo la acción docente, con la presentación del consultor (a través del mensaje de bienvenida) y de la asignatura, seguida de la presentación del Plan docente, las funciones que realizará el consultor dejando de manera explícita cuales serán sus ritmos de conexión, la periodicidad de los mensajes, los espacios donde trabajará, las pautas de actuación en la realización y entrega de las actividades,... Es por ello que la presencia docente es importante para estructurar las actividades educativas, controlar los debates y equilibrar la calidad y cantidad de las aportaciones de los participantes (Garrison, 2005).

Durante los primeros días de inicio del curso, el consultor define el uso de cada uno de los espacios comunicando expectativas y reglas de uso, haciendo énfasis en que los estudiantes compartan las dudas en los espacios compartidos del aula. El uso de los espacios colectivos permite economizar tiempo y energías en la tarea del consultor, favoreciendo y potenciando la interacción y relación entre los estudiantes del aula. En esta idea recuperamos un mensaje de un consultor: *“es fundamental seguir las explicaciones que os voy ofreciendo desde el Tablón y a la vez leer con atención los enunciados de las PBCS, que nos van a dar las indicaciones precisas para llevar a cabo la realización de una buena actividad. Valoro de forma positiva que compartais las dudas en el espacio del Foro ya que así todos aprendemos. Es el marco ideal para crear red y compartir inquietudes, dudas y también conocimientos. Además es mejor que utiliceis el Foro del aula que el buzón del consultor ya que en este no es posible el aprovechamiento colectivo de las respuestas”*.

Desde el Tablón se plantean las actividades de aprendizaje y se dan pautas y propuestas de como actuar, se usa para la reflexión y el seguimiento de la asignatura, se plantean elementos de estímulo personal para el conjunto de estudiantes, se dan referencias informativas e indicaciones orientadas a facilitar la comunicación, la relación y el aprendizaje del conjunto de los estudiantes del aula, se dan pautas de organización de estudio, prioridades de estudio y temporización, una variedad de mensajes que más adelante nos detendremos en analizar.

La presencia docente desde el Tablón del profesor evidencia, a partir del análisis, un conjunto de elementos que favorecen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje y que además han sido sustentados por los propios estudiantes a través de sus valoraciones. Esta presencia docente continuada permite, por parte del estudiante, entender que a su lado hay un profesor que brinda ayuda y apoyo académico personal y colectivo a lo largo de todo el semestre. En este sentido un estudiante comenta: *“El seguimiento constante del consultor y la utilidad de los comentarios que nos ha ido mandando desde el Tablón del aula me han ayudado a saber*

que íbamos bien encaminados o a corregir lo que debíamos de mejorar”.

A partir de la observación de las dinámicas de Tablón y para enfatizar la presencia docente del consultor analizaremos los siguientes elementos:

- Periodicidad de mensajes y regularidad de conexión
- Tema y contenido de los mensajes
- Estilo y claridad de los mensajes

a) *Periodicidad de mensajes y regularidad de conexión*

La acción docente canalizada en el aula virtual a través del Tablón viene caracterizada por una constancia de mensajes. La dinámica del Tablón, a partir de una regularidad de un mensaje cada tres días, a lo largo de un semestre incentiva al estudiante en el seguimiento de la asignatura.

<input type="checkbox"/>	De: Jordi	Uns minuts de relax.	18/03
<input type="checkbox"/>	De: Jordi	PAC 1: Planificar el projecte	18/03
<input type="checkbox"/>	De: Jordi	Tancant Delicious. Tags i n...	16/03
<input type="checkbox"/>	De: Jordi	PAC 1: Acords i planificació	16/03
<input type="checkbox"/>	De: Jordi	PAC 1: Act 4: Els acords in...	16/03
<input type="checkbox"/>	De: Jordi	Dinamització formació de qr...	14/03
<input type="checkbox"/>	De: Jordi	Final cerques i debat	14/03
<input type="checkbox"/>	De: Jordi	Usuaris Delicious	12/03
<input type="checkbox"/>	De: Jordi	PAC 1: Inici de la formació...	11/03
<input type="checkbox"/>	De: Jordi	PAC 1: Els TAGS	11/03
<input type="checkbox"/>	De: Jordi	Ampliació Debat/Cerques Del...	10/03
<input type="checkbox"/>	De: Jordi	Nova Contrasenya i usuari	10/03
<input type="checkbox"/>	De: Jordi	Ampliant Delicious	08/03
		Resum de la trobada	

IMAGEN 2: CONSTANCIA DE LOS MENSAJES EN EL TABLÓN

En este sentido podemos afirmar que el número de mensajes en el Tablón durante un semestre, a partir de la media entre todos los consultores, oscila de 40 a 60 mensajes al semestre que supone una media a la semana de 4 mensajes.

La dinámica activa del consultor favorece la motivación y las ganas de aprender de los estudiantes tal y como se evidencia a través de las valoraciones de los estudiantes en relación al papel del consultor: “los mensajes del consultor en el tablón han sido adecuados, concisos y me han orientado mucho ya que me he sentido apoyada”. “Felicitó al consultor de la asignatura por su dedicación personal casi diaria y constante” “Quisiera valorar el acompañamiento que el consultor ha prestado en esta andadura del aprendizaje virtual” “Tuve problemas al empezar el semestre y el consultor me facilitó la entrada en la asignatura de forma rápida y eficaz”.

Complementando la voz de los estudiantes y a partir del análisis de varios semestres podemos evidenciar la satisfacción de los estudiantes en relación a la acción docente del

consultor en las asignaturas de Diplomaturas, Licenciaturas e Ingenierías, recogida en la siguiente Tabla:

	2006-2007 / 1	2006-2007 / 2	2007-2008 / 1	2007-2008 / 2	2008-2009 / 1
Valoración del consultor	89,32%	90,17%	91,87%	90,23%	89,58%

TABLA 1: SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA ACCIÓN DOCENTE DEL CONSULTOR POR SEMESTRES

Además de la constancia en los mensajes en el tablón, el consultor informa a los estudiantes de la regularidad de conexión, situación que proporciona pautas y actúa de modelo para los estudiantes. Es habitual observar que los consultores informan de cualquier alteración de timings de la asignatura, sobre imprevistos, situaciones que favorecen el acercamiento hacia a los estudiantes a la vez que actúan de ejemplo para situaciones similares que le puedan suceder a los estudiantes. Esta regularidad de conexión favorece la atención, el interés y la motivación de los estudiantes y da apertura y disponibilidad por parte del consultor.

El siguiente ejemplo quiere evidenciar el mensaje de un consultor que anticipa la no conexión durante unos días: *“Hola de nuevo, os comunico que desde mañana viernes hasta el martes estaré fuera del país y no podré atender el campus con la regularidad que he seguido hasta ahora. En algún momento del día intentaré buscar alguna conexión para seguir el Debate virtual teniendo en cuenta que ya estamos en el ecuador”*.

Informar de la regularidad de conexión, en algunos casos, evidencia aspectos de la vida personal del consultor: *“Hola de nuevo, ya sé que os dije que durante este fin de semana no tendríais ningún mensaje en el tablón pero resulta que nuestra hija ha decidido sacar la cabeza al mundo esta madrugada. Os lo comunico porque puede ser que esta semana tarde un poco más en contestar vuestros mensajes. Os pido disculpas y os envío una fotografía de la responsable. Saludos”*.

b) Tema y contenido de los mensajes

El tema del mensaje permite a los estudiantes una fácil y rápida localización de las informaciones, tal y como se desprende de sus valoraciones al finalizar la asignatura, *“me incorporé tarde en la asignatura y fue muy importante el tema de los temas que me permitió una fácil localización de la información clave”*.

Se constata una relación entre el tema del mensaje con las actividades de aprendizaje de la asignatura, así como entre un mensaje y otro, tal y como se aprecia en la siguiente imagen:

PAC3: Últimes indicacions	PAC2: Anàlisi del treball q...
PAC3: Objectius competencials	PAC2: Cerques compartides (...)
Recordant estratègies del t...	PAC2: Tractament de dades
PAC2: Valoració general	PAC1: Valoració general
PAC3: Autoavaluació	PAC2: Índex i Recollida de ...
PAC3: Citació de documents ...	Exposició de projectes
PAC3: Inici	PAC2: Cerques compartides
PAC2: Lliurament	Estratègies del treball en ...
	PAC2: Inici

IMAGEN 3: IMPORTANCIA DEL TEMA DE LOS MENSAJES, VINCULADO A LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Otro de los aspectos analizados en relación al tema de los mensajes es la **incorporación de preguntas**, valorados de utilidad por parte de los estudiantes que permiten situarlos en un momento concreto del proceso, facilitándoles el recordatorio sobre lo que se ha hecho o simplemente para dar respuesta a temas importantes como el que mostramos a continuación en relación a cómo enviar las actividades de aprendizaje.

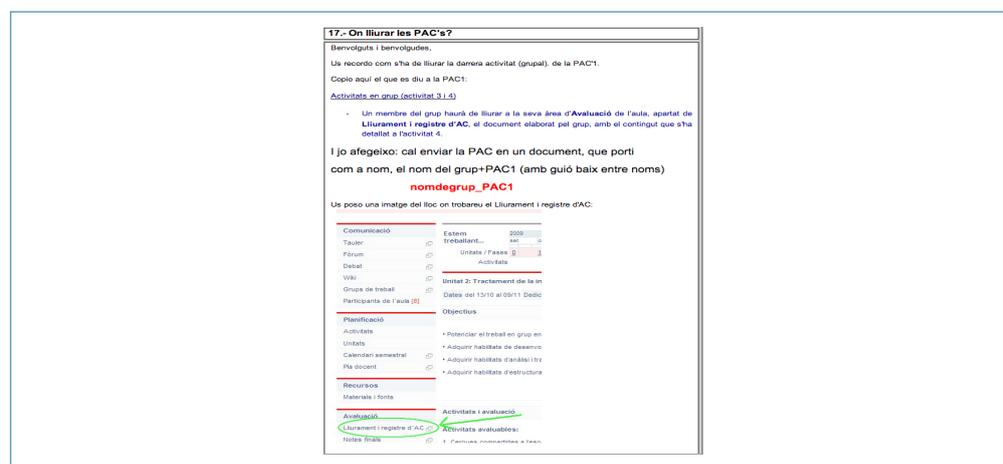


IMAGEN 4: IMPORTANCIA DEL TEMA DE LOS MENSAJES, VINCULADO A DAR RESPUESTA A TEMAS CLAVE

Esta observación inicial a partir del tema del mensaje permite identificar la vinculación directa con la secuencia cronológica de realización de las actividades complementado con mensajes cuya temática está relacionada con la metodología del trabajo en equipo y con cuestiones técnicas y organizativas, tal y como se muestra en la Tabla de la siguiente página:

Tema de los mensajes		Contenido de los mensajes
Vinculados a la actividad	Presentación de la PEC	objetivos de la PEC, materiales y recursos, competencias, herramientas, actividades individuales y actividades grupales de la PEC
	Orientaciones de la PEC	aclarar y anticipar temas, motivar la preparación de la actividad, indicaciones genéricas e indicaciones a partir de dudas, ejemplos y muestras de proyectos, cuestiones formales de la PEC
	Valoración y cierre de la PEC	Criterios de valoración, evaluación y valoración de las actividades tanto individuales como grupales, las cualificaciones: corrección y publicación, recoger los temas claves para seguir avanzando
	Materiales y recursos	Referencias a materiales y recursos básicos y complementarios de la asignatura para facilitar el aprendizaje de las competencias
	Planificación	Recordatorios sobre fechas envío de una PEC, resúmenes de lo que se ha hecho hasta el momento
Vinculados a la metodología del trabajo en equipo		Formación de los grupos de trabajo, dinámicas de trabajo en equipo, el trabajo colaborativo, acuerdos de grupo, planificaciones grupales, resolución de conflictos
Vinculados a temas técnicos y organizativos		Incidencias del entorno de trabajo y de los aplicativos, dinámicas de los espacios de trabajo del aula, uso de herramientas y recursos digitales del aula y de fuera del aula, organización de la información personal y compartida

TABLA 2: CATEGORÍAS DE LOS MENSAJES DEL TABLÓN

Asimismo, la observación de los mensajes nos evidencia la transversalidad de aspectos sociales que se encuentran integrados en las distintos tipos de mensajes presentados.

c) Estilo, tono y claridad de los mensajes

Otro aspecto clave relacionado con los mensajes que manda el consultor al tablón es la claridad del mensaje y la transmisión de las informaciones. Tal y como nos afirman Cabero y Román (2004) es importante que el docente se exprese de manera clara, concisa y breve. **Los mensajes transmiten la imagen de la institución y son un modelo de enseñanza para los estudiantes por lo que se hace necesario cuidar los aspectos formales.** En este sentido y retomando el documento sobre Planificación y Acción Docente³ (2009) se hace referencia al estilo de los mensajes como elementos que se trabajan durante la formación inicial y que se refuerzan desde la coordinación de las asignaturas durante el desarrollo de la actividad docente.

La observación de los mensajes del tablón constata la necesidad de transmitir tranquilidad para acercarse mejor al estudiante sin tratar más de un tema en un mismo mensaje, con cordialidad y prudencia en el uso del lenguaje y con claridad en la transmisión de las informaciones. En este sentido se muestra un ejemplo de estilo de mensaje de un consultor sobre la valoración de una actividad:

³ Véase: http://cv.uoc.edu/~00_997_01_wtr/formamic/Planificacioacciodontmic.pdf

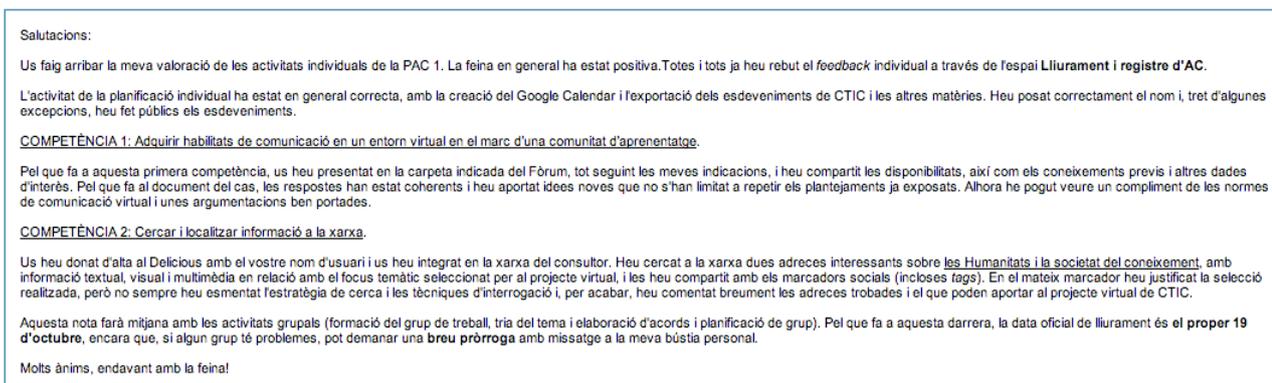


IMAGEN 5: EJEMPLO DE ESTILO DE MENSAJE

La acción general y colectiva desarrollada en el Tablón queda completada por la función de atención individual, de manera que el estudiante puede recibir o pedir ayuda en cualquier momento sobre las dudas o problemas relacionados con la práctica de la asignatura y con su entorno concreto de aprendizaje.

2.1.2. Inclusión de recursos visuales

La evolución del campus ha facilitado el trabajo del consultor permitiéndole incorporar recursos visuales en los mensajes así como en los espacios de presentación. Un consultor veterano nos comenta: *“aun recuerdo en los inicios de la uoc cuando teníamos que rascar con código html para conseguir que los mensajes fueran algo más que un texto plano”*. Otra consultora complementa *“la técnica de captura de pantalla no he dejado de utilizarla sin embargo el nuevo entorno del campus nos ha facilitado la inclusión en los mensajes”*. En este sentido la evolución del campus no ha condicionado la actividad del consultor pero ha facilitado su trabajo como docente y les ha posibilitado incorporar recursos visuales en los mensajes y en los espacios de presentación.

A pesar de que la mayoría de las comunicaciones a través del campus virtual se basan en elementos textuales se van incorporando nuevas aplicaciones vinculadas a la denominación de Social Media (Grodecka *et al.*, 2008) que abren posibilidades en la comunicación digital más allá de la comunicación textual. **Los espacios compartidos del entorno virtual de la uoc posibilitan la incorporación de diversos lenguajes: textuales, hipertextuales, imágenes, vídeos,..**

Desde la coordinación de las asignaturas del área se refuerza y potencia el uso extensivo de recursos gráficos y audiovisuales en el aula con el objetivo de guiar mejor a los estudiantes y facilitarles el aprendizaje para la construcción del proyecto virtual en equipo de tal forma que la inclusión de recursos icónicos y gráficos en la comunicación de los mensajes es una práctica que se va extendiendo entre los consultores del área de competencias digitales teniendo en cuenta que el contenido de la asignatura favorece y permite su inclusión. En este sentido nos apoyamos en la IBSTPI (2003) que plantea el uso de la tecnología y los media como una de las estrategias para incrementar el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes.

Presentaremos la inclusión de recursos visuales a partir de:

- variedad de lenguajes de comunicación
- espacio de presentación
- marcaje de los mensajes

a) Variedad de lenguajes de comunicación

Sobre la utilización de lenguajes de comunicación que habitualmente usa el docente para comunicarse con los estudiantes constatamos que más allá de una pura comunicación textual e hipertextual, **aunque no sea una práctica extendida van incorporando de forma gradual la variedad de lenguajes de comunicación en las dinámicas docentes del aula**. Así va siendo habitual observar en los mensajes de los consultores la combinación de texto, imágenes fijas, capturas de pantallas y formato de texto, introducción de hipertexto,.. Algunos ejemplos ilustran esta combinación que se da aunque no sea de un modo generalizable en la totalidad de los tablones.

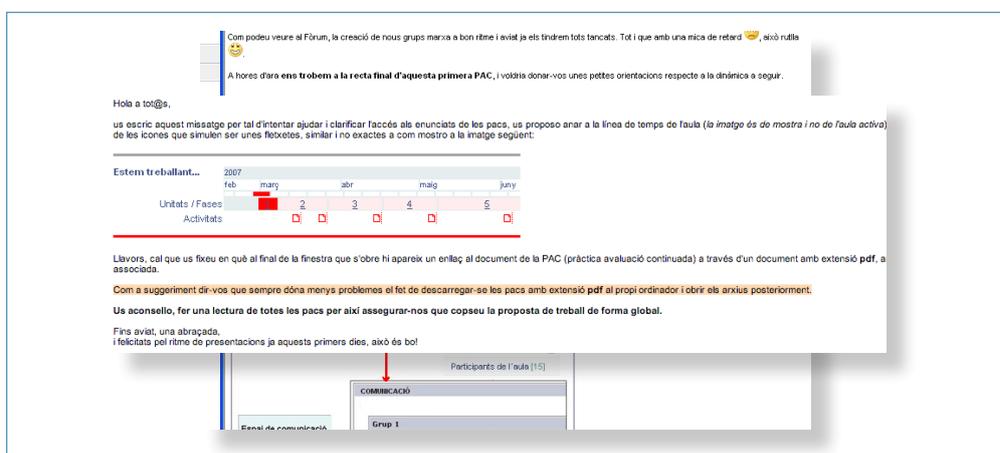


IMAGEN 6: EJEMPLOS DE INCLUSIÓN DE RECURSOS VISUALES EN LOS MENSAJES

Analizando los distintos lenguajes de comunicación que los docentes utilizan nos permite subrayar que la introducción de nuevos y variados lenguajes de comunicación favorece una mayor interacción y participación con los estudiantes como es el caso del hipertexto, hipermedia que permiten que el usuario pueda establecer sus propias relaciones entre las diferentes partes del documento, en la línea de Area (2001) y Estebanell y Ferrès (2001).

De los datos recogidos del cuestionario, reflejado en el gráfico siguiente, los consultores dicen utilizar “mucho” o “siempre” mensajes de tipo textual. Un 97,2% así lo manifiestan. Un 95,8% utiliza mensajes hipertextuales; el 75%, utiliza mensajes visuales con recursos icónicos y gráficos, mientras que es poco habitual el uso de mensajes multimedia con animaciones audio o video aunque el 33,32% lo utilicen si agrupamos las opciones de respuesta de “a menudo” “mucho” o “siempre”. Este porcentaje de consultores que hace uso de lenguajes más allá del textual puede venir justificado por la progresiva incorporación en las asignaturas de los nuevos grados Bolonia de contenidos más multimedia que van justificando la integración de mensajes en esta línea.

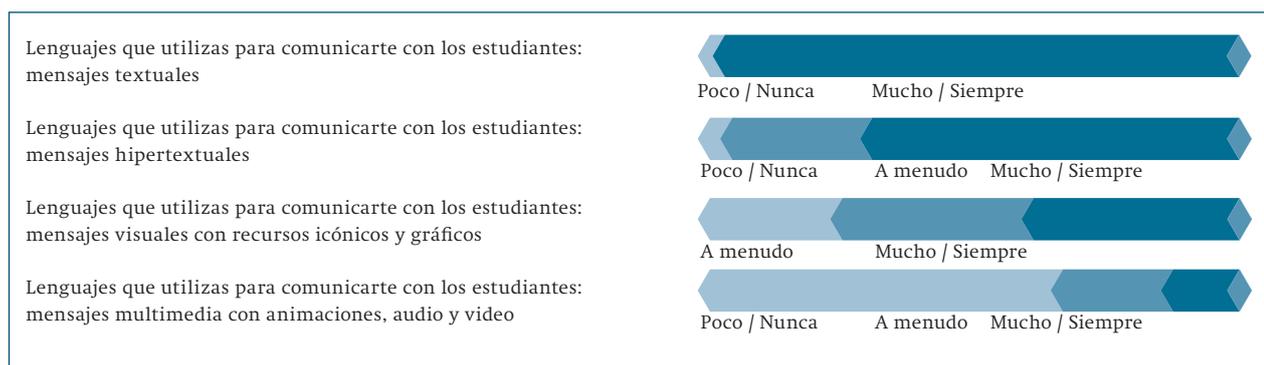


GRÁFICO 1: VARIEDAD EN EL USO DE LENGUAJES DE COMUNICACIÓN

b) Espacio de presentación

El aprovechamiento de los espacios para incluir información más allá de la textual lo podemos visualizar a partir del análisis del espacio de presentación que permiten la inclusión de recursos icónicos y gráficos y a la vez que permiten una constante actualización favoreciendo que sea un espacio dinámico. **La realidad de nuestra asignatura basada en el desarrollo de un proceso que conduce a la realización de un proyecto virtual, permite hacer uso de las posibilidades dinámicas y visuales de este espacio permitiendo que en momentos y fases diferentes del semestre el contenido se pueda ir modificando.**

El uso del espacio de presentación permite representar ideas y conceptos más allá de los formalismos de un mensaje, introduciendo imágenes que favorecen un mejor conocimiento del “dónde estamos y a dónde vamos” en el marco procedimental de la asignatura tal y como se muestra en la siguiente imagen, a partir de diversas formas de utilización del espacio de presentación.

IMAGEN 7: DIFERENTES EJEMPLOS DE USO DEL ESPACIO DE PRESENTACIÓN

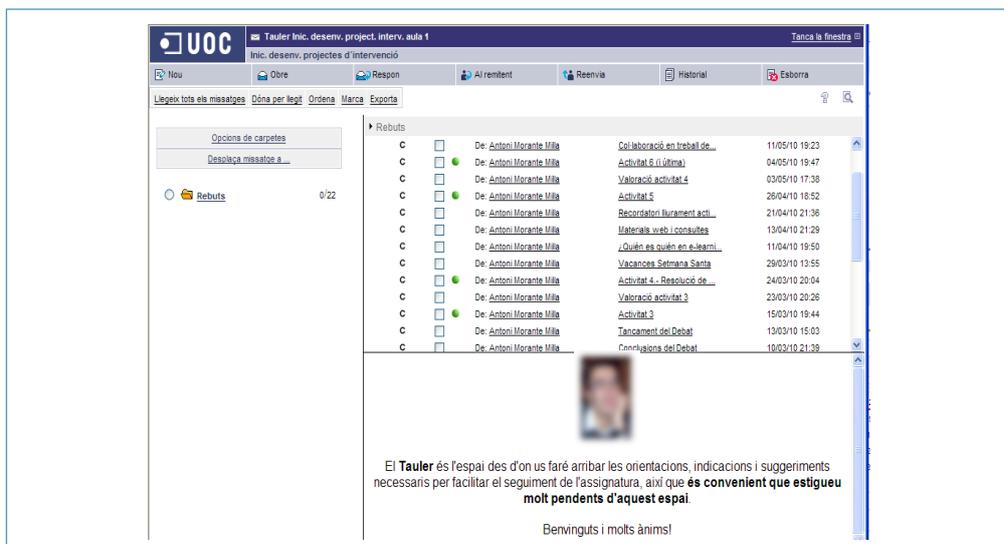


IMAGEN 7.1. COMO INFORMACIÓN INICIAL QUE MARCA LA FUNCIÓN DE ESTE ESPACIO



IMAGEN 7.2. VISIÓN GLOBAL DE LA ASIGNATURA

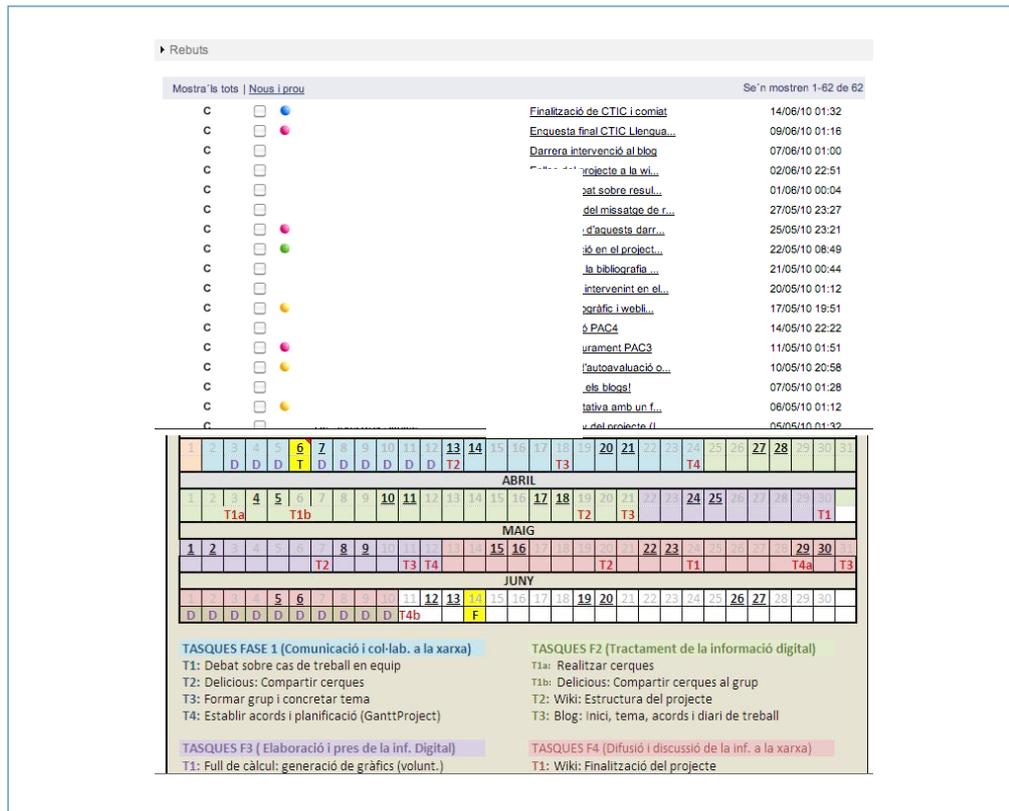


IMAGEN 7.3. TAREAS DEL SEMESTRE ASOCIADAS AL CALENDARIO

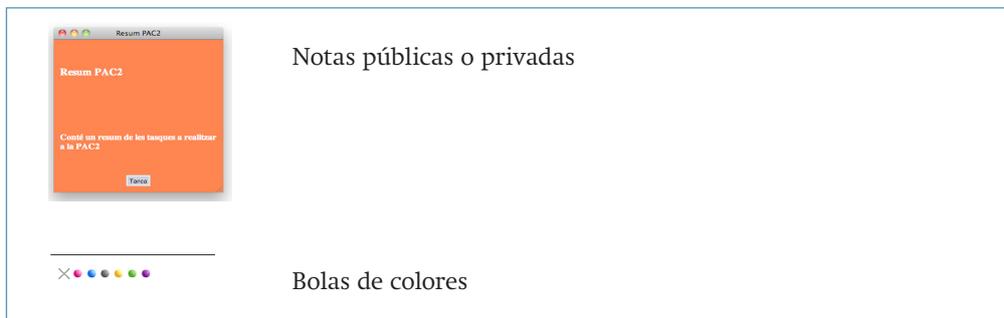
A través de los datos del cuestionario se constata que el espacio de presentación es una de las funcionalidades más utilizada por los consultores, tal y como se aprecia en el siguiente gráfico. El 87,3% de los consultores dice utilizarlo con frecuencia.



GRÁFICO 2: USO DOCENTE DEL ESPACIO DE PRESENTACIÓN

c) Marquee de los mensajes

El entorno de trabajo virtual también facilita la incorporación de marcas en los mensajes tipo post-it, como son las notas públicas y/o privadas y la posibilidad de marcar, a través de las bolas de colores, los mensajes.



La observación de los Tableros de los consultores permite evidenciar un uso extendido entre los consultores del marquee de los mensajes, tal y como se recoge en la siguiente imagen:

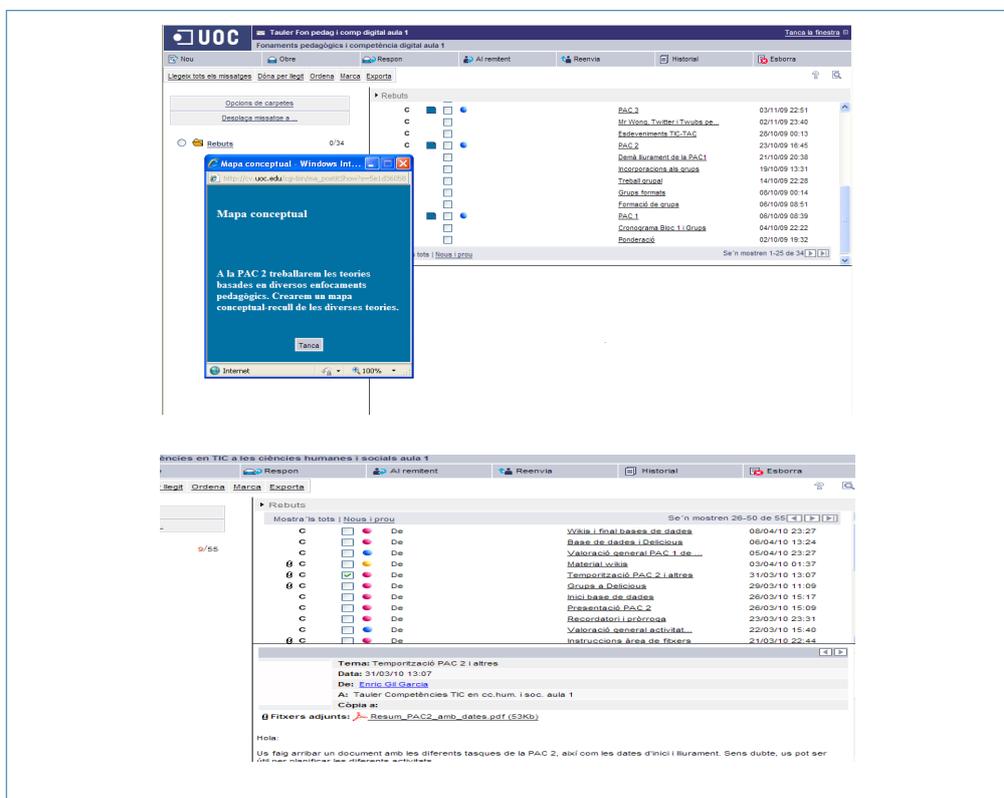


IMAGEN 8: USOS DOCENTES DEL MARCAJE DE MENSAJES: NOTAS PÚBLICAS Y PRIVADAS Y BOLAS DE COLORES

En relación al uso del marquee de mensajes, a través de bolas de colores, se evidencia que el consultor explicita el uso que va a hacer indicando previamente su significado tal y como recogemos en el siguiente mensaje:

“Apreciados y apreciadas, Como podreis comprobar en el tablón del aula hay mensajes señalados con una bola de color.Estas bolas las utilizo para facilitaros la tarea de seguimiento de la asignatura, y así, “marcar” los mensajes según el tipo de contenido que presenten estos mensajes. Vamos a diferenciar entre:

-  **Bola verde:** inicio de alguna actividad (debate, PEC...)
-  **Bola roja:** final de la entrega de alguna actividad, debate, ...
-  **Bola azul:** mensajes relativos a indicaciones, materiales, preguntas/respuestas sobre las PECs...
-  **Bola amarilla:** mensajes del tipo ¿qué hemos hecho hasta ahora? ¿qué haremos a partir de ahora?

Analizando los datos obtenidos del cuestionario se constata que ambos tipos de marcaje de mensajes son utilizados de forma habitual con porcentajes del 83,3% y del 79,2% respectivamente, centrados fundamentalmente en el espacio del tablón del profesor, tal y como se refleja en el siguiente gráfico.

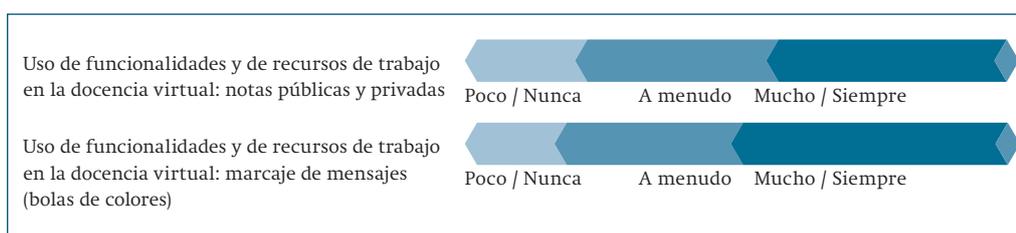


GRÁFICO 3: USO DOCENTE DE MARCAJE DE MENSAJES: NOTAS Y BOLAS DE COLORES

2.1.3. Acciones que contribuyen a dinamizar y guiar el proceso de aprendizaje

Más allá de la presencia docente en el Tablón del profesor y de la inclusión de recursos visuales, podemos enumerar un conjunto de acciones que contribuyen a la dinamización del proceso de aprendizaje y que emergen de las observaciones de los mensajes del Tablón del profesor en las aulas y de las valoraciones de los estudiantes:

- Sintetiza o enfatiza sobre aspectos clave
- Anticiparse a las dudas
- Inmediatez en la respuesta
- Referenciar materiales y recursos
- Partir de experiencias previas: modelos, ejemplos, galería de trabajos

a) Sintetiza o enfatiza sobre aspectos clave

Observamos un uso frecuente de mensajes que recurren al tema vinculados a: “lo que hemos hecho hasta ahora”, “¿dónde estamos?” que contribuyen a enfatizar elementos clave del proceso de aprendizaje, en otros casos actúan de recordatorio o de resumen, tal y como nos evidencian los propios estudiantes: “los mensajes del consultor me han sido especialmente útiles sobre todo aquellos que sintetizan aspectos ya trabajados y sobretodo los mensajes planteados en forma de preguntas. Me incorporé un mes tarde a la asignatura y me ayudaron a situarme rápidamente”.

A continuación se muestran algunos ejemplos de mensajes del Tablón del profesor que enfatizan algún elemento clave, en un caso, recuperando un mensaje y en otro capturando directamente el mensaje.

Tema: ¿índice del trabajo?

“Hola a todos, a pesar de que es una cuestión que hemos contestado en alguno de los espacios, debido a su interés, lo publico también en este espacio. El índice es el guión con el que con posterioridad se elaborará el trabajo. Es el elemento que nos permite constatar la adecuación de los contenidos, el soporte documental con el que se cuenta, los puntos desarrollados, ... por ello es preciso presentar el índice con anterioridad con el objetivo de poder hacer las correcciones adecuadas tanto a nivel de contenido como a nivel de estructura. Saludos y hasta pronto”.

Hola a tot@s.
la imatge següent, com en altres missatges, no pretén res més que ajudar-vos a situar en el procés en què ens trobem. El punt roig i Fombrojoi intenta mostrar el moment clau que podem conceptualitzar com la PAC 4 en el moment actual a de la PAC, en concret ara ens trobem en l'activitat grupal de la PAC (tancament del projecte, ...).



IMAGEN 9: MENSAJES DEL TABLÓN DEL PROFESOR QUE ENFATIZAN O SINTETIZAN SOBRE ALGÚN ELEMENTO CLAVE

b) Anticiparse a las dudas

La posibilidad que brinda el entorno de virtual de compartir con otros docentes en el mismo tiempo en que lleva a cabo la docencia, le permite al consultor anticiparse a las posibles dudas que puedan surgir de los estudiantes, no sólo de su aula sino de las aulas de sus consultores compañeros. Teniendo en cuenta que cada docente lleva dinámicas y ritmos distintos en el aula favorece que en determinadas situaciones que ya han acontecido en una aula puedan anticiparse en otra aula. En este sentido cuando se le pregunta directamente a los consultores sobre esta cuestión señalan que el 25% “siempre” se anticipa a las dudas de los estudiantes y un 73,6% se anticipa “muy a menudo”.

Uno de los consultores comenta: “creo que una de las virtudes que tenemos como consultores es anticiparnos en aquello que los estudiantes se podran encontrar con más dificultades, para poderlos guiar adecuadamente. Nuestra experiencia, el conocimiento de la materia y el compartir dudas entre nosotros, nos favorece poder anticipar las dudas”. En este sentido un estudiante comenta: “valoro de forma positiva que el consultor se anticipe a las dudas o preguntas de los estudiantes así como nos avance acciones y programación de la materia”.

c) Inmediatez en la respuesta

La inmediatez y eficacia en las respuestas a los mensajes de los alumnos deviene una de las habilidades comunicativas específicas del docente en línea, relacionada con la intervención frecuente en el aula. La respuesta rápida e inmediata hace que los estudiantes perciban que hay alguien que responde con rapidez y de forma adecuada a las dudas y problemas a través de los espacios compartidos del aula, siendo uno de los elementos más valorados por parte de los estudiantes. En este sentido, es habitual que los estudiantes comenten al finalizar la asignatura valoraciones del tipo: “al margen de las indicaciones generales que nos daba en el tablón del aula, debo señalar de forma positiva la rapidez en que contestaba a nuestras dudas que le íbamos planteando”.



IMAGEN 10: INMEDIATEZ EN LA RESPUESTA POR PARTE DEL CONSULTOR

d) Referenciar materiales y recursos

El conjunto de recursos vinculados a la asignatura: materiales didácticos, guías, documentos, recursos complementarios que se proporcionan a los estudiantes facilitan el guiaje por la asignatura y mantienen la atención y el seguimiento de los estudiantes. El contenido procedimental de la asignatura favorece la referencia continua a los materiales de la asignatura y más allá. Además, la implicación del consultor en momentos puntuales como autor en algún material, guía, documentos,... acercan más el sentido concreto de los materiales.

El siguiente mensaje, extraído del Tablón del aula de un consultor, evidencia no sólo la referencia a uno de los materiales de la asignatura sino el sentido que pueden tomar en el contexto de la asignatura en un momento concreto del proceso formativo.

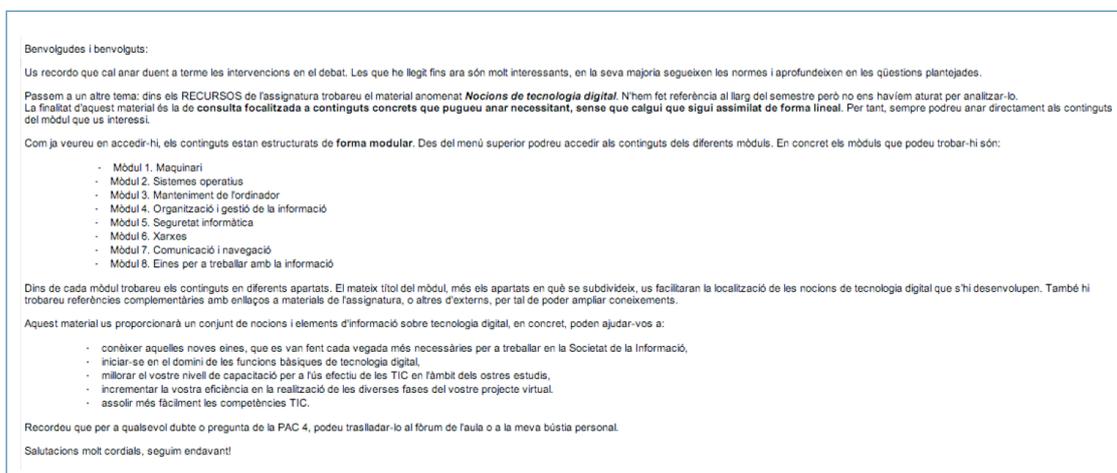


IMAGEN 11: REFERENCIA A LOS MATERIALES Y RECURSOS DE LA ASIGNATURA

e) Partir de experiencias previas: modelos, ejemplos, galería de trabajos,...

Mostrar ejemplos o modelos favorece y ayuda a los estudiantes a comprender mejor el objetivo final de la actividad y les permite concentrarse mejor y comprender aquella determinada meta.

Estos ejemplos o modelos toman aún más sentido con los estudiantes cuando se trata de ejemplos de otros estudiantes que pasaron por la asignatura en semestre anteriores. En el ejemplo ilustramos la presentación de la galería de trabajos de estudiantes de semestres anteriores que se presenta en la asignatura con la intención que los estudiantes puedan comprender y acotar mejor el resultado final al que deben llegar en la elaboración del proyecto virtual en equipo. La galería de trabajos se encuentra actualizada para cada semestre y permite que los estudiantes puedan comprender y concretar mejor la finalidad el proyecto virtual desarrollado en equipo.

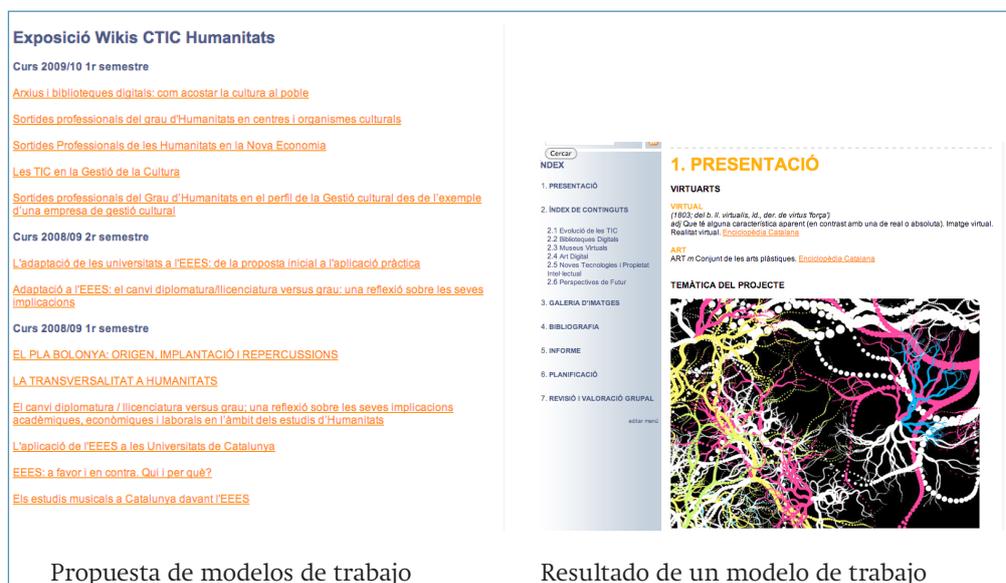


IMAGEN 12: MUESTRA DE ENLACES A MODELOS DE TRABAJOS Y DE RESULTADO DE UN TRABAJO DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES

La galería de trabajos, valorada como muy útil por parte de los estudiantes, ha sido una de las estrategias de guía del proceso de aprendizaje de los estudiantes que se ha ido reforzando y anticipando en la asignatura a lo largo de los semestres.

De la misma forma sucede con ejemplos que se muestran a lo largo del semestre tales como las indicaciones para la elaboración de los acuerdos del grupo de trabajo o la planificación.

2.2. Motiva y anima el proceso de comunicación virtual y la colaboración

El papel del profesor, canalizado a través de la figura del consultor, y apoyándonos en Harasim *et al.* (2000), está más cercano al de ayudante que el de encargado de impartir lecciones. Una parte importante de las orientaciones que el consultor proporciona a los estudiantes giran entorno a mantener una relación afectiva que anima y motiva al estudiante. Packhan, Brychan y Miller (2006) destacan cuatro cualidades del docente en línea entre las que se encuentra la capacidad de motivar a los estudiantes.

Para poder animar el proceso de comunicación virtual y estimular la interacción social hay que partir de una constancia en la dinámica docente que permite una comunicación fluida con los estudiantes. Los consultores del área de capacitación digital favorecen la participación animando y motivando a los estudiantes a partir de los siguientes elementos que hemos identificado:

2.2.1. La interacción en los espacios compartidos

Siguiendo a Kearsley (2000), la tarea principal del docente en línea es la de asegurar la participación e interacción de los estudiantes proporcionando una respuesta significativa y puntual a lo largo del proceso. En este sentido se dedica una parte de la actividad académica de los estudiantes al desarrollo y a la participación en los espacios compartidos, centrados en el Foro y el Debate del aula. El Foro es el espacio en que se inicia la interacción informal con los estudiantes y en el Debate desarrollan una interacción más formal.

Apoyándonos en Kanuka (2005) los entornos virtuales posibilitan un aprendizaje más profundo debido a que por medio del uso del texto asincrónico el participante tiene la oportunidad de exponer más cuidadosamente sus ideas y pensamientos, porque tiene mayor posibilidad para la reflexión crítica.

La comunicación entre los estudiantes en los espacios compartidos del foro y el debate permiten promover la participación. Sin embargo, tal y como señalamos previamente, a través del Tablón del profesor es necesario dinamizarlos. Un consultor reflexiona al respecto y expone: *“nosotros como dinamizadores les hemos de facilitar el acceso a este papel creativo e interactivo que les acerque a unos conocimientos y a una cultura digital crítica que les facilite situarse delante de la tecnología con suficientes conocimientos para adquirir consciencia de las implicaciones sociales de los usos tecnológicos y que por tanto puedan decidir como afrontar el dilema del activismo tecnológico, escogiendo las tecnologías, haciendo aportaciones y siendo creadores de contenidos”.*

Una de las estrategias que utiliza el consultor para promover la participación de los estudiantes en los espacios compartidos es animar a los estudiantes que se respondan entre ellos y que compartan sus dudas.

Vamos a analizar detalladamente las interacciones que acontecen en los espacios compartidos del Foro y Debate.

a) Foro: espacio de participación informal

En el contexto de la UOC el Foro “es el espacio abierto en que cualquier estudiante puede participar y realizar aportaciones, tanto sobre el contenido de la asignatura como sobre cuestiones más generales. El consultor puede participar como un miembro más respondiendo a comentarios de otros estudiantes o proporcionando recomendaciones con un estilo menos formal y más distendido del que toma en el espacio del Tablón del profesor” (Guitert y Romeu, 2009).

El consultor del área de competencias digitales utiliza el Foro para potenciar ciertos aspectos de la asignatura así como derivar las dudas, preguntas y/o respuestas que le llegan al buzón personal. En este sentido un consultor afirma *“os hablo por experiencia, un problema personal si se comparte, se reduce; es por ello que os animo a compartir vuestra dudas en el foro”.* También utilizan el Foro para poder aproximarse a los estudiantes. En este sentido una de las consultoras

comenta sobre la utilidad del Foro en el aula, “es fundamental que nos vayamos conociendo para tener suficiente confianza para que nuestro Foro se convierta de verdad en la plaza pública de nuestra aula, donde exponer dudas y resolverlas, compartir ideas, opiniones, ...”

En la mayoría de los casos los consultores explicitan el uso del espacio del Foro en el aula, “El Foro es el espacio fundamental de relación entre todos los miembros de esta aula que hoy empieza su viaje. Para empezar a poner en práctica estas indicaciones, os invito a hacer un paseo virtual por nuestra aula y si os surge alguna duda aprovechad el espacio del Foro para dejar un mensaje donde compartireis con el resto de compañeros vuestras primeras impresiones e inquietudes sobre nuestra asignatura”. Además crean carpetas para organizar los mensajes. Una consultora comenta, “si teneis algun problema lo planteais en el espacio del Foro, en la carpeta de “dudas” donde entre todos vamos a dar respuesta a estas dudas genéricas. Si lo que teneis es una duda concreta sobre los marcadores sociales, la realizais en la carpeta “marcadores sociales”. Espero vuestras dudas y aportaciones”.

A continuación se muestran las intervenciones del consultor en el Foro:

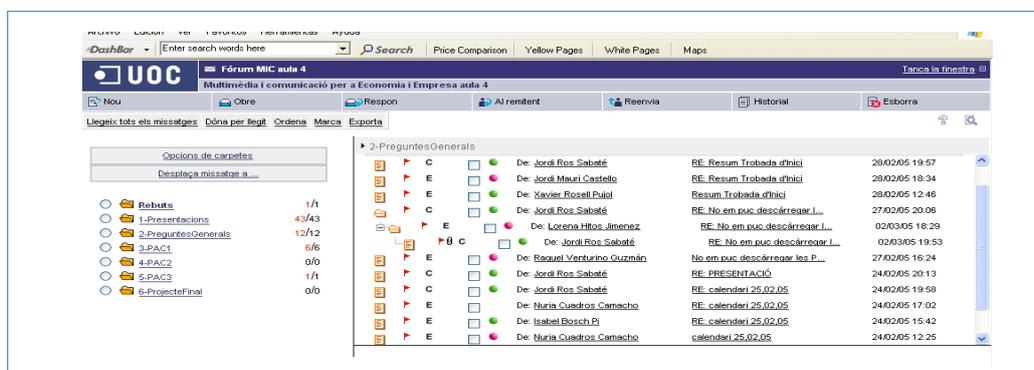


IMAGEN 13: INTERACCIONES EN EL FORO

Las observaciones nos permiten evidenciar el uso del espacio del Foro para:

- plantear dudas sobre las diversas actividades de la asignatura
- abrir cuestiones sobre el día a día de las materias a trabajar
- intercambiar experiencias e inquietudes sobre aspectos concretos del proceso de aprendizaje
- comunicarse con el resto de compañeros del aula
- compartir preguntas y respuestas de interés común
- ejercitar las estrategias que faciliten la máxima fluidez en el intercambio de información
- presentar artículos e informaciones de actualidad con la finalidad de enriquecer la adquisición de conocimientos de la asignatura, presentando actividades complementarias de realización opcional, no evaluables que permita la resolución compartida entre todos los estudiantes.

b) Debate: espacio de participación formal

Por su parte el Debate “es el espacio que posibilita llevar a cabo interacciones más formales que el Foro posibilitando la realización de discusiones virtual que forman parte de la evaluación continua de la asignatura” (Guitert y Romeu, 2009). La intervención del consultor en este espacio se centra en iniciar y cerrar un debate así como actuar de moderador y conductor del debate virtual.

El Debate, como espacio de participación formal, se utiliza para los debates formales sobre un contenido concreto y a menudo con un periodo de tiempo acotado. El consultor facilita unas orientaciones iniciales sobre las normas de participación, tanto en lo referente a la dinámica de las intervenciones como la redacción de los mensajes, la limitación o no en el número de intervenciones, ... que permite a los estudiantes iniciar la discusión virtual. Algunas de las indicaciones proporcionadas a los estudiantes se refieren a:

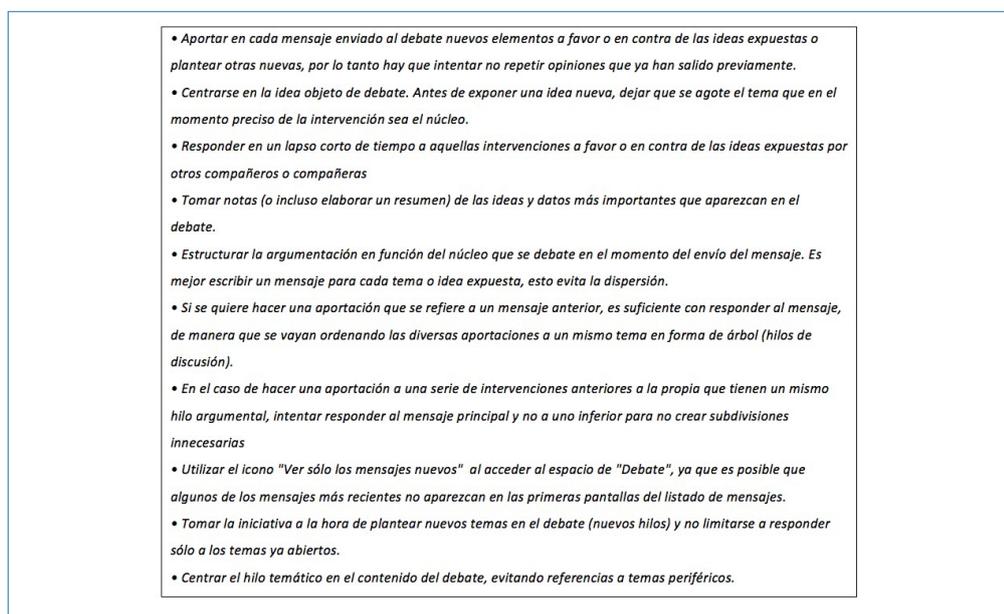


IMAGEN 14: INDICACIONES PARA LA REALIZACIÓN DEL DEBATE VIRTUAL

Estas indicaciones se reproducen en los mensajes que envía el consultor. Veamos a continuación un mensaje de un consultor que ilustra y refuerza las orientaciones sobre la dinámica del debate virtual:

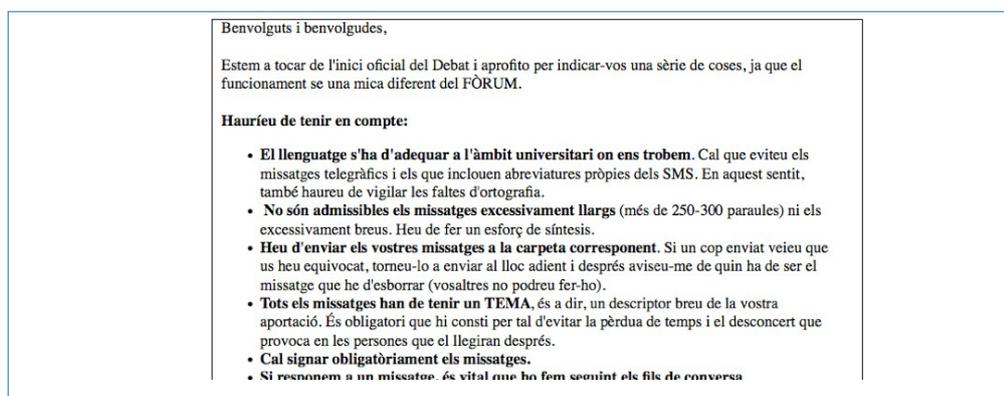


IMAGEN 15: MENSAJE SOBRE LA DINÁMICA DEL DEBATE VIRTUAL

Las discusiones virtuales devienen una buena estrategia para la dinamización del espacio de Debate. El consultor actúa de moderador de las discusiones virtuales (Salmon, 2003), utilizando las carpetas, fomentando el uso de los hilos de conversación y el marcaje de los mensajes para mantener una interacción dinámica, fluida y constante y favorecer las aportaciones de los compañeros con el objeto de enriquecerse y ampliar conocimientos.

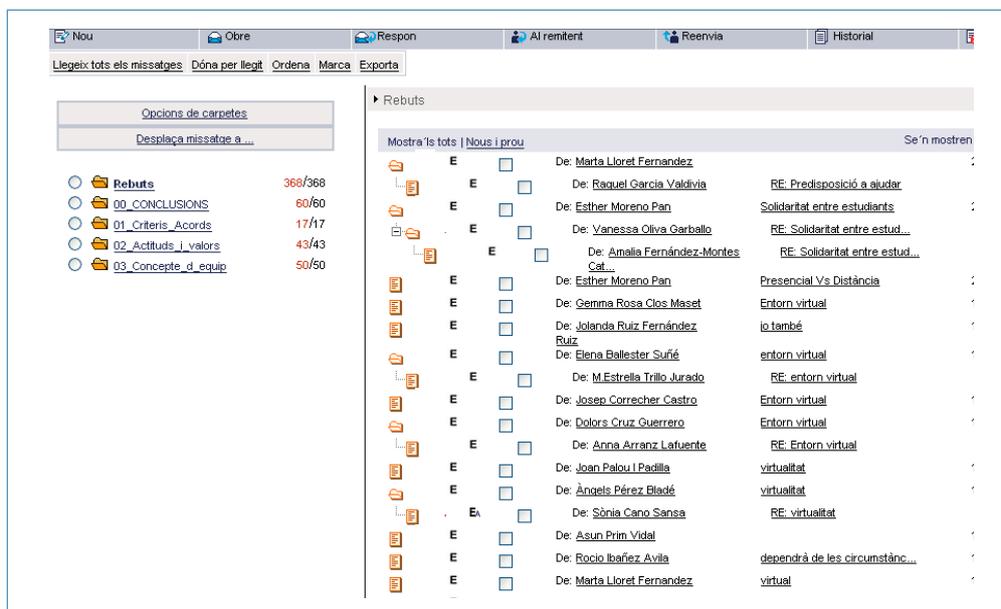


IMAGEN 16: DINÁMICA DE INTERACCIÓN EN EL DEBATE

Las observaciones nos permiten evidenciar el **uso del espacio del Debate para:**

- reflexionar y discutir sobre un tema definido previamente
- poner en práctica las estrategias y metodologías propias de los entornos virtuales de aprendizaje
- participar en un intercambio de datos, conocimientos y reflexiones, con un objetivo general de construcción de conocimiento nuevo, aprovechando las condiciones de asincronía y relación que les proporciona el entorno virtual de aprendizaje

c) Organización de los espacios de Foro y Debate

La interacción en los espacios compartidos comporta de una organización que evidenciaremos a partir del uso de las carpetas y del uso de los hilos de conversación.

La **organización por carpetas** en los espacios compartidos es una de las funcionalidades del entorno de trabajo utilizada por una amplia mayoría de los consultores tal y como se refleja en el siguiente gráfico. La organización de la información deviene clave en las dinámicas de trabajo en equipo ya que lo integran en su dinámica personal y grupal con los compañeros de grupo así como durante la realización de un debate virtual.

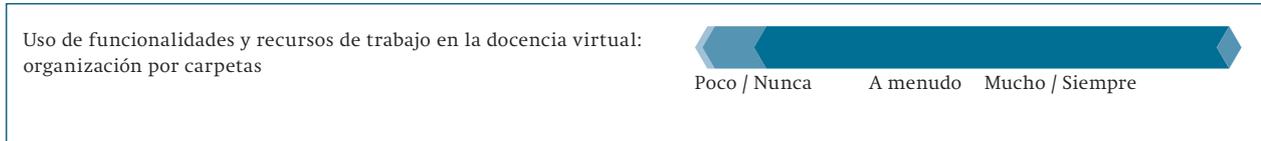


GRÁFICO 4: USO DOCENTE DE LAS CARPETAS EN LOS ESPACIOS COMPARTIDOS

Asimismo la utilización de los **hilos de conversación** es un recurso apropiado para animar la comunicación de los espacios compartidos, sobretodo en las dinámicas de un debate virtual. Los consultores ayudan al desarrollo de su óptima utilización. En este sentido, una consultora comenta sobre los hilos de conversación en el aula: “*La denominación de hilos de conversación responde a como quedan estructurados los mensajes en el marco del debate. A partir de una organización en forma de árbol, los mensajes quedan agrupados por temas. Los mensajes no se visualizan por orden de llegada sino en base al hilo de la conversación o tema al cual dan respuesta. Para responder y seguir un hilo de conversación sólo es necesario seleccionar el mensaje original correspondiente y responder. A partir de un hilo de conversación se puede cerrar una carpeta y se esconden todos los mensajes que dependen de ella*”.

En la siguiente imagen podemos observar el uso de los hilos de conversación durante la realización de un Debate por parte de los estudiantes:



IMAGEN 17: ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN A TRAVÉS DE HILOS DE CONVERSACIÓN

2.2.2. Atención personalizada y flexible

La utilización de los espacios compartidos es una estrategia docente para dinamizar y animar a los estudiantes sin embargo, los consultores llevan a cabo una actividad de forma más personalizada en los casos que la atención lo requiere mediante el buzón personal. Las acciones que el consultor realiza a partir de una atención personalizada van dirigidas a:

- Estudiantes no conectados, que hace un cierto tiempo que no acceden en el aula o que en algún momento del proceso no han mandado alguna de las actividades
- Flexibilizar el aprendizaje en momentos determinados para adaptarse a las necesidades concretas
- Valoración de las actividades individuales y grupales si es que son diferentes al resto de los miembros de un grupo
- Fomentar estímulos positivos
- Proporcionar respuestas inmediatas a dudas o problemas concretos de un estudiante

Teniendo en cuenta que no disponemos de evidencias observables ya que la atención que nos referimos es a través del buzón personal entre consultor y estudiante, ilustraremos algunas de las valoraciones de los estudiantes a partir de los datos de las encuestas del semestre.

“Debo señalar la comprensión que tuvo el consultor delante la situación personal por la que pasé y el aplazamiento que me dio en la realización y entrega de la primera actividad”.

“Los ánimos de la consultora a través de sus mensajes personales motivadores y además con la ayuda de los compañeros de grupo me ha facilitado que pueda seguir hacia delante y finalice la asignatura”.

2.3. Fomenta el trabajo en equipo de forma virtual

A pesar de que este apartado puede formar parte del anterior apartado lo presentamos como apartado propio teniendo en cuenta que las asignaturas del área incorporan la competencia del trabajo en equipo virtual en el planteamiento pedagógico, la tipología de la consultoría se basa en facilitar el trabajo en equipo entre los estudiantes y por la tipología de la tesis que se presenta, centrada en la colaboración de docentes en red.

Siguiendo a Badia y García (2006, citado por Pérez-Mateo 2010) **el docente ha de añadir al rol de orientador y facilitador del aprendizaje, la necesidad de impulsar y facilitar habilidades y actitudes que favorezcan el aprendizaje colaborativo.**

Para describir el proceso de trabajo en equipo con los estudiantes, tomaremos como referencia el modelo de Urhahne *et al.* (2009), estructurado a partir de 5 principios.

El consultor del área de competencias digitales lleva a cabo propuestas de formación en colaboración con los estudiantes, tal y como hemos evidenciando en anteriores capítulos. El aprendizaje del trabajo en equipo en la UOC es un objetivo de las asignaturas del área y los estudiantes aprenden a trabajar en grupo de forma asíncrona desarrollando actividades de forma colaborativa. Ha habido una evolución del trabajo en equipo en las asignaturas del área, tal y como hemos señalado en el capítulo 1. inicialmente en dos estudios y actualmente en todos los nuevos grados que se están desplegando potenciado por el nuevo escenario EEES que fomenta la adquisición de la competencia del trabajo en equipo.

Partiendo del modelo de Urhahne *et al.* (2009) describiremos el proceso desde la preparación de la actividad hasta la evaluación del aprendizaje a pesar que el primer y último principio se analizaran de manera más superficial habiendo sido tratados en apartados anteriores.

2.3.1. Diseña la actividad

A través del Plan docente de la asignatura se describen los objetivos de la asignatura entre los que se detalla el de “*adquirir habilidades de trabajo en equipo en red*”. **El trabajo en equipo, tal y como hemos señalado, no forma parte de una sola actividad aislada**

sino de todo el proceso de la asignatura ya que aprenden habilidades sobre el trabajo en grupo. Así en palabras del consultor: “el hilo conductor del desarrollo de la asignatura es el trabajo en grupo sobre un proyecto común a partir de la metodología del trabajo por proyectos”.

Durante la fase de la planificación del proceso de aprendizaje se definen las tareas a realizar en grupo por parte de los estudiantes, concretadas en los enunciados de las actividades de aprendizaje (PEC), y durante el proceso va pautando las acciones que los estudiantes deben ir realizando.

La actividad general se inicia en el aula a través del Tablón del profesor y de forma paralela el consultor inicia las dinámicas de trabajo en equipo con los estudiantes en el espacio de los grupos de trabajo del aula. Las primeras acciones que lleva a cabo se concretan en definir espacios y usos al estilo del mensaje: “el espacio de grupo es fundamental y es donde deberéis trabajar de forma virtual y asíncrona, preferentemente. Disponéis del espacio de Tablón, Debate, área de ficheros y acceso a la wiki que os servirá para preparar y presentar el proyecto grupal”. Posteriormente el consultor lleva las dinámicas de aula y la de los grupos de trabajo de forma paralela durante todo el semestre.

Esta actividad paralela del consultor a través del Tablón del aula y en los grupos de trabajo se mantiene a lo largo de todo el semestre y son frecuentes los mensajes que orientan a los estudiantes sobre la actuación del consultor en cada uno de los espacios. En este sentido un consultor comenta en un grupo de trabajo: “Hola, como habéis podido comprobar ya disponéis de vuestro propio espacio de grupo en que sólo tenéis acceso vosotros y deberéis gestionarlo de la mejor manera para optimizar vuestra organización como grupo. A pesar de este espacio propio no debéis olvidar visitar de forma periódica el tablón del profesor del aula que continuaremos publicando información clave para el seguimiento de la asignatura”.

2.3.2. Creación y gestión de los grupos de trabajo

El consultor actúa de coordinador en la creación y gestión de grupos en el aula, creando los grupos de trabajo dentro del grupo aula. La formación de los grupos es competencia de los estudiantes y en el momento en que los componentes de un grupo se constituyen como grupo el consultor los administra creando el espacio de trabajo virtual (Marco, J.M. et al., 2010, en Sabadell, M. Coord.). El número de grupos de trabajo en cada aula oscila, creándose de 20 a 25 grupos por aula con una media de 3 a 4 componentes por grupo.

Para la configuración de los grupos de trabajo se dispone de un tablón y del espacio de debate del grupo para la comunicación. Habitualmente el tablón del grupo de trabajo es utilizado para dar indicaciones concretas del grupo así como para valoración de las actividades del grupo, tal y como se muestra en la siguiente Imagen:

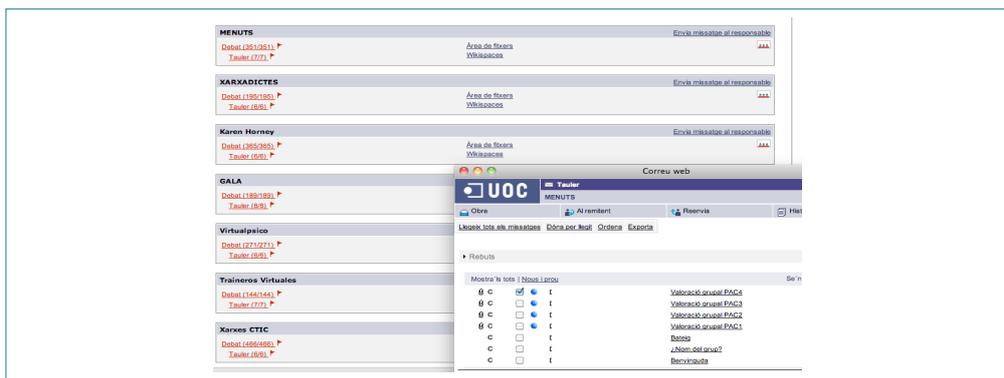


IMAGEN 18: ESPACIOS DE LOS GRUPOS DE TRABAJO

Mientras se van formando los grupos de trabajo, es frecuente observar como los consultores van dando indicaciones concretas sobre el proceso de creación de los grupos de trabajo. Reproducimos un mensaje sobre indicaciones para la formación de los grupos de trabajo:

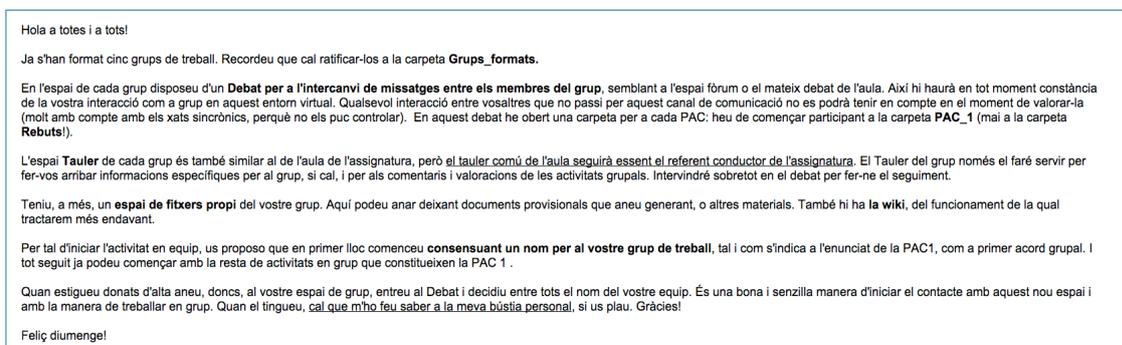


IMAGEN 19: INDICACIONES INICIALES SOBRE EL PROCESO DE CREACIÓN DE LOS GRUPOS DE TRABAJO

En esta primera etapa de formación de los grupos, los estudiantes reflexionan sobre el trabajo en equipo virtual a partir de la situación de un “Caso de trabajo en equipo” que les ayuda a tomar consciencia sobre las dinámicas y los requerimientos del trabajo en equipo en entornos virtuales. La discusión entorno al caso favorece el conocimiento entre los estudiantes facilitando la formación de grupos.

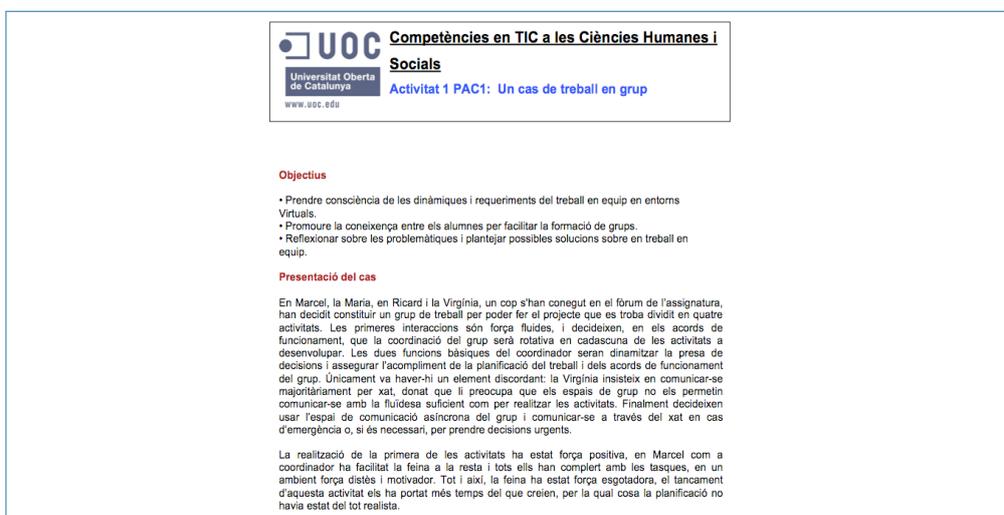


IMAGEN 20: CASO PARA LA FORMACIÓN DE GRUPOS

2.3.3. Apoya a los estudiantes y proporciona orientación

Las intervenciones del consultor en los grupos de trabajo van encaminadas a facilitar el proceso de trabajo en grupo de forma asíncrona proporcionando estrategias grupales a los estudiantes. Recogiendo uno de los fragmentos de un mensaje del consultor comenta: “teniendo en cuenta que las actividades de la asignatura se realizan en grupo, deberéis redactar unos acuerdos iniciales del grupo antes de iniciar las actividades relacionadas con el Proyecto. Os será de mucha utilidad consultar el material sobre el trabajo cooperativo en entornos virtuales y los modelos de ejemplos de acuerdos iniciales que os muestro de estudiantes de otros semestres. En estos acuerdos deberéis tener en cuenta el nivel de disponibilidad, la frecuencia de conexión prevista, los intereses, las habilidades,... que constituyan el marco de referencia para el buen funcionamiento del grupo. Los acuerdos iniciales se deberán ir revisando y actualizando a lo largo del semestre”.

Otro mensaje de un consultor referida a la planificación grupal: “Para favorecer un buen trabajo en equipo deberéis contar con unas planificaciones individuales bien estructuradas que os permitirá trabajar de forma sistemática y sin agobios para construir la planificación grupal de vuestro equipo. En esta planificación grupal debeis tener presentes las fechas de envío de las PEC para organizaros internamente entre vosotros”.

El consultor utiliza recursos visuales para motivar y apoyar a los estudiantes y concretar las acciones grupales e individuales de cada actividad. La siguiente imagen es resumen visual de las acciones que deben desarrollar en concreto para una PEC:

PEC4	Tipo de actividad	Contenido	Espacio de trabajo	Formato de presentación	Lugar de presentación	Fecha de presentación
ACTIVIDAD 1	Grupal	Cierre del proyecto en la wiki	Espacio de grupo	La wiki	Enlace al buzón del consultor	20 de diciembre
ACTIVIDAD 2	Grupal	Presentación y difusión del proyecto	Debate del aula	Contenido elaborado en grupo	Mensaje grupal en el Foro del aula	
ACTIVIDAD 3	Grupal	Análisis del trabajo grupal y revisión de la planificación	Espacio de grupo: Debate Wiki			
ACTIVIDAD 4	Individual	Valoración del proyecto de otro grupo	Debate del aula	Mensajes	Debate del aula	7 de enero
ACTIVIDAD 5	Grupal	Defensa del proyecto aula	Espacio de grupo	Mensajes	Debate del aula	17 de enero

IMAGEN 21: RESUMEN DE LAS ACCIONES VINCULADAS A UNA PEC

2.3.4. Seguimiento de las dinámicas grupales

Llevar a cabo el seguimiento de los procesos de aprendizaje y comprobar sus resultados implica garantizar el aprendizaje, apoyándonos en Urhahne et al. (2009).

El consultor entra de forma periódica en los grupos de trabajo para analizar las dinámicas que acontecen procurando que exista el mismo grado de implicación por parte de todos los componentes del grupo, facilitándoles el aprendizaje del trabajo en equipo asíncrono y conciliando posibles desacuerdos entre los diferentes miembros del grupo actuando de mediador en los conflictos. Brindley et al., (2009) señalan que el docente ha de realizar de forma periódica el seguimiento de las actividades del grupo de forma activa y próxima.

Las dinámicas de comunicación que acontecen en los grupos de trabajo se encuentran organizadas a partir de las actividades que se llevan a cabo en grupo. El consultor habitualmente organiza el espacio de trabajo colaborativo a partir de la organización en carpetas para favorecer las dinámicas concretas vinculadas a cada una de las actividades, tal y como se muestra en la siguiente imagen:

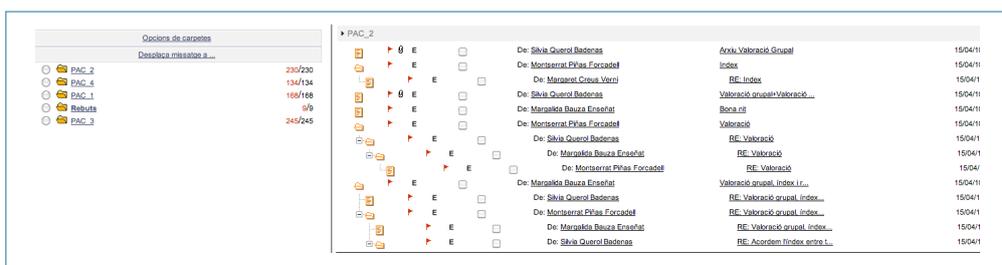


IMAGEN 22: SEGUIMIENTO DE LA DINÁMICA DE COMUNICACIÓN A TRAVÉS DEL ESPACIO DEBATE DEL GRUPO DE TRABAJO

En el seguimiento de las dinámicas de comunicación permite guiar a los estudiantes, responder preguntas y clarificar dudas animando a los estudiantes a que colaboren entre ellos y que utilicen los espacios compartidos (Berge *et al.*, 2000).

Por su parte, el trabajo de elaboración se desarrolla a partir de la wiki del grupo de trabajo en que el consultor va realizando el seguimiento del proceso de trabajo tal y como se muestra en la siguiente imagen.



IMAGEN 23: SEGUIMIENTO DE LA DINÁMICA DE GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN A TRAVÉS DE LA WIKI DEL GRUPO DE TRABAJO

Las acciones vinculadas a dinámicas generales de los grupos las realizan desde el tablón del profesor. En este sentido una consultora comenta en el tablón del aula las valoraciones sobre una actividad “*por lo que respecta a las estrategias de trabajo en grupo, en general habéis constituido correctamente los equipos de trabajo (casi todos de forma natural) y les habéis dado un nombre (algunos del todo originales). Habéis indicado el tema a trabajar en el proyecto y lo habéis acotado pero no siempre la justificación correspon diente. Habéis interactuado a menudo en el espacio de debate del grupo y utilizado el área de ficheros y algunos de los grupos el Gdocs*”. Por lo que se

refiere a acciones concretas vinculadas a la valoración de las actividades y especificidades de un grupo las lleva a cabo en el tablón del grupo de trabajo y que desarrollaremos más ampliamente en el apartado 3 de Evaluación. Se muestra un ejemplo de mensaje que manda una consultor a un grupo de trabajo sobre la valoración de una actividad. *“Apreciados grupo Redactos, os adjunto en este mensaje la valoración grupal de vuestra PEC 2. Pronto recibiréis en vuestro bozón personal la valoración individual de vuestra participación en este proceso grupal. Ánimos en esta segunda parte del semestre. Quedo a vuestra disposición”*.

2.3.5. Evaluación y valoración del proceso de trabajo en grupo

El consultor apoya formas colaborativas de evaluación tal y como se recoge en el apartado 3 de Evaluación.

El consultor dispone de una tabla de evaluación del trabajo en grupo que le permite evaluar el proceso del trabajo en grupo partiendo de cuatro parámetros: la comunicación e interacción entre el grupo, la planificación y organización del trabajo, la gestión y el intercambio de la información y las actitudes sobre el trabajo en grupo tal y como se aprecia en la siguiente figura. En algunos casos la tabla es presentada en el aula a partir de un mensaje sobre los parámetros de evaluación, en otros se ubica en el área de ficheros del aula y desde el espacio de los grupos de trabajo el consultor lo referencia. De un modo u otro son parámetros utilizados por los consultores que hacen públicos a los estudiantes y sirven de argumentario de las valoraciones que los consultores realizan del proceso de trabajo en grupo de los estudiantes a lo largo del semestre a través de la valoración de cada una de las PECs.

COMUNICACIÓ I INTERACCIÓ	PLANIFICACIÓ I ORGANITZACIÓ	GESTIÓ I INTERCANVI D'INFORMACIÓ	ACTITUDS
<ul style="list-style-type: none"> - Utilització de l'espai de Debat del grup com principal mitjà de comunicació. - Constància de connexió i comunicació dels membres a l'espai del grup. - Comunicació primordialment asincrònica entre els membres. En cas de sincronia, registre de les reunions externes a l'espai del grup (xat, bústia personal, trucades telefòniques, ...). - Agilitat, fluïdesa i consens en la presa de decisions de forma conjunta. - Efectivitat comunicativa. Correcció i precisió en l'estil comunicatiu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Viabilitat de la planificació grupal tenint en compte les planificacions individuals. - Distribució equitativa de tasques i rols en el grup. - Gestió del temps per planificar i complir les tasques. - Compliment dels Acords Inicials com a referent durant la vida del grup amb les necessàries adaptacions o canvis (dates de lliurament dels treballs, tasques assignades, comunicació en la freqüència acordada, ...) - Revisió de la planificació inicial durant el procés, actuant davant de possibles imprevistos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coneixement i utilització de les diferents eines de gestió col·laborativa de la informació per part dels diferents membres del grup (suites ofimàtiques en línia, wikis, marcadors socials). - Organització i gestió de la informació compartida a l'espai del grup (intercanvi d'arxius, versionat de documents, organització de carpetes i documents). - Agilitat i constància en el procés d'intercanvi d'informació (elaboració i revisió de documents, compartir recursos i continguts,...) - Interès i pertinència de la informació compartida. - Coordinació i consens en les cerques d'informació grupals 	<ul style="list-style-type: none"> - Grau de cohesió social en el grup. - Actitud proactiva i de implicació dels membres en el treball col·laboratiu. - Compromís dels integrants del grup, (iniciativa, innovació, dedicació de temps i esforç). - Ús correcte de la informació procedent de fonts alienes (no plagiar continguts, correcta citació de fonts,...) - Respecte en la comunicació entre els diferents membres del grup i entre el grup i el consultor o consultora. - Suport entre els companys del grup davant possibles mancances o dificultats individuals o grupals.

FIGURA 3: PARÁMETROS DE EVALUACIÓN DEL PROCESO DE TRABAJO EN EQUIPO VIRTUAL

A partir de las observaciones nos permiten evidenciar que cada consultor presenta su propia forma de funcionamiento e interviene de manera diferente en los grupos aún así el rol docente que toma en el aprendizaje colaborativo contempla los 5 principios propuestos por Urhahne (2009).

Podemos apreciar dos funciones comunes entre los consultores: por un lado una función de regulación que les informa sobre la organización de las tareas en grupo, les informa de cómo iniciar la actividad en grupo, de cómo deben llevar a cabo las dinámicas de trabajo en equipo en un entorno virtual,... Por otro lado existe una función de soporte en que promueve el clima apropiado para la consolidación del grupo y para el desarrollo de las tareas y anima a la organización de los grupos, les muestra ayuda y está pendiente del proceso siguiendo la dinámica del espacio del Debate del grupo.

La evolución de las asignaturas que inicialmente finalizaban con la presentación de los proyectos por parte del docente, que diseñaba una página web con el enlace a los trabajos de los distintos grupos, ha dado paso, y en consonancia con la web 2.0, a que los estudiantes defiendan el proyecto virtual grupal al resto de grupos en que el docente cuelga en la Wiki del aula los trabajos y se destina un tiempo a la reflexión para que el resto de grupos puedan complementar y opinar sobre el contenido y resultado del proyecto virtual. En este sentido la Wiki del aula deviene el escaparate de los proyectos finales facilitando en este tramo último de la asignatura un cierre del grupo aula a partir de las dinámicas de trabajo acontecidas en los subgrupos del aula, tal y como se visualiza en la siguiente imagen:

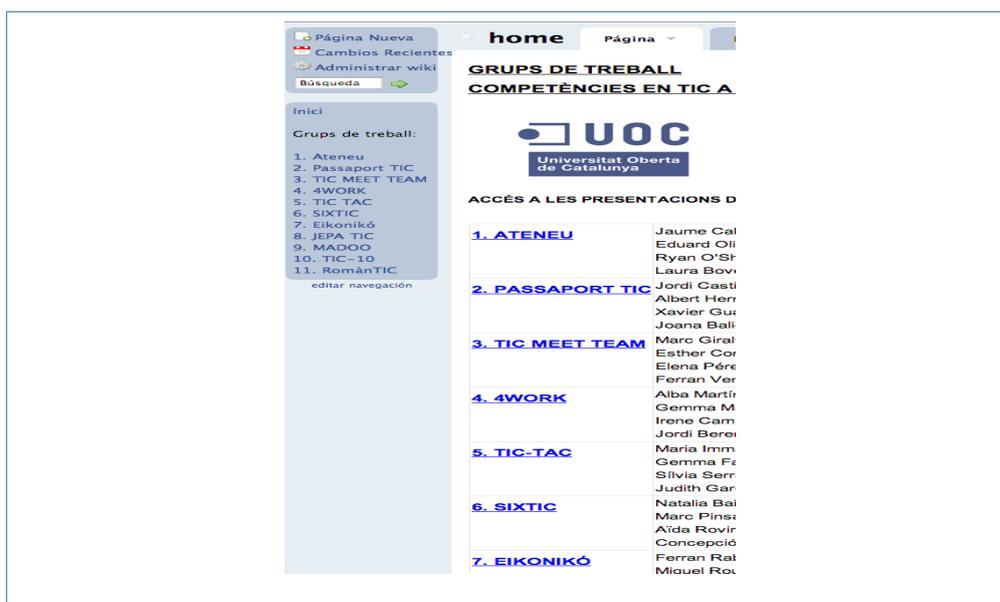


IMAGEN 24: RESULTADO DE LOS PROYECTOS EN LA WIKI DEL AULA

2.4. Gestiona y organiza la información digital

A pesar de que pueda parecer contradictorio, en un entorno virtual el docente dispone de más herramientas que en un entorno presencial para realizar el seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes y evaluarlos. En apartados anteriores ya se han descrito algunas de las acciones vinculadas a la gestión y organización de la información que ahora concretaremos.

El consultor organiza en carpetas los espacios compartidos; aprovecha los espacios de presentación para incorporar links, fechas claves, imágenes dinámicas, ...; gestiona las

dinámicas de trabajo en los grupos de trabajo; organiza el seguimiento de una dinámica de discusión virtual a través de notas públicas o privadas, marcaje en los mensajes; proporciona feedback personalizado a través de un Registro de Evaluación Continua, hace el seguimiento del trabajo compartido entre estudiantes a través del entorno de trabajo y de herramientas como la Wiki o Gdocs. También nos permite exportar el listado de los estudiantes dados de alta en un aula a un formato tipo Excel, realizar el seguimiento de las conexiones en el aula, tenemos acceso al historial del mensaje (leído, contestado,...), disponemos de un espacio para el envío de actividades (REC) así como del feedback personalizado a los estudiantes.

La gestión y organización de la información la estructuramos a partir de la organización del aula y del seguimiento del estudiante siendo aspectos que ya se ha hecho referencia a ellos en otros apartados.

2.4.1. Organización del aula

La estructura y funcionalidades del aula favorecen la organización. Partiendo de la estructura de los espacios de planificación, comunicación, recursos y evaluación, el consultor facilita al estudiante la organización de la información en los espacios compartidos a partir de la distribución de los mensajes por carpetas.

A medida que avanza el desarrollo de la asignatura aumenta el número de mensajes y el uso de las carpetas facilita la organización y la gestión de la información. A continuación se puede observar la organización de la información por carpetas en una aula durante el desarrollo de un debate virtual (Imagen 23.1) así como en el espacio del Foro del aula (Imagen 23.2).

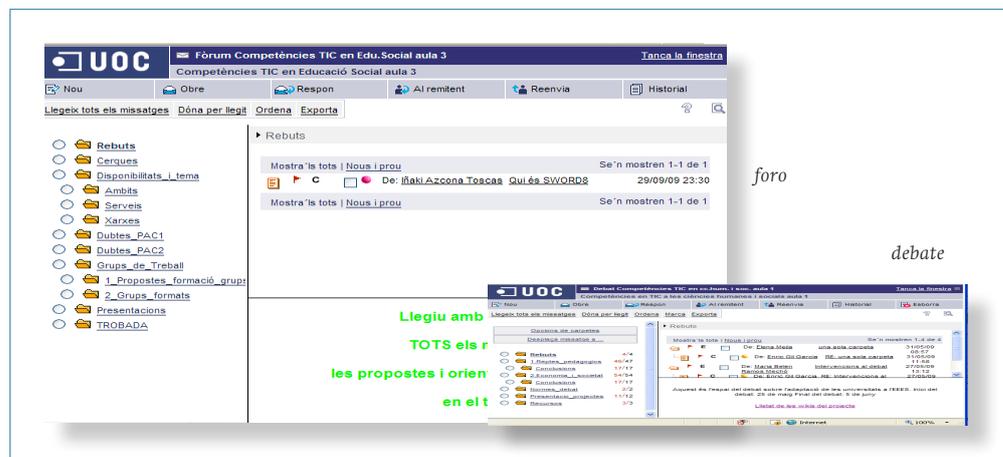


IMAGEN 25: ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN POR CARPETAS EN EL DEBATE Y EN EL FORO DEL AULA

El área de ficheros permite la organización de la información que se genera por parte de los estudiantes, especialmente en el espacio de los grupos de trabajo tal y como se puede visualizar en la siguiente imagen:



IMAGEN 26: ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN DEL ÁREA DE FICHEROS DE UN GRUPO DE TRABAJO

El uso de las carpetas en los espacios compartidos no sólo permite optimizar la organización de los mensajes sino que deviene en estrategia, sobretodo en las primeras semanas de la docencia.

La combinación de diversos recursos dinámicos como el uso del espacio de presentación, de recursos gráficos, como los marcajes de mensajes con bolas de colores y la organización de los mensajes en carpetas es una de las estrategias utilizadas entre los consultores, tal y como hemos descrito en anteriores apartados, favorecen la organización del aula siendo valorados de forma positiva por los estudiantes. En este sentido un estudiante comenta al finalizar la asignatura “la información del aula estaba organizada, el consultor ha conectado los mensajes de los distintos espacios ayudando a comprender la utilidad de cada uno de ellos”.

2.4.2. Seguimiento de los estudiantes

Una de las posibilidades del entorno de trabajo es el seguimiento de los estudiantes, a través de su participación y su conexión al aula.

Durante la realización de las discusiones virtuales, desarrolladas en el espacio de debate del aula, permite conocer la participación de un estudiante, visualizando el número de intervenciones y en los temas o carpetas en las que ha participado, tal y como se muestra en la siguiente imagen:



IMAGEN 27: SEGUIMIENTO DEL ESTUDIANTE A PARTIR DE SU PARTICIPACIÓN EN UN DEBATE VIRTUAL

De forma habitual el consultor hace un seguimiento del estudiante a partir de su participación y utiliza técnicas como las notas privadas para anotar comentarios sobre un estudiante. En palabras de un consultor: “a medida que la discusión virtual va avanzando

voy tomando notas personales a través de notas privadas que me permiten recuperarlas al finalizar el debate para enviar a los estudiantes”.

El historial del mensaje permite comprobar la acción sobre el mensaje así como la información sobre las conexiones de los estudiantes son herramientas que permiten al consultor comprobar la regularidad y la lectura de los mensajes por parte de los estudiantes. La siguiente imagen visualiza la información sobre las últimas conexiones al campus virtual y al aula.

Nombre asc desc	Última conexión al aula asc desc	Última conexión al CV
E	08/11/09 21:57:11	08/11/09 21:43:27
F	11/11/09 17:47:33	11/11/09 22:55:44
A	08/11/09 17:46:11	11/11/09 14:35:49
R	11/11/09 20:27:59	11/11/09 20:27:11
S	11/11/09 11:27:28	11/11/09 11:14:23
R	11/11/09 21:41:24	11/11/09 21:41:14

IMAGEN 28: SEGUIMIENTO DEL ESTUDIANTE A PARTIR DE SUS CONEXIONES AL CAMPUS Y AL AULA

En palabras de un consultor comenta: “la información sobre las conexiones nos permite detectar aquellos estudiantes que no han entrado al aula y actuar enviando mensajes con copia a su tutor”.

3. EVALUANDO Y VALORANDO LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Tal y como hemos evidenciado en capítulos anteriores, las asignaturas de competencias digitales se definen a partir de la adquisición de un conjunto de competencias TIC que, a través de una evaluación continua permite la adquisición gradual de las competencias a partir de los criterios de valoración definidos en los enunciados de cada una de las actividades y que posibilitan el seguimiento continuado de la asignatura que conlleva a la superación de la misma y de los parámetros de evaluación del trabajo en equipo ya descritos. La siguiente imagen ilustra el enunciado de una pac, el apartado de evaluación.

Avaluació continuada

Model d'avaluació

La assignatura Competències en TIC a les Ciències Humanes i Socials únicament es pot superar a partir de l'avaluació continuada. L'avaluació final, per tant, correspondrà a la qualificació que obtingueu a l'avaluació continuada. No es preveu cap examen final o prova de validació presencial.

Un cop acabat el projecte en equip haureu de valorar el procés realitzat i els resultats obtinguts, és per això que haureu de realitzar una autoavaluació individual i una valoració grupal.

El/la consultor/a us acompanyarà en el vostre procés d'aprenentatge grupal i us ajudarà a assolir les competències esmentades. Us guiarà en totes les etapes de l'elaboració del projecte. Us ajudarà a detectar i corregir errades, us aclarirà dubtes, i us donarà feedback en cadascun dels lliuraments de les PAC.

El Tauler és un dels espais claus de comunicació dins l'aula i caldrà que hi accediu de forma periòdica. A més, habitualment en el Fòrum de l'aula s'hi plantegen dubtes, s'hi donen respostes i s'hi tracten temes relacionats amb la matèria d'estudi. Per tant, el seguiment actiu dels espais de l'aula, així com els espais del grup de treball, és de primordial interès.

Avaluació continuada

L'avaluació a CTIC es basa única i exclusivament en l'avaluació continuada, a partir d'un seguit d'activitats es valora el vostre procés d'aprenentatge. L'assoliment de cada fase del projecte virtual porta associada una activitat d'avaluació (PAC).

Donat que les quatre PACs estan vinculades i relacionades entre elles, per poder superar l'avaluació continuada, i en definitiva l'assignatura, haureu de lliurar les quatre PACs. Les qualificacions d'aquestes activitats configuraran la nota final de l'assignatura. Els criteris d'avaluació de cada una de les pràctiques s'inclouen en els seus enunciats.

Tot i que la majoria d'activitats s'han de realitzar en grup, les qualificacions emeses seran individuals. Es podria donar el cas que els diferents membres d'un mateix grup obtinguin qualificacions diferents.

No s'acceptarà sota cap concepte una PAC en la que hi hagi mostres de plagi, entenent per plagi apropiar-se de les idees, les teories, els fets, les estadístiques, ... d'una altra persona fent passar-les per nostres a no ser que s'indiqui la font de procedència. Per tant, no s'acceptarà una pràctica en la que el contingut parcial o total de la mateixa sigui extret literalment d'internet o d'alguna altra font sense fer-ne al·lusió explícita.

La **qualificació final de l'assignatura** es determinarà en funció de la ponderació global de les quatre PACs.

Feedback

Tal i com s'ha indicat en la metodologia de l'assignatura, el consultor us guiarà i orientarà a través del Tauler de l'aula per a què pugueu fer un bon seguiment de l'assignatura; respondrà els dubtes que vagin sortint en el Fòrum de l'aula així com les consultes i comentaris enviats a la seva bústia personal.

El consultor també farà un seguiment personalitzat de l'avaluació continuada, revisant totes les PAC lliurades i donant una resposta grupal i/o individual qualitativa per a cada una d'elles. Aquests comentaris t'ajudaran a progressar en el vostre aprenentatge i millorar els propers lliuraments.

IMAGEN 29: APARTADO EVALUACIÓN DEL PLAN DOCENTE ASIGNATURA CTIC

La evaluación continua en la asignatura adquiere una papel relevante y durante el proceso de aprendizaje son continuos los mensajes que se refieren a ella. Uno de los consultores comenta desde el tablón del Aula: *“De toda la información esencial que os proporciona el Plan Docente os quiero destacar la que hace referencia al modelo de evaluación de la asignatura. Fijaros que esta asignatura se basa en la realización de un estudio y trabajo continuado, un aprendizaje progresivo y una serie de actividades de evaluación continua sin la existencia de ningún examen al finalizar el semestre. Por tanto, vuestro seguimiento y conexión a lo largo del semestre adquiere una importancia fundamental. No es un asignatura que se pueda superar trabajando sólo los últimos días. Es necesario trabajarla de manera regular y continuada. Sólo así las dificultades dejan de serlo y el aprendizaje se desarrolla de manera natural y progresiva entre los miembros del grupo”*.

3.1. Valora y evalúa los procesos de aprendizaje de forma continuada

El modelo de la evaluación continua descrita ofrece una pauta de las actividades, a través de los enunciados, que sugiere un ritmo de trabajo concreto y asegura la participación activa de los estudiantes. A pesar de que los procesos de aprendizaje de los estudiantes se desarrollan en grupo, el consultor lleva a cabo un feedback individual y grupal de las actividades registrando en el RAC las cualificaciones.

El siguiente mensaje ilustra la valoración grupal del consultor en relación a una actividad de aprendizaje: *“Hola a todos, os hago llegar el feedback general de las actividades grupales. Ya disponéis de la calificación global en el registro de Evaluación Continua, además de un comentario sobre la nota individual, que puede diferir en algunos casos de la grupal, en función de la interacción observada y la participación en las tareas del grupo. También habéis recibido el feedback de cada grupo en el espacio Tablón del aula”*.

Por lo que se refiere a la evaluación individual, en el feedback de las actividades individuales se valora la adquisición de las competencias de la PAC, se explicitan los elementos a mejorar o se destacan los aspectos positivos. En la siguiente imagen se recoge la valoración individual a un estudiante en el aplicativo de Evaluación Continua:

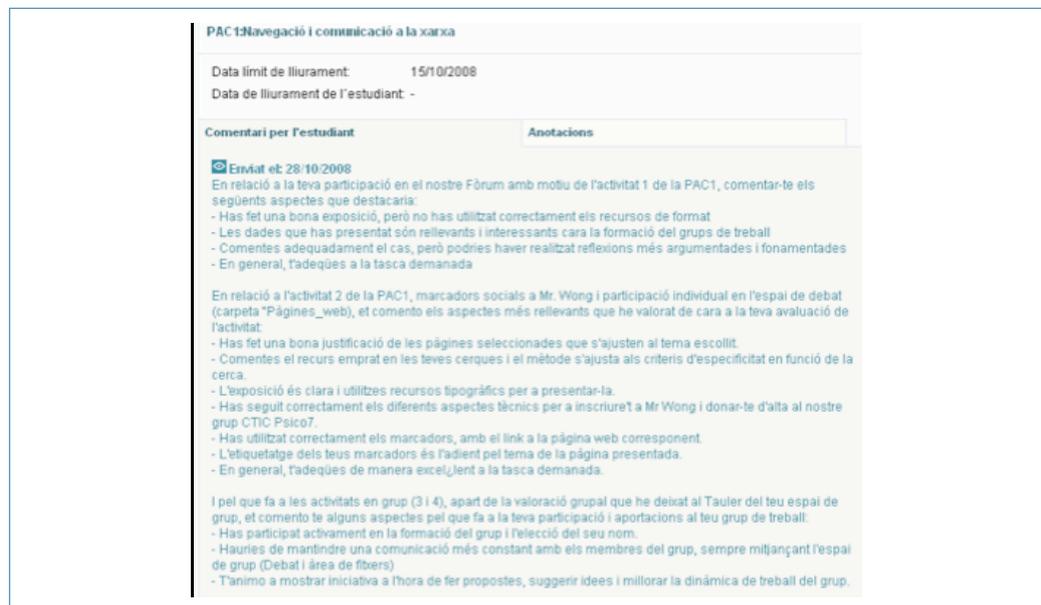


IMAGEN 30: FEEDBACK INDIVIDUAL DEL CONSULTOR EN EL APLICATIVO DE EVALUACIÓN CONTINUA

Asimismo la siguiente imagen reproduce fragmentos del feedback grupal de dos consultores.



IMAGEN 31: MUESTRA DE FEEDBACK GRUPAL DEL CONSULTOR

Puede darse el caso que el estudiante obtenga una cualificación diferente a la emitida del grupo, aspecto que queda explicitado en el Registro de Evaluación Continua.

Asimismo la valoración de las actividades individual y grupales de los estudiantes es contrastada por la evaluación que realizan los propios estudiantes a partir de una autoevaluación. En la línea de Brindley *et al.*, (2009), Mc Connell (2006) y Urhahne *et al.*, (2009) el consultor del área de competencias digitales se apoya en formas colaborativas de evaluación, tales como la autoevaluación y la coevaluación.

Esta autoevaluación no sólo permite al consultor disponer de más parámetros para la evaluación de un estudiante sino que también para los estudiantes supone reflexionar sobre el propio proceso formativo del trabajo en grupo. El siguiente mensaje de uno de los consultores refleja el sentido de esta autoevaluación y coevaluación de los compañeros de grupo: “cada uno de vosotros deberá de responder un cuestionario online que permitirá valorar individualmente el trabajo realizado hasta el momento, valorar la actitud cívica entre los miembros del grupo, el seguimiento de la planificación y vuestra comunicación en un entorno virtual ...”

La autoevaluación, ilustrada en capítulos anteriores al describir las asignaturas de competencias digitales, es una estrategia docente que permite a los estudiantes valorarse a sí mismos y al resto de los componentes del grupo y al consultor le permite obtener más información de un estudiante más allá de la suya de tal manera que la evaluación de un estudiante es la suma de:

- la evaluación por parte del docente,
- autoevaluación por parte de los estudiantes y
- la coevaluación por parte de los compañeros de grupo.

3.2. Cierre de la actividad en el aula

El consultor cierra la actividad en el aula con un mensaje de despedida en el tablón del profesor al estilo del que mostramos en los dos ejemplos a continuación, una vez realizada la evaluación final de los estudiantes:

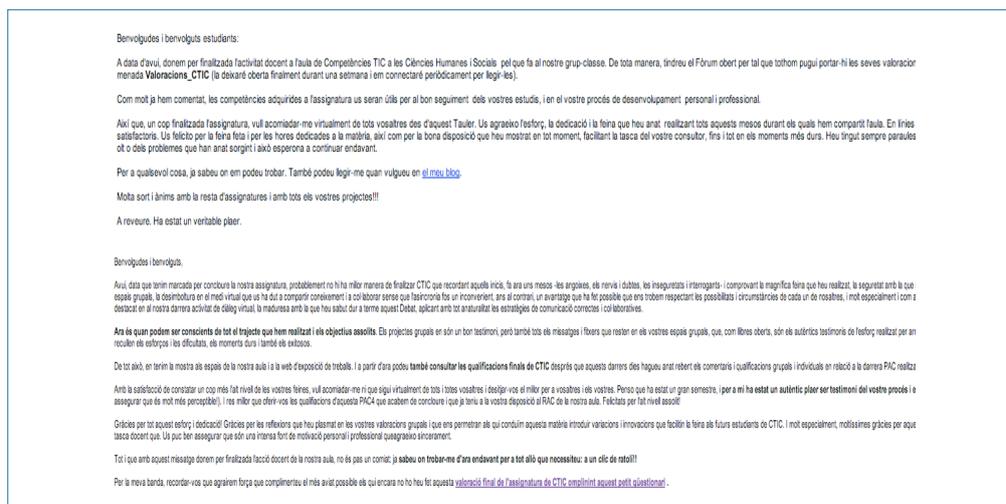


IMAGEN 32: EJEMPLOS DE MENSAJES DE DESPEDIDA DEL CONSULTOR EN EL AULA

Asimismo los estudiantes han llevado a cabo una reflexión final sobre el proceso de aprendizaje que es compartida en el Foro del aula y que forma parte del cierre de la última actividad de la asignatura. Las reflexiones que realizan los estudiantes son del tipo:

“Hola compañeros!!

Espero que hayáis tenido unos fantásticos resultados!!

Ahora que ya tenemos las notas (no quería hacer mi comentario antes de tenerlas para que no pareciera peloteo...) me gustaría exponer mi punto de vista de la asignatura, y sobretodo del consultor:

Sobre la asignatura: pienso que me servirá mucho durante los estudios y también en mi vida profesional. He refrescado muchas cosas, y también he aprendido un montón de nuevas!

Sobretodo, y entre muchas otras cosas, destacaría las fases que ha habido para preparar el proyecto. Está muy bien estructurado y espero poder realizar mis próximos trabajos basándome en el esquema utilizado. Me ha encantado, de verdad!!

En cuanto al consultor, estoy encantada con la gestión de la asignatura. Todo estaba controlado. Tus pautas y tus consejos nos han ayudado mucho y han sido muy valuosos.

Compis, espero encontraros por aquí el próximo semestre”.

3.3. Valoración de la asignatura, satisfacción y rendimiento

A la finalización de la asignatura y desde el espacio del aula virtual los estudiantes disponen de una encuesta de la asignatura cuyos datos permiten evaluar y sobretodo valorar acciones concretas a emprender en próximos semestres. Los ítems cerrados analizan el grado de adquisición de las competencias TIC en la asignatura; la utilidad y uso de herramientas web 2.0 tipo marcadores sociales, wikis, dropbox, blogs, ...; la utilidad de las planificaciones individuales y grupales para la realización del proyecto grupal; el uso de los materiales y recursos de aprendizaje de la asignatura; valoración de las actividades de evaluación continua (carga lectiva, claridad del enunciado,..), entre otros. Además, los ítems abiertos permiten profundizar en ciertos aspectos vinculados a la asignatura sobre todo en relación al trabajo en equipo y al papel del consultor. Destacamos, a continuación algunas de las voces de los estudiantes en relación a estos aspectos:

“Felicitación al consultor por el seguimiento constante y exhaustivo del rimo del curso y las tareas a realizar siempre bien temporalizadas”

“la actitud del consultor para guiarnos por la asignatura ha sido enriquecedor y provechoso”

“es una asignatura muy útil para aquellos estudiantes que no estan familiarizados con la informática e Internet, permitiéndoles desarrollar habilidades para poder seguir el resto de asignaturas de la UOC”

“La asignatura es práctica y dinámica y te ayudar a crear vínculos con el mundo virtual. Destacaría que te ayuda a ponerte al día para trabajar digitalmente y tiene aplicación inmediata en el mundo profesional”

“destacar el trabajo en grupo y al descubierta de herramientas digitales y tecnológicas que no sabía que existían que me han permitido mejorar mis conocimientos”.

Además de la encuesta enviada en el marco de la asignatura, los estudiantes reciben una encuesta institucional de la cual aportamos datos globales de todas las asignaturas, relativos a un semestre académico que son indicadores de la media de otros semestres. De los datos cabe destacar la valoración sobre la acción de consultoría que nos permite constatar que el seguimiento (individual y grupal) del estudiante, la dedicación y el acompañamiento personalizado de los estudiantes, determinante en parámetros Bolonia, es valorado de forma positiva por los estudiantes en un porcentaje del 90%.

Satisfacción de los estudiantes	Valoración
Satisfacción general con la asignatura	78,2%
Acción de la consultoría	90%
Recursos de la asignatura	80%
Sistema de evaluación	89%

TABLA 3: SATISFACCIÓN GLOBAL DE LOS ESTUDIANTES EN ASIGNATURAS CTIC GRADOS. PERIODO 2008-09 1SEM

El rendimiento académico de los estudiantes, obtenido a partir de las calificaciones de cada una de las PECS, ilustran porcentajes globales por encima del 70% en los tres grados analizados con un media de rendimiento académico en las asignaturas CTIC del 75%, tal y como se muestra en la siguiente Tabla.

Rendimiento académico de los estudiantes	Valoración
Uso y aplicación de las TIC en Derecho (Grado Derecho)	78%
Competencias TIC en Humanidades (Grado Humanidades)	74%
Competencias TIC en Psicología (Grado Psicología)	73%

TABLA 4: RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES EN ASIGNATURAS CTIC GRADOS. PERIODO 2008-09 1SEM

Más allá de la actividad docente del consultor que hemos estructurado a partir de la planificación del proceso de aprendizaje, el desarrollo y seguimiento de la docencia y la evaluación y valoración de la actividad de aprendizaje, desarrollaremos en el siguiente apartado la innovación docente como una constante en las asignaturas del área. En anteriores capítulos hemos explicitado la innovación docente en el conjunto de asignaturas y en este apartado concretaremos experiencias concretas.

4. LA INNOVACIÓN DOCENTE, UNA CONSTANTE EN LA ASIGNATURA

Tal y como hemos relatado en capítulos anteriores, la innovación es una constante en la docencia del área y es por ello que en la descripción de la actividad docente del área incluimos este apartado destacando algunas de las innovaciones docentes. Tal y como hemos señalado, el 76,1% de los consultores proponen innovaciones al resto de compañeros y un 71,4% valora las propuestas de innovación de los compañeros y las aprovecha en su aula.

Nos referimos a las innovaciones cuando damos el significado de avance y no únicamente expuestos a las modas de una herramientas o a la actualidad del momento. Bien es cierto que la realidad de las asignaturas de competencias digitales ha determinado la introducción de nuevas herramientas hecho que ha desencadenado aplicarlas pero en cualquier caso cada innovación ha venido precedida de una prueba piloto con valoraciones y resultados, apoyada con un proyecto de innovación interno o externo a la institución y una difusión de los resultados.

Algunas de las innovaciones más destacadas integradas en la actividad docente son de las cuales se destacan las últimas acontecidas y relacionadas de forma directa con la actividad docente en las aulas.

4.1. El videomensaje: una nueva presencia docente más visual

La experiencia del videomensaje se inicia con un consultor que posteriormente va integrando de forma paulatina a un grupo más numeroso de consultores. Los videomensajes contienen indicaciones sobre el proceso de la asignatura, tales como el inicio y fin de los plazos para el envío de las actividades, la explicación e instrucciones en relación a una determinada PEC o la resolución de dudas generales, entre otras.

La introducción de fragmentos cortos de video en los mensajes que el consultor envía desde el tablón del profesor permite experimentar nuevas estrategias docentes y posibilidades del entorno virtual. En la línea del auge de las herramientas Web 2.0, el área de competencias digitales preocupada por adaptarse constantemente a los cambios, sigue la evolución de su asignatura hacia el uso de dichas herramientas, utilizándolas como medio de comunicación. La experiencia, que evoluciona hacia una nueva presencia del docente más visual, consiste en enviar mensajes de vídeo grabados con una PDA y publicados posteriormente en Youtube. Los alumnos los visualizan desde el Tablón del aula del Campus virtual utilizando código HTML de Youtube para incrustar el video.

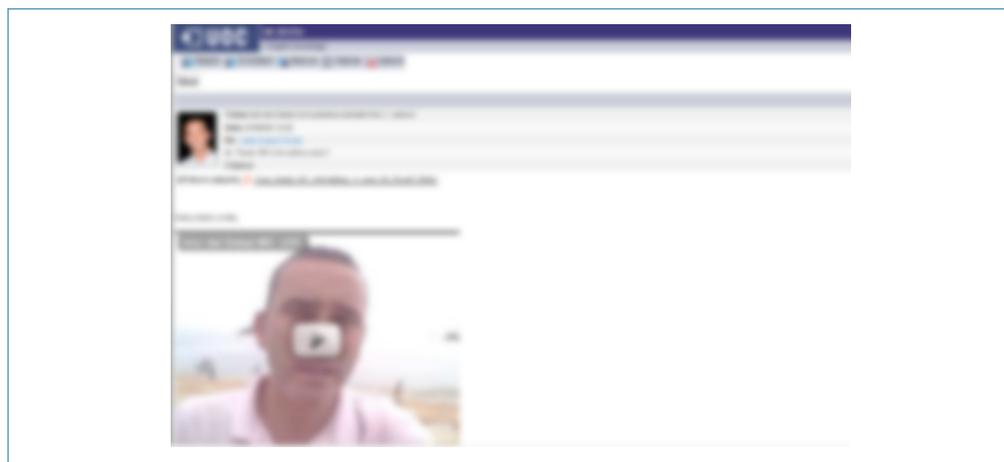


IMAGEN 33: VIDEOMENSAJE EN TABLÓN DEL PROFESOR

A pesar de que la introducción del video en mensajes al Tablón del profesor, a los que denominamos videomensajes, ha constituido un proceso laborioso ya que se debe producir, editar, enviar y publicar, hecho que requiere más tiempo de preparación que un mensaje textual o hipertextual, por las percepciones a través de los propios estudiantes son positivas porque consideran que humaniza la figura del profesor Grodecka *et al.* (2008).

La experiencia evidencia que se trata de un instrumento complementario al medio textual en la docencia virtual que ofrece una información más rica a nivel de imagen y sonido y constituye un elemento de ayuda y de complementariedad a los mensajes textuales o hipertextuales.

Como aspectos críticos a mejorar, en los vídeos es difícil y menos rápido localizar la información en el contenido del mensaje, además, dificulta, entre otras cosas, la recopilación de la información publicada por el docente, por lo que no preveemos su uso aislado de la información textual.

Por otro lado, el uso del vídeo como herramienta docente constituye un proceso laborioso, dado que la producción, edición, envío y publicación de vídeo requiere más tiempo que la redacción de mensajes textuales. Lo mismo les pasa a los alumnos, ya que, aunque la mayoría de ellos dispone de dispositivos digitales que permitan grabar vídeos (webcam, cámara video o fotos digital, Terminal móvil), el tiempo de producción, envío y publicación que emplean es largo. De todas formas estas consideraciones son pasajeras ya que es muy probable que cuando se haya terminado este trabajo los alumnos no tengan problemas técnicos y lo utilicen con normalidad. El sistema intuitivo de procesamiento de vídeos de la plataforma YouTube y el uso de flash para su visualización, ha permitido evitar problemas técnicos en el proceso.

Las valoraciones llevadas a cabo por los alumnos que participaron en la experiencia se recogieron al finalizar el curso académico a partir de un formulario encuesta con preguntas abiertas adaptadas a cada etapa y relativas a la experiencia comunicativa mediante el vídeo, en la segunda etapa fue el propio alumno que a través de un vídeo valoró la experiencia. Dichas valoraciones ponen de manifiesto una perspectiva positiva del uso del vídeo por parte del profesor. Dado que les confiere una sensación de acercamiento al docente y los estudiantes manifiestan tener la sensación de conocer más y mejor al profesor, aspecto que hemos podido notar en la relación con los estudiantes, dado que en los mensajes intercambiados con ellos se deducía un mayor grado de proximidad y confianza, en comparación con una relación entre docente y discente mediada por mensajes textuales. La sensación de proximidad, incrementada también por la innovación y novedad de esta herramienta, puede ayudar a reducir la tasa de abandono de la asignatura; ya que en las etapas en las que los mismos alumnos se han comunicado por vídeo, éstos manifiestan un mayor sentimiento de pertenecer a una comunidad (el aula), estableciendo una relación más próxima que en una aula basada únicamente en la comunicación a través del texto.

4.2. Recursos web 2.0: más allá del informe textual

A pesar de que hasta hace pocos semestres el proyecto virtual que realizaban los estudiantes se elaboraba a partir de un informe textual, se ha introducido gradualmente en las nuevas asignaturas CTIC de los nuevos Grados Bolonia el uso de recursos web 2.0 que facilitan la elaboración y presentación del proyecto virtual más allá de un informe textual. Este nuevo escenario de recursos supone, por parte de los consultores, no sólo su conocimiento sino también su aplicación en la docencia. En capítulos anteriores ya se evidenciaron la predisposición de los consultores a utilizar aplicaciones y herramientas web 2.0 aunque los porcentajes no sean mayoritarios en cuanto a su uso por la introducción paulatina de estas herramientas como contenido de las asignaturas.

Para facilitar el uso y la aplicación de estos nuevos recursos entre los estudiantes, se elaboran un conjunto de **Guías de uso de recursos web 2.0**. Estas guías valoradas de

forma positiva entre los estudiantes, tal y como se ha hecho referencia anteriormente, suponen también una pauta de trabajo para los consultores. Estas Guías son elaboradas en un entorno wiki (véase Tabla 7, capítulo 1), posibilitando una fácil y rápida actualización de los contenidos.

Algunas de estas herramientas utilizadas son los **marcadores sociales** que posibilitan para los estudiantes compartir las direcciones de Internet seleccionadas a partir del tema del proyecto virtual que deberán elaborar. La herramienta **wiki** que posibilita a los estudiantes la elaboración, redacción y presentación del proyecto virtual en equipo con la finalidad que desde el inicio llevan a cabo un trabajo colaborativo. Un estudiante comenta: “La wiki nos permite en todo momento estar informados de las actualizaciones de documentos por parte de cualquiera de nosotros”. Otro estudiante complementa: “Es fácil añadir y modificar los contenidos y posibilita el control de quien y cuando lo han hecho”. Los **blogs**, por su parte, y en algunas de las asignaturas se utilizan como diario de la vida del grupo de trabajo que permite la reflexión grupal de las dinámicas del equipo. Un estudiante comenta: “El blog nos ha ido muy bien para ir anotando nuestras vivencias como grupo. Estas vivencias, enriquecidas entre todos, nos ha cohesionado como grupo”.



IMAGEN 34: GUÍAS DE USO DEL WIKI Y DE MARCADORES SOCIALES, ELABORADAS EN WIKI

5. DELIMITANDO LAS FUNCIONES DEL CONSULTOR DEL ÁREA DE COMPETENCIAS DIGITALES

Partiendo de las observaciones acontecidas durante el desarrollo y seguimiento de la actividad docente de los consultores en varios semestres, contrastado con autores citados en la literatura⁴ hemos identificado y sistematizando un conjunto de funciones del consultor. Por un lado identificando aquellas funciones genéricas sobre su actuación docente virtual y por otro aquellas acciones específicas vinculadas a la dinámica de trabajo en equipo virtual. De las funciones identificadas han sido contrastadas por parte de los consultores a partir del grado de realización las cuales presentamos a continuación.

4 Benito, 2009; Blázquez y Alonso, 2009; Cabero, López, y Ballesteros, 2009; Freire, 2009; Merino, López, y Ballesteros, 2008; Aguaded y Pérez Rodríguez, 2007; Packlan et al. 2006; Cabero y Román, 2006; Cabero, 2006; Collins, 2006; Murphy et al. (2005); Guitert y Romeu, (2004); Guitert y Area, 2005; Guitert, Lloret, Giménez, y Romeu, 2005; Volman, 2005; Richardson y Swan, 2003; Gisbert, 2002; Zabalza (2003); Perrenoud (2004); Aguirre e Ibarra (2004) y Goodyear et al. (2001)

a) Percepción de los consultores sobre las funciones docentes

Los resultados, a partir del cuestionario, nos permiten constatar una cierta homogenización en las funciones que desarrollan los consultores con un alto grado de realización de cada una de ellas. Teniendo en cuenta que la opción de respuesta ‘nunca’ no ha sido contestada en prácticamente ninguno de los ítems y que las opciones de respuesta de ‘mucho’ o ‘siempre’ tienen valores parecidos, los datos se presentan agrupados a partir de las opciones de respuesta de: Nunca o poco, a menudo, mucho o siempre

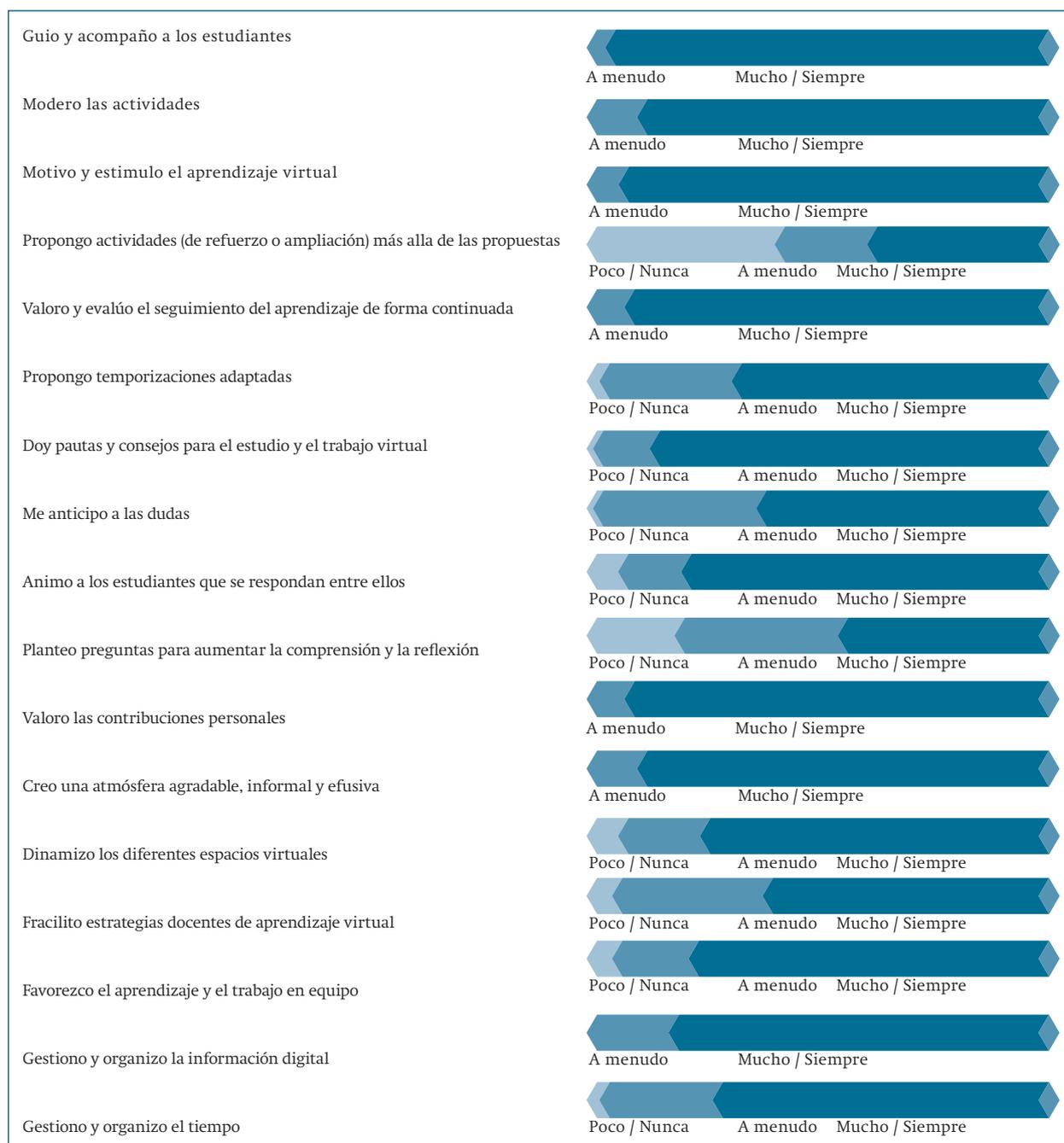


GRÁFICO 5: FUNCIONES DOCENTES DE CONSULTOR

Además los consultores han añadido nuevas funciones que complementan a las presentadas como la implicación que toman en la planificación del semestre, el promocionar el uso del SL, investigar sobre nuevos recursos en la red, sugerir herramientas que facilitan el desarrollo de determinadas tareas, incorporar y/o modificar nuevos materiales y guías del curso y facilitar a que el estudiante sea tecnológicamente competente con el uso de las TIC.

b) Percepción de los consultores sobre las acciones que facilitan el trabajo en equipo

Partiendo de Briedley et al. (2009), Mc Connell (2006) y Urhahne et al. (2009) se han identificado un conjunto de acciones específicas asociadas al trabajo en equipo que han sido contrastadas por los propios consultores a partir de las valoraciones sobre el grado en que las realizan. Las acciones que facilitan el trabajo en equipo identificadas son valoradas por los consultores con porcentajes altos de realización.

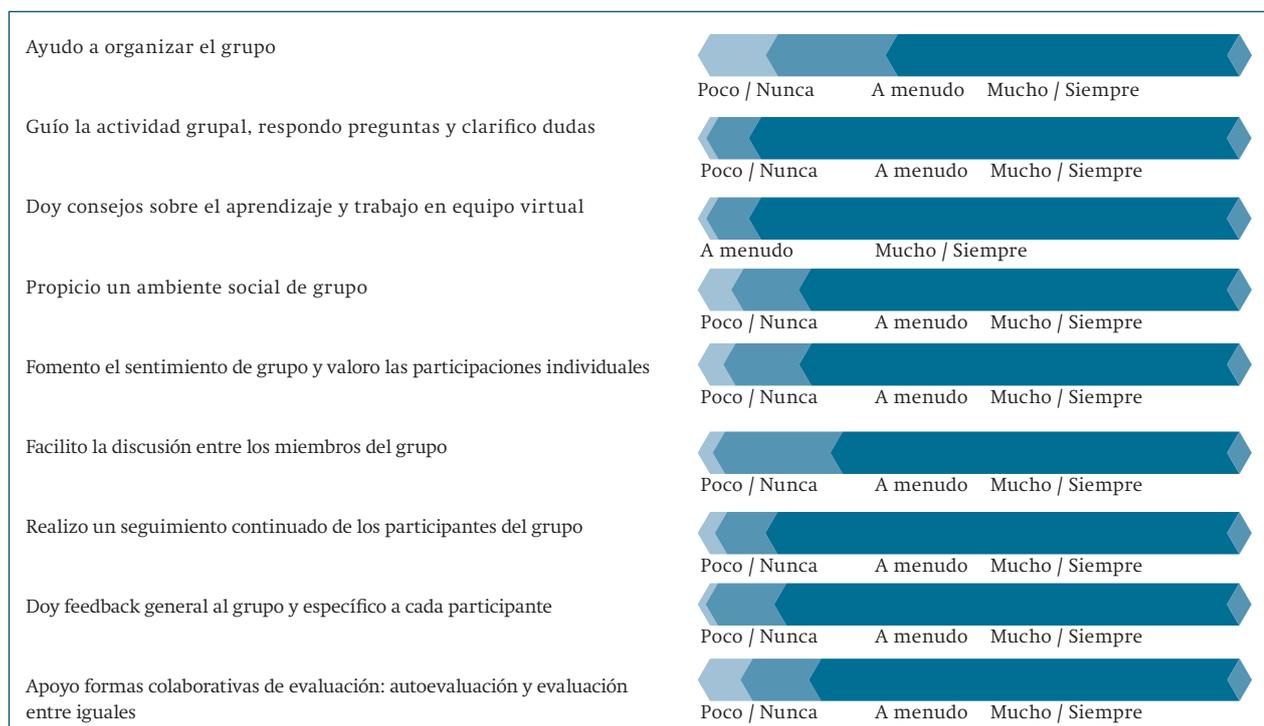


GRÁFICO 6: FUNCIONES DOCENTES ESPECÍFICAS VINCULADAS AL TRABAJO EN EQUIPO

A partir de la voz de propios implicados podemos considerar que las funciones docentes que desarrollan los consultores en el aula virtual se centran en **facilitar y ayudar a los estudiantes a identificar sus necesidades de aprendizaje, motivarlos para mantener y reforzar la constancia y el esfuerzo que el hecho de aprender requiere, ofrecer una guía y orientación respecto al proceso que deben seguir, reconocer el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje y proponer medidas necesarias para mejorarlo, resolver las dudas y orientar el estudio, de forma personalizada resolver cuestiones de contenidos y propiciar el intercambio de ideas y de información de forma colectiva; favorecer el aprendizaje del proponiéndole actividades, dando pautas de orientación, evaluando las actividades y haciendo un seguimiento continuado del progreso de los estudiantes.**

La descripción de la actividad docente que desarrolla el consultor nos permite abordar y comprender los capítulos siguientes que relacionan la actividad del consultor en el aula con la actividad con el equipo de consultores a través de la sala de consultores.

3A PARTE: ESTUDIO DE CASO

**CAPÍTULO 7: ANALIZANDO EL ESCENARIO DEL EQUIPO DE
CONSULTORES DEL ÁREA DE COMPETENCIAS DIGITALES**

“Para poder adentrarnos en la obra deberemos analizar el ambiente donde sucede y los personajes que formarán parte de ella.”

PÍO BAROJA, 1920

Vamos a describir en este capítulo el escenario de colaboración del equipo de consultores del área de competencias digitales centrado en el espacio virtual del campus de la UOC y concretado en la sala de consultores. En un entorno virtual de aprendizaje el término colaboración toma un rol central ya que Internet facilita que la colaboración de grupos de estudiantes y, a la vez de docentes, participen de un interés común (Harasim, 2000; Guitert, 2005).

Seguidamente abordaremos el papel que toma la Coordinación del equipo de consultores partiendo de las acciones que desarrolla de manera principal en el espacio virtual de la sala de consultores contrastadas por los propios consultores.

Situado el entorno de trabajo y analizadas las funciones de la Coordinación del equipo de consultores finalizaremos el capítulo identificando los rasgos distintivos del equipo de consultores.

1. LA SALA DE CONSULTORES COMO ENTORNO DE TRABAJO VIRTUAL

1.1. ¿Cómo es la Sala de consultores?

1.2. Evolución de la sala en consonancia con las necesidades del equipo

1.2.1. *Buzones compartidos adaptados a finalidades concretas*

1.2.2. *De la web de trabajo a la wiki*

1.2.3. *Grupos de trabajo: la especificidad dentro de la transversalidad*

2. EL PAPEL DE LA COORDINACIÓN EN UN ENTORNO DE TRABAJO VIRTUAL

2.1. ¿Qué acciones desarrolla?

2.1.1. *Diseña, conceptualiza, rediseña propiciando la mejora docente y la innovación*

2.1.2. *Organiza y gestiona la actividad docente favoreciendo estrategias docentes*

2.1.3. *Dinamiza y promueve la interacción del equipo y la colaboración en la sala*

2.1.4. *Realiza un seguimiento y feedback de la actividad docente*

2.2. Percepción de la coordinación por parte de los consultores

3. ¿CUÁLES SON LOS RASGOS DISTINTIVOS DEL EQUIPO DE CONSULTORES EN UN ENTORNO DE TRABAJO VIRTUAL?

3.1. Conviven conjuntamente consultores expertos y noveles

3.2. Tradición colaborativa en el entorno de la UOC

3.3. Colabora de forma indistinta en dinámicas grupales de gran grupo y de grupo reducido

3.4. Sistematización con dosis de espontaneidad

3.5. Implicación personal y profesional

3.6. Equipo cohesionado con ambiente distendido

3.7. Participantes activos

3.8. Disponibilidad temporal

1. LA SALA DE CONSULTORES COMO ENTORNO DE TRABAJO VIRTUAL

La sala de consultores del área de competencias digitales es un **espacio compartido del campus virtual al que tienen acceso el equipo de consultores para vehicular, principalmente, el intercambio de las dinámicas docentes que acontecen en sus aulas.** Fue creada desde los orígenes de la UOC con el despliegue de la asignatura de MiC bajo la supervisión del profesorado responsable del área de competencias digitales que asume la función de Coordinación. **La sala se compone de los buzones compartidos de Tablón, Foro y Debate, un espacio de disco que cuenta con una web de trabajo y área de ficheros, un espacio de wiki y un buzón lógico vinculado a la Coordinación.**

A lo largo de todo este tiempo la sala ha mantenido una interacción y participación continuada por parte del equipo de consultores y la Coordinación, evolucionando y adaptando en cada momento los espacios a las necesidades del equipo.

Desde la “sala MiC”, denominación que se conoce en la Institución, el equipo de consultores participa a dos niveles: de una forma global, entre todos los consultores, que posibilita la comunicación y el intercambio de experiencias docentes y de forma más específica, en grupos de trabajo de consultores, encaminada a la realización de una actividad, producto o resultado concreto.

Vamos a describir los elementos funcionales de la sala de consultores y la evolución que ha experimentado a lo largo de estos años para comprender mejor la actividad que se desarrolla. El objetivo del análisis se centra en la actividad que se desarrolla independientemente de las herramientas utilizadas ya que en el momento en que se llevó a cabo el análisis la sala se encuentra en proceso de cambio tecnológico desde la institución.

1.1. ¿Cómo es la Sala de consultores?

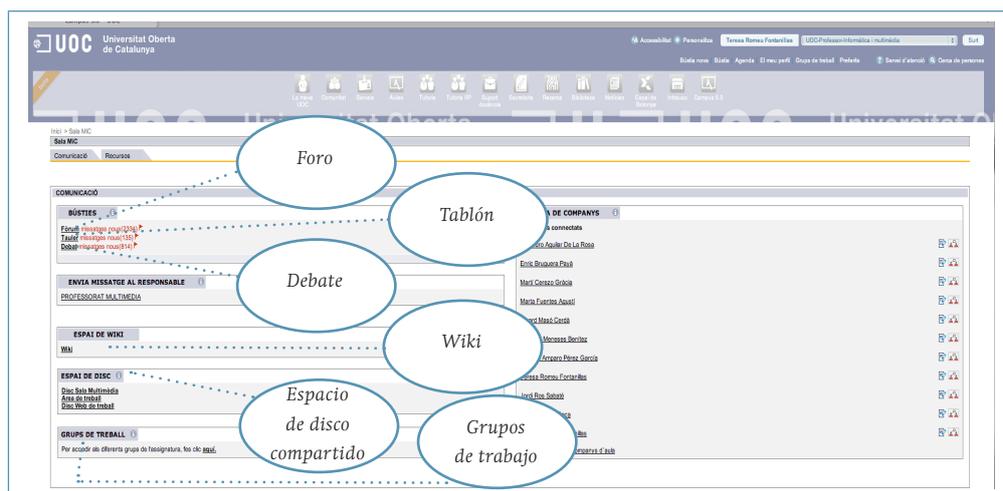


IMAGEN 1: ESPACIO VIRTUAL DE LA SALA DE CONSULTORES

El **Tablón** es el espacio que hace mobilizar la interacción de todo el equipo de consultores y es gestionado por los profesores responsables de la asignatura que asumen la **Coordinación virtual de la sala.** De forma similar a como sucede en el aula

virtual con los estudiantes, desde el Tablón se canalizan las indicaciones y las orientaciones generales, se marcan las directrices, se proporcionan orientaciones, se resuelven dudas y se dinamiza al equipo de consultores. El promedio de mensajes a lo largo de un semestre en el Tablón de la sala es de 60 mensajes, a partir de los datos extraídos de la observación. La siguiente imagen corresponde al volumen de mensajes durante el periodo de un mes.

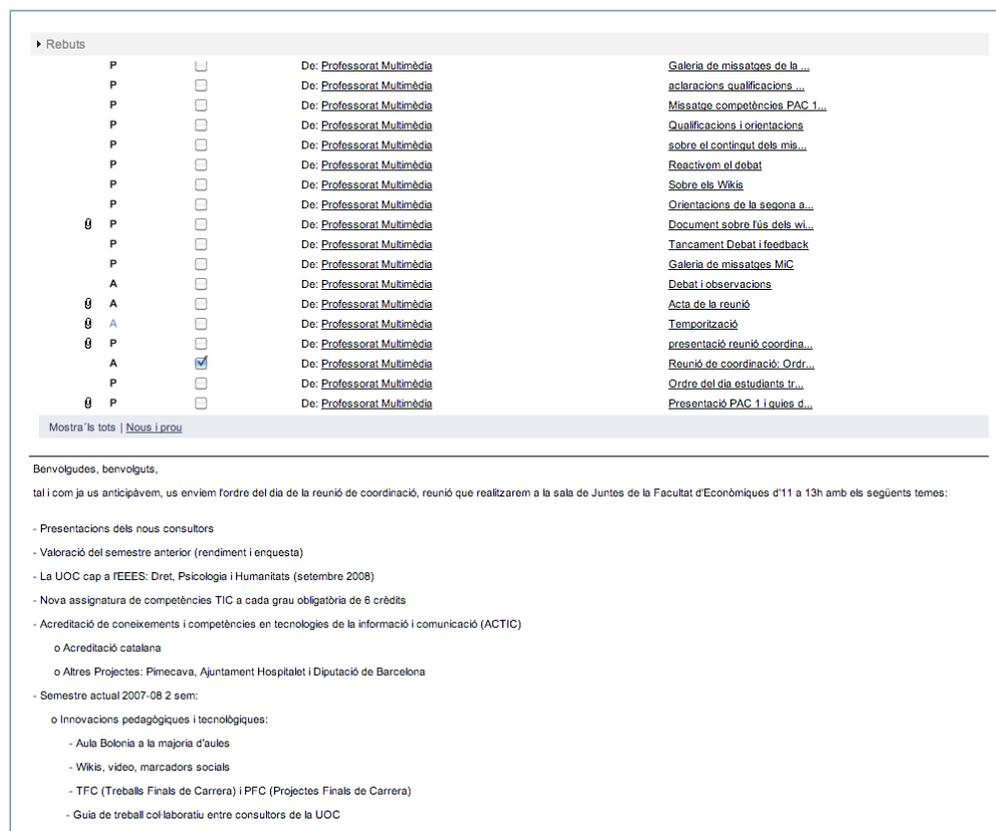


IMAGEN 2: TABLÓN DE LA SALA DE CONSULTORES

Desde la “sala MiC” podemos acceder al buzón lógico de “pmultimedia”, abreviación de profesorado multimedia, que es nombre de usuario al que se le conoce la Coordinación. El buzón personal de la Coordinación permite resolver y contestar las dudas más personales y específicas de un consultor o simplemente mantener una comunicación privada con los consultores. En este sentido, el buzón lógico de pmultimedia y en su globalidad la “sala MiC” con todos sus espacios, son los canales de información entre la Coordinación y los consultores para la conducción en equipo de la asignatura y de los temas vinculados entorno al área de competencias digitales. La coordinación, canalizada a través de pmultimedia, asume el papel de administrador del espacio de trabajo virtual.

El **Foro** de la “sala MiC”, al igual que sucede en el aula virtual con los estudiantes, es el **espacio informal de comunicación en donde tiene lugar la mayor parte de la interacción entre los consultores y entre éstos y la Coordinación**. Se comparte información de todo tipo, desde cuestiones más personales y sociales a cuestiones más académicas y profesionales. El Foro posibilita intercambiar información diversa, llevar a cabo discusiones sobre temas concretos entre los consultores y compartir experiencias docentes. La

presencia de la Coordinación es la de actuar como un miembro más, tal y como se recoge en la siguiente imagen:

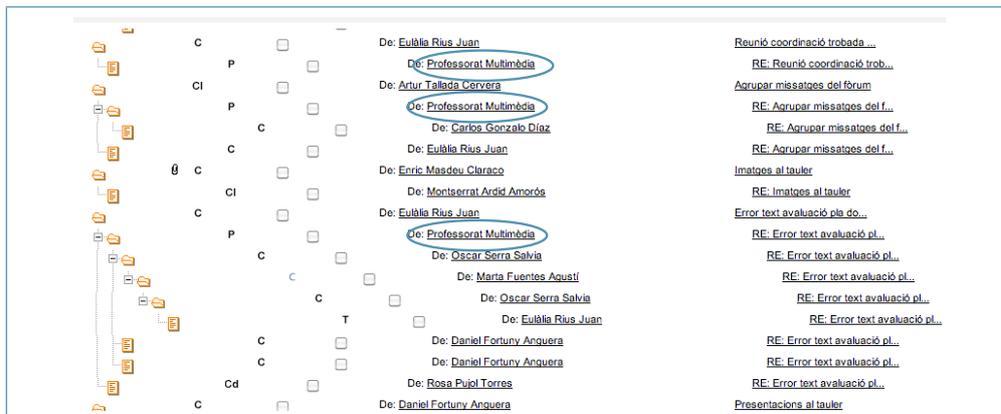


IMAGEN 3: FORO DE LA SALA DE CONSULTORES

En el próximo apartado desarrollaremos el papel de la coordinación que a partir de una dinamización continua del Foro mantiene una interacción constante. El promedio de mensajes durante un semestre en el Foro es de 300 mensajes.

El Debate de la “sala MiC” es el espacio en que se concentra la actividad específica de los consultores que llevan a cabo dinámicas de trabajo en equipo con los estudiantes en que se comparten los documentos, mensajes modelo, intercambio de experiencias, los proyectos finales de los estudiantes,... y actúa de espacio para la formación de los nuevos consultores que se inician en la metodología del trabajo en equipo con sus estudiantes a través de la dinamización de la Coordinación y de las interacciones del equipo de consultores. La coordinación, al igual que el espacio del Foro, actúa como un miembro más. El promedio de mensajes durante un semestre en el Debate es de 150 mensajes.

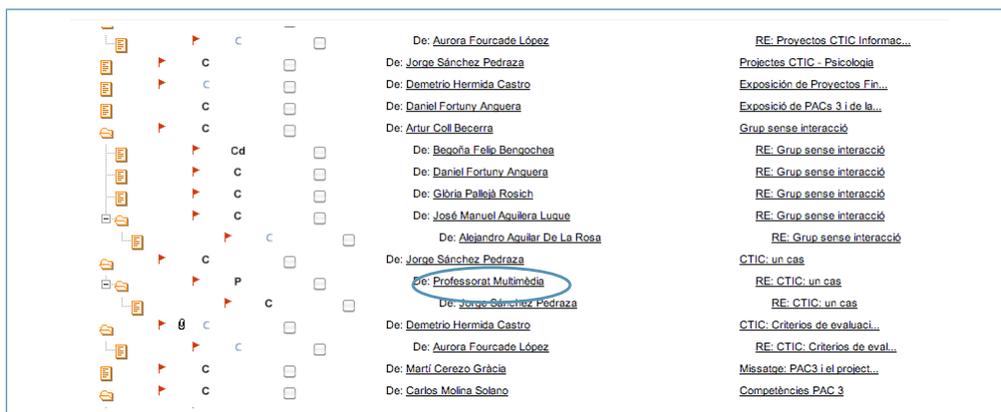


IMAGEN 4: DEBATE DE LA SALA DE CONSULTORES

La posibilidad de ser un espacio abierto a todo el equipo de consultores facilita que los nuevos consultores que se incorporan con posterioridad a las dinámicas de trabajo acontecidas a lo largo de un semestre les sea útil como espacio de formación a la que Lesser

y Stork (2001) lo denominan como la visibilidad para los nuevos. Tal y como señalan algunas de las voces, el seguimiento en diferido de las vivencias de las dinámicas de sus compañeros, a través de los mensajes, les permite conocer y prepararse delante de situaciones futuras en que se van a encontrar tal y como manifestaba un consultor nuevo *“he podido consultar la dinámica del semestre anterior a partir de la lectura de vuestros mensajes que estoy seguro me facilitarían la tarea en las primeras semanas de la docencia”*.

Más allá de los buzones compartidos, la “sala MiC” cuenta con un espacio de disco compartido con un área y web de trabajo que posibilita almacenar y linkar informaciones con la finalidad de compartirlas con el equipo de consultores. En estos espacios se encuentran desde materiales de la asignatura, actas de las reuniones presenciales de coordinación, estadísticas y herramientas y recursos para la docencia, tal y como se observa en la imagen 5. A pesar de la cantidad de información almacenada en el espacio de disco compartido, la observación nos permite constatar que no existe un criterio previo en la organización de la información. Así, nos encontramos con un conjunto de carpetas que en la mayoría de las veces responden a un criterio organizativo por semestre académico aunque la información que contiene difiere entre las carpetas. Asimismo la organización de las carpetas no sólo responde a semestres académicos sino también a temáticas de interés del equipo. Los 10 años de actividad de este espacio (desde abril de 1999 hasta febrero de 2010) nos permiten contabilizar un total de 714 carpetas generadas con un volumen de 7.600 archivos en formatos variados como html, htm, zip, jpeg, jpg, xls, rtf, doc, pdf, swf, wnk y mp3 a pesar de que los formatos doc y pdf son los más utilizados.

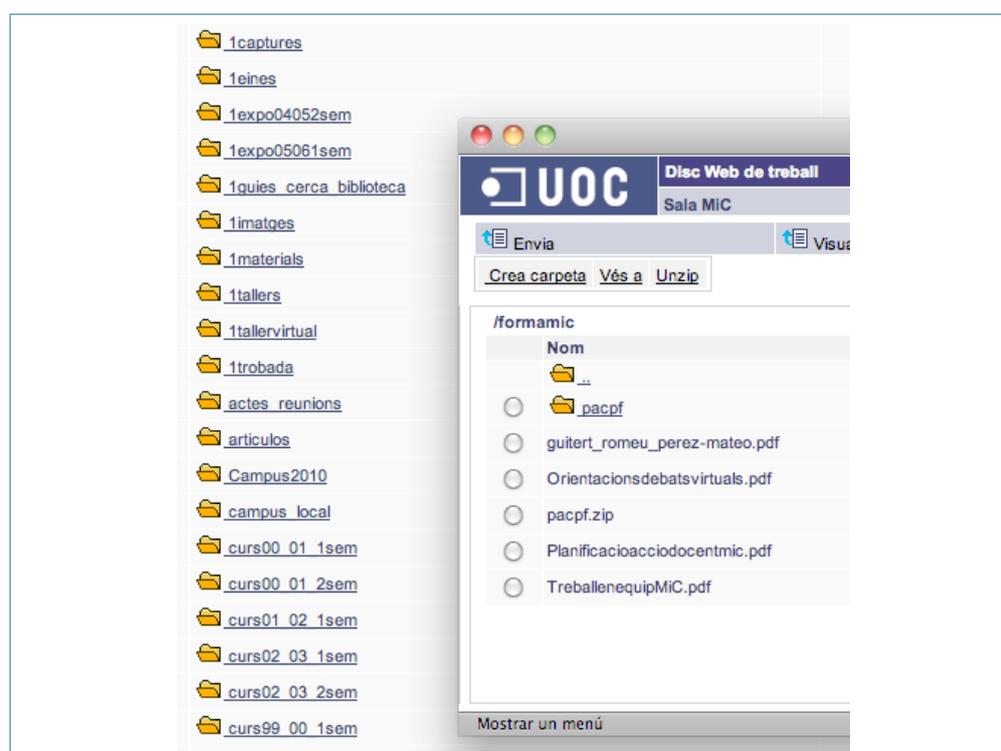


IMAGEN 5: ESPACIO DE DISCO COMPARTIDO DE LA SALA DE CONSULTORES

La incorporación de nuevos espacios en la sala de consultores con nuevas herramientas web 2.0 , favorece que de un modo ágil y rápido, con un lenguaje simple de etiquetas, utilizando un navegador web y sin necesidad de conocimientos previos de programación

html, se puedan crear de forma colectiva documentos como guías, recursos y materiales. Area, (2009:5) se refiere a la herramienta wiki como “un instrumento o recurso didáctico útil y altamente versátil para la docencia universitaria tanto en la modalidad de elearning como de blearning”. **La introducción de la wiki de la sala ha potenciado compartir recursos entre los consultores y ha posibilitado utilizarla para la elaboración de guías didácticas sobre el uso de recursos web 2.0**, a las que hemos hecho referencia en el capítulo anterior.

La actividad de la **Wiki de la sala** se inicia en el año 2007 y durante estos tres años se han registrado más de 500 entradas de documentos, lo que supone una media por semestre de unos 80 documentos. La Wiki, que es gestionada por la Coordinación, integra los recursos generados entorno al área, tanto los vinculados a las nuevas asignaturas de competencias digitales (CTIC) como recursos docentes de utilidad para los consultores así como aquellos de utilidad específica para los nuevos consultores que se inician. En la siguiente imagen podemos visualizar la página principal de la Wiki de la sala de consultores con los elementos que integra en estos momentos:



IMAGEN 6: PÁGINA PRINCIPAL DE LA WIKI DE LA SALA DE CONSULTORES

Además de los buzones compartidos, del espacio de disco y la Wiki, la sala permite participar en grupos reducidos a partir de los grupos trabajo virtuales. Los consultores son asignados al grupo de trabajo de la asignatura de la que son consultores. La siguiente imagen muestra algunos de los grupos de trabajo de la sala.

Grup 12 - Informàtica Multimedia i Telecomunicació	
Debat (1080/1097) ▶ Tauler (0/0)	Àrea de fitxers Wiki
Grup 13 - CTIC_Humanitats	
Debat (844/1989) ▶ Tauler (0/0)	Àrea de fitxers Wiki
Grup 14 - Dret	
Debat (1181/1192) ▶ Tauler (0/0)	Àrea de fitxers Wiki
Grup 47	
Debat (0/0) Tauler (0/0)	Àrea de fitxers Wiki
Grup 16 - Documentació	
Debat (245/386) ▶ Tauler (0/0)	Àrea de fitxers Wiki
Grup 17 - C. Polítiques	
Debat (0/0) Tauler (0/0)	Àrea de fitxers Wiki

IMAGEN 7: LOS GRUPOS DE TRABAJO DE LA SALA DE CONSULTORES

El criterio de asignación de un consultor en un grupo se realiza en base a la experiencia en el semestre anterior y a la demandas del mismo consultor aunque el criterio de asignación final queda condicionado a las demandas de matrícula del semestre en curso.

De forma similar a como acontece en un grupo de trabajo de una aula virtual, los grupos de trabajo asociados a la sala permiten personalizar el nombre del grupo y cuentan con los mismos espacios de comunicación de Tablón y Debate y un área de ficheros. Además, y de forma paralela a como sucede en las aulas virtuales, se ha integrado la herramienta wiki. En este sentido, podemos establecer un paralelismo entre los grupos de trabajo vinculados a las aulas virtuales y los grupos de trabajo asociados a la Sala de consultores. Las dinámicas son similares a pesar de que en un caso hablamos de dinámicas de trabajo con estudiantes y en otro de dinámicas de trabajo con docentes.

El acceso del consultor a un grupo de trabajo presupone estar activo en el grupo y participar de la dinámica de trabajo que se deriva. En apartados posteriores nos detendremos en analizar la actividad grupal que acontece en estos espacios de los grupos de trabajo de la Sala de consultores.

1.2. Evolución de la sala en consonancia con las necesidades del equipo

El análisis histórico nos permite entrever dos aspectos que condicionan la evolución de la “sala MiC”. Por un lado, el volumen cada vez más creciente de consultores que da respuesta docente al despliegue progresivo de las titulaciones en la UOC y de los nuevos grados Bolonia que comportan la creación de nuevas asignaturas de competencias digitales y por otro, la progresiva implementación de la metodología del trabajo en equipo virtual en las asignaturas del área. Estos dos aspectos suponen adaptar los espacios de la sala y asignar más protagonismo a los grupos de trabajo virtuales de la sala.

1.2.1. Buzones compartidos adaptados a finalidades concretas

En las primeras épocas de funcionamiento de la sala de consultores la **dinámica de interacción y comunicación del grupo de consultores y la propia coordinación se desarrollaba en el espacio del Foro**. Esta situación, inicialmente lógica por la poca cantidad de consultores, se hace insostenible a partir de un cierto momento en que la propia dinámica de participación de los consultores va aumentando y se van incorporando nuevos consultores para dar respuesta docente a las nuevas asignaturas creadas. Este crecimiento comporta, por parte de la Coordinación, habilitar el Tablón para canalizar las informaciones y la comunicación de la Coordinación dejando el Foro para la dinámica general de los consultores.

El espacio del Foro es el espacio compartido de la sala que se ha mantenido y se mantiene activo, con una dinámica regular y hasta cierto punto rotativa entre los consultores a lo largo de los semestres. Un consultor comenta en este sentido *“hay semestres que he participado más que en otros ya que si veo que hay algún compañero que lo hace me abstengo de participar”*. Un consultor comenta sobre la saturación de mensajes del Foro: *“ha habido momentos de autentico pánico en que era imposible seguir todas las intervenciones de los compañeros en el Foro, sobretudo cuando hemos iniciado el despliegue de las nuevas asignaturas Bolonia en que nos encontrábamos con diferentes dinámicas de asignaturas, por un lado las antiguas asignaturas LRU y por otro las nuevas asignaturas de grados”*.

La observación nos permite constatar que a partir de un cierto momento la saturación de mensajes ha reducido el número de intervenciones y aportaciones de los consultores, concentrándose en aspectos de más interés y relevancia vinculada a la dinámica docente y dejando aspectos más sociales en contextos o situaciones más allá de la sala. En este sentido uno de los consultores argumenta: *“la participación genérica de hace años ha disminuido y nos hemos especializado más en consultas y temas relacionados directamente con las asignaturas que llevamos, vamos más al grano y creo que esto es positivo porque focalizamos en los aspectos de la docencia que más nos preocupan”*. Otro consultor haciendo referencia a aspectos vinculados la interacción social comenta: *“ahora me concentro más en participar de las dinámicas de la docencia y aprovecho las reuniones presenciales para hacer vida social con el grupo de consultores”*.

Otro aspecto que emerge de la evolución de la sala hace referencia a **la mayor presencia del trabajo en equipo en los planes docentes de las asignaturas del área**. Esta situación hace replantear a la Coordinación la necesidad de canalizar el intercambio de dudas e informaciones relacionadas con los procesos de trabajo en equipo de los estudiantes en un espacio específico de la sala. En este sentido se establece, desde la Coordinación, una clara distinción entre el Foro y el Debate. Mientras que **el Foro se sigue destinando a la dinámica de comunicación informal genérica de todo el equipo de consultores, el Debate se centra en compartir con los consultores las dinámicas de trabajo en grupo de los estudiantes**. El uso de espacios diferenciados viene condicionado por las estrategias y las dinámicas docentes diferentes que se establecen en aulas que desarrollan procesos de trabajo de forma individual y en las que desarrollan procesos de trabajo en equipo con los estudiantes.

Esta situación, que permite diferenciar los espacios porque las dinámicas docentes son diferentes entre una aula de trabajo individual y una aula de trabajo en grupo, en la

concepción de las nuevas asignaturas CTIC de los nuevos Grados Bolonia que van integrando en todas estas asignaturas el planteamiento del trabajo en equipo en las propuestas docentes va perdiendo sentido disponer de espacios habilitados y diferenciados teniendo en cuenta que la mayoría de las nuevas asignaturas Bolonia integran en sus propuestas docentes el objetivo del aprendizaje y el trabajo en equipo en entornos virtuales.

Las dudas y las experiencias sobre dinámicas de trabajo en equipo no sólo se exponen en el Debate sino que se trasladan en el Foro y en los grupos de trabajo específicos por asignatura. Una consultora veterana en la asignatura comenta: “con el tiempo he visto que a pesar de organizar las intervenciones según objetivos del área lo *que realmente cuenta es la predisposición que tenemos los consultores a querer compartir, sea cual sea finalmente el espacio que se haya definido para compartir las experiencias*”. Esta reflexión de forma conjunta con la observación permite constatar la prioridad en compartir dinámicas de trabajo entre los consultores independientemente del espacio donde se lleve a cabo.

1.2.2. De la web de trabajo a la wiki

Inicialmente la web de trabajo de la sala de consultores tuvo un papel destacado como hosting de las páginas web de los consultores. Fue de las primeras salas docentes de la uoc en disponer de página web propia que permitió que los consultores pudieran elaborar su propia página web tal y como se puede apreciar en la siguiente imagen:



IMAGEN 8: WEB DE LOS CONSULTORES (1998)

La web de trabajo¹, que **actualmente ha quedado sustituida por la wiki** de la sala, se destinaba como repositorio de la información académica recopilada durante el semestre de interés para los consultores, organizada por la Coordinación a partir de temas de interés tal y como se muestra en la siguiente imagen:

¹ Véase: http://cv.uoc.edu/~00_997_01_wtr/1eines/eines.htm

EINES DE L'AULA

RECUILL DE MISSATGES MODEL

Tema	Semestre	Contingut
Missatges model	Principis 2 on. semestre curs 2002-03	Recull de missatges model fins a la PAC 2
Mapes conceptuals	1 r. semestre curs 2003-04	Mapes conceptuals dels diferents estudis

PLANS DOCENTS I PACs

Tema	Semestre	Contingut
PACs	1 r. semestre curs 2003-04	Pràctiques d'avaluació continuada de tots els estudis
Plans docents	1 r. semestre curs 2003-04	Plans docents de tots els estudis

DOCUMENTACIÓ COMPLEMENTÀRIA PAC 1

Tema	Semestre	Contingut
Mapa_MiC		Estructura i conceptes claus de l'assignatura MiC
Indicacions per al debat	2 on. semestre curs 2003-04	Indicacions per al debat
PAC 1. Indicacions elaboració PPE		Indicacions d'elaboració del PPE en aules individuals
PAC 1. Indicacions elaboració PGE		Indicacions d'elaboració del PGE en aules amb treball en grup
Cas debat estratègies aules in...		
Cas debat estratègies aule...		

DOCUMENTACIÓ COMPLEMENTÀRIA PAC 2

Tema	Semestre	Contingut
Guia debat TIC		
Orientacions ce...		
Plantilla valorac...		
Plantilla de esc...		
Qualificacions...		

ALTRES PACs

Tema	Semestre	Contingut
Instruccions fitxers		de fitxers.
Adjunció i recu...		Adjunció de fitxers
TAGS		Tags
http://cv.uoc.es/~ipdm/pase...		Enllaços a espais del campus per tal que es puguin utilitzar els tags per enllaçar les pàgines dels materials que va fer en JM i que estan preparats per copiar i enganxar i ja funcionen obrint una nova finestra.
http://perso.wanadoo.es/jaquilera/estra.htm	J. M. Aguilera	Desar materials al disc (aplicació Flash)
Codi font de l'aplicació Flash: estra fla		
http://perso.wanadoo.es/jaquilera/fitxers.htm	J. M. Aguilera	Adjunció de fitxers (aplicació Flash)
Codi font de l'aplicació Flash: fitxers fla		

MISSATGES D'AJUDA

Tema	Contingut
Ajuda informàtica	Indicacions de què fer davant problemes tècnics
Icones campus	Plantejament de preguntes sobre icones de gran utilitat
Boletes i Vincles	Campus

IMAGEN 9: WEB DE TRABAJO DE LA SALA DE CONSULTORES

La incorporación de la wiki no sólo en los espacios de los grupos de trabajo sino también en el espacio de la sala **facilita el acceso más directo a la documentación genérica y específica que los consultores utilizan en la dinámica docente y el seguir potenciando un canal más para compartir informaciones entre los consultores** (Lesser y Sortk, 2001). Destacamos el acceso a la galería de proyectos virtuales y a los recursos de las nuevas asignaturas de los grados Bolonia mostrados en la siguiente imagen (10.1 y 10.2). En la Wiki se almacena una selección de los mejores trabajos realizados por los estudiantes de semestres anteriores organizados a partir de una galería de proyectos virtuales por estudios que el equipo de consultores van alimentando y que se presenta a los nuevos estudiantes del semestre en una determinada fase de la asignatura como modelo para la realización del proyecto virtual.

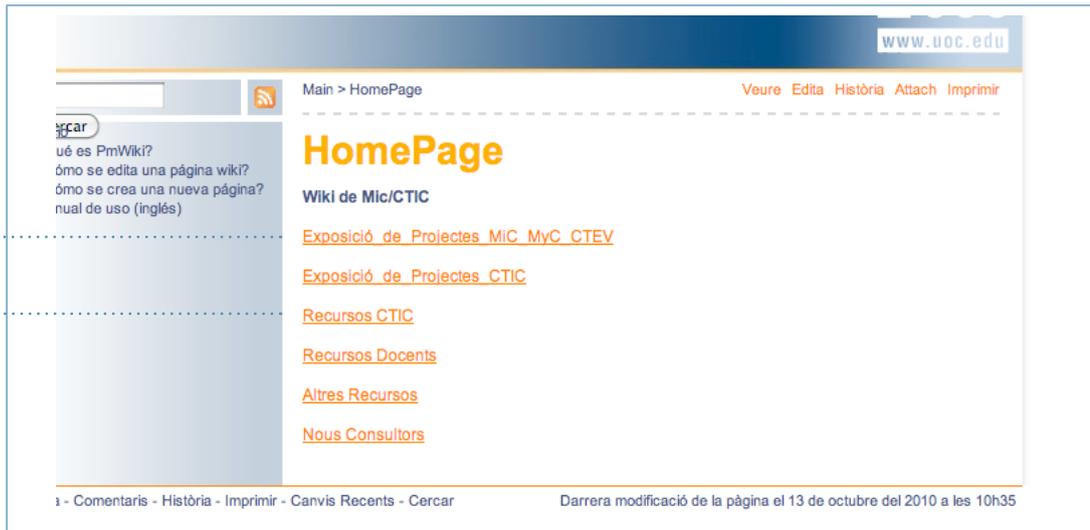


IMAGEN 10: WIKI DE LA SALA DE CONSULTORES: GALERÍA DE PROYECTOS VIRTUALES Y RECURSOS DE LA ASIGNATURA

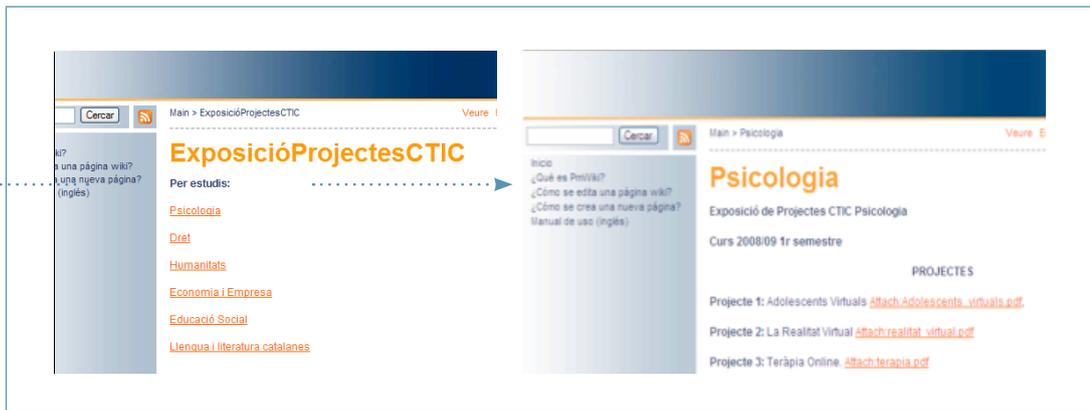


IMAGEN 10.1



IMAGEN 10.2

La incorporación de la wiki en la dinámica del equipo de los consultores ha posibilitado implicar a los consultores del área no sólo en la creación de guías sobre el uso de herramientas web 2.0 para utilizar en el aula sino para analizar las posibilidades de la herramienta para la creación de contenidos. Aunque en capítulos anteriores se mostró algún ejemplo de guía elaborada en una wiki dirigida a los estudiantes (Véase Imagen 34, capítulo 6), se reflejan a continuación el conjunto de guías elaboradas en la wiki por consultores que forman parte del equipo:



IMAGEN 11: CREACIÓN DE GUÍAS EN ENTORNO WIKI

1.2.3. Grupos de trabajo por estudios: la especificidad dentro de la transversalidad

Los grupos de trabajo dentro de la Sala han existido desde los inicios de su creación a pesar de que durante todo este tiempo han adaptado sus propósitos a las circunstancias propias de las asignaturas. En una primera etapa en que la asignatura era común y única para todos los estudiantes, los grupos de trabajo estaban organizados a partir del trabajo específico de una actividad concreta de la asignatura, por ejemplo la realización de una PEC de la asignatura, tal y como se muestra en la siguiente imagen. Se discutía en el grupo y posteriormente se llevaba a la Sala para compartir cada una de las actividades con el resto del equipo. La actividad principal del grupo de trabajo se desarrollaba en la fase previa de la planificación de la docencia y durante el desarrollo del semestre la actividad del grupo disminuía concentrándose las interacciones entre los consultores en el espacio del Foro de la Sala por lo que el grupo de trabajo tenían un sentido muy concreto y acotado en el tiempo.



IMAGEN 12: LOS GRUPOS DE TRABAJO EN EL AÑO 1998

Progresivamente el grupo de trabajo va tomando más relevancia emergiendo como una dinámica paralela de trabajo a la dinámica general de la sala y a la vez, a la dinámica docente en el aula con los estudiantes. La organización de los grupos de trabajo por asignaturas es consecuencia de una mayor especificidad de las asignaturas dentro de una transversalidad que conlleva el desarrollo de actividades de aprendizaje adaptadas para cada estudio y de una implicación del consultor no sólo durante la fase de la planificación de la asignatura sino también durante el desarrollo y cierre del semestre académico.

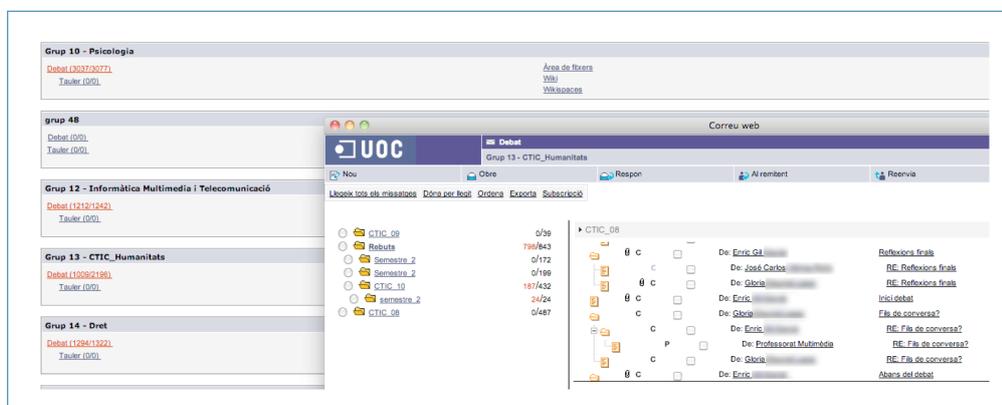


IMAGEN 13: LOS GRUPOS DE TRABAJO POR ASIGNATURAS EN EL AÑO 2008

La evolución de la sala de consultores va conformando unas dinámicas entre consultores más genéricas que vinculan a todo el equipo y unas dinámicas más específicas canalizadas en los espacios concretos de los grupos de trabajo que persigue resultados concretos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes.

Una vez descrito el escenario de colaboración centrado en la sala de consultores, vamos a abordar el papel de la Coordinación del equipo de consultores del área de competencias digitales.

2. EL PAPEL DE LA COORDINACIÓN EN UN ENTORNO DE TRABAJO VIRTUAL

La coordinación del equipo de consultores está formada por 5 profesores propios. El profesor propio, tal y como se ha comentado anteriormente, es el responsable del diseño de las asignaturas y de la coordinación de los consultores que supone seleccionarlos, formarlos y activarlos en el aula. Bajo estas reglas vamos a describir el papel de la coordinación.

A través del entorno de trabajo virtual del campus, la coordinación puede gestionar la sala de consultores haciendo uso de las herramientas que le facilitan la gestión del equipo de consultores (altas y bajas de consultores, cambio de un consultor de un grupo a otro,...) y el seguimiento de la dinámica de la sala tal y como mostramos en la siguiente imagen:

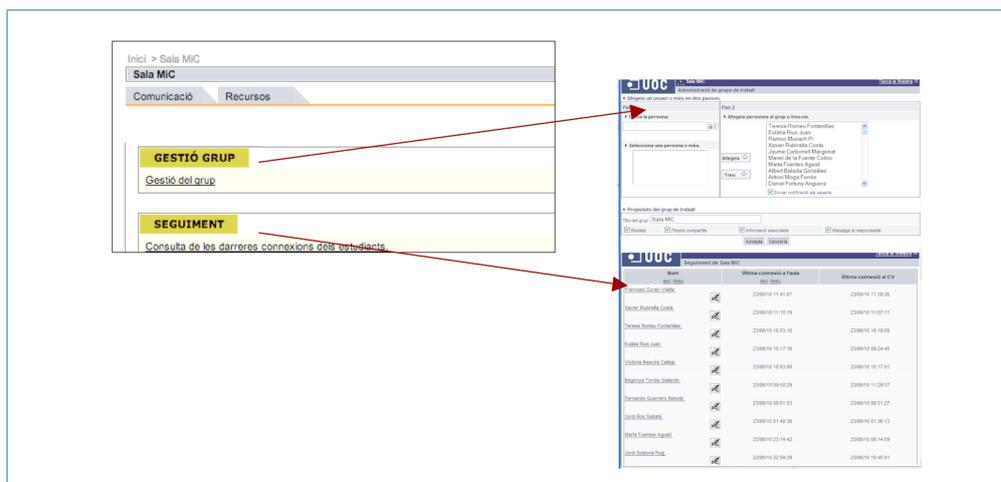


IMAGEN 14: HERRAMIENTAS DE GESTIÓN Y SEGUIMIENTO DE LA SALA DE CONSULTORES

El incremento gradual del número de consultores y la evolución constante de la asignatura vinculada al desarrollo de las competencias TIC ha llevado a una sistematización del proceso docente en que la coordinación del equipo de consultores marca unas directrices generales y fomenta la implicación de todos los consultores para concretarlas. En este sentido, la coordinación (Wenger, 2002) potencia el intercambio de información entre los consultores haciendo que se impliquen en los procesos docentes y que participen en la toma de decisiones vinculadas a la asignatura para que la dinámica docente en las aulas sea común y consensuada entre todo el equipo de consultores. Recogiendo un mensaje enviado por la coordinación: *“a partir de la propuesta que lanzamos, deberíamos entre todos concretar como vamos a desarrollar esta actividad en las aulas. Podemos empezar discutiéndolo en los grupos de trabajo y posteriormente llevar el debate en el Foro de la sala”*

Del análisis de la descripción de la sala desarrollada en el apartado anterior se observa la necesidad por parte de la Coordinación de compartir y hacer pública la información que acontece y se genera entre el equipo de consultores haciendo visibles los recursos y documentos que como equipo se elaboran, favoreciendo en la línea de Area, M. (2006), la colaboración entre profesores que posibilita que de una evolución individual se beneficie a todo un equipo. Las evidencias mostradas en los espacios comunes de la sala a lo largo de su evolución así lo demuestran.

Teniendo en cuenta el paralelismo de la docencia virtual con la coordinación virtual del equipo de consultores, se lleva a cabo un análisis sistematizado del Tablón de la sala de consultores para evidenciar las acciones que realiza la Coordinación a lo largo de un semestre académico. Para el análisis se parte del contenido de las interacciones tomando el modelo de Garrison y Anderson a partir de la categoría de la presencia docente y de las observaciones y las valoraciones de los propios consultores durante el semestre. El concepto de presencia docente (Garrison y Anderson, 2005:51) es definida como “la acción de diseñar, facilitar y orientar los procesos cognitivo y social con el objetivo de obtener resultados educativos personalmente significativos y de valor docente”. En la línea de los autores, muchos contextos educativos, y especialmente en los universitarios, otras figuras que no sea la del profesor o docente pueden contribuir a la presencia docente. En este sentido, y en palabras de Garrison, “pese al papel esencial del profesor, en una comunidad de indagación (...) todos los participantes tienen la oportunidad de contribuir a la presencia docente” (Garrison y Anderson, 2005:71).

Así tomando como referente el modelo de Garrison y Anderson se realizó un primer estudio en el 2007 a partir de los indicadores de la categoría de presencia docente: diseño y organización, promover y animar el discurso, y la orientación explícita adaptándolos a la dinámica de la coordinación vehiculada a través del Tablón del profesor de la sala.

Este primer estudio (2007) situado en el marco del grupo de investigación TACEV (Guitert *et al.* 2008), permite identificar el papel que toma la coordinación de un equipo de consultores contrastado con la percepción de los propios consultores. En este sentido se constata que el 90,4% de los consultores están de acuerdo o muy de acuerdo que **la coordinación facilita la interacción entre consultores** a través de la sala. Uno de los consultores comenta al respecto: “*la coordinación facilita el intercambio entre consultores, guía la práctica docente, hace propuestas para dinamizar el grupo y realizar una docencia compartida, potencia el intercambio de recursos, herramientas, pautas, y a la vez forma parte del equipo*”. Otro de los consultores complementa “*en la sala se intercambia información y conocimiento, existe pensamiento crítico, se da intercambio de desarrollo profesional y los consultores tienen el soporte de los otros consultores a través de comentarios informales y relajados*”. Asimismo consideran que la coordinación dinamiza el espacio ya que, “*la coordinación regula, estimula, orienta, coordina, lidera, e incita a que participemos*”.

Sobre el papel que desempeña la coordinación los consultores consideran que es muy dinámica y próxima al equipo facilitando estrategias docentes. En este sentido el 84,7% de los consultores percibe estar de acuerdo o muy de acuerdo en que **el papel de la coordinación facilita estrategias docentes** que favorecen mejoras en la docencia. Tal y como señala una consultora “*es una coordinación que está presente con mensajes orientativos, se avanza a las dudas y siempre obtienes respuesta por su parte*”.

Sobre el seguimiento que hace la coordinación, el 83,09% de los consultores está de acuerdo o muy de acuerdo en que **el seguimiento y las sugerencias que reciben de la coordinación les mejora la acción docente como consultor**. “*cuando recibo un mensaje de la*

coordinación recomendando llevar alguna acción en concreto lo tomo en cuenta porque su visión parte de mi actividad individual en el aula cruzada con la actividad del resto de consultores del área”.

Todos estos elementos nos sirven de punto de partida para sistematizar las acciones que desarrolla la coordinación.

2.1. ¿Qué acciones desarrolla?

En base a los resultados del primer estudio realizados en el 2007 (Guitert *et al.* 2008) partiendo del modelo de Garrison (2005) se lleva a cabo un segundo análisis en profundidad del Tablón de la sala de consultores a partir de la observación en directo a lo largo de un año y de la bibliografía consultada (Lesser y Stork, 2001; Wenger, 2002) que ha posibilitado definir un conjunto de acciones concretadas en:

- Diseña, conceptualiza, rediseña propiciando la mejora docente y la innovación
- Organiza y gestiona la actividad docente favoreciendo estrategias docentes
- Dinamiza y promueve la interacción del equipo y la colaboración en la sala
- Realiza un seguimiento y feedback de la actividad docente
- Facilita el desarrollo docente del consultor

2.1.1. Diseña, conceptualiza, rediseña propiciando la mejora docente y la innovación

La conceptualización de las asignaturas está en manos del profesorado propio, es decir, de la Coordinación, que es la que proporciona las directrices al equipo de consultores a través de la definición de las competencias, los recursos, las actividades de acuerdo con los parámetros de la institución y de los diferentes programas para que el equipo de consultores las concrete y las implemente a través de su actuación docente.

Con la creación de las nuevas asignaturas en los grados Bolonia se parte de unos esquemas de trabajo que permiten conceptualizar la asignatura partiendo de las competencias definidas que expresan las actividades de aprendizaje y los contenidos y los recursos relacionados. Véase anexo 1: *Conceptualización de una asignatura*.

Las acciones vinculadas al diseño de la actividad docente acontecen durante el periodo intersemestre, periodo en que la coordinación marca las directrices generales. Reproducimos un mensaje enviado desde la coordinación en este periodo inicial: “*La semana que viene diseñaremos la planificación del próximo semestre. Ya os avanzamos que en el caso de MIC mantendremos los mismos artículos variando únicamente los focos del debate y actualizando las PECs, teniendo en cuenta en este semestre vamos a priorizar el trabajo de las asignaturas de los nuevos grados*”.

De estas directrices generales que se deben concretar **la coordinación potencia la participación de los consultores** para garantizar que las propuestas que se realizan puedan sentirse implicados no sólo durante el proceso sino también con el resultado. Uno de los consultores comenta “*la coordinación nos marca la pauta del curso con un papel informativo, de orientación, institucional pero a la vez de compañero próximo que nos permite participar en la concreción de las propuestas docentes del semestre*”.

A pesar de que la coordinación basa su actividad principalmente en el marco del entorno virtual, realiza algunos encuentros presenciales para llevar a cabo las reuniones de coordinación que sirven para marcar internamente las líneas de actuación. Las reuniones presenciales son un valor importante no sólo para la coordinación sino para el equipo de consultores, y así lo manifiestan el equipo de docentes y lo hemos evidenciado en el capítulo de la formación.

Cada semestre no se diseñan las asignaturas si ya están creadas, en cualquier caso se rediseñan propiciando la introducción de nuevas metodologías y recursos para la docencia que repercutan en la mejora docente y la innovación. El **rediseño de las asignaturas se canaliza a través de las dinámicas de los grupos de trabajo reducidos** en que la interacción entre todo el equipo permite que informaciones que se generan en un espacio de grupo concreto puedan ser extrapoladas al resto de grupos y viceversa. La intervención de la coordinación se realiza a partir de mensajes en el Tablón de la Sala que aclaran dudas y transmiten orientaciones tal y como se recoge en el siguiente mensaje: *“Queremos insistir en la necesidad de que los estudiantes deberán justificar las búsquedas de información. Podemos explicitarlo mejor en los enunciados pero asimismo deberemos potenciarlo en las aulas”*.

En otros casos los mensajes que se mandan desde la coordinación para la mejora de la dinámica docente parten de aglutinar los elementos discutidos en un grupo de trabajo concreto que puede afectar al resto de grupos y son positivos para la dinámica docente como es el caso de la conducción de las dinámicas de trabajo en equipo en casos de ausencia de uno de los miembros del grupo, tal y como se recoge en la siguiente imagen:

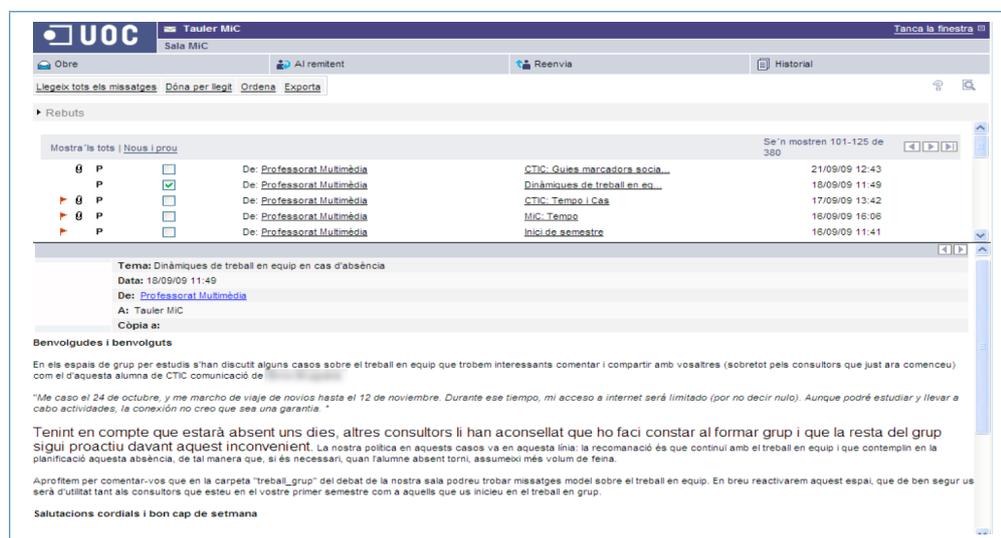


IMAGEN 15: EJEMPLO DE MENSAJE DE LA COORDINACIÓN QUE RECOGE Y AGLUTINA TEMAS DE INTERÉS

Otra de las acciones de mejora de la docencia que lleva a cabo la Coordinación está vinculada con el **tener en cuenta la voz de los estudiantes y recoger sus valoraciones**, a partir del envío de una encuesta, tal y como hemos descrito en el capítulo anterior. Esta encuesta ha tenido especialmente sentido desde la implementación de las nuevas asignaturas de Competencias digitales (CTIC) con la finalidad de valorar los aspectos genéricos de la

asignatura y los específicos del semestre. Reproducimos un párrafo de mensaje enviado por la coordinación al equipo de consultores:

“Apreciadas, apreciados, este semestre también vamos a presentar la encuesta, con algunas nuevas preguntas que nos permitan valorar la incorporación de las nuevas herramientas 2.0 para reforzar la integración de las competencias por parte de los estudiantes. Por lo tanto, os presentamos una propuesta del mensaje que deberíais de mandar al Tablón de vuestras aulas hacia finales de semana. La encuesta es anónima y no será necesario que los estudiantes entren ningún login para responderla. Gracias y saludos cordiales”.

Además la coordinación **potencia que se comparta la innovación** entre los consultores y en este sentido abre espacios concretos en el entorno de la sala virtual, fundamentalmente en el Foro, y en momentos determinados del semestre para recoger propuestas de innovación como el que se muestra en la siguiente imagen:

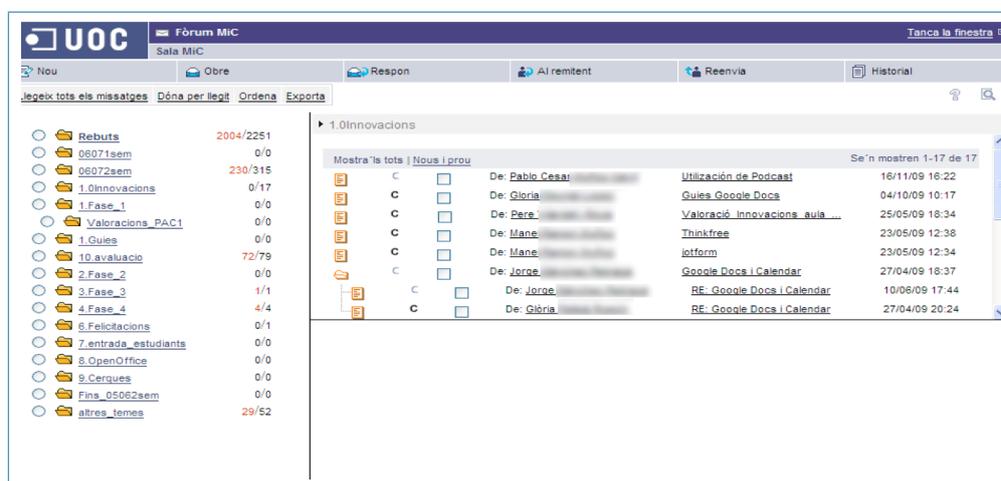


IMAGEN 16: LA COORDINACIÓN POTENCIA LA INNOVACIÓN

Asimismo la coordinación **recoge las reflexiones mantenidas por el equipo de consultores** en relación a los cambios de cara al próximo semestre que, contrastadas con los resultados de las encuestas de los estudiantes permiten pensar y plantean cambios de cara al próximo semestre tal y como puede ilustrarse en el siguiente mensaje a modo de ejemplo:

“Una vez analizadas las reflexiones que enviaísteis al debate sobre las PECS de las asignaturas CTIC así como los resultados de las encuestas de los estudiantes, os mandamos una propuesta de cambios de cara al próximo semestre que deberíamos incorporar en los enunciados de las PECS para que lo analicéis y lo validéis. Podeis enviar vuestras opiniones a la carpeta Reflexion_PECs_CTIC del espacio Debate de la sala. Saludos cordiales”.

2.1.2. Organiza y gestiona la actividad docente favoreciendo estrategias docentes

La Coordinación se encarga de asignar los consultores a las diferentes asignaturas para cada uno de los estudios y presenta de forma global y pública la **distribución de los consultores** a todo el equipo de tal manera que cada consultor conoce en qué asignatura se encuentran el resto de los consultores del equipo a partir del número de estudiantes matriculados en cada

una de las asignaturas del área. La distribución prioriza la experiencia de los consultores en un estudio, su perfil profesional y el equilibrio entre el equipo de consultores. Se muestra en la siguiente figura la distribución de consultores correspondiente a un semestre:

CURS 2008-2009 2on semestre

MIC/MyC/CTEV

AULES		Estudis	Nom Consultor/ra
Total	número		
10	1	C. EMPRESARIALS (1 er cicle)	Gabrie
	2	C. EMPRESARIALS (1 er cicle)	Joan
	3	C. EMPRESARIALS (1 er cicle)	Francesc
	4	C. EMPRESARIALS (1 er cicle)	Txema
	5	C. EMPRESARIALS (1 er cicle)	Manuel
	6	C. EMPRESARIALS (1 er cicle)	Guillem
	7	C. EMPRESARIALS (1 er cicle)	Xavier
	8	C. EMPRESARIALS (1 er cicle)	Pere
	9	C. EMPRESARIALS (1 er cicle)	Artur
	10	C. EMPRESARIALS (1 er cicle)	Francesc
3	1	ECONOMIA I EMPRESA (2 on cicle)	Guillemina
	2	ECONOMIA I EMPRESA (2 on cicle)	Jord
	3	ECONOMIA I EMPRESA (2 on cicle)	Trin
4	1	CTIC DRET (treball en equip)	Albert
	2	CTIC DRET (treball en equip)	Carlos
	3	CTIC DRET (treball en equip)	Martí
	4	CTIC DRET (treball en equip)	Esteve
2	1	DRET	Roser
	2	DRET	Gabriel
3	1	CTIC HUMANITATS (treball en equip)	Glòria
	2	CTIC HUMANITATS (treball en equip)	Enric
	3	CTIC HUMANITATS (treball en equip)	José Carlos
1	1	HUM (treball en equip)	José Manuel
1	1	FC (treball en equip)	Manel
4	1	ETI (treball en equip)	Xavier
	2	ETI (treball en equip)	Jordi
	3	ETI (treball en equip)	Lluís
	4	ETI (treball en equip)	Eduardo
1	1	DÒC (treball en equip)	Joan
8	1	CTIC PSICOLOGIA (treball en equip)	Glòria
	2	CTIC PSICOLOGIA (treball en equip)	Enric
	3	CTIC PSICOLOGIA (treball en equip)	Eulàlia
	4	CTIC PSICOLOGIA (treball en equip)	Jaume
	5	CTIC PSICOLOGIA (treball en equip)	Ricard
	6	CTIC PSICOLOGIA (treball en equip)	Oscar
	7	CTIC PSICOLOGIA (treball en equip)	Begonya
	8	CTIC PSICOLOGIA (treball en equip)	Inaki
1	1	PSICOL (treball en equip)	Josep
1	1	CP	Enric
2	1	TUR (treball en equip)	Miquel Àngel
	2	TUR (treball en equip)	Daniel
1	1	CTEV (treball en equip)	Ramon

FIGURA 1: DISTRIBUCIÓN DE CONSULTORES CORRESPONDIENTE A UN SEMESTRE ACADÉMICO

Asimismo la coordinación propone el calendario de las fechas clave del semestre y la propuesta de la temporización de mensajes claves a mandar desde el aula a lo largo de un semestre: “sobre el inicio del semestre, la propuesta de las fechas clave serían: inicio CTIC: 21 septiembre Fase 0: presentación de la asignatura: del 21 al 26 de septiembre; FASE 1: Navegación y comunicación en la red: del 27 de septiembre.....”

A partir de las fechas clave la coordinación propone una temporización del semestre que facilita a los consultores el guión de los mensajes clave a enviar en la línea de cómo se muestra en la siguiente figura a partir de orientaciones docentes:

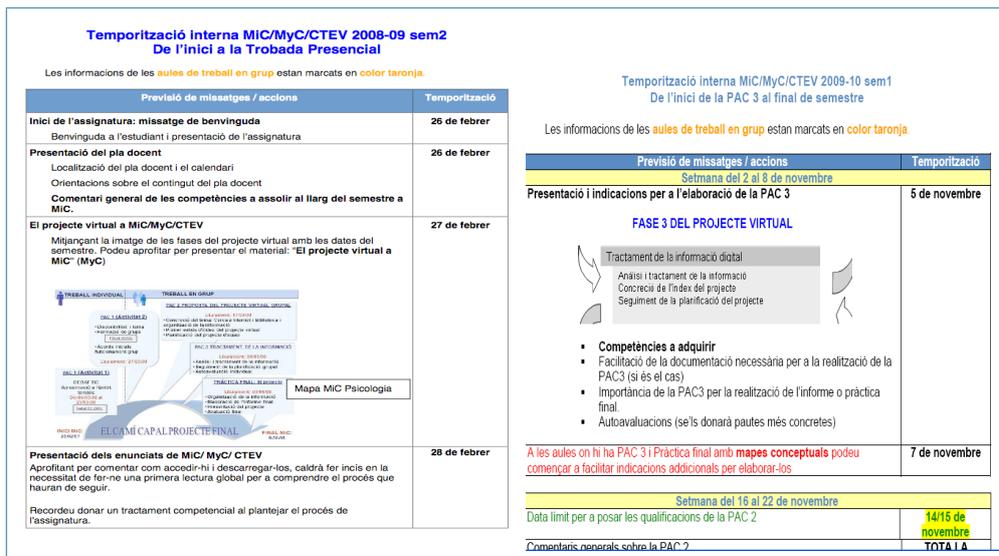


FIGURA 2: EJEMPLOS DE TEMPORIZACIÓN INTERNA QUE FAVORECEN ESTRATEGIAS DOCENTES (2008-2009; 2009-2010)

Los mensajes que la Coordinación va mandando a la sala a lo largo del semestre, a través del espacio del Tablón, parten de una organización previa ya propuesta en la temporización. La coordinación también **organiza la información del espacio de la sala**, centrado en la wiki que recopila los recursos docentes, organiza los proyectos virtuales de los estudiantes por estudios y facilita información específica a los nuevos consultores. También en la gestión de los grupos de trabajo de la Sala y organizar los recursos, los materiales y los documentos vinculados al aula e introduce los eventos con la ayuda de los consultores, organizados por equipos, que dan soporte en la introducción de los eventos en el calendario de las aulas.

De forma paralela la Coordinación **se encarga de dar de alta a los consultores** en el entorno de trabajo virtual con el objetivo de que tengan el acceso al aula antes del inicio de la actividad como consultor. Uno de los mensajes de la Coordinación comenta: “en estos momentos deberíais tener acceso a las aulas con los planes docentes, las unidades, los eventos introducidos y los enunciados de cada una de las PECs activos. En breve se producirá el bolcado de los estudiantes en las aulas. Saludos cordiales y buen inicio de semestre”.

El estilo que marca la **coordinación** del equipo de consultores **da pautas generales y hace propuestas cuya finalidad es servir de modelo docente y en que la atmósfera de colaboración de la sala con los consultores sea el reflejo de lo que sucede en las aulas virtuales con los estudiantes**. El siguiente mensaje ilustra un mensaje modelo para la reflexión de la asignatura que actúa de cierre de la actividad realizada en los grupos de trabajo.

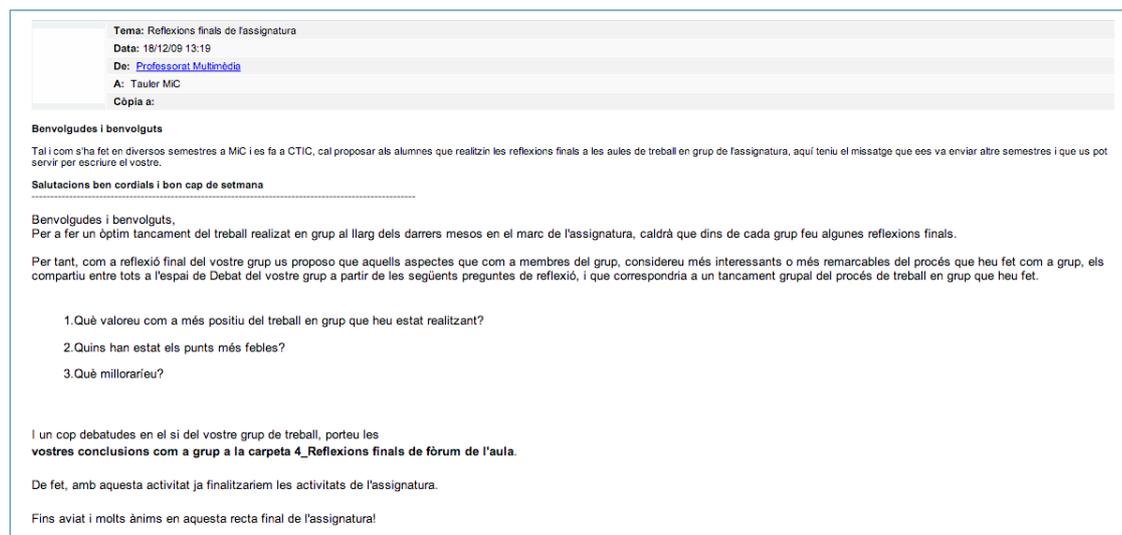


IMAGEN 17: PROPUESTA DE MENSAJE MODELO DE LA COORDINACIÓN

2.1.3. Dinamiza y promueve la interacción del equipo y la colaboración en la sala

La Coordinación del área tiene una clara presencia en la dinámica docente con los consultores, organiza y dinamiza el espacio de trabajo de la sala de consultores para llevar a cabo de forma consensuada un trabajo en colaboración entre el equipo de consultores.

Así, la Coordinación de una forma periódica **lanza mensajes dinamizadores** del tipo: *“dado que en estos momentos estáis finalizando la corrección de la PEC 3, puede ser un buen momento para que comentéis como están funcionando las innovaciones que comentasteis en la carpeta del Foro. Nuestra intención es mantener este espacio vivo para enriquecer nuestra tarea docente y para que entre todos encontremos estrategias que puedan ser implementadas en otras aulas. Aprovechamos para recordaros de introducir las calificaciones en el registro de evaluación y así poder ir analizando el rendimientos en las diferentes asignaturas. Saludos”*.

De igual forma **hace propuestas iniciales para que los consultores las acaben de consolidar y cerrar**. Mensajes del tipo siguiente así nos lo reflejan: *“Os mandamos la pauta de evaluación de trabajo en equipo que hemos evolucionado y que recogen los nuevos elementos y las competencias transversales que se trabajan en la asignatura. Esta versión de la graella no es una versión cerrada así que os animamos a hacer las correcciones necesarias y aportaciones que creais oportunas. En la carpeta del espacio de Debate de la sala denominada “trabajo en grupo” podeis ir realizando vuestras aportaciones”*.

Asimismo son continuos los **mensajes motivadores que buscan la cohesión de grupo**. En este sentido recogemos una evidencia: *“El 2008 ha sido un año de mucha intensidad con la implementación del BEES que hemos iniciado con el despliegue de las tres nuevas asignaturas en un tiempo record. Todo esto ha sido posible gracias a la implicación, compromiso, motivación y fuerza del equipo, que a lo largo de más de 10 años sigue haciendo de la colaboración, el intercambio de experiencias y la innovación el sello de identidad. Deseamos que el año próximo mantengamos este espíritu de equipo para afrontar los nuevos retos de derivados de este contexto de cambio. Feliz Navidad y feliz año 2009”*

La coordinación **promueve y potencia el trabajo interdisciplinar de los consultores** a través de su presencia regular en los diferentes espacios compartidos y los **anima a participar activamente a los consultores** en el desarrollo de la asignatura mediante la participación en los diferentes espacios de comunicación con sus comentarios, sugerencias, experiencias y consejos útiles. Esta interacción profesor-profesor que señalan Anderson y Garrison (2005) conduce a mejoras en la enseñanza, estimulando la reflexión y la comunicación. La coordinación participa del proceso pero da un paso atrás para favorecer y permitir que sean los consultores los que buscan la interacción colaborativa entre sí mismos. Observamos en este sentido que la mayoría de las consultas realizadas por los consultores no son respondidas por los coordinadores sino por los mismos consultores lo que desplaza la responsabilidad para el aprendizaje de los coordinadores a los mismos consultores.

Son frecuentes los mensajes de la coordinación en que **fomenta la interacción del equipo** y la colaboración. Así, observamos que la mayoría de las veces lanza mensajes del estilo de: *“¿que pensáis sobre este tema?”*, *“¿cómo van estos primeros días de inicio del semestre?”* *“¿como han ido las entregas de esta primera PEC?”*.

En la mayoría de los mensajes que la Coordinación hace llegar al equipo de consultores se incluyen párrafos en los que favorece el compartir informaciones, mensajes, documentos, imágenes, actualizaciones, en la línea del ejemplo siguiente: *“Si tenéis cualquier duda sobre el trabajo en equipo con los estudiantes y queréis compartir algún elemento o mensaje que considerais relevante, os recordamos que lo podeis hacer a través del Debate de la Sala. Saludos”*.

La coordinación trabaja a partir y en base a las recomendaciones y sugerencias hacia los consultores y esto hace que se potencie la implicación activa del consultor en su tarea docente. En la línea de Linuesa (1999:216) “compartir los problemas comunes es una forma de aprender a resolverlos y la colaboración permite un clima de confianza y de apertura a experiencias ajenas que otorga confianza al docente”. En este sentido de manera habitual se **potencia que los consultores compartan mensajes** que pueden servir de modelo para el equipo de consultores. En palabras de una de las coordinadoras del equipo de consultores comenta: *“cuando detectamos que hay un mensaje interesante de un consultor se le propone que lo comparta al resto de los consultores y en todos los casos se siente muy bien en poder compartirlo. A estos mensajes los denominamos <mensajes modelo> ”*.

Además de las cuestiones directamente relacionadas con la actividad académica, la Coordinación también **fomenta la socialización** combinando el trabajo y la vida social que les ayuda a fortalecer los vínculos interpersonales y aumentar la atmósfera de trabajo positiva. Esto es especialmente importante a la luz de los resultados de investigaciones que vinculan los factores sociales en la conferencia asincrónica mediada por ordenador a la satisfacción general (Gunawardena y Zittle de 1997, Richardson y Swan, 2003) y los niveles de participación (Rourke, Anderson, Garrison, y Archer, 2001; Tu & McIsaac, 2002).

“Apreciado Ramon, queremos agradecerte tu buena predisposición en el grupo de trabajo de la asignatura que con tu actitud positiva has hecho reflexionar sobre los aspectos de la evaluación del proyecto en los dos nuevos consultores. Sabemos que estás con exámenes en el Instituto y somos conscientes que habrá sido un carga de trabajo superior por tu parte durante esta semana. Te lo agradecemos mucho”.

“Hola compañeros, vamos a reunirnos presencialmente para concretar la formación de los cursos de postgrado de capacitación digital. Nos gustaría que, tal y como habéis hecho en otras ocasiones, nos acompañéis a comer después de la reunión. Será una buena forma de hablar de las vacaciones de Navidad”.

2.1.4 Realiza un seguimiento y feedback de la actividad docente de los consultores

La coordinación, a partir de estas directrices y del conjunto de indicaciones, evalúa de forma periódica la actividad docente que realiza de forma virtual en la Sala como grupo y a través de buzón personal, a título individual aunque además se apoya de manera puntual en las reuniones presenciales de coordinación para abordar aspectos concretos con algún consultor.

La coordinación lleva a cabo diferentes tipos de seguimiento de la acción docente:

- seguimiento cuantitativo de los mensajes enviados por el consultor al Tablón de su aula. En este sentido, las aulas de los consultores son visitadas semanalmente revisando los mensajes que se envían y buscando la coherencia de las aulas vinculadas a un mismo estudio para que vayan de manera coordinada. La coordinación puede fácilmente detectar y resolver cualquier problema relativo a la frecuencia de la “presencia” de un determinado profesor en su aula.
- seguimiento cualitativo centrado en cuestiones vinculadas a estrategias docentes, sobre el contenido de los mensajes, puesta en escena de las estrategias posibles, dinámica, seguimiento del calendario, estilo de comunicación virtual,... con feedback a los consultores afectados. A raíz de estas visitas, los consultores disponen de retroalimentación, que incluye comentarios sobre buenas prácticas docentes que se han observado, así como sugerencias para cambios o mejoras en su caso. Esto permite la detección de elementos de mejora que se hacen extensivos al resto de consultores del equipo. *“tienen una manera cariñosa de recordarnos cosas que se nos han pasado en que empiezan la frase diciendo <no dudes en realizar...>.”*
- Seguimiento estadístico del envío y rendimiento de cada una de las PECs por aula y por grupo de aulas de un estudio, a partir del porcentaje de estudiantes que envían las PECs, mantenimiento de estudiantes entre PEC y PEC,... Además de la información recogida en estas visitas en las aulas, las estadísticas también están disponibles en el porcentaje de estudiantes que abandonan los cursos en diferentes puntos en el semestre. Con esta información, los profesores y coordinadores pueden tomar medidas en un intento por retener a los estudiantes durante períodos en los que tienen más probabilidades de abandonar los cursos.

El seguimiento periódico de las dinámicas en las aulas permite que la coordinación pueda anticipar ciertos temas genéricos, como por ejemplo, sobre la evaluación, que es necesario clarificar *“El próximo día 12 es la fecha de envío de la PEC 3. A pesar de aún queda una semana os recomendamos que vayáis haciendo explícitos los criterios de evaluación en base a los cuales evaluaremos la PEC 3 dado que tendrán más tiempo para adecuarla a los requerimientos planteados en el enunciado en caso de que no lo hayan tenido en cuenta. Si lo consideráis oportuno podéis comentar aspectos tanto de formato, como de contenido, estructuración y de las competencias que se evaluarán en esta PEC. Recordad también de hacer referencia a los aspectos relacionaos con el trabajo en equipo tales como la dinámica grupal, la comunicación e interacción, la planificación, las autoevaluaciones así como aclarar dudas que vayan surgiendo”.*

El seguimiento de las aulas es valorado como positivo por parte de los consultores y en este sentido comentan de la Coordinación: *“Están muy pendientes de nosotros se avanzan a las*

posibles dudas y esto creo que nos da una cierta tranquilidad. Sus recordatorios sobre temas que no hemos tratado nos evidencian que no estamos solos”.

Hasta aquí hemos podido ver las acciones que desarrolla la Coordinación a partir de las observaciones de los espacios virtuales de la sala de consultores. Vamos a describir en el siguiente apartado la percepción que tienen los consultores sobre el grado de implicación de las acciones que realiza la coordinación.

2.1.5. Facilita el desarrollo docente del consultor

En el capítulo 2 hemos desarrollado de manera amplia la formación inicial y continuada del consultor en el área de competencias digitales. Así, y como otra de las acciones que lleva a cabo la coordinación, es facilitar el desarrollo profesional del consultor que es vehiculado a través de la formación inicial que permite experimentar en el uso del campus virtual como entorno de trabajo, conocer las necesidades de los estudiantes y conocer las tareas concretas de los docentes y a través de una formación continua que facilita actividades de desarrollo profesional a través de seminarios, grupos de trabajo, discusiones,... y reuniones presenciales que clarifican elementos pedagógicos.

Algunas de las voces expresadas a partir de sus respuestas a las preguntas abiertas constatan el valor que les confiere el desarrollo profesional como docente que la coordinación les facilita:

“siempre estoy aprendiendo cosas nuevas y actualizo mis conocimientos a partir del dinamismo de la coordinación y de la heterogeneidad como grupo”

“la actividad de la sala hace que tengas la sensación de estar en formación y actualización constante que me proporciona enriquecimiento personal y profesional”

“la coordinación nos proporciona un modelo de trabajo que te hace estar muy activo a través de la participación, proactividad, implicación, entusiasmo y motivación; estar al día en tecnología y aplicaciones, sobetodo en aplicaciones de SL y herramientas web 2.0”.

2.2. Percepción de la coordinación por parte de los consultores

Tal y como se va evidenciando la Coordinación toma un peso importante en el equipo de consultores por el número elevado de consultores y la naturaleza transversal de la asignatura que, cursada al inicio de los estudios universitarios, comporta perfiles de estudiantes con conocimientos muy diversos sobre competencias digitales que genera un intercambio constante de información para sistematizar y nivelar los conocimientos transversales TIC que se desarrollan.

Tomando como referencia las acciones que desarrolla la Coordinación, descritas en el apartado anterior, y tomando elementos de referencia que ya se evidencian en estudios anteriores (Guitert *et al*, 2008) se han concretado un conjunto de tareas que han sido valoradas por parte de los consultores y que hacen referencia a la actividad de la coordinación desarrollada en la Sala de consultores, al seguimiento de la actividad docente de los consultores, a la innovación docente y al fomento de la colaboración y el trabajo en equipo.

De forma general la valoración del grado de implicación en relación a las tareas que realiza de la coordinación son positivas, a partir de los datos obtenidos del cuestionario. En

todos los casos la opción “siempre” es la opción con el porcentaje más alto tal y como se aprecia en el siguiente gráfico.

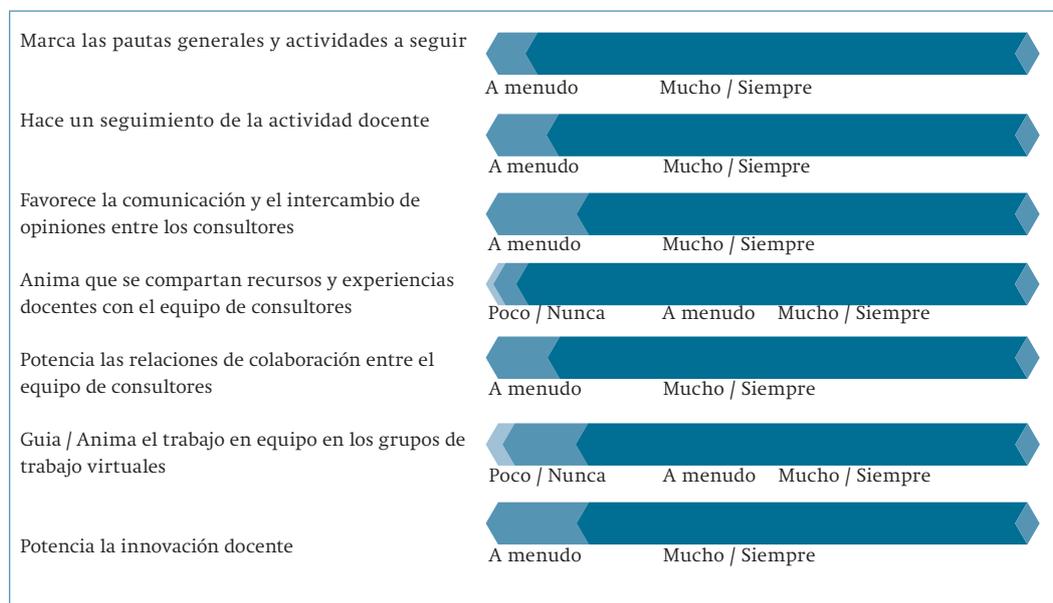


GRÁFICO 1: VALORACIONES SOBRE EL GRADO DE IMPLICACIÓN EN LAS TAREAS QUE DESARROLLA LA COORDINACIÓN

Sus propias percepciones nos permiten afirmar que **los consultores consideran que la coordinación realiza las funciones de “proponer, sugerir, orientar y facilitar que la información entre los consultores se comparta”.**

Desde esta perspectiva y fundamentado por el análisis de interacciones de la presencia docente a partir del modelo de Garrison y Anderson (2005), podemos afirmar que la presencia de la coordinación condiciona de forma positiva la interacción continuada (Wenger, 2002) en la sala y ayuda a que se trabaje conjuntamente y a que se compartan los recursos entre los consultores posibilitando una comunicación e intercambio de opiniones. En este sentido uno de los consultores comenta, *“considero positiva la presencia de la coordinación ya que sus opiniones y comentarios permiten guiar el devenir de la asignatura y a la vez favorecer la interacción entre nosotros”.*

Otra de las voces consideran que la coordinación posibilita que *“podamos progresar y mejorar nuestra docencia porque compartimos nuestras experiencias y prácticas”.*

Así, a partir de los datos de sus percepciones y de las observaciones llevadas a cabo sobre la dinámica de la coordinación en la Sala de docentes nos permite afirmar que la **Coordinación del área de competencias digitales lleva a cabo funciones vinculadas a la creación, gestión y seguimiento de las dinámicas de los consultores y funciones vinculadas a potenciar la colaboración virtual entre los consultores.**

2 Consultores que se han incorporado en el equipo una vez realizado y finalizado el periodo de formación virtual inicial

Identificamos que la coordinación desarrolla su actividad en el marco de la sala en los distintos espacios que hemos descrito centrando su actividad principal a través del tablón del profesor en que organiza la docencia de las asignaturas y potencia la implicación activa del equipo de consultores a través de la colaboración virtual. De forma paralela la coordinación lleva a cabo un seguimiento de la docencia virtual del equipo de consultores que transfiere a la sala ofreciendo un feedback colectivo que propicia la innovación y la mejora docente.

3. ¿CUÁLES SON LOS RASGOS DISTINTIVOS DEL EQUIPO DE CONSULTORES EN UN ENTORNO DE TRABAJO VIRTUAL?

La actividad como equipo de consultores se origina en los inicios de la UOC para dar respuesta docente con la creación de la asignatura transversal de “*Multimedia y Comunicación a la voc*”, conformando durante los primeros años un equipo de 15 consultores que quince años más tarde ha quintuplicado su número. El progresivo aumento de consultores es consecuencia de la necesidad de dar respuesta docente a la demanda de las nuevas titulaciones creadas en la Universidad así como de la actividad generada entorno al área transversal de competencias digitales de la institución, ya abordada en el capítulo 4. La evolución del número de consultores ha sido exponencial. Hacia el año 2000 el equipo contaba con 30 consultores y en el 2009 el número de consultores asciende a 87.

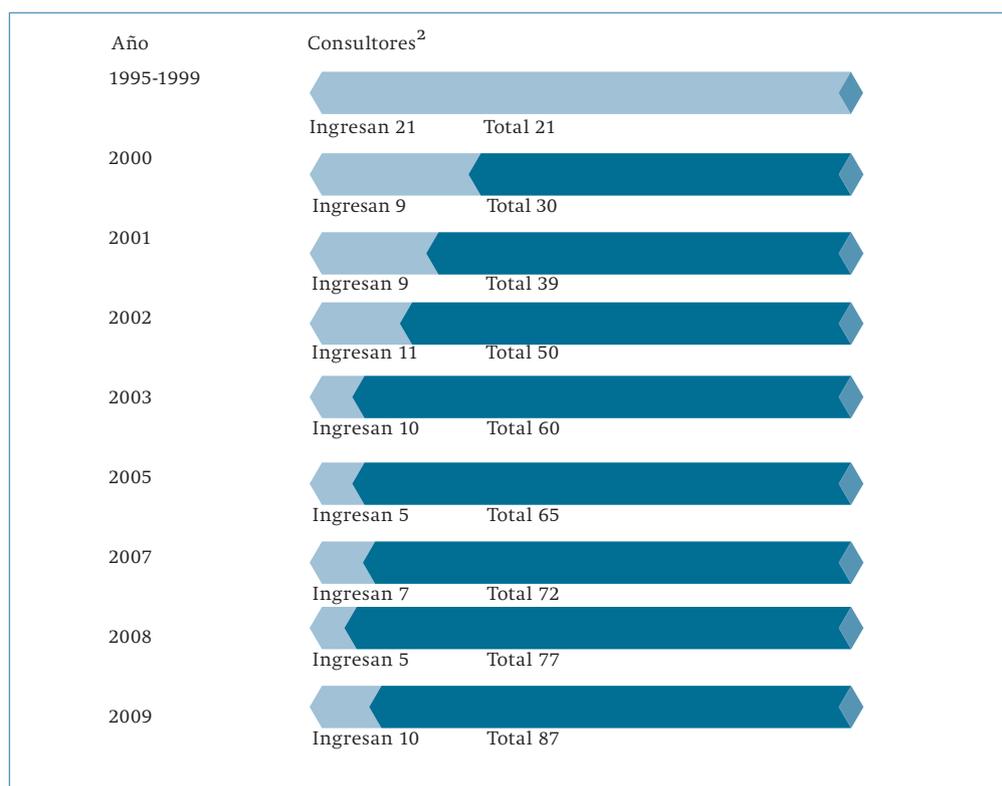


GRÁFICO 2: EVOLUCIÓN POR AÑOS DEL NÚMERO DE CONSULTORES INCORPORADOS AL EQUIPO

Estos consultores comparten principalmente la docencia virtual de las asignaturas de competencias digitales en los diferentes grados de la UOC de ambos entornos (catalán y castellano) llevando a cabo metodologías de trabajo en grupo con los estudiantes.

2 Consultores que se han incorporado en el equipo una vez realizado y finalizado el periodo de formación virtual inicial.

Tal y como hemos señalado en capítulos precedentes tienen experiencia en la metodología UOC y en la docencia virtual, que les dota de unas estrategias metodológicas de comunicación virtual que favorece que tengan una dinámica activa de participación en el entorno de trabajo virtual.

Hasta aquí hemos definido el contexto del que parte este equipo de consultores de un área transversal con experiencia de participar en grupos de trabajo virtuales, de colaborar indistintamente en dinámicas de grupos reducidos y de gran grupo y de convivir con consultores experimentados y noveles. A continuación vamos a concretar los rasgos identitarios de este equipo.

3.1. Conviven conjuntamente consultores expertos y noveles

El equipo de consultores está integrado por una mayoría de consultores expertos que corresponde a un 64,78% con una experiencia en la UOC de más de 7 años. Anualmente se incorporan al equipo de consultores una pequeña proporción de consultores noveles correspondiente a un 10%. Wenger (2002) los viene a denominar como novatos. Independientemente de la denominación queremos destacar que los consultores expertos responden a los noveles y asimismo éstos motivan a los expertos a cuestionarse ciertos aspectos. Tal y como evidenciaremos en próximos apartados, los docentes que se inician mejoran sus capacidades con el apoyo y la participación de docentes veteranos, emergiendo de manera involuntaria el apoyo de los más experimentados hacia los recién ingresados al que Murphy *et al.* (2005) los denomina como profesores asistentes. En la misma línea, nos referimos a Stern (2005) que concluye que los docentes nuevos que se incorporan a un equipo de docentes experimentados pueden mejorar sus capacidades sobre la formación en línea a través de la relación que se establece y el trabajo que desarrolla con los docentes veteranos.

Uno de los consultores experimentados afirma *“las aportaciones que llevan a cabo los nuevos consultores que se han incorporado recientemente se integran bien en el equipo porque no somos un grupo cerrado y estamos abiertos a mejorar”*. Otra consultora veterana añade *“cuando veo que algún consultor nuevo va despistado por el tipo de preguntas que hace, le envío directamente alguno de mis mensajes elaborados del semestre anterior”*. Asimismo uno de los consultores noveles comenta al finalizar un semestre académico: *“Hola a tod@s; ¡Quería daros las gracias por toda vuestra ayuda y colaboración en este primer semestre, que para mi ha sido especialmente útil y necesario ya que me estrenaba en esta “plaza”, la experiencia ha sido superpositiva y vosotros “expertos” me habeis facilitado el camino. Gracias”*.

También hemos podido constatar, a partir del análisis de las observaciones en los espacios compartidos de la sala, que **las nuevas incorporaciones de consultores en la Sala hacen revitalizar el entorno de trabajo generando mayor participación e intervenciones a partir de dudas o propuestas que plantean los consultores noveles**. Se constata, además, que los consultores expertos con cierto bagaje y experiencia docente en el área de competencias digitales asumen de manera informal y voluntaria el rol de

ayudante, de tutor, de mentor (Palloff y Pratt, 2001).

Además, la integración de nuevos consultores en el equipo **favorece y posibilita que los consultores veteranos se cuestionen, en momentos concretos, aspectos que daban por superados.** *“a partir del comentario que hace nuestra compañera creo que deberemos cuestionarnos no evaluar esta actividad y que sólo nos sirva como elemento de motivación para los estudiantes. El semestre anterior quizás ya nos lo deberíamos haber planteado pero con el comentario de la compañera debemos dejar la actividad como voluntaria a fin de no cargar de más trabajo a los estudiantes”.*

3.2. Tradición colaborativa en el entorno de la UOC

El equipo de consultores tiene experiencia de participar en grupos de trabajo virtuales de la UOC, más allá del grupo de trabajo vinculado a la docencia de asignaturas y de pertenecer a un espacio virtual de docentes concretado en la sala.

Los datos nos muestran que el 68,8% de los consultores participa o ha participado en grupos de trabajo virtuales vinculados a la creación de recursos y materiales didácticos, el 58,3% de los docentes participa o ha participado en grupos de trabajo vinculados a la formación o a la reflexión entorno a una temática concreta y el 27,1% participa o ha participado en grupos de trabajo virtuales para la conceptualización y desarrollo de proyectos formativos.

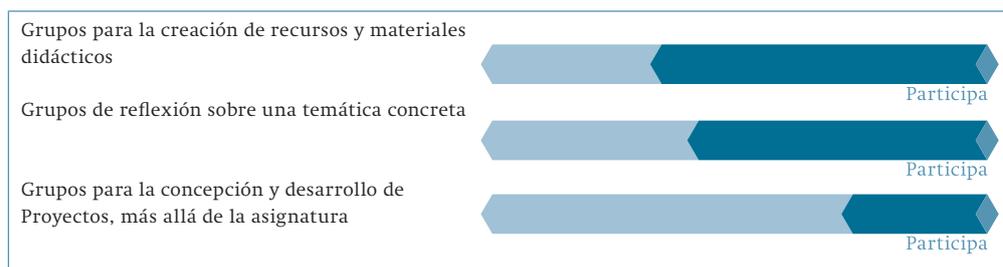


GRÁFICO 3: TRADICIÓN COLABORATIVA EN EL ENTORNO DE LA UOC

La tradición de participar en grupos de trabajo con diferentes finalidades y objetivos les presupone habilidades relacionadas con la competencia comunicativa virtual y la de gestión de la información digital.

3.3. Colabora de forma indistinta en dinámicas de gran grupo y de grupo reducido

Como hemos podido señalar en el capítulo 5 durante la etapa de formación inicial los consultores ponen en práctica un conjunto de estrategias para la docencia virtual, entre ellas las de colaborar de forma virtual asíncrona que les permite experimentar como se trabaja en equipo en un entorno virtual anticipándoles el escenario futuro de colaboración con que se encontrarán. En este espacio formativo se inician en una dinámica de colaboración global con el grupo de participantes en el marco del aula y en una dinámica de colaboración en grupos de trabajo reducidos, tal y como acontecerá posteriormente en su realidad como docente.

La colaboración en gran grupo les posibilita entender e integrar la transversalidad de la asignatura y permite que los consultores se relacionen con consultores más allá del grupo de consultores asociados a un estudio. Asimismo la colaboración en grupos

de trabajo reducido posibilita llevar a cabo tareas concretas y definidas asociadas a la dinámica específica de la asignatura, de tal manera que los docentes de una forma u otra (asíncrona o síncrona) llevan a cabo un trabajo en red basado en una comunicación e interacción virtual constante que determina una actividad docente activa tanto en el aula como en la sala virtual.

En el siguiente capítulo analizaremos en profundidad las dos dinámicas paralelas de colaboración que mantienen los consultores.

3.4. Sistematización con dosis de espontaneidad

El volumen de consultores que forma parte del equipo ha condicionado hacia una sistematización del trabajo virtual de los consultores además de la experiencia acumulada de más de 10 años de dinámica virtual entre un equipo de docentes. Estos condicionantes han favorecido la organización de los procesos de la docencia virtual tal y como hemos analizado en el apartado anterior haciendo referencia al papel de la coordinación. Cuando se les pregunta a los consultores sobre el elevado volumen de consultores que forma parte del equipo y los inconvenientes que pueden surgir para frenar la comunicación e interacción virtual entre el equipo, algunos de los consultores consideran en señalar que es cierto que *“la masificación de consultores ha hecho perder espontaneidad al equipo”* a pesar de que consideran que **la Coordinación busca un equilibrio**, a veces más allá del entorno virtual y en los encuentros presenciales, **para mantener la espontaneidad de los consultores y la sistematización de la coordinación.**

En general los consultores consideran que la dinámica que generan surge en la mayoría de las veces de forma voluntaria a pesar de que como dice una de las consultores *“la espontaneidad de los consultores esté regulada, incitada y estimulada por la Coordinación”*. Tal y como comenta una consultora: *“ciertos procesos los desarrollamos con una cierta organización pero la participación de los consultores en la sala, a pesar de estar relacionada con la actividad docente del semestre, la considero natural y espontánea”*.

3.5. Implicación personal y profesional

La tradición colaborativa de los consultores a partir de sus contribuciones periódicas nos permite abordar otro rasgo del equipo: su implicación personal y profesional.

La implicación personal y profesional de este equipo comporta desde intervenciones periódicas en los espacios compartidos de la sala que en la mayoría de las veces **dan respuesta a intervenciones precedentes**, a la **participación en la innovación docente** de las asignaturas, en la **participación en proyectos más allá de la asignatura**, **participando** de manera voluntaria **en las mejoras de campus** coordinadas desde la institución, **asistiendo a las reuniones de coordinación presenciales**. En este sentido hay que destacar que el 93% de los consultores asiste regularmente a las reuniones de coordinación y que en los casos que el consultor no le es posible asistir, lo notifica a través de un mensaje a la coordinación.

Se presentan a continuación algunas de las evidencias extraídas principalmente del buzón personal de la Coordinación así como de los espacios compartidos de la sala sobre

la implicación profesional constatada entre el equipo de consultores. Estas evidencias han sido organizadas y se presentan partiendo de situaciones concretas que muestran diferentes tipos de implicaciones y en diferentes grados:

- **Sobre las intervenciones en los espacios compartidos de la sala:** *“sobre la pregunta que formula Carlos te mando estos enlaces que creo te ayudaran a clarificar el tema”; “me comprometo a analizar lo que habeis mandado y en unos días os doy la opinión sobre ambos artículos”.*
- **Sobre la innovación** *“me gustaría este semestre probar con la herramienta Langbloc en mi aula y aprovecharía la experiencia de mis dos compañeros, ¿cómo lo veis?”.*
- **Sobre la participación en proyectos más allá de las asignaturas regladas:** *“me interesa participar en este proyecto de Pymes. Actualmente en la empresa estoy vinculado con el tema de las TIC y la relación con el tejido empresarial. Si me mandáis la información de manera más detallada empezaría a situarme. Mientras tanto si me dais de alta en el grupo de trabajo me podría con el resto de los compañeros”.*
- **Sobre la asistencia a las reuniones de coordinación:** *“no podré estar a la reunión de mañana. Tengo las Juntas de evaluación en el instituto y hay muchos temas que tengo que cerrar. De todas formas leeré el acta que nos mandeis y si tengo dudas os pregunto, gracias”.*
- **Sobre la participación en las mejoras del campus** *“ayer estuve realizando un focus group sobre usabilidad del nuevo campus virtual en la UOC. Creo que he podido aportar una visión interesante por el tiempo que llevo como consultor. Tomé algunas notas que os mando en el fichero adjunto”.*

Tomando a Martín y Alonso (2009) que, a pesar de que basan sus experiencias e investigaciones desde la visión del estudiante, señalan que las actividades desarrolladas de forma colaborativa en entornos virtuales persiguen superar la sensación de aislamiento tal y como constatan los mismos consultores. En este sentido uno de ellos comenta: *“... valoro especialmente la sensación de darte cuenta de que no te encuentras solo..”.* Una consultora complementa en esta línea: *“para mí lo importante cuando trabajas virtualmente es que no te sientes solo; a través de la implicación de los compañeros me siento acompañada ”.*

En este sentido la implicación y predisposición a compartir es uno de los aspectos que los consultores más valoran por la satisfacción personal que les produce que, tal y como sustentan las experiencias y los trabajos realizados por Guitert *et al.* (2003), demuestran que una actividad realizada en equipo tiene un resultado más enriquecedor de lo que tendría la suma del trabajo individual de cada miembro.

3.6. Equipo cohesionado con ambiente distendido

Uno de los aspectos que genera un ambiente distendido en las situaciones de ambientes virtuales es el factor social, tal y como sustentan Swan (2003) y Tu & Isaac (2002). El espacio de trabajo virtual, vehiculado a través de la sala de docentes, les crea confianza y compromiso mutuo. Uno de los motivos principales, tal y como ellos mismos argumentan, es que **ya llevan tiempo colaborando entre ellos, se sienten a gusto, el ambiente es agradable y se conocen bien entre ellos, aspecto que favorece que sean más directos y concretos cuando deben de elaborar una determinada tarea, ponerse de acuerdo para realizar una actividad,...***“creo que como equipo nos llevamos muy bien, hace ya tiempo que nos conocemos y el ambiente entre nosotros es muy positivo”.*

Muestran de forma reiterada agradecimientos entre ellos, evidenciados no sólo en mensajes a través de la sala virtual sino también en situaciones de presencialidad. Uno de los consultores comenta: *“quiero daros las gracias por vuestra buena disposición en ayudarme”*.

Hay confianza entre ellos y esta confianza les confiere soltura y libertad **para comentar y expresar de una forma natural y espontánea sus preocupaciones pero también sus logros profesionales**. Otra de las voces comenta sobre la buena sintonía entre el equipo de consultores: *“considero que la sala de consultores es el entorno indispensable para mantener el espíritu de equipo”*.

Los docentes tienen confianza mutua entre los miembros que lo integran desarrollando el sentido de la responsabilidad, tal y como se desprende de sus voces *“A pesar de que mi implicación como docente en la Sala es individual, la responsabilidad es compartida por todos los miembros y apoyada por la Coordinación”*. Esta responsabilidad individual a la que hacen referencia los consultores se hace más evidente, tal y como veremos, en los grupos de trabajo reducidos.

Algunas de las investigaciones llevadas a cabo por Lurey & Raisinghani, (2001) y por Maznevski & Chudoba (2001) nos indican que la cohesión de un equipo mejora el rendimiento como grupo. Los equipos de trabajo que producen buenos resultados son aquellos en donde existe un ambiente de trabajo agradable, donde las relaciones de sus miembros son cordiales al existir buena comunicación entre todos los miembros a la vez que un sentido del respeto. Una consultora comenta *“la sala es nuestro centro de reunión y me proporciona seguridad saber que siempre hay alguien que puede ayudarte o simplemente animarte cuando lo necesitas”*.

El equipo de consultores es un colectivo comprometido, entregado con su trabajo como docente, con una vinculación muy directa con la dinámica en el aula con los estudiantes, tal y como hemos señalado en el capítulo 6, que se refleja en la sala con sus compañeros docentes. Una de las consultoras expone *“La sala es un compromiso de ayuda mútua que favorece al desarrollo de la asignatura a partir de una coherencia metodológica”*.

3.7. Participantes activos

Disponer de un espacio definido, propio y consolidado para desarrollar la colaboración entre consultores favorece que sea un espacio abierto a la participación. Un consultor afirma *“la facilidad de acceso a la sala favorece mi participación”*. Otra consultora comenta *“Considero que es fundamental tener un acceso directo a la sala tal y como sucede cuando accedemos al aula”*. Otro consultor comenta sobre el espacio de los grupos de trabajo *“la posibilidad de suscripción de los grupos de trabajo al buzón personal me posibilita estar conectado con la dinámica del grupo y poder participar de una forma rápida”*.

El seguimiento de la dinámica del espacio de trabajo canalizado en la sala de consultores nos permite constatar que es un equipo de docentes que mantiene una **interacción constante, con una voluntad por parte de los consultores de estar presentes, de participar, de dialogar y de aportar**. Uno de los consultores describe la actividad del grupo de consultores: *“somos un grupo numeroso pero dinámico, siempre hay alguien que participa que da*

la sensación de que somos un grupo permanente”. Otro consultor complementa “para mí la sala de consultores MiC es como el claustro asincrónico de profesores, cada vez que entras siempre te encuentras con una información nueva”.

A pesar del incremento paulatino del número de consultores que podría haber reducido la participación en el espacio virtual, hay un **degoteo constante de intervenciones no siempre realizadas por los mismos consultores de semestre en semestre**. Una consultora afirma “no siempre participo, actualmente creo que ya somos muchos y la cosa se está disparando pero la ventaja es que cuando uno no participa siempre hay otro que lo hace por ti y esto hace que el espacio de trabajo siempre se encuentre activo”. Otra consultora añade: “no siempre participamos los mismos a pesar de que algunos siempre están ahí. Nuestra participación en los diferentes espacios de la sala sin decirlo es rotativa”. Otro consultor comenta a pesar de no estar activo en la actividad docente del área: “entré a mirar a la Sala para ver como estábais preparando el semestre y veo que podéis necesitar un consultor para trasladarse a Sevilla en relación a las sesiones que se desarrollan por el Territorio. Contad conmigo, me encuentro próximo al centro de soporte y puedo desarrollar las sesiones”.

Un consultor da su opinión sobre la dinámica de la sala de consultores y apunta: “sólo hace falta que plantees un tema que tardan muy poco en contestarte y en aportarte alguna idea”.

3.8. Disponibilidad temporal

Hablar de trabajo en equipo a priori requiere de una cierta disponibilidad no solo desde un punto de vista actitudinal sino de inversión en tiempo que supone participar del entorno de trabajo colaborativo.

Para poder participar se le supone disponer de un tiempo suficiente, tal y como nos afirman Baym, (2003) y Brown, (2001), destinado a interactuar que se convierte en una premisa básica en un entorno virtual colaborativo. Tal y como apuntan Harasim *et al.* (2000), las ventajas de interactuar con los compañeros disminuyen si no se dispone del tiempo suficiente para leer y reflexionar sobre los mensajes.

Packhan, Brychan y Miller (2006) señalan que la buena gestión del tiempo es una de las cualidades del docente en línea. En este sentido es pertinente analizar como gestiona el tiempo el equipo de consultores en relación a la **conexión con el entorno de trabajo colaborativo** antes de analizar la frecuencia de participación. En este marco una de las voces comenta en relación a la conexión con el entorno de trabajo colaborativo: “Sigo diariamente los espacios comunes de la Sala, se trata de una tarea previa a la docencia en el aula que me compensa y no concibo la docencia sin el seguimiento de los espacios de la sala”.

Otro de los consultores complementa sobre los ritmos de conexión ... “tarde o temprano acabo leyendo cada día los mensajes de la sala pero con la cantidad de mensajes que hay últimamente priorizo la lectura de los que más me interesan partiendo del tema y de si vienen de la Coordinación”. En este sentido uno de los consultores complementa ... “cuando me conecto y veo los mensajes de la Sala que más me interesan me reenvío al correo personal aquellos que más me interesan para poder gestionarlos mejor”.

Sobre la **participación en el entorno de trabajo colaborativo**, la coordinación favorece la implicación activa de los consultores. Tal y como se ha evidenciado anteriormente, se anima a los consultores a participar activamente como docentes en las asignaturas, a través de un presencia regular en los diferentes espacios compartidos del aula virtual y al mismo participar y compartir con el equipo de consultores las dinámicas más significativas que acontecen en el aula.

En este sentido, el 98,7% de los consultores se conecta a la sala y/o grupos de trabajo como mínimo una vez al día (aquí se incluyen las respuestas de “una vez al día”, “dos veces al día” y “más de dos veces al día”).

A partir de los datos obtenidos del cuestionario en relación a la participación de los consultores en la sala y/o grupos de trabajo, se constata que el 36,1% de los consultores participa, como mínimo, “una vez al día” en la sala MiC y/o en los grupos de trabajo. El 29,2% participa “una vez cada dos días” y el 34,7% participa “una vez cada más de dos días”.

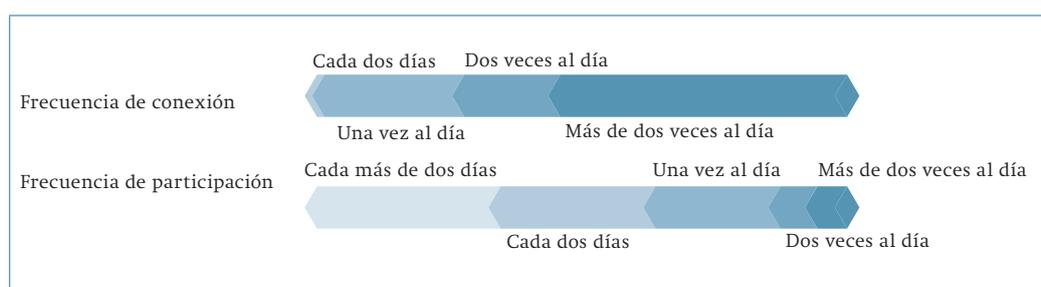


GRÁFICO 4: FRECUENCIA DE CONEXIÓN Y DE PARTICIPACIÓN EN EL ENTORNO DE TRABAJO COLABORATIVO

Tal y como podemos apreciar en el gráfico, **se conectan a menudo al entorno de trabajo colaborativo aunque no de la misma forma que lo hacen participando**. Estos datos tienen coincidencias cuando cuando se les pregunta sobre su participación, que consideran en general que participan poco.

El conocimiento de la frecuencia y participación del consultor en la sala de consultores permite medir la dedicación al entorno de trabajo colaborativo y observar ritmos distintos y valorar que a pesar dedicar diariamente un espacio de su tiempo a seguir la dinámica del entorno colaborativo cuando se trata de intervenir y participar en el entorno de trabajo colaborativo no lo hacen a diario sino que reparten su participación alternativamente cada día, cada dos días o más de dos días.

a) Sobre el tiempo empleado a las dinámicas de trabajo en el entorno virtual

La dinámica del equipo de consultores, por un lado como docente en el aula y por otro como miembro de un equipo que comparte informaciones, experiencias, intereses,... supone emplear tiempo que analizaremos a continuación como lo distribuyen.

Partiendo de los datos extraídos del cuestionario se observa que destinan la mayor parte

de su tiempo a la dinámica docente en el aula virtual y una menor parte de su tiempo a la dinámica con el equipo de consultores. Así, **emplean el 78,8% de su tiempo a la actividad docente en el aula virtual** que distribuyen en el 12,2% a la preparación de la actividad docente, el 31,5% lo destinan a desarrollar la actividad docente y el 35,1% al seguimiento del proceso de aprendizaje, valoración y evaluación de los estudiantes.

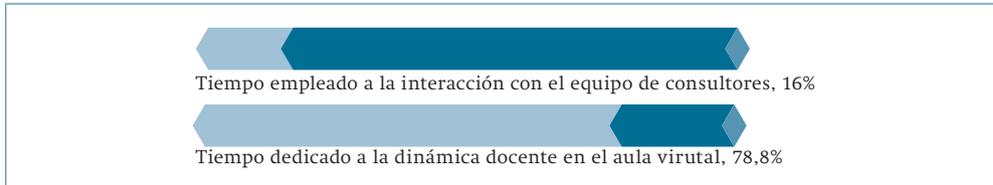


GRÁFICO 5: TIEMPO EMPLEADO A LAS DIFERENTES DINÁMICAS DE TRABAJO VIRTUAL

Además, de forma paralela mantienen una interacción virtual con los compañeros consultores de las asignaturas del área que le permite compartir experiencias, resolver dudas y buscar orientaciones para la docencia. Así, **emplean el 16,6% de su tiempo a la dinámica con el equipo de consultores** que distribuyen en el 9,1% al seguimiento de las informaciones de sus compañeros y a la participación y el 7,5% al seguimiento de las informaciones de la Coordinación. El 4,6% restante del tiempo que no queda concretado, podríamos atribuirlo a la actividad desvinculada del entorno virtual destinada principalmente a las reuniones presenciales de coordinación con el equipo de consultores.

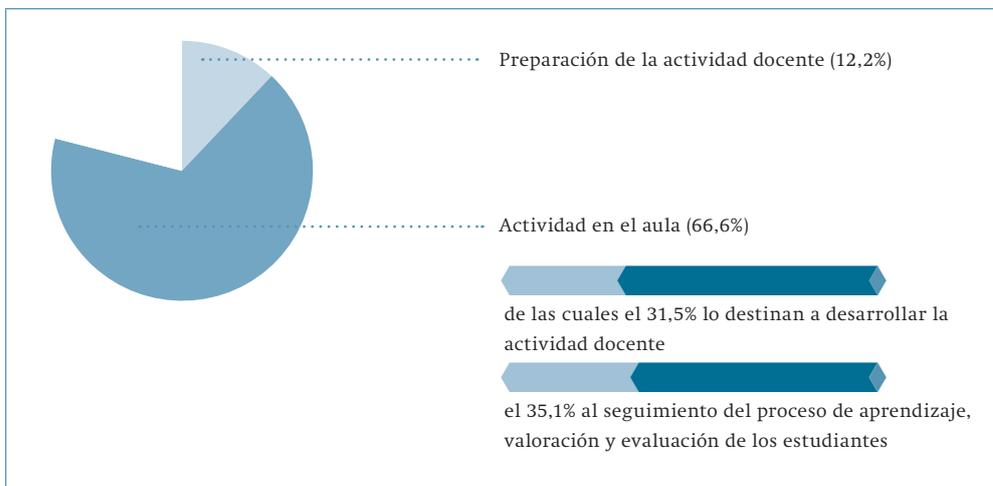


GRÁFICO 5.1: SOBRE EL TIEMPO EMPLEADO A LA ACTIVIDAD DOCENTE VIRTUAL

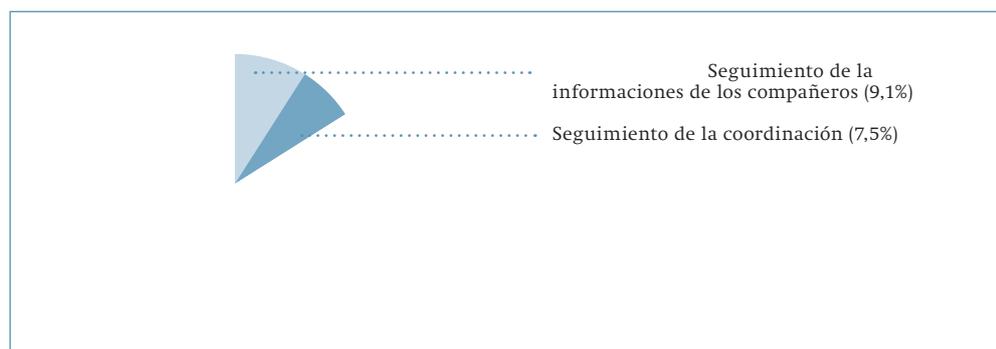


GRÁFICO 5.2: SOBRE EL TIEMPO EMPLEADO A LA INTERACCIÓN CON EL EQUIPO DE CONSULTORES

Los datos se han recogido partiendo desde los espacios donde acontece la actividad y en este sentido el 7,5% del tiempo empleado al seguimiento de la informaciones de la Coordinación se realiza a través del buzón de multimedia y del espacio Tablón de la sala de docentes. Por su parte, el 9,1% del tiempo lo emplean en los espacios compartidos de la Sala de docentes (Foro y Debate) y en los espacios de los grupos de trabajo a los que pertenecen.

La actividad canalizada directamente en el aula virtual supone el 66,6% de su tiempo, que es distribuida a través de los distintos espacios del aula: espacios compartidos, grupos de trabajo,...

La actividad compartida con el resto de consultores y con la coordinación supone el 28,8% de su tiempo, desarrollada en los espacios de los grupos de trabajo y de la sala MiC. Este porcentaje se obtiene a partir del 12,2% dedicado a la preparación de la actividad docente y el 16,6% dedicado a la dinámica de interacción con los compañeros. La actividad compartida con el resto de consultores del área es una rutina habitual entre los docentes que durante su formación inicial experimentan y cuando son consultores ponen en práctica.

b) Relación entre el tiempo empleado y el resultado obtenido

Algunos de los consultores esgrimen la dificultad en atribuir un porcentaje determinado al tiempo empleado a las diferentes dinámicas de trabajo virtual cuando se les pregunta sobre ello, sin embargo valoran de forma positiva el resultado que obtienen en relación al tiempo que han empleado. Así un consultor comenta *“se hace difícil dar una estimación del tiempo destinado ya que mezclo la actividad colaborativa entre los docentes con el seguimiento del aula con los estudiantes. Sólo sé que el resultado que obtengo me posibilita estar al día de lo que va ocurriendo en otras aulas y puedo actuar para corregir o mejorar en mi aula”*.

Así constatamos, a partir de los datos del cuestionario, que el tiempo invertido en el entorno de trabajo colaborativo y el resultado obtenido está equilibrado. Uno de los consultores nos comenta, *“cuando accedo a los espacios me aporta nuevas ideas y formas de mejorar mi propio estilo docente y lo considero como una inversión en tiempo que luego rentabilizo”*. Consideran que les aporta más el resultado que obtienen de lo que invierten en tiempo, obteniendo información de utilidad para la docencia virtual con sus estudiantes. Una las consultoras remarca *“creo que me aporta más que el tiempo que le dedico y pienso que es necesaria esta inversión”*. Otro consultor complementa llegando a cuantificar el tiempo: *“me aporta el doble de lo que invierto”*. Y en la misma línea otra consultora comenta *“me aporta muchas*

ventajas como conocer como se han solventado determinadas dudas de los alumnos de otros consultores para poder anticiparte a posibles respuestas, las pautas docentes y metodológicas, propuestas de innovación, conocimiento de nuevas herramientas, nuevos recursos,...

A pesar de que no podemos sistematizar un número exacto en el tiempo invertido a la semana ya que al tratarse de una pregunta abierta la opción de respuesta ha sido amplia y variada pero, a partir de sus respuestas, y teniendo en cuenta que cada semestre no es igual y que a lo largo del semestre los ritmos de dedicación no son los mismos y van cambiando, que tal y como señalan *“depende mucho del momento de la actividad del semestre y cada semana no es lo mismo”*, dedican un promedio semanal al seguimiento y a la participación de la dinámica del equipo de docentes de entre 3 a 6 horas semanales.

En algunos casos concretos lo aprovechan para reflexionar expresando sus propias limitaciones de tiempo y manifestando que deberían ser más participativos de lo que son.

Sin ánimo de listar los aspectos más destacados sobre los resultados que les aporta en relación al tiempo que emplean, algunas de las voces de los consultores nos constatan:

- *“Me aporta innovaciones y experiencias de los compañeros”.*
- *“Me ayuda a descubrir problemas comunes, errores de funcionamiento y plantear soluciones a casos concretos”.*
- *“Me aporta conocimiento de la dinámica grupal y de las inquietudes del equipo”.*
- *“Me permite agilizar el tiempo de resolución de problemas de mi aula, obtener perspectivas de trabajo y dimensión de acompañamiento a la tarea individual de la consultoría”.*
- *“Me siento acompañado en las diversas etapas del semestre y a la vez voy coordinado con el resto de consultores”.*
- *“Siempre encuentro algún consejo que puedo aplicar en el aula”.*
- *“La sala esta activa las 24h al día me conecte a la que hora que sea. Siempre que me conecto me encuentro como mínimo a diez compañeros.”.*

Identificados los rasgos distintivos del equipo de consultores y habiendo analizado el escenario de colaboración del equipo de consultores centrado en la sala de consultores y con una coordinación que hace el seguimiento de la dinámica docente de los consultores y potencia la colaboración, nos situaremos en concretar, en el siguiente capítulo, como colabora el equipo de consultores a lo largo de las etapas del semestre académico y las dinámicas de trabajo que desarrollan.

3ERA PARTE: ESTUDIO DE CASO

**CAPÍTULO 8: CONCRETANDO LA COLABORACIÓN DEL EQUIPO
DE CONSULTORES DEL ÁREA DE COMPETENCIAS DIGITALES**

.....
“El beneficio de compartir comporta más de lo que podemos recibir a cambio ya que el afán de tener algo que ofrecer posibilita el enriquecimiento personal.”

CONSULTOR CTIC DE LA UOC
.....

En capítulos anteriores hemos abordado las etapas de preparación, desarrollo y cierre de la docencia a lo largo de un semestre a partir de la descripción de la acción docente desarrollada por el consultor en el aula virtual. En este capítulo abordaremos la colaboración del equipo de consultores a partir de las etapas del semestre en la que se evidencian las dinámicas paralelas que lleva a cabo el consultor; por un lado, la colaboración con el equipo de consultores a través de la Sala y por otro, la dinámica docente en el aula virtual. Entre el conjunto de acciones que desarrollan en colaboración analizaremos la innovación docente, punto de conexión entre ambas dinámicas.

Asimismo analizaremos la colaboración del equipo de consultores que acontece en gran grupo a partir de las dinámicas de interacciones y la colaboración en los grupos reducidos a partir del proceso de trabajo que desarrollan.

1. VINCULANDO LA COLABORACIÓN DEL EQUIPO DE CONSULTORES A LAS ETAPAS DE UN SEMESTRE

1.1 Programando de forma conjunta la docencia

1.1.1. *Directrices generales propuestas por la coordinación*

1.1.2. *Actualización de las actividades*

1.1.3. *Validación final*

1.2 Compartiendo la docencia

1.2.1. *La actividad colaborativa en gran grupo*

1.2.2. *La actividad colaborativa en grupos reducidos*

1.3 Cerrando y valorando de forma grupal el semestre

1.4 Innovación y mejora docente como formas de actualización

1.5. ¿Qué acciones desarrolla el equipo de consultores en colaboración?

2. VINCULANDO LA COLABORACIÓN DEL EQUIPO DE CONSULTORES A LAS DINÁMICAS QUE SE LLEVAN A CABO

2.1. Las dinámicas de colaboración en gran grupo

2.1.1. *Práctica docente*

2.1.2. *Desarrollo profesional*

2.1.3. *Aspectos sociales*

2.2. Las dinámicas de colaboración en grupos reducidos

2.2.1. *Tipología de grupos de trabajo*

2.2.2. *Rasgos comunes de los grupos de trabajo*

2.2.3. *Elementos claves de la colaboración en pequeños grupos*

2.3. La colaboración como un proceso ligado a etapas

1. VINCULANDO LA COLABORACIÓN DEL EQUIPO DE CONSULTORES A LAS ETAPAS DEL SEMESTRE

En capítulos anteriores hemos explicitado la actividad docente en el aula virtual que lleva a cabo el consultor a partir de las etapas o momentos¹ a lo largo de un semestre vinculados a la planificación, el desarrollo y el cierre. En este apartado, y partiendo de estas etapas, **nos centraremos en analizar las dinámicas de trabajo conjunto de los consultores, desde la preparación conjunta de la docencia al desarrollo compartido de la docencia.** Describiremos la relación e interacción que mantiene el consultor con el equipo y como trabaja en grupos de trabajo reducido para organizar y programar de forma compartida las actividades de aprendizaje de las asignaturas.

La preparación conjunta de la docencia supone para el equipo de los consultores compartir de forma virtual la planificación y el desarrollo formativo de los estudiantes. En el contexto de las asignaturas del área de competencias digitales el proceso de aprendizaje desemboca en la realización de un proyecto virtual en equipo que conlleva por parte de los estudiantes, y tal y como hemos descrito en el capítulo del contexto, la adquisición de un conjunto de competencias TIC. En este sentido, las discusiones que comparten y los consensos a los que llega el equipo de consultores están relacionados y vinculados a facilitar estas competencias favoreciendo que entre el equipo de consultores trabajen con un proyecto compartido de docencia en el que todos se sientan implicados. Apoyándonos en Martínez, (2005:181) consideramos el trabajo colaborativo del equipo de consultores como la posibilidad de reconocer los saberes de otros. “El trabajo colaborativo depende de dejar el yo para ceder al liderazgo a otros, aprender de los demás, ayudar a otros, intercambiar experiencias, reflexionar sobre la propia realidad, reflexionar en lo individual, observar necesidades, adquirir valores sociales positivos, aspirar a una mejora personal y colectiva, aspirar a ser verdaderos grupos de trabajo y aspirar a innovar en conjunto”.

El papel de catalizador que asume la **Coordinación**, ampliamente analizado en el apartado anterior, **potencia que los consultores establezcan un contacto periódico y continuado con el resto de consultores a través de los espacios abiertos de la Sala virtual.**

La posibilidad de **contar con un espacio específico propio para la planificación y el desarrollo de la docencia virtual posibilita un escenario para la discusión y la reflexión continua sobre la propia docencia** favoreciendo, en la línea que nos apunta Area (2007), un diálogo profesional permanente entre los consultores. Ya hemos hecho referencia al espacio virtual colaborativo en anteriores capítulos por lo que no vamos a profundizar y nos centraremos en analizar la colaboración que acontece a lo largo de un semestre a partir de la observación de las dinámicas que se dan en cada etapa.

La experiencia de la colaboración de este equipo de consultores ha permitido sistematizar un conjunto de acciones asociadas a cada uno de los momentos del semestre y que han sido recogidas en varias publicaciones: Guitert *et al.* (2004), Guitert, M.; Romeu, T. (2004); Guitert, M. (2006).

A pesar de ello, y a partir del análisis permenorizado de la observación del estudio del caso, se constata que la dinámica del equipo de los consultores va más allá del desarrollo de

¹ Término usado en el contexto de la UOC por Guillamón et al. (2010) para designar etapas que suponen el desarrollo de alguna actividad.

la docencia y emerge un tercer momento que coincide con la finalización del semestre en que el equipo de consultores sigue compartiendo, con el apoyo de la coordinación, el análisis y la reflexión final en relación a la dinámica docente acontecida durante el semestre.

Partiendo de Wallace (2003) que expone que para el desarrollo de un trabajo colaborativo es necesario trabajar en algo en común que articule la interacción entorno a la solución de alguna tarea, problema o la discusión de algún tema que implique dar a conocer las opiniones personales, nos centraremos en presentar la colaboración del equipo de consultores para cada una de las etapas del semestre académico partiendo de cómo colabora a partir de las acciones que realiza, en que espacios participa, cómo se organiza y cómo trabaja la innovación docente.

Este trabajo colaborativo, tal y como mostraremos, lo desarrollan de forma indistinta organizándose en gran grupo o en grupos de trabajo reducidos.

Colaboración del equipo de consultores	Etapas de un semestre académico		
	Antes de iniciar el semestre	Durante el semestre	Al finalizar el semestre
¿Qué acciones realizan?	<p>Programación conjunta de la docencia</p> <p>Discusión y actualización de las actividades</p>	<p>Compartiendo la docencia</p> <p>Intercambio de dudas, experiencias y recursos docentes</p>	<p>Cierre grupal de la docencia</p> <p>Análisis conjunto y valoración reflexiva</p>
¿En qué espacios colaboran?	Foro de la Sala y grupos de trabajo por estudio	Foro, debate de la Sala y grupos de trabajo por estudio	Foro y debate de la Sala y grupos de trabajo por estudio
¿Cómo se organizan?	Las directrices propuestas por la coordinación se dan en el gran grupo y el equipo de consultores se distribuye en grupos de trabajo para concretarlas	Los temas transversales se discuten en gran grupo y los específicos vinculados a la asignatura se concretan en los grupos reducidos	Se cierra la actividad docente de forma indistinta en el gran grupo y en los grupos reducidos, analizando aquellos aspectos de interés para ser tomados en consideración en el próximo semestre
¿Cómo trabajan la innovación?	se introduce en la planificación de las actividades de aprendizaje y se determina la estrategia docente a utilizar	se implementa la innovación y se comparte con el equipo de consultores	se analiza el resultado y se diseñan propuestas de cambio, adaptaciones...

TABLA 1: LA COLABORACIÓN ENTRE CONSULTORES: PROPUESTA DE LAS ACCIONES

1.1. Programando de forma conjunta la docencia

Esta etapa de planificación de la docencia coincide con el periodo al que le denominamos ‘intersemestre’, periodo comprendido entre la finalización de un semestre y el inicio de un nuevo semestre que permite que la Coordinación planifique el nuevo semestre a partir de la implicación del equipo de consultores de forma virtual.

Planificar virtualmente la acción docente entre el equipo de consultores conlleva consensuar las actividades que deben realizar los estudiantes a lo largo del periodo docente como el eje que garantiza una acción docente coordinada y homogénea entre todos los consultores y a la vez posibilita que la exigencia académica sea homogénea entre todas las

aulas virtuales. Uno de los consultores afirma en relación a la programación docente que llevan a cabo: “la planificación de la docencia nos permite establecer criterios comunes, consensuar posiciones entre nosotros y aproximar puntos de vista y enfoques”.

Asimismo la planificación conjunta que realizan los consultores les permite iniciarse en la colaboración y a la vez les permite sentar las bases de una metodología de trabajo en equipo. Apoyándonos en Bender (2003) si los docentes son capaces de trabajar colaborativamente entre ellos de una forma más o menos efectiva y eficaz serán un modelo de colaboración para sus estudiantes.

La programación conjunta de la docencia toma especial sentido y relevancia en las asignaturas del área de competencias digitales ya que los estudiantes disponen, desde el inicio del semestre, de la totalidad de los enunciados de las actividades de aprendizaje (PECs) para facilitarles y ayudarles en el proyecto grupal que deberán realizar en finalizar la asignatura.

Las acciones que se llevan a cabo durante esta etapa previa al inicio del semestre quedan evidenciadas a través de:

- **Directrices iniciales, proporcionadas por la Coordinación**
- **Actualización de las actividades, llevadas a cabo en los grupos de trabajo**
- **Validación final de la Coordinación**

1.1.1 Directrices iniciales, proporcionadas por la coordinación

La planificación conjunta de la docencia parte de unas directrices iniciales llevadas a cabo por la Coordinación, vehiculadas a través del espacio Tablón de la Sala, que presentan los elementos transversales que los consultores deberán tomar en consideración. Un ejemplo de estas directrices se recoge en el siguiente mensaje enviado desde la Coordinación:

Benvolgudes i benvolguts

Tenint en compte les necessàries adaptacions de les PAC de CTIC cara al proper semestre, us presentem el planning per poder-les tenir apunt a les aules abans d'iniciar l'activitat docent.

El responsable de coordinar la modificació de cadascuna de les PACs serà el mateix que es va encarregar de realitzar-ne el disseny el semestre passat, havent-hi un responsable per PAC per cada estudi. Un cop duts a terme els canvis, un dels responsables ens enviarà tots els enunciats modificats per a que els validem.

La planificació del procés es preveu en les següents dates:

- **Del 2 al 8 de febrer:** valoreu per cada estudi si canviareu l'àmbit i els focus dels projectes en funció dels resultats que heu obtingut aquest semestre. En cas que decidiu no fer-ho.
- **9 de febrer.** En el cas que hagueu decidit canviar l'àmbit temàtic, des de pmultimedia es validarà la vostra proposta per tal que pugueu modificar els enunciats. Us facilitarem en els espais de grups per estudis els anixius originals d'aquests enunciats del semestre passat.
- **del 10 al 16 de febrer**
Des de cada grup per Estudis es realitzaran els canvis oportuns a les PAC. Tal i com hem dit abans, els responsables de l'aplicació d'aquests canvis a cada PAC seran els encarregats de coordinar-ne el primer disseny l'anterior semestre. Un cop esitquin aplicats els canvis, en els fareu arribar a la nostra bústia.
- **a partir del 16 de febrer** des de pmultimedia es validaran aquests enunciats, es procedirà a generar els pdf de tots els enunciats i es penjaran a les aules.

Salutacions ben cordials

IMAGEN 1: DIRECTRICES INICIALES DE LA COORDINACIÓN

La selección del consultor para cada una de las asignaturas del área se hace a partir del análisis de la actividad docente desarrollada en los semestres anteriores. A partir de su actuación como consultor y tomando los resultados sobre el rendimiento académico de los estudiantes y de las valoraciones de éstos, se confecciona la distribución de los consultores para cada una de las asignaturas. Siempre que es posible y condicionado por la matrícula de

los estudiantes, se toman en cuenta las preferencias del consultor por el estudio.

La distribución de los consultores es presentada de forma global (todas las asignaturas del área) y pública (todos los consultores) tal y como se ha explicitado al describir las acciones que lleva a cabo la Coordinación (véase Figura 1 de este capítulo) lo que supone que el consultor conoce en qué asignatura del estudio se encuentra el resto de los consultores del equipo.

1.1.2 Actualización de las actividades en los grupos de trabajo

Las directrices iniciales presentadas en el Tablón de la Sala se trasladan al Foro de la Sala y a los grupos reducidos de consultores por asignaturas para iniciar la discusión y el trabajo virtual de actualizar las actividades de aprendizaje.

La actualización de las actividades supone **consensuar** entre los consultores las **fechas clave del semestre, definir el tema y focos del proyecto virtual que desarrollan los estudiantes en grupo, revisar los recursos y los criterios de evaluación de cada una de las actividades, adecuar la carga lectiva**, en el caso de haber introducido nuevos contenidos o recursos y revisar el aula para que esté a punto antes de iniciar el semestre. Para la actualización de las actividades de aprendizaje se toma también en cuenta aquellos aspectos que alguno de los miembros del equipo considera que puede ser objeto de análisis y valoración para el nuevo semestre y que les permite **discutir sobre el contenido de las actividades** a partir de las dinámicas docentes acontecidas en el semestre anterior. Vamos a describir como concretan la actualización de las actividades a partir de tres focos:

a) Discusión sobre el contenido de las actividades de aprendizaje

Se inician en la discusión sobre el contenido cada una de las PECs tal y como nos ilustra el siguiente mensaje: *“Hola compañeros, deberíamos empezar a trabajar en las primeras versiones de las PEC a partir de las tablas presentadas por pmultimedia. Me pongo en materia y os mndo lo que podría ser la primera versión de la PEC 1 en unos días. Hasta ahora”*.

Las dinámicas que se establecen en cada uno de los grupos se abordan desde diferentes visiones tal y como se muestra en la siguiente imagen:

Àmbits temàtics UATIC Dret	PAC1 y PEC1	MIC Psicologia final
RE: Àmbits temàtics UATIC D...	RE: PAC1 y PEC1	RE: MIC Psicologia final
Reunió de dissabte	PAC 3 i bilingüisme	PAC1 CTIC Psicologia
PAC4 v04	Validació PAC 3	MIC Psicologia
PAC4 v03	Validacions	RE: MIC Psicologia
RE: PAC4 v03	Feedback PACS	RE: MIC Psicologia
RE: PAC4 v03	RE: Feedback PACS	Canvis als enunciats
RE: PAC4 v03	RE: Feedback PACS	RE: Canvis als enunciats
RE: PAC4 v03	PAC4 traduïda	RE: Canvis als enunciats
PAC3 v03	PAC i PEC 4	RE: Canvis als enunciats
PAC1 v3	cap al tancament de pacs	RE: Canvis als enunciats
PAC2 v05	RE: cap al tancament de pacs	RE: Canvis als enunciats
Algunes esmenes	Felicidades (ahora sí)	RE: Canvis als enunciats
RE: Algunes esmenes	RE: cap al tancament de pacs	RE: Canvis als enunciats
PAC4 v02		RE: Canvis als enunciats
PAC3 v02		RE: Canvis als enunciats

IMAGEN 2: DINÁMICAS DE DISCUSIÓN VIRTUAL EN LOS GRUPOS DE TRABAJO

La observación más allá del tema de los mensajes nos permite constatar que los grupos de trabajo centran su discusión en la revisión del contenido de algún apartado de la PEC a partir de los aspectos que la Coordinación propone para ser revisados o surgidos desde el mismo grupo y les permite cuestionarse, replantearse, hacer propuestas o sugerencias sobre el contenido de las actividades.

Disponer de un espacio y tiempo para la discusión favorece cuestionarse o replantearse ciertos aspectos en la línea del mensaje que reproducimos a continuación: “*Hola compañeros, antes de deciros los cambios que pensaba hacer en esta actividad quería plantearos como veís añadir el siguiente párrafo.... ¿qué pensáis? ¿Valdría la pena añadirlo?...saludos*” y como la oportunidad para cuestionarse y retomar elementos críticos a revisar.

Es una oportunidad que les permite retomar elementos críticos a revisar para hacer sugerencias del tipo: “*me gustaría hacer un sugerimiento sobre la PECS, ahora que estamos cerrando los enunciados. Creo que la reflexión grupal que realizan después del Debate queda un poco colgada. En mis caso ya os comenté durante el semestre pasado que en algunos grupos de trabajo se despiden entre ellos una vez han enviado la última actividad en grupo pero después del Debate se encuentran que deben de voler a sus grupos de trabajo para consensuar la experiencia grupal, hecho que ha comportado más de una duda. Sugiero que hagan esta reflexión grupal después de la última actividad y así tienen más fresco el proceso de trabajo grupal y pueden aprovechar para despedirse del grupo....*”

Además se implican haciendo propuestas concretas del tipo: “*en lo que se refieren a la propuesta de dejar que presenten la estructura del proyecto en word, pienso que si lo hacemos así no se lanzaran a probar a poner contenidos en la wiki. No es tan difícil, y además cuentan con nuestro apoyo para cualquier duda. Mi propuesta es que lo dejemos como está ahora en el enunciado y si vemos que algún grupo va muy angustiado podemos proponer que lo envíen excepcionalmente en word. ¿Cómo lo veís? Saludos.*”

A partir de las observaciones realizadas se constata que discuten sobre el contenido de las actividades en relación a los siguientes temas:

- actualizar el tema genérico del proyecto virtual y la concreción de los focos temáticos
- revisar el caso (ficticio pero no irreal) que favorece la formación de los grupos de trabajo virtuales (véase Imagen 18, capítulo 3)
- revisar los criterios y parámetros de evaluación de cada una de las PECs (véase Imagen 29, capítulo 3)
- actualizar las imágenes de las fases del proyecto que se proyectarán en el espacio de presentación del aula (véase Imagen 5, capítulo 3)
- analizar la carga de trabajo de cada PEC, partiendo de las valoraciones del semestre anterior
- revisar o ampliar el contenido de las guías sobre herramientas que acompañan a las PEC
- actualizar los resúmenes de cada PEC que complementan al enunciado (véase Imagen 19, capítulo 3)

Las discusiones que llevan a cabo nos permiten evidenciar que cada uno de los miembros del grupo va asumiendo una tarea concreta sin definirla previamente. La propia interacción entre los miembros de un grupo genera que vayan construyendo y vayan complementando

con nueva información, tal y como se recoge en el siguiente ejemplo de un grupo de trabajo, generalizable a otros grupos:

Consultor 1:

“Hola, os presento la propuesta de PEC1 con las siguientes propuestas de innovación:

- a) eliminación de la presentación personal*
- b) Debate a partir del caso del funcionamiento del grupo en el espacio de Debate*
- c) Se incluye una referencia general a lo que será todo el proyecto a realizar (las 4 fases)*
- d) marcador social sin determinar*
- e) no se comparten las búsquedas individuales desde el Foro, sino directamente con el marcador social*

Y creo que nada más ... Sería bueno que en creara una revisión a fondo, pues seguro que se me ha escapado algo ... Saludos y seguimos por aquí!”

Consultor 2:

“Hola a todos, os adjunto una nueva versión de la PEC1. He añadido la guía de Delicious en el apartado de los Recursos a emplear, y también he actualizado los criterios de evaluación añadiéndole los relativos al marcador social. Gracias Tina por el trabajo que has hecho, me parece bien la nueva propuesta, añadiendo el marcador social ya la PEC1. Hasta mañana a esta hora no me puedo volver a poner. Si os parece bien, me comprometo a revisar las PECs que queden entonces, en el caso de que ya se hayan revisado todas, haré una última revisión general. Tenemos hasta este lunes y todavía nos queda tiempo, pero no nos podemos despistar ... Hasta pronto”

Consultor 3:

“He revisado el trabajo de Tina y Javier y aprovecho para decir que aunque habrá un poco más carga de trabajo en esta PEC1 lo podemos solucionar dando más días de trabajo. Sobre la PEC2 como ya sabrán cómo utilizar el marcador social ésta será más corta en cuanto a carga. En el adjunto encontrará una revisión de las fechas clave a ver que os parece. De todos modos podríamos dejarlo como hemos acordado y retomamos esta discusión una vez iniciado el semestre y viendo como los estudiantes lo van asimilando. Que os parece? Envío las enmiendas de la PEC3 y 4 porque haga la revisión.”

Consultor 4:

“Hola, teniendo en cuenta que las dos primeras PECs las veo coherentes, he hecho algunos pequeños cambios en las dos últimas PECs. Creo que como enunciados están claros y tienen en cuenta elementos que surgieron en el semestre pasado. Haga una revisión final y te comprometeré mañana a enviar a pmultimedia las versiones definitivas de grupo”

IMAGEN 3: DISCUSIÓN VIRTUAL SOBRE LA ACTUALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EN UN GRUPO DE TRABAJO

En este sentido el profesor responsable, canalizado a través de la coordinación, comenta: *“en el momento en que empiezan a trabajar en grupos reducidos para planificar el semestre hacemos un seguimiento diario del grupo para que se activen lo más rápidamente posible y empiecen a definir tareas, hacer propuestas y distribuirse el trabajo. En el caso que no suceda mandamos un mensaje para activar*

al grupo. Consideramos el primer mensaje es fundamental ya que favorece la dinámica posterior del grupo”.

Las respuestas de los consultores a las propuestas en ambos ejemplos abordan la reflexión y la aportación de nuevos comentarios generando en algunos casos nuevas reflexiones que en las posteriores intervenciones se van dando respuesta. La presencia de la coordinación de forma directa (ejemplo 2) o indirecta (ejemplo 1) cierra la discusión sobre el contenido de las actividades en el grupo a partir de la revisión y versiones finales de los documentos.

Para gestionar la información, los consultores utilizan de forma habitual el área de ficheros del grupo para el almacenamiento de las distintas versiones de documentos elaboradas por el grupo tal y como podemos visualizar en la siguiente imagen, a partir de una organización por carpetas:



IMAGEN 4: GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LAS CARPETAS EN EL ESPACIO DE DISCO DEL GRUPO DE TRABAJO

b) *Consenso sobre las fechas clave*

De forma paralela a la discusión sobre el contenido de las PECs en los grupos de trabajo de reducido consensuan el calendario de las fechas clave de las actividades que marcan el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El siguiente mensaje ilustra el intercambio de mensajes de un grupo de consultores en relación a las fechas clave:

Hola a totes i a tots,

Pel que fa a les dates claus proposades per pmultimedia, em semblen correctes. Inclouent la finalització al gener, també per no obligar a fer lliuraments als estudiants dins les vacances de Nadal.

Només ajornaria uns dies el lliurament de la PAC 1, dies que es podrien treure de la PAC 2.

Així la PAC 1 podria lliurar-se per exemple el dia 21 d'octubre enloc del dia 19 d'octubre (així ampliaríem algun dia el marge per a la PAC 1, tal i com ja vàrem comentar a l'espai wikispaces del grup), tot mantenint la data de lliurament de la PAC 2 pel dia 16 de novembre.

Com ho veieu?

Seguim en contacte, fins aviat,

Hola a tothom,

Per la meua part hi estic d'acord amb les dates proposades per pmultimedia i també amb el petit canvi proposat pel Ramon en la data de lliurament de la PAC1.

Com que tenim molt poc temps per acabar de consensuar les dates, perquè demà s'han d'introduir els events, convendria que tothom es pronuncii sobre aquest canvi com més aviat millor.

Salutacions molt cordials i bon inici de semestre,

Hola a tots,

Per la meua part estic d'acord en les dates, així com en la modificació del Ramon. De fet crec que anirà força bé ja que és en la PAC1 on estan una mica més despistats.

IMAGEN 5: DISCUSIÓN VIRTUAL DE UN GRUPO DE CONSULTORES EN RELACIÓN AL CALENDARIO DE FECHAS DE LAS ACTIVIDADES

c) Propuestas de innovación docente

La posibilidad de **disponer de un espacio y de un tiempo para la reflexión y la discusión virtual favorece que puedan surgir iniciativas** a partir de sus inquietudes y necesidades que posibilitan su implementación y además posibilitan que sean extrapolables a otros grupos de trabajo de consultores. En este sentido el siguiente mensaje pretende ilustrar como incorporan durante el proceso de la elaboración y el intercambio de los documentos vinculados a los enunciados de las PECs, la herramienta Dropbox, dejando el espacio de Debate del grupo únicamente para el intercambio de mensajes. Así una de las consultoras comenta: *“Hola! He pensado que tal vez podamos empezar a probar el Dropbox con la revisión de las PEC para ir analizando su aplicación con los estudiantes. Voy a crear una carpeta y enviaros una invitación a compartirla. En cuanto aceptéis la invitación os aparecerá la carpeta en vuestro Dropbox (si tenéis ya una cuenta o si abrí una ahora). Podemos trabajar las versiones de las PECs desde la carpeta compartida. Yo abrí la mía con el correo uoc para el nombre de usuario (pensando ya en el próximo semestre). Si no habéis tenido nunca una cuenta en Dropbox, os lo explico por skype. ¿Qué os parece la idea? Hablamos... Saludos!”*

Iniciativas como éstas son potenciadas por la Coordinación y en este sentido el siguiente mensaje recoge el feedback dado por la Coordinación en que da por definitivas las PECs que ha validado, *“Hola a todos, hemos generado en la carpeta de Dropbox nuevas versiones con el mismo nombre pero terminadas en vdef_pmultimedia que podeis acabar de revisar y que podrían ser las PECs definitivas”*.

1.1.3 Validación final de la coordinación

La Coordinación lleva a cabo una validación final para asegurar que toda la información que se integra el aula virtual antes de iniciar el semestre ha sido revisada para poderla implementar. Esta validación final comporta la revisión de los eventos en el calendario, los recursos y materiales correctamente enlazados así como los enunciados de cada una de las actividades de aprendizaje, la activación del espacio de trabajo en grupo para los estudiantes y la validación de las herramientas implementadas.

A continuación se muestra un mensaje de la Coordinación enviado al espacio Debate de un grupo de trabajo que valida las actividades de aprendizaje de la asignatura: *“Hola, Os hacemos llegar la versión final de las actividades (en catalán y en castellano) de la asignatura de Competencias para Derecho. Durante estos días recibireis a través del Tablón de la Sala algunas indicaciones sobre las aulas y la adjunción de las actividades en el calendario. Cualquier duda nos la comentais. Saludos cordiales”*.

Asimismo y de forma paralela la Coordinación canaliza informaciones genéricas a través del Tablón de la Sala, tal y como mostramos en el siguiente mensaje: *“Hola, mientras vamos validando las versiones definitivas de las PECs de cada uno de los grupos, no dudéis en compartir en el Foro de la Sala aquellos de vosotros que pensais utilizar nuevos recursos para la formación de grupos con los estudiantes. Es un buen momento y puede ser de interés para todos”*.

La siguiente valoración de un estudiante en el momento de finalizar la asignatura le da sentido a la preparación conjunta del semestre que ha posibilitado ser discutida y consensuada entre los consultores favoreciendo un equilibrio entre la carga de trabajo y el tiempo de dedicación de cada una de las actividades (PECs). El comentario en relación a las PECs ilustra un sentimiento percibido por una gran mayoría de estudiantes, que también se refleja en los indicadores de rendimiento y satisfacción de la asignatura: *“pienso que las PECs estan muy bien estructuradas en cuanto a contenidos y al tiempo de dedicación. Quizás la PEC1 fue la más estresante en el sentido de que nos tuvimos que poner de acuerdo para formar los grupos, concretar el tema y los acuerdos iniciales en un tiempo relativamente corto pero una vez el grupo estuvo en marcha todo fue sobre ruedas ya que si ocurrió algún imprevisto siguiendo las indicaciones del consultor, los enunciados de las PECs y la colaboración de los compañeros salimos adelante con éxito”*.

Este primer momento del semestre que supone la **programación conjunta de la docencia entre los consultores sienta las bases para seguir compartiendo durante el semestre**.

1.2 Compartiendo la docencia

La segunda etapa del semestre académico coincide con la docencia de los estudiantes de tal manera que las dinámicas de colaboración que se dan entre los consultores emergen de la realidad en las aulas. En este sentido, las diferentes fases de la asignatura², vinculadas a cada una de las actividades de aprendizaje que realizan los estudiantes y que conducen al proyecto final virtual en equipo, marcan el ritmo de los temas que se van compartiendo en los distintos espacios de la Sala. Uno de los consultores comenta, *“me tranquiliza verme reflejado en las situaciones concretas del semestre que mis compañeros van comentando en la Sala”*.

Durante todo el semestre los consultores habitualmente comparten los mensajes que mandan a su aula y consideran que puede ser de utilidad para el resto de los compañeros, a los que denominamos mensajes modelo³. En este sentido los mensajes modelo no sólo actúan de pauta sobre un contenido determinado sino que también son una estrategia docente para los consultores. Uno de los consultores afirma ... *“en los espacios de la Sala compartimos todo lo necesario para llevar a cabo la actividad como docente, los mensajes modelo son una buena estrategia para nosotros y son interesantes porque no solamente explicitan un contenido sino también la estrategia a seguir”*. Algunos ejemplos de mensajes modelo son:

2 Véase apartado Propuesta docente de la asignatura CTIC del capítulo 4

3 Denominamos modelos de mensajes a aquellos mensajes elaborados por un consultor cuyo contenido, adaptado y personalizado, puede ser de utilidad para el resto de consultores.

“Respecto a la presentación de la pec 1, os mando el mensaje que he enviado al aula”
 “Creo que os puede ser de utilidad el mensaje que mandaré esta semana sobre la evaluación continua. Aquí lo tenéis, adaptad lo que haga falta”
 “Me parece interesante compartir con vosotros este mensaje sobre como motivar a los estudiantes a la asistencia del encuentro presencial”.

La relación con su actividad académica en el aula se hace evidente ya en los primeros días de inicio de la docencia en que constatamos que comparten con el equipo de consultores las situaciones habituales de estudiantes que aún no han accedido al aula o se incorporan de forma tardía, aprovechan para dar la bienvenida a los nuevos consultores que se incorporan por primera vez en la Sala, exponen dudas sobre algún recurso o herramienta incorporada en la asignatura, sobre aspectos funcionales del entorno del campus virtual y sobre la organización y recopilación de mensajes del semestre anterior, entre los mensajes más usuales, tal y como se refleja en la siguiente imagen:

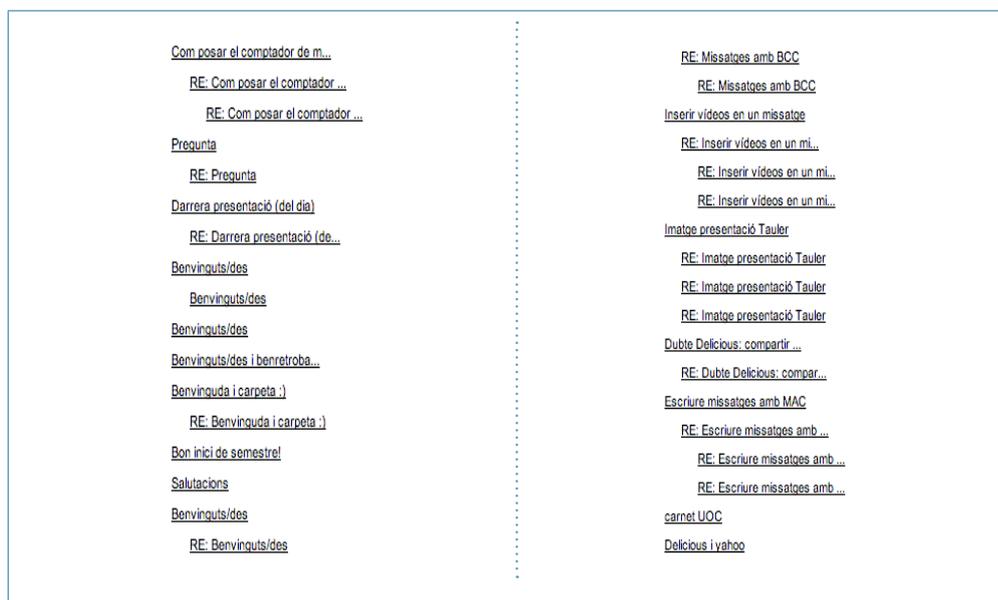


IMAGEN 6: TIPOLOGÍA DE MENSAJES EN EL FORO DE LA SALA EN LAS PRIMERAS SEMANAS DE INICIO DEL SEMESTRE

Ilustraremos las interacciones que acontecen en un semestre “normal” en el que no ha habido grandes cambios estructurales de la asignatura y en el que básicamente se han actualizado las PECs. Presentaremos las interacciones a partir de la actividad que desarrollan en gran grupo, a través del Foro y el Debate de la Sala y en los grupos reducidos, a través del espacio Debate del grupo de trabajo.

1.2.1 La actividad colaborativa en el gran grupo

En el Foro y Debate de la Sala los consultores participan sobre temas de interés en general que son compartidos entre todo el equipo de consultores. Uno de los consultores experimentado explica el sentido del Foro a un consultor novel recién incorporado: “Básicamente el Foro de la Sala constituye el espacio idóneo donde compartimos nuestras inquietudes, dudas, cuestiones generales y en que rápidamente obtienes respuesta de alguno de los compañeros.”

Las cuestiones sobre las dinámicas docentes que abordan surgen de los mismos

consultores complementadas con las propuestas que hace la Coordinación. En este sentido, si a través del seguimiento de las aulas la Coordinación detecta algún mensaje interesante para compartir le comunica al consultor que lo haga extensivo en la Sala de consultores. Un ejemplo de este tipo de mensaje es: *“Hola a tod@s! Por recomendación de la Coordinación os mando el mensaje que he colgado en el aula sobre cómo trabajar en equipo virtual. Tengo que decir que es una adaptación de los mensajes que amablemente nos pasó Elena justo cuando me incorporé y de los que estoy sacando un tremendo partido. ¡¡¡Mil gracias, compañera!!!”. Espero que os sea útil. Abrazos.”*

Más allá de compartir dinámicas sobre la docencia, la observación a lo largo de un semestre nos ha permitido identificar los **temas más recurrentes** que se van sucediendo vinculados con:

- Metodología del trabajo en equipo virtual
- Evaluación
- Uso de herramientas y recursos digitales

a) Metodología del trabajo en equipo virtual

Los mensajes vinculados a las dinámicas de trabajo en equipo han sido observados desde el espacio de Debate de la Sala ya que es el espacio definido para intercambiar los mensajes relacionados con el proceso de aprendizaje y trabajo en equipo virtual⁴.

El trabajo en equipo como metodología y como aprendizaje no sólo suscita dudas en los primeros días de inicio del semestre sino que siguen planteándose temas críticos y dudas a lo largo del semestre sobretodo en momentos próximos a la evaluación de los estudiantes. **Son continuos los mensajes en relación a las dinámicas de trabajo en equipo virtual que piden ayuda o la ofrecen de forma indistinta** y versan, de manera principal, entorno a:

- acciones concretas delante de estudiantes que no participan en el grupo de trabajo
- acciones de anticipación para prevenir posibles abandonos
- papel del consultor en los procesos de colaboración
- acciones para la formación de los grupos de trabajo
- indicaciones para la realización de una determinada actividad
- utilización de herramientas y recursos que facilitan el trabajo en equipo
- evaluación de los grupos de trabajo

El mensaje siguiente es un ejemplo de cómo ofrecen ayuda: *“Hola a todos, Os reenvío el mensaje sobre la formación de grupos. Si alguien quiere utilizar un GoogleDoc para ver el estado de la formación de los grupos que hago, me pasáis vuestro usuario de Google y lo comparto con vosotros para que lo podáis usar también en vuestra aula. Saludos”*. El siguiente mensaje nos muestra un consultor que pide ayuda: *“estoy haciendo el seguimiento de las dinámicas de los grupos en estas primeras semanas, debo intervenir a menudo, ¿que opináis?”*

Los consultores noveles también aprovechan para evidenciar sus dudas: *“Hola a todos, Ayer mandé el mensaje para que los estudiantes vayan escribiendo en la carpeta de Disponibilidades_y_tema del Foro. Mi poca experiencia de trabajo en equipo hace que haya cosas que se me escapan como el guíaje que debo hacer. - ¿cuando debo decir alguna cosa a los alumnos?-¿pueden formar grupos entre*

4 Véase Capítulo 7 sobre el Escenario de colaboración

ellos haciendo servir el buzón? Os agradecería vuestros comentarios”

b) Evaluación

La evaluación es otro de los elementos críticos que comparten con frecuencia a lo largo de todo el semestre en el espacio del Foro de la Sala y de forma más intensa en los momentos próximos a los días de entrega de las actividades (PECs) y posteriormente a partir de valoraciones. Los **mensajes que intercambian relacionados con la evaluación evidencian los procedimientos que llevan a cabo en relación al feedback individual, al feedback grupal, sobre el uso del aplicativo de evaluación (REC) y la utilización de los indicadores y parámetros de evaluación.**

La incorporación de nuevos consultores genera discusión alrededor de la evaluación que permite a los noveles integrarse en los planteamientos de la evaluación y a los expertos replantearse y evolucionar en los criterios de evaluación.

El siguiente ejemplo muestra las dudas de un consultor novel y una de las respuestas que da uno de los consultores experimentado:

Pregunta:

“Hola, este es el primer semestre que estoy de consultor en unos estudios que utilizan la wiki y el blog para la elaboración del proyecto. Quería preguntaros aquellos que ya tenéis una cierta experiencia como lo concretáis, ¿hacéis públicos los descriptores para cada objetivo al grupo? Muchas gracias!”

Una de las respuestas que recibe:

“Hola, aunque les hago el feedback individual, publico los descriptores para que conozcan de donde sale la cualificación que han obtenido y a la vez les permite valorar mejor como grupo aquellos aspectos que deberán mejorar y aquellos deben mantener”.
Aquí tienes en adjunto los indicadores de evaluación de la pec 2:

ACTIVITAT 1: REALITZAR CERQUES I COMPARTIR-LES A L'ESPAI DE GRUP		QUALIF.
Objectiu competencial: 211-Establir objectius i criteris de selecció d'inf.		
Descriptors: Establir objectius de cerca		
Establir criteris de selecció i validesa		
Objectiu competencial: 231-Descriure i compartir en xarxa referències webliogràfiques		
Descriptors: Compartir cerques amb Delicious		
Objectiu competencial: 212-Buscar i localitzar informació a la xarxa.		
Descriptors: Justificació de la tria de les referències		
Explicació de l'estratègia, les eines i les tècniques de cerca emprades		
Objectiu competencial: 2.6 Adquirir habilitats de comunicació en un EVA		
Descriptors: Participació adequada en l'espai de grup		
ACTIVITAT 2: ESTRUCTURAR LA WIKI A PARTIR DEL PROJECTE		QUALIF.
Objectiu competencial: 22-Adquirir habilitats d'anàlisi i tractament de dades digitals		
Descriptors: Elaboració 1r índex de continguts		
Descripció dels continguts dels apartats de l'índex		
Objectiu competencial: 232-Adquirir habilitats d'estructuració i presentació de la inf. digital		
Descriptors: Definir l'estructura i navegabilitat de la wiki		
Construir la pàgina individual de grup		
Objectiu competencial: 2.6 Adquirir habilitats de comunicació en un EVA		
Descriptors: Participació adequada en l'espai de grup		
ACTIVITAT 3: ESCRIBRE EL DIARI DE TREBALL		QUALIF.
Objectiu competencial: 28-Potenciar el treball en grup en un entorn virtual		
Descriptors: Entrada presentació		
Entrada Acords		
Entrada objectius i criteris de cerca		
Objectiu competencial: 27-Adquirir habilitats de desenvolupament i gestió d'un projecte virtual en grup.		
Descriptors: Entrades individuals (procés / resultats)		
Comentaris individuals (procés / resultats)		
Entrada mesures correctores i propostes de millora		
Objectiu competencial: 2.6 Adquirir habilitats de comunicació en un EVA		
Descriptors: Participació adequada en l'espai de grup		

IMAGEN 7: COMPARTIENDO INDICADORES DE EVALUACIÓN

c) Uso de herramientas y recursos digitales

Son frecuentes y recurrentes también los mensajes relacionados con el uso de una determinada herramienta, teniendo en cuenta que en cada asignatura los recursos que se utilizan son diferentes. Sobre la utilización de recursos digitales un consultor comenta: “A los compañeros que utilizais blogger en vuestros estudios, podéis facilitarme videos del uso de blogger si disponéis de ellos? Gracias de antemano”.

Asimismo son frecuentes los mensajes relacionados con programas, entornos de sistema operativos, ... El siguiente ejemplo ilustra el intercambio de mensajes sobre dudas vinculadas con el uso de Mac:

Consultor 1: “Hola, Una alumna me comenta <tengo problemas para descargar el ejecutable de los materiales que hay en aula. Trabajo con Mac ¿es compatible no?> Pensaba que el hecho de utilizar Mac no debería ser un problema”

Consultor 2: “Hola, también utilizo Mac y no he tenido ningún problema para descargar materiales y ejecutarlos en versión zip o rar. Como usuario de Mac en el campus, el mejor navegador por rapidez al campus es Crhome. Como consultor que edita mensajes y crea hipervínculos y trabaja con el formato de texto, lo mejor es Firefox que también permite ver e insertar objetos. Safari seria el tercero de la lista pero éste a veces no permite leer objetos insertados en el cuerpo del mensaje del tipo youtube. Espero haberte ayudado”.

El siguiente mensaje ilustra la compartición de recursos digitales a iniciativa del propio consultor relacionado con un recurso digital que afecta a todos los consultores. El consultor comenta:

“Hola a todos, os pongo aquí el mensaje que he mandado a mi aula por si os puede ser de interés. Veo que los estudiantes lo han percibido muy bien y seguro que a vuestros estudiantes también. Siempre dicen que una imagen (en movimiento) vale más que mil palabras...”

“Apreciados estudiantes, os adjunto un video tutorial con la intención de ayudaros a como realizar un primer índice y de cómo mostrar las búsquedas compartidas a través de vuestro espacio del wikispaces. Espero que os sea muy útil. Saludos .”



IMAGEN 8: COMPARTIENDO RECURSOS DIGITALES

Hemos podido constatar que la **transversalidad de la Sala permite que los consultores puedan interactuar no sólo con los que están vinculados a una misma asignatura sino con el resto de consultores de las asignaturas del área** favoreciendo dinámicas globales de colaboración relacionadas con la metodología del trabajo en equipo entre estudiantes, con la evaluación de las actividades y el uso de herramientas. Estas interacciones buscan contrastar las opiniones o simplemente facilitarse ayuda y que, en la línea de Gros, B. (2002), les permite ir construyendo nuevo conocimiento a partir de la mejora de su trabajo como docentes.

Asimismo y durante el semestre, además de las dinámicas de colaboración en gran grupo desarrollan, de forma paralela, dinámicas específicas con aquellos consultores que comparten la docencia de una asignatura, dinámicas vehiculadas a través de los grupos reducidos que analizamos a continuación.

1.2.2. La actividad colaborativa en los grupos reducidos

De forma similar a como sucede en la dinámica de gran grupo, los mensajes que se van compartiendo en los grupos de trabajo están relacionados con las pautas concretas y consejos sobre la dinámica y seguimiento del aula en general y de forma particular con situaciones de trabajo en grupo con los estudiantes, con la valoración y evaluación de los estudiantes y sobre la aplicación pedagógica de herramientas web 2.0 con las que trabajan los estudiantes de la asignatura. Sin embargo, a pesar de que los temas que comparten en los grupos reducidos están relacionados con los hemos expuesto en el gran grupo, éstos son más concretos y específicos, **relacionados de forma directa con la asignatura y buscando soluciones más concretas de las que hemos podido observar a través de la interacción que se da en gran grupo.**

Uno de los consultores afirma el sentido que tienen la actividad que se genera en los grupos de trabajo: *“las conversaciones que vamos manteniendo en nuestro grupo de trabajo están encaminadas de manera muy directa con la dinámica docente que va sucediendo en nuestras aulas, porque las dinámicas que suceden en un aula pueden ser de ayuda para otra aula de la misma asignatura”*. En este sentido el siguiente mensaje ilustra esta idea: *“Hola de nuevo, a partir del mensaje del profesorado (pmultimedia) que nos recuerda la necesidad de contactar con los estudiantes no conectados, hoy he escrito los mensajes personalizados a aquellos estudiantes que aún no se han presentado en el Foro del aula. Como siempre, he diferenciado entre estudiantes que han entrado en el aula pero aún no se han presentado, estudiantes que no han entrado en el aula y los que han entrado en el aula y se han presentado que son cerca del 62%. Os adjunto el mensaje que he mandado por si os puede ser de utilidad. ¿Cómo son vuestras estadísticas de presentaciones?, buen fin de semana”*.

La vinculación directa con la dinámica y seguimiento de los estudiantes en el aula favorece una interacción continuada y reflexiva (posa-ho en negreta) que posibilita más agilidad en el intercambio de ideas y opiniones por parte de los consultores. Reproducimos un ejemplo en la siguiente imagen, con un uso intensivo de los hilos de conversación:

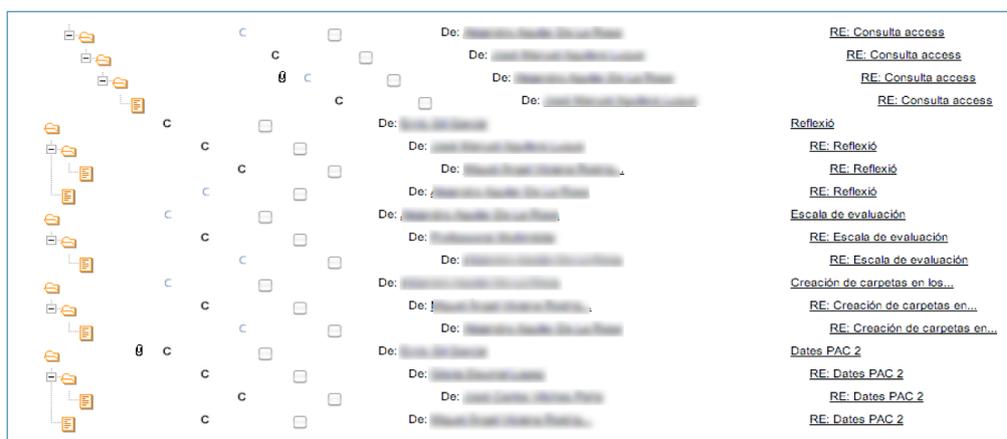


IMAGEN 9: INTERACCIÓN CONTINUA A PARTIR DEL USO DE HILOS DE CONVERSACIÓN

La discusión y el consenso al que llegan es más ágil que en el gran grupo ya que favorece una mayor interacción y permite establecer interacciones más directas y permanentes entre los miembros del grupo de una manera organizada y continuada en el tiempo, posibilitando un contexto de trabajo interactivo y variado en la línea de Cabero y Román (2004) en que aumenta la visibilidad de sus esfuerzos ya que tardan menos tiempo en organizarse (Johnson & Johnson 1999) favoreciendo las relaciones interpersonales y sociales entre los miembros del grupo. En este sentido, uno de los consultores comenta entre los compañeros del grupo de trabajo: “he entrado nuevo en este semestre y tener un contacto más directo a través del grupo de trabajo me ha facilitado mi entrada posterior al resto del equipo de consultores, a través de la Sala”.

La observación a lo largo de un semestre constata que los temas relacionados con la asignatura que comparten en los grupos de trabajo están relacionados con:

- Adaptación y revisión de acuerdos iniciales
- Dinámicas específicas de trabajo en grupo con los estudiantes
- Evaluación y feedback de los estudiantes
- Utilización de herramientas y recursos digitales específicos

a) Adaptación y revisión de acuerdos iniciales

Ya hemos constatado que durante la etapa de planificación los grupos de trabajo llevan una intensa actividad de organización de la asignatura que durante la docencia van adaptando a los ritmos y situaciones personales y grupales de los estudiantes. En este sentido el espacio del grupo de trabajo les permite revisar los acuerdos iniciales tomados como grupo en relación a un determinado aspecto de la asignatura y hacer cambios y adaptaciones durante el semestre. Una consultora comenta: “mis estudiantes me plantean la posibilidad de aplazar la fecha de envío de la última PEC. Estoy viendo que en los grupos están trabajando a buen ritmo por lo que me parecería pertinente dejarles el fin de semana de margen. ¿Os parece bien? Un consultor contesta: “creo que nos podemos plantear de que en todas las aulas nos planteemos este aplazo. Inofrmaré a los estudiantes”.

En este sentido, a pesar de que han tomado acuerdos como grupo antes de iniciar la actividad docente, surgen situaciones personales que se desvian de la propuesta inicial.

En estos casos los consultores acostumbran a contrastarlo con el grupo para consensuar un resultado grupal. El siguiente mensaje es un ejemplo: *“deberíamos tomar la decisión de si aplazamos la fecha de cierre del debate para favorecer las últimas participaciones de los estudiantes. En mi aula van un poco retrasados. Les he dado unos días de margen sin concretar una fecha hasta que no definamos entre nosotros una propuesta”*.

Otro de los mensajes en esta línea comenta: *“Hola, yo tampoco tengo ningún grupo que haya enviado la PEC 3. A pesar de ello, estoy de acuerdo con vosotros en que es necesario presentar la PEC 4 antes del puente para evitar otro espacio de tiempo posibilitando que quienes quieran puedan estar activos. Hasta pronto”*.

b) Dinámicas específicas de trabajo en grupo con los estudiantes

Son frecuentes el intercambio de mensajes vinculados a la formación de grupos de trabajo en el aula. Reproducimos, a continuación, un diálogo mantenido entre tres consultores:

Consultor 1:

Hola, Us faig saber que degut a la forta participació que hi ha hagut a la meua aula en les activitats plantejades fins al moment, m'he decidit d'avançar la formació de grups avui. Els mateixos estudiants, de manera esporàdica estan començant a fer-se propostes de grups i penso que és millor posar ordre a tot plegat. Com us va a vosaltres?

Consultor 2:

a mi también estan impacientes. Os paso el mensaje que les he mandado hoy.

Consultor 3:

Hola! Molt bon missatge. Amb el teu permís l'adaptaré Moltes gràcies!

En otros casos constatamos que, a iniciativa personal, comparten situaciones concretas de su dinámica docente sin partir de una duda o pregunta previa. Un ejemplo en esta línea la describimos a partir de la voz de un consultor: *“Hola compañeros, acabo de mandar este mensaje al tablón de mi aula ya que veo que se encuentran un poco despistados sobre como ir formando los grupos de trabajo. Por si os sirve os lo mando en pdf y en Word por si queréis hacer alguna adaptación. Saludos”*.

Otra consultora expresa sus impresiones y comenta: *“estoy viendo que en los grupos de trabajo del aula no todos los miembros están haciendo entradas en la wiki del grupo. Me he anticipado a mandar la actividad no evaluable acordada entre nosotros para que los que no se sientan seguros les guía sobre los pasos a realizar. ¿Cómo os va a vosotros? ¿participan todos en la wiki?. Es ya el tercer mensaje que os mando hoy, no hace falta que me contesteis!!”*

c) Evaluación y feedback de los estudiantes

Además de los mensajes relacionados con el trabajo en grupo con los estudiantes, los consultores, tal y como sucede en el espacio del Foro de la Sala, **comparten de manera habitual aspectos concretos sobre la evaluación y el feedback de los estudiantes.** La mayoría de mensajes relacionados con la evaluación van acompañados de documentación. Uno de los consultores comenta: *“Hola compañeros, os adjunto el modelo de informe que haré servir para realizar la devolución de las actividades grupales de la PEC 1. Espero que os sea de utilidad. Saludos”*.

Otra de las consultoras plantea sus dudas sobre la evaluación individual y grupal y afirma: *“a pesar de tener claro que dentro de un grupo no todos tienen que obtener la misma*

calificación, ¿consideráis que deberíamos hacer públicas en el grupo las calificaciones de cada uno de los miembros?”. En otros casos exponen el procedimiento que llevan a cabo: “Hola, yo a parte de los comentarios les mando la calificación ya que les orienta y los motiva mucho”.

d) Utilización de herramientas y recursos digitales específicos

Priorizan el uso de determinadas herramientas y las toman como relevantes en casos que son necesarios para aplicarlas en el resto de los estudios. Una consultora expone: “les he advertido de la necesidad de trabajar con el Excel ya que es un programa que deberán aplicar en el resto de asignaturas. He mandado un mensaje que os copio más abajo para que todos realicen la práctica optativa de Excel”.

También es habitual compartir dudas relacionadas con algún recurso o herramienta vinculados con la asignatura. “Hola, un alumno me pide la versión en pdf del documento Excel para el análisis de datos en Psicología. Ya le he comentado que el documento Excel da la opción de la versión para imprimir pero igualmente me gustaría saber si podemos acceder a la versión completa en pdf de estos documentos. Saludos y buen fin de semana”.

Asimismo plantean situaciones concretas sobre el uso de una determinada herramientas. Una consultora plantea: “en mi aula se muestran preocupados por el tema de los marcadores sociales. Como se trata de un concepto desconocido por una amplia mayoría de alumnos estoy preparando un mensaje específico que ya os mandaré. ¿Os pasa lo mismo que a mí?”

Hemos podido constatar que la especificidad de los grupos de trabajo permite que los consultores puedan interactuar de manera directa con los consultores que comparten una misma asignatura adaptándose más a las necesidades de los estudiantes y les permite compartir de que manera utilizar las herramientas y los recursos que trabajan en la asignatura.

A continuación mostramos las acciones que realizan al cierre del semestre.

1.3 Cerrando y valorando de forma grupal el semestre

De la misma forma que los consultores proponen en el aula virtual con los estudiantes una reflexión final individual sobre los aspectos más interesantes y remarcables del proceso que han realizado en equipo que es compartido con el resto de los estudiantes en el Foro del aula, **desde la Coordinación se fomenta que el equipo de consultores plantee y reflexione de forma conjunta sobre la dinámica acontecida durante el semestre en sus aulas**. En el marco de los grupos de trabajo virtuales llevan a cabo esta reflexión del proceso realizado con la intención que propuestas que se surgen puedan ser tomadas en consideración en la programación del próximo semestre.

A pesar de que, por parte de la Coordinación y durante el semestre, quedan registradas las interacciones de los consultores en el espacio colaborativo, **se abren espacios de reflexión más allá de la Sala virtual** que posibilitan que el equipo de consultores pueda **participar de una forma más directa** y comparta las valoraciones sobre la asignatura. **Las reuniones presenciales de Coordinación** que se realizan al finalizar el semestre **permiten abrir debates que se prolongan con posterioridad en el entorno colaborativo virtual**. Uno de los consultores comenta: “Hola, una de las reflexiones que hago, a raíz de lo que hablamos ayer en

la reunión presencial, que las herramientas sean web 2.0, 2.1,... no dejan de ser herramientas, es decir, instrumentos que nos deben facilitar la comunicación y colaboración. En cambio sí que es importante propiciar el cambio de xip que supone introducirse a la web 2.0. Por ello creo que que hemos de reducir el tiempo de aprendizaje en conocer las herramientas y centrarnos en las cuestiones metodológicas”. Otra consultora complementa “deberíamos centrarnos en las herramientas que queremos que trabajen los estudiantes, es por ello que deberemos seleccionar con cuales trabajamos y con caules no”.

El análisis de las **encuestas de satisfacción** enviadas desde la institución, así como la encuesta que se manda a los estudiantes desde la propia asignatura posibilitan un conjunto de **informaciones que son valoradas y analizadas por el equipo de consultores** y que en casos concretos sirven de pauta para llevar a cabo propuestas de mejora en los próximos semestres.

En la siguiente imagen se muestran los indicadores de evaluación de la asignatura reflejados en la encuesta institucional a partir de la satisfacción general de la asignatura, la acción de la consultoría, la valoración de los recursos de aprendizaje y el sistema de evaluación.

BLOC: Satisfacció general amb l'assignatura		% Satisfets:			
Pregunta		2008/2	2009/1	2009/2	n
b 1 p 1	Els objectius plantejats a l'assignatura satisfan les meves expectatives	81.03	70.37	71.79	39
b 1 p 5	La càrrega de treball que suposa l'assignatura es correspon amb el nombre de crèdits	68.97	54.63	76.92	39
b 1 p 7	El contingut és útil (a nivell personal, professional...)	84.21	76.85	82.05	39
b 1 p 9	En general, valoro l'assignatura positivament	87.93	78.70	79.49	39
BLOC: L'acció de consultoria		% Satisfets:			
Pregunta		2008/2	2009/1	2009/2	n
b 3 p 3	El consultor ha planificat adequadament l'estudi	93.10	84.62	91.67	36
b 3 p 5	El consultor ha facilitat el meu procés d'aprenentatge	89.66	83.50	100.00	36
b 3 p 9	El consultor m'ha ofert un tracte personalitzat durant el procés d'aprenentatge	91.38	76.70	94.44	36
b 3 p 15	El consultor ha avaluat de forma coherent el meu procés d'aprenentatge	94.74	85.29	100.00	36
b 3 p 19	La satisfacció general amb l'acció de consultoria	94.83	87.25	97.22	36
BLOC: Recursos d'ensenyament-aprenentatge		% Satisfets:			
Pregunta		2008/2	2009/1	2009/2	n
b 5 p 1	El material i els recursos estan actualitzats	87.50	86.27	77.78	36
b 5 p 2	Les activitats proposades m'han facilitat l'aprenentatge	85.45	84.31	80.56	36
b 5 p 13	L'espai de l'aula "Fonts d'informació" presenta continguts útils	83.93	72.55	80.56	36
b 5 p 19	La satisfacció general amb els recursos d'ensenyament-aprenentatge	90.91	79.22	80.56	36
BLOC: Sistema d'avaluació		% Satisfets:			
Pregunta		2008/2	2009/1	2009/2	n
b 7 p 5	En cas de seguiment de l'avaluació continuada, la prova de validació ha estat coherent	92.86	76.00	100.00	27
b 7 p 7	En cas de no seguiment de l'avaluació continuada, l'examen ha estat coherent amb els objectius i continguts de l'assignatura	90.91	57.14	100.00	6
b 7 p 9	La meua satisfacció general amb el model d'avaluació	94.44	85.86	91.18	34

IMAGEN 10: INDICADORES DE VALORACIÓN DE LA ASIGNATURA: ENCUESTA INSTITUCIONAL

Por su parte, en el marco de cada una de las asignaturas del área de competencias digitales se manda una encuesta **desde el aula** antes de finalizar la asignatura **para valorar aspectos globales** como el grado de consecución de la asignatura, dificultad y utilidad de las herramientas trabajadas en la asignatura, la utilidad de los materiales, el grado de adecuación, carga lectiva e importancia de cada una de las PECs para el proyecto virtual de la asignatura, entre los elementos más destacados y que permiten analizar para aplicar mejoras docentes. La siguiente imagen recoge uno de los ítems de la encuesta.

1.-				
Descripción Valora en quin grau has assolit les següents competències				
Típo Pregunta Múltiple Resposta Única				
Encuestados 225 (99.55% del total)				
	Baix	Mig	Alt	TOTAL RESP.
v.9.1 Cercar i localitzar informació a la xarxa.	5 2.22%	64 28.44%	156 69.33%	225
v.9.2 Tractar i elaborar la informació digital.	3 1.33%	69 30.66%	153 68.0%	225
v.9.3 Presentar i difondre la informació digital.	3 1.33%	73 32.58%	148 66.07%	224
v.9.4 Adquirir estratègies de comunicació a la xarxa.	3 1.33%	49 21.87%	172 76.78%	224
v.9.5 Dominar les funcions bàsiques de tecnologia digital.	5 2.22%	82 36.44%	138 61.33%	225
v.9.6 Planificar i gestionar un projecte virtual.	3 1.33%	67 29.91%	154 68.75%	224
v.9.7 Adquirir una actitud digital cívica.	2 0.89%	28 12.5%	194 86.6%	224
v.9.8 Adquirir habilitats de treball en equip en xarxa.	9 4.01%	49 21.87%	166 74.1%	224

IMAGEN 11: MUESTRA DE UN INDICADOR DE VALORACIÓN DE LA ASIGNATURA: ENCUESTA DE LA ASIGNATURA

Los consultores participan del cierre del semestre y llevan a cabo valoraciones grupales que pueden y hacen cuestionar aspectos concretos y favorecen la reflexión en un momento en que los consultores aún están finalizando y cerrando la actividad en el aula y tienen los elementos claros.

Tal y como hemos podido constatar la implicación de los consultores en las tareas del diseño, de desarrollo y de cierre y valoración del semestre favorece la introducción de mejoras y posibilita la innovación docente, aspecto que abordamos de forma independiente en el siguiente apartado.

1.4 Innovación y mejora docente como formas de actualización

La interacción y la comunicación permanente entre los docentes, tal y como afirman Marcelo (2002) y Gros (2002), es una de las principales fuentes de motivación profesional que facilita la innovación. En nuestro caso, a partir del conocimiento y de las experiencias docentes que comparten entre el equipo de consultores generan un trabajo grupal que les permite contrastar diferentes puntos de vista docentes para aplicar el más adecuado en cada situación de aprendizaje. **La implicación personal y profesional del equipo de consultores es el fundamento sobre el que se sustenta la dinámica del grupo** de forma similar a como sucede en el aula virtual con su implicación continuada en la acción docente, ya analizada en capítulos anteriores.

La innovación es transversal y está presente a lo largo de las distintas etapas o momentos del semestre académico. Estas innovaciones nos hacen cuestionar o replantear nuevos aspectos y se valoran al finalizar el semestre.

Las innovaciones docentes generalmente vienen propuestas por los mismos consultores y la Coordinación lo que hace es potenciarlas y en la medida de lo posible buscar la generalización en el máximo de aulas posible. La Coordinación lleva acciones concretas para potenciar la innovación facilitando espacios en la Sala virtual para que

puedan compartir las innovaciones (véase Imagen 16, capítulo 7) así como aprovechar las reuniones de coordinación presenciales, dedicando un espacio de tiempo a presentar, discutir y reflexionar sobre las innovaciones docentes del semestre en curso e implicando al equipo de consultores en proyectos de innovación internos de la UOC.

Se ilustra un mensaje compartido en la carpeta 'Innovaciones' del Foro de la Sala de consultores en que la consultora facilita una serie de recursos (propios y de la red) sobre el uso de Google Docs.

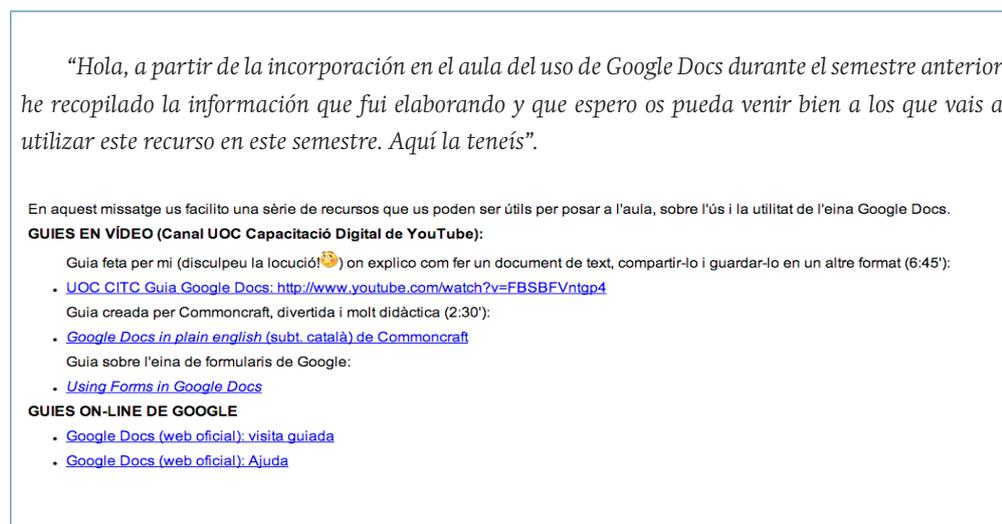


IMAGEN 12: EJEMPLO DE MENSAJE COMPARTIENDO INNOVACIONES

Asimismo se comparten mensajes relacionados con la innovación surgidos durante la actividad docente del que mostramos a continuación un ejemplo: “*Hola compañeros, acabo de enviar las instrucciones para la elaboración de mapas conceptuales que incluyen una nueva herramienta Prezi que pienso que puede complementar a las que proponemos. Personalmente la utilizo de forma habitual para hacer presentaciones y permite que diversas personas puedan trabajar juntas en un mismo documento y que la hace adecuada para introducirla en la PEC 3. No es una herramienta fácil pero os mando el enlace de un tutorial que he traducido y lo utilizo en el instituto. La he palteado con los estudiantes como una opción más, en ningún caso obligatoria. Ja os explicaré que tal ha funcionado una vez finalizado el semestre*”.

La tipología de asignatura que se imparte caracterizada por la flexibilidad en el aprendizaje del estudiante y el uso de herramientas y recursos digitales para la elaboración y presentación del proyecto virtual (descrita en el capítulo 4), **posibilita cierta facilidad en la introducción de innovaciones docentes, metodológicas y tecnológicas** basadas, en estos momentos, en el uso de herramientas web 2.0.

Una de las innovaciones metodológicas, surgida en el marco de un grupo de trabajo, plantea la posibilidad de que los proyectos finales que realizan los estudiantes en la asignatura sean presentados y defendidos en el aula por cada grupo y sean evaluados por los propios estudiantes. Esta innovación metodológica, iniciada en el marco de un grupo de trabajo de consultores, en estos momentos se encuentra implementada en todas las asignaturas sobre Competencias TIC.

Otra de las innovaciones docentes surgida de un consultor, inicialmente como prueba piloto que con posterioridad se adhieren nuevos consultores de varias asignaturas del área, es la introducción del videomensaje en el Tablón del profesor ya comentado ampliamente en el capítulo 6.

En el *Anexo 1 La innovación docente en el grupo de trabajo del grado de Humanidades* se describe la innovación desarrollada a lo largo de cuatro semestres en el marco del grupo de trabajo de la asignatura CTIC del grado de Humanidades.

1.5. ¿Qué acciones desarrolla el equipo de consultores en colaboración?

Hemos evidenciado que **las acciones desarrolladas en colaboración por parte del equipo de consultores tienen una relación directa con la actividad académica que desarrollan como consultores**. Es a partir de este objetivo común que los une para desarrollar acciones de manera coordinada y continuada más allá de la de un semestre. El equipo de consultores cuenta con un **apoyo continuado de la Coordinación que participa de las iniciativas, fomenta la participación y analiza propuestas surgidas del propio equipo**.

La comunicación abierta y participativa que se establece entre el equipo favorece la tarea como docente y el mutuo enriquecimiento personal de los consultores. La comunicación fluida del equipo de consultores y el intercambio de informaciones que se establece entre ellos posibilita que se lancen a experimentar con nuevas estrategias docentes y de trabajo con los estudiantes a partir de las ideas e informaciones que son aportadas por los compañeros en los espacios compartidos de la Sala.

El hecho de que el equipo de consultores trabaje colaborativamente de forma virtual comporta una **dinámica de continua de actualización de los contenidos** y el valor añadido de **cooperar con personas de ámbitos laborales y de formación diversificados** favoreciendo que las propuestas, las informaciones y los conocimientos que se comparten abarcan temas más allá de la actividad docente propia en el aula.

Iniciábamos este apartado situando la propuesta de las acciones de colaboración entre los consultores. A medida que hemos ido avanzando hemos dado respuesta a las propuestas iniciales y hemos evidenciado las acciones que desarrollan de forma conjunta el equipo de consultores para cada una de las etapas del semestre distinguiendo aquellas que llevan a cabo como equipo y las que desarrolla la Coordinación, tal y como mostramos en la siguiente Tabla.

La innovación que en el esquema inicial situábamos de forma horizontal, en el esquema final y a partir de las observaciones, queda integrada en las acciones desarrolladas por la coordinación y las acciones desarrolladas por el equipo de consultores de tal forma que las innovaciones docentes alimentan al grupo y a la coordinación.

Colaboración entre consultores	ETAPAS DEL SEMESTRE ACADÉMICO				
	Antes de iniciar semestre		Durante el semestre		Al finalizar el semestre
	Programación conjunta de la docencia		Desarrollo compartido de la docencia		Cierre grupal de la docencia
Espacio	gran grupo	grupos reducidos	gran grupo	grupos reducidos	de forma indistinta
Acciones desarrolladas por el equipo de consultores	<ul style="list-style-type: none"> - discuten sobre temporización de las asignaturas y las fechas clave 	<ul style="list-style-type: none"> - consenso fechas clave - actualización de las actividades - actualización de recursos y revisión materiales, artículos, guías,... - preparación de mensajes modelo claves - revisión de los criterios de evaluación - propuestas de innovación docente 	<ul style="list-style-type: none"> - comparten mensajes modelo - situaciones concretas de los estudiantes - comparten experiencias sobre la metodología del trabajo en equipo - intercambian información y nuevos recursos - comparten temas sobre la evaluación - explican innovaciones en curso o nuevas y las implantan 	<ul style="list-style-type: none"> - comparten mensajes modelo - comentan las adaptaciones surgidas durante la docencia sobre timings de las actividades, incorporaciones o abandonos de estudiantes - comparten situaciones concretas de trabajo en grupo con estudiantes - consensuan orientaciones sobre las actividades de aprendizaje y su evaluación - comparten el feedback (individual y grupal) que realizan a los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - se recogen elementos surgidos durante el desarrollo de la docencia - se analizan los datos sobre rendimiento académico y los indicadores de satisfacción - se analizan los datos obtenidos de la encuesta de la asignatura
Acciones desarrolladas por la coordinación	<ul style="list-style-type: none"> - proporciona las directrices iniciales (fechas clave, temporización mensajes,...) - valida las actividades de aprendizaje (que incluyen recursos, guías, materiales,...) - prepara las aulas: diseño, espacios, recursos y actividades activadas - recoge y propone propuestas de innovación 		<ul style="list-style-type: none"> - potencia compartir mensajes modelo - acciones globales transversales para todo el equipo de consultores sobre la actividad docente de los consultores en las aulas - seguimiento de la temporización - seguimiento y participación de las dinámicas gran grupo - dinamiza y potencia la innovación docente 	<ul style="list-style-type: none"> - acciones específicas diferenciadas según dinámicas de los grupos - seguimiento de las dinámicas de los grupos reducidos por asignatura 	<ul style="list-style-type: none"> - validar el cierre del consultor en el aula y cerrar las asignaturas a través de las juntas de evaluación - se analizan las innovaciones y se valoran las posibles generalizaciones a otras asignaturas del área a partir del análisis del consultor, los resultados académicos y de satisfacción de los estudiantes y los datos de las encuestas

TABLA 2: ACCIONES DESARROLLADAS EN COLABORACIÓN POR EL EQUIPO DE CONSULTORES A LO LARGO DE UN SEMESTRE

2. VINCULANDO LA COLABORACIÓN DEL EQUIPO DE CONSULTORES A LAS DINÁMICAS QUE SE LLEVAN A CABO

En el apartado anterior hemos podido constatar, a partir de una observación sistematizada, que el equipo de consultores conjuntamente con la coordinación recurren

a los grupos de trabajo reducidos para discutir sobre temas específicos relacionados con la dinámica docente que conducen a la elaboración de unos resultados, dejando los espacios compartidos del gran grupo de la Sala para aquellas dinámicas de discusión vinculadas a temas transversales del área.

Evidenciadas las diferentes dinámicas de colaboración del equipo de consultores y a pesar que en ambas dinámicas se dan interacciones, centraremos **el análisis del gran grupo, como espacio de diálogo entre los consultores**, a partir del tipo de intervenciones que acontecen presentadas a partir de las categorías e indicadores identificados. Asimismo abordaremos **el análisis de grupos reducidos, como espacio para la creación de resultados**, a partir del proceso grupal que desarrollan.

2.1. Las dinámicas de colaboración en gran grupo

Existen diferentes nociones y matices del término colaboración tanto en la educación virtual (Barberà *et al.*, 2001; García *et al.*, 2007, Suárez, 2010) como en la educación presencial (Monereo y Duran, 2003, Berkley *et al.*, 2007) pero en ambos casos los expertos coinciden en que la colaboración favorece la interacción de los participantes.

Partiendo de Garrison *et al.* (2005) consideramos que la interacción entre profesores es una de las seis formas de interacción del e-learning que posibilita el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación y permite sacar el máximo provecho del entorno virtual. Recogiendo las palabras de Taylor, V. (2005), basado en Anderson y Garrison, argumenta acerca de la interacción entre profesores como una de las formas que nos conduce a mejoras en la educación ya que sirve de estímulo para la reflexión y la comunicación.

La Sala de consultores, tal y como nos sustentan los propios consultores, es un espacio que beneficia el aprendizaje de todos a partir del intercambio de ideas y de la información que se transmite. En este sentido apoyándonos en McConnell (2006) que el aprendizaje y el trabajo en red se basa en las interacciones, las hemos analizado partiendo de las que tienen lugar en el Foro de la Sala que, tal y como hemos podido constatar, es el espacio de comunicación más utilizado por el equipo de consultores. Las interacciones nos permitirán evidenciar el trabajo en equipo en la línea de Guitert (2000:114) “el trabajo en colaboración es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo”.

Para analizar las interacciones en el Foro de la Sala de consultores se partió de los mensajes que envían los consultores en la Sala en el periodo de dos semestres, tal y como queda explicitado en el capítulo de metodología **a partir de la categorización del modelo de Garrison y adaptándolo con nuevas categorías.**

Tomando como punto de partida un primer estudio llevado a cabo en el año 2007 (Guitert *et al.*, 2008) a partir del análisis de las intervenciones ya se constata de manera general que los consultores valoran de forma útil la interacción que se establece con los demás consultores en los espacios de comunicación de la Sala considerando que les beneficia su trabajo como docentes en la universidad. **Atendiendo que la categoría sobre la presencia**

cognitiva⁵ integra un volumen importante de mensajes se redefine en dos nuevas categorías: la práctica docente y el desarrollo profesional. Mientras que la categoría de **práctica docente** incluye los temas directamente relacionados con la asignatura, la **categoría de desarrollo profesional** incluye los temas no relacionados directamente con la asignatura pero que ayudan a la formación profesional del consultor.

En base a este estudio que adapta las categorías de Garrison y a partir del análisis sistematizado que llevamos a cabo de las interacciones se lleva a cabo una segunda propuesta identificando los indicadores para cada categoría, obviando las vinculadas a la presencia docente ya analizadas desde la visión de la Coordinación (y presentados en el capítulo 4) y **centrándonos en las interacciones vinculadas a la práctica docente, al desarrollo profesional y a los aspectos sociales.**

2.1.1 Práctica docente

Las interacciones que mantiene el equipo de consultores vinculadas a la práctica docente son las intervenciones más valoradas. De manera similar a lo que se sucedía en el primer estudio, **los consultores tienen la necesidad de compartir entre iguales y de contrastar puntos de vista diferentes directamente relacionados con la actividad docente.**

Partiendo de las observaciones de los mensajes y contrastadas con las valoraciones de los propios consultores a lo largo de dos semestres nos ha permitido clasificar los mensajes a partir de unos indicadores. De entre los indicadores categorizados observamos que los que más mensajes aglutinan corresponden a las interacciones relacionadas en compartir experiencias docentes y dudas, mensajes modelo, dudas de los estudiantes y aspectos técnicos relacionados con la docencia que serán los que evidenciaremos a través de mensajes.

Indicadores	Ejemplos
Compartir experiencias docentes y dudas	<p>“Hola, hemos estado probando el Dropbox en el grupo de trabajo y hemos pensado en utilizarlo con los estudiantes para el próximo semestre. Disponemos de un tutorial encontrado en la red que os mandamos pero, ¿tenéis elaborada alguna guía sobre procedimiento? ¡Hasta luego!</p> <p>“sé como te sientes cuando ves el Debate de los grupo llenos de mensajes. No te desespere, para empezar intenta sacar elementos comunes y trasládalos en el aula sin contestar directamente en los grupos.”</p>
Compartir modelos de mensajes, informaciones y recursos	<p>“Estimados/as compañeros/as: Partiendo de la plantilla facilitada por Jaume la he modificado y he incorporando nuevos criterios para la evaluación del trabajo en equipo en CTIC (facilitados vía tablón del profesorado). Os la adjunto en formato editable .doc por si quereis aprovechar. Un saludo.”</p>
Compartir temas técnicos relacionados con la docencia	<p>“Hola a todos, Desde hace un par de días no tengo acceso a los espacios de comunicación del campus utilizando Linux. Con Windows funciona correctamente. ¿os pasa lo mismo a vosotros? Utilizo la Linkat3. Saludos”</p>
Compartir dudas de los estudiantes	<p>“Hola a todos, tengo una alumna que tiene problemas para acceder a las carpetas del área de ficheros de su grupo ya que no puede abrir los documentos. Me ha mandado varias capturas (documentos adjuntos) que muestran el error que le aparece. ¿Tenéis algún alumno que le haya sucedi lo mismo? ¿Sabéis como solucionarlo? ¡Gracias!</p>

TABLA 3: INDICADORES PARA LA CATEGORÍA DE PRÁCTICA DOCENTE

⁵ La presencia cognitiva es definida por Garrison (2005, en Pérez-Mateo, 2010:65) “como el punto hasta el cual estudiantes [o profesores] son capaces de construir significado mediante la reflexión continua”.

a) Compartir experiencias docentes y dudas

Este indicador integra los mensajes en que los consultores buscan alguna ayuda o también contrastan opiniones en relación a la tarea como docentes siendo el que aglutina más mensajes en relación al resto de indicadores vinculados a las interacciones docentes.

De forma periódica los consultores buscan el apoyo de los compañeros sobre determinadas experiencias docentes que comentan y contrastan entre el equipo. Algunos de los mensajes que expresan estas interacciones relacionadas con el compartir experiencias docentes se refieren a:

“Hola, us volia traslladar una situació que tinc a l'aula a veure si algú de vosaltres s'ha trobat anteriorment i puc conèixer la solució més satisfactòria. Atenent que tinc estudiants de LRU a l'aula em trobo amb estudiants de dues especialitats: humanitats i documentació. El debat gira en torn a un tema d'aquesta darrera especialitat, Quines estratègies heu seguit per adaptar el contingut a les diferents especialitats? Au, ja direu. Bon cap de setmana del que queda.”

“Us estudiante me plantea la siguiente pregunta sobre los recursos de la asignatura: [voy a estar dos meses desconectado y aprovecharía para consultar todos los materiales. Por cuál/cuáles empiezo?]. Ya le he comentado que nuestros materiales actúan de recurso para apoyar la asignatura y que no tiene sentido consultarlos de golpe porque van dando respuesta a lo largo del desarrollo del proyecto virtual. De todas formas le he indicado que se centre en el material del trabajo por proyectos, el de tecnología digital y el de actitud digital por ser los materiales transversales de la asignatura. ¿Alguna propuesta diferente a la que os planteo? Saludos!”

b) Compartir modelos de mensajes, informaciones y recursos

Este indicador comprende mensajes modelo que son compartidos entre los consultores donde se presentan fundamentalmente orientaciones sobre las actividades de la asignatura, sobre los contenidos, se da respuesta a problemas concretos de los estudiantes y se aborda el feedback de los estudiantes relacionados con las calificaciones y los comentarios sobre las PECs.

A pesar de que los mensajes incluyen el modelo del mensaje en el cuerpo del mensaje, tal y como mostramos a continuación, en la mayoría de los casos los mensajes modelo son compartidos a través de un fichero adjunto.

*“Hola a tothom,
deixo aquí el missatge que acabo de penjar a la meua aula, per si us pot ser d'interès*

*Benvolgudes i benvolguts estudiants,
Com ja sabeu en aquests moments ens trobem amb dues activitats obertes simultàniament a l'aula i per tal d'anar avançant us volia donar algunes directrius al respecte.*

Sobre el debat inicial:

Recordeu que el debat inicial que estem duent a terme sobre un estudi de cas continuarà obert fins al proper dia 13. A hores d'ara la gran majoria de vosaltres ja ha superat amb escreix els dos missatges que demanàvem com a mínim per a superar l'activitat.

D'altres, en canvi, encara no heu superat aquesta xifra de missatges. Per a reactivar una mica les reflexions entorn a la comunicació virtual, ben aviat enviaré un nou missatge al debat plantejant una sèrie de qüestions sobre el llenguatge no verbal.

Tot i que encara queden uns dies per acabar el debat, els/les que encara esteu pendents de participar en aquesta activitat hauríeu d'anar enviant els vostres missatges per tal d'anar avançant i que no se us acumuli la feina.

Sobre els marcadors socials:

Com ja sabeu, la segona activitat que tenim en marxa a l'aula, és la de Primeres cerques compartides en un marcador social, de la qual us vaig adreçar més informació en el meu darrer missatge a aquest taulell. El vídeo següent us pot ajudar a tenir més clar què són això de les aplicacions de marcadors socials.”



IMAGEN 13: EJEMPLO DE MENSAJE MODELO

c) Compartir temas técnicos relacionados con la asignatura

Otro de los indicadores surgidos del análisis de las interacciones vinculadas con la docencia corresponden a los mensajes relacionados con aspectos técnicos sobre el contenido de la asignatura, sobre el aula y sobre el campus virtual que les interesa contrastar con el equipo de consultores y que afectan de forma directa a la dinámica docente. Algunos de los mensajes identificados son:

“Hola a todos, uno de los grupos de trabajo me plantea una duda técnica que no sé como resolver. Este grupo de estudiantes trabaja con el Writer y quieren establecer diferentes orientaciones de páginas dentro del mismo documento. Con el Word esto se hace estableciendo diferentes secciones pero, con el Writer no lo consigo esclarecer. ¿Alguno de vosotros sabe si se puede hacer y como? Gracias”.

“Hola, estic intentant crear la Mostra de projectes a la wiki de la meva aula. He pujat els fitxers en pdf, però per a inserir-los a la wiki no sé ben bé quin és el codi que he de posar. He mirat el manual i indica fer quelcom així: [[[Attach:Euclides.pdf]]] però no em funciona bé em remet a una pàgina interna on es veuen tots els fitxers penjats em podeu indicar si ho estic fent bé? No s’hauria d’obrir el .pdf en clicar al seu damunt? Gràcies per endavant. Salutacions cordials”

d) Compartir dudas de los estudiantes

Las interacciones vinculadas a compartir las dudas de los estudiantes son contrastadas habitualmente entre el equipo de consultores. El siguiente mensaje lo evidencia:

“Hola, Una alumna m’ha preguntat això?
 [Com es traspassen les webs que ens enviem entre nosaltres i al que hem creat al grup?
 Exemple si jo envio les meues pàgines del meu usuari al del grup com les guardo sense que es perdi les notes i les tag?]
 He estat mirant al deliciós i no he trobat cap opció, algú sap si és pot fer? Salutacions,”

2.1.3 Desarrollo profesional

El desarrollo profesional se produce cuando se ejercita la capacidad de reflexionar sobre la práctica. Tomando como referencia a Helsby, G. (2000) nos sustena que la colaboración entre los docentes es una vía que posibilita y promueve el desarrollo profesional ya que proporciona nuevas ideas y aumenta la confianza de los profesores para desarrollar innovación. Si además esta colaboración se da de forma virtual aumenta su promoción.

Partiendo de las voces de los propios implicados, **las interacciones vinculadas con el desarrollo profesional son intervenciones valoradas de forma positiva por los consultores.** Uno de los consultores nos afirma “este equipo me aporta mucho ya que la heterogeneidad del grupo favorece que podamos compartir informaciones que abarcan temas transversales más allá del contenido de la asignatura que imparto”. Asimismo, las informaciones proporcionadas por el equipo de consultores proporcionan un enriquecimiento personal y profesional, y en este sentido una de las voces afirma “siempre aprendo cosas nuevas con el equipo y a la vez actualizo los conocimientos”.

Sin embargo a **pesar de percibir las y valorarlas de forma positiva evidenciamos, a través de las observaciones a lo largo de dos semestres un volumen reducido de mensajes relacionados con el desarrollo profesional.** Los mensajes asociados a esta categoría se han clasificado a partir de los indicadores de nuevos recursos y de informaciones vinculadas a seminarios, conferencias, jornadas.

Indicadores	Ejemplos
Nuevos recursos (artículos, materiales,...)	“Os mando un artículo que la revista ‘Walk In’ de la UOC me ha publicado en su último número (http://www.uoc.edu/walkin/). Supongo que ya la conocéis y que sabeis que os podeis subscribir. Os añado el enlace, espero que os interese, abrazos a todos. http://www.box.net/shared/7nymo9kuti ”
informaciones vinculadas a seminarios, conferencias, jornadas.	“Us mando el enlace a una monografía sobre el uso de las wikis en la Educación Superior editada por RED-U http://www.um.es/ead/Red_U/m4/ nos puede ser útil para las asignaturas. Saludos”

TABLA 4: INDICADORES PARA LA CATEGORÍA DE DESARROLLO PROFESIONAL

a) *Nuevos recursos (artículos, materiales,...)*

El indicador de nuevos recursos agrupa los mensajes sobre aportaciones que comparten el equipo de consultores en relación a temas más allá de la asignatura, no vinculados de forma directa u otras respuestas que se ofrecen a requerimiento de otros consultores más allá de los contenidos la asignatura. Este indicador aglutina un volumen de mensajes superior respecto al otro indicador identificado. Algunos de los mensajes relacionados con nuevos recursos son:

“He pensado que puede ser interesante mostraros como llevo a cabo la evaluación de los proyectos en el instituto a partir de una pauta de evaluación que os adjunto. Es un trabajo realizado entre los profesores del Departamento. Quizás puede haber elementos que podamos incorporar en nuestra realidad docente para próximos semestres. Lo podemos comentar más ampliamente en la reunión presencial”.

b) *Informaciones vinculadas a seminarios, conferencias, jornadas*

Este indicador aglutina mensajes sobre temas no relacionados directamente con la docencia pero que puede repercutir a corto, medio o largo plazo y de manera más o menos intensa en la asignatura o área de conocimiento. Algunos de los mensajes que evidencian este indicador son:

“Hola a tothom, A aquestes alçades de curs i donat el tema que tracta, m’ha semblat oportú compartir aquesta informació que m’ha fet arribar un dels organitzadors d’aquest congrés sobre <L’estrès en els professionals docents>. Sembla força interessant. Si us sembla oportú, el podeu fer correr entre els vostres companys docents. Salutacions”.

Las informaciones vinculadas a seminarios, conferencias, jornadas a pesar de contabilizar un reducido volumen de mensajes, a partir de sus voces, expresan la necesidad de compartir informaciones de este tipo. Un consultor expone *“las informaciones que se comparten me hacen estar al día en tecnología y aplicaciones que no conocía y me avanza escenarios futuros para investigar sobre el uso educativo de nuevas herramientas, sobre todo las herramientas web 2.0”.*

2.1.3. *Aspectos sociales*

En la línea de Garrison la presencia social es definida como la “capacidad de los participantes en una comunidad de investigación de proyectarse a sí mismos social y emocionalmente como personas “reales”, con personalidad plena, mediante los medios de comunicación en uso” (Pérez-Mateo, 2010:65).

A partir de las voces, extraídas de preguntas abiertas del cuestionario, se constata que a pesar de que no les gusta perder tiempo en mensajes sobre informaciones personales que denotan expresiones informales, se sienten cómodos a la hora de compartir mensajes vinculados a aspectos sociales por lo que de forma general los **consultores valoran de forma positiva la interacción social que se da en la Sala**. Los mensajes del tipo “estoy de acuerdo/en desacuerdo con” o “me parece muy interesante lo expresado por” consideran que son los que favorecen la interacción social y la implicación en temas de discusión a pesar de que tal y como nos apuntan *“el volumen de consultores hacer tomar una cierta consciencia sobre el qué participar no abusando de mensajes que solo rectifican o dar un acuerdo sobre un tema ya que pueden provocar una saturación de mensajes”.*

Partiendo de la observación de los mensajes a lo largo de dos semestres vinculados a las interacciones sociales se constata que estan relacionados de forma directa con aspectos afectivos en la línea de De Vicente (2002) identificado indicadores vinculados a temas personales, a la entrada y bienvenida de consultores (acogida de nuevos consultores o reincorporaciones de antiguos consultores), felicitaciones, expresiones de gratitud y expresiones de motivación y ánimos. Estas interacciones sociales no quedan recogidas de forma explícita en mensajes concretos sino que se evidencian de forma transversal ya que en la mayoría de los mensajes analizados complementan a las categorías sobre práctica docente y desarrollo profesional.

Partiendo de los resultados de Pérez-Mateo (2010) en relación al tipo de expresiones hemos profundizado en los indicadores identificados asociándolos según el tipo de expresiones en aspectos formales, emocionales, actitudinales e informales.

Indicadores	Ejemplos
Expresiones formales	“Hola compañeros, finalmente ayer defendí la tesis y todo fue muy bien. Lo quería compartir con todos vosotros. En la próxima reunión presencial ya tendremos el momento para celebrarlo”.
Expresiones emocionales	“estoy muy a gusto entre vosotros. Llevo poco tiempo pero me siento muy cómoda y a gusto”
Expresiones informales	“Me gustaría desearos que acabéis de pasar un merecido descanso. Será un buen puente para recuperar nuestras fuerzas y afrontar la última etapa del semestre”.
Expresiones actitudinales	“qué ilusión volver a tenerte entre nosotros. Hay muchos cambios en las PECs pero entre todos te ayudaremos”.

TABLA 5: INDICADORES PARA LA CATEGORÍA DE ASPECTOS SOCIALES

Extraemos a continuación algunos de los mensajes que expresan y visualizan las interacciones sociales a partir de cada uno de los tipos de expresiones. Mientras en la mayoría de los casos son párrafos de mensajes asociados a indicadores de otras categorías, en pocos casos corresponden de forma explícita a un mensaje directamente relacionado con la interacción social.

a) Expresiones formales

Las expresiones formales hacen referencia a los comentarios vinculados a la cordialidad y la cortesía y que garantizan las condiciones sociales mínimas para trabajar conjuntamente. Expresiones de gratitud son las que aparecen con mayor frecuencia en todo tipo de intervenciones. En la mayoría de los mensajes son frecuentes las expresiones de agradecimiento del tipo “... gracias Enric por tu interés!...” o “Gracias Antonio, tu aportación es un valor añadido. Hasta pronto, un abrazo” y también las expresiones que reclaman y proporcionan ayudas del tipo “tengo una duda sobre,....” “os recomiendo este tema para...”,

Encontramos también mensajes explícitos sobre expresiones formales aunque en menor grado como el mensaje que reproducimos a continuación. Es un ejemplo en relación a un consultor que hace poco tiempo que forma parte de la Sala: “Hola, solo hace un curso que comparto esta Sala y puede asegurar a los compañeros que os habéis incorporado que esta respuesta de bienvenida también la tendréis a lo largo del semestre cada vez que queráis plantear alguna consulta. Así es que bienvenidos y ánimos en este primer semestre”.

Los motivos de felicitación, despedidas, aunque sean académicos, también tienen una repercusión importante en el número de respuestas, tal y como se muestra en la siguiente imagen:

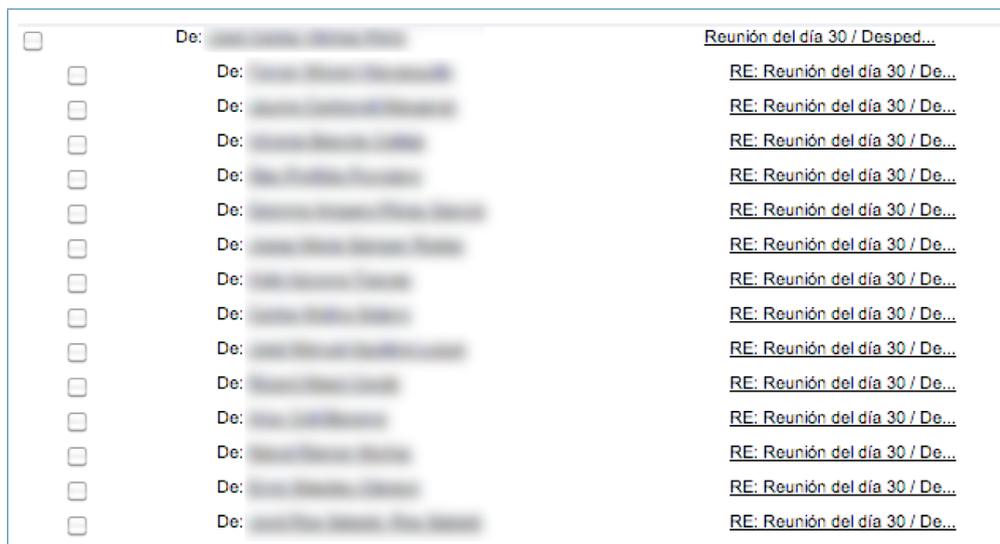


IMAGEN 14: REPERCUSIÓN DE LOS MENSAJES

b) Expresiones emocionales

Las expresiones emocionales abarcan aquellos comentarios que expresan un sentimiento personal en el desarrollo del trabajo en grupo o que persiguen causar un impacto a nivel emocional, confiriendo un tono íntimo y cercano a la conversación. Muestra de ello se evidencia en el siguiente mensaje: *“Apreciados compañeros. Me hace mucha ilusión compartir con vosotros la llegada de mi segunda hija que hacía mucho tiempo que estábamos esperando. Por fin volamos hacia China para ir a buscar a nuestra hija. Tiene un año y medio y, a pesar de que es pequeñita, mi hija María ha conseguido sacarla la primera sonrisa. Una la llevé en el vientre y la otra en el corazón y ambas experiencias han sido igual de intensas y mágicas, aquí teneis algunas fotos”*.

c) Expresiones informales

Las expresiones informales engloban las expresiones cuyo tono es amigable, distendido o desenfadado, aportando cierto grado de expresividad y cercanía hacia un tono coloquial. No es muy frecuente encontrar mensajes vinculados a temas o notas de humor.

“... sin que sirva de precedente, estoy preparando la maleta par ir a la Feria de Tàrrega,.. debemos hacer país y además de las TIC ver teatro no nos irá nada mal ¿no?,... así que os invito a asistir. Abrazos”

“Me gustaría desearos que acabéis de pasar unas felices fiestas. Que la entrada del año nuevo sea buena para todos y que los Reyes os traigan muchas cosas”.

d) Expresiones actitudinales

Las expresiones actitudinales denotan una predisposición y voluntad de realizar las actividades de manera colaborativa, de compartir de manera abierta y equitativa las responsabilidades derivadas de su desarrollo.

“Bienvenida general a los nuevos compañeros y compañeras que se han incorporado!!! Aquí estamos para dar apoyo a todos para aquello que os haga falta!!!”

El análisis de las interacciones en gran grupo vinculadas a la docencia, al desarrollo profesional y a temas sociales nos ha permitido constatar que **la mayoría de interacciones que acontecen están vinculadas de forma directa con la práctica docente** a pesar de también los consultores **interaccionan en menor proporción en relación al desarrollo profesional** como docentes siendo **las intervenciones de tipo social presentes en las interacciones docentes y en las de desarrollo profesional**. A pesar de que las discusiones de tipo social se evidencian en la mayoría de los mensajes en el entorno virtual, podemos afirmar que las reuniones presenciales toman un peso importante que sirve para reforzar la vida social de este equipo.

2.2. Las dinámicas de colaboración en grupos reducidos

Cuando nos referimos a un grupo reducido de consultores nos referimos a un número de participantes que por término medio oscila entre 5 a 10 participantes aunque en situaciones concretas puedan llegar hasta los 14 participantes.

De forma genérica podemos considerar que **la constitución de un grupo reducido de consultores es la de llevar a cabo una tarea previamente definida que será realizada de forma compartida y en el entorno virtual asíncrono**. En la línea de Wallace (2003), se trata de un trabajo en común que permite desarrollar, solucionar o resolver una tarea. Esta tarea realizada en común tiene diferentes concreciones según el objetivo que se persigue: desde la realización o actualización de las actividades de aprendizaje (PECs), a la elaboración de un documento para la reflexión o el desarrollo de una guía, de un material didáctico, de un recurso de aprendizaje, de un informe ejecutivo o un programa formativo.

Compartiendo la idea de Fullan (2001b), consideramos que **un grupo de trabajo colabora cuando las personas que lo componen comparten el mismo fin**. Además y en la línea de Cohen y Gibson (2003), en los grupos de trabajo **se llevan a cabo tareas reales** que se aplicaran con posterioridad, aspecto que favorece el desarrollo de interdependencia positiva entre los integrantes del grupo.

El equipo de consultores tiene experiencia en el trabajo en equipo en grupos reducidos no sólo entre sus compañeros sino como docentes que llevan a cabo procesos de trabajo en equipo en grupos reducidos con los estudiantes y que hemos explicitado a lo largo del capítulo 3. Tal y como sucede en las aulas con los estudiantes, los docentes disponen del espacio de Debate dentro del grupo de trabajo como vía principal de comunicación e interacción y el área de ficheros como espacio de intercambio de información y aprendizaje colaborativo aunque actualmente el área de ficheros actúa de repositorio de información y la construcción colaborativa se desarrolla a través de nuevas herramientas integradas en los grupos de trabajo que facilitan el trabajo en equipo virtual como es el caso de la Wiki.

Los grupos de trabajo virtuales posibilitan un espacio abierto y permanente para la discusión, la reflexión y el intercambio de ideas entre los participantes que forman parte de él. Los participantes de estos grupos de trabajo tienen una predisposición inicial a trabajar de forma colaborativa ya que han sido concebidos para desarrollar una tarea concreta. Uno de los responsables de la coordinación señala *“cuando creamos un grupo de trabajo ya pensamos en*

seleccionar a aquellos consultores que creemos daran respuesta al objetivo por el cual se ha constituido”.

2.2.1. Tipologías de grupos de trabajo

A partir del análisis de la totalidad de grupos de trabajo virtuales vinculados a la Sala de consultores podemos evidenciar finalidades distintas según el objetivo para el cual han sido concebidos los grupos. Los datos proporcionados por el cuestionario nos constatan que **el 65,7% de los consultores participa en grupos de trabajo de la Sala más allá del grupo de trabajo vinculado a la docencia de las asignaturas**. Esta es una especificidad del equipo de consultores, que no sólo colabora entre iguales para compartir la preparación y el desarrollo de la actividad docente, sino que también lleva a cabo dinámicas de trabajo en grupos reducidos para crear de forma compartida recursos, materiales didácticos, guías, para actualizarse como docente o reflexionar de forma conjunta sobre una temática, foco o línea de investigación.

La diversidad de grupos ha supuesto identificarlos a partir de tipologías, siendo de utilidad para la identificación el nombre asignado a cada grupo vinculado con la actividad que desarrolla. Así se evidencian denominaciones del tipo “CTIC_Psicología” para el grupo de consultores vinculado a la asignatura de Psicología; “Materials_OpenOffice” para el grupo de consultores constituido para la elaboración de un material sobre OpenOffice; ... En este sentido, a partir del objetivo que persigue cada grupo hemos podido distinguir diferentes **tipologías de grupos de trabajo** en la Sala de consultores:

- **grupos de trabajo vinculados a la docencia de asignaturas**
- **grupos de trabajo vinculados a la creación de recursos**
- **grupos de trabajo vinculados a la reflexión y formación**

a) *Docencia de asignaturas*

El aumento progresivo del número de asignaturas en el área de competencias digitales unido a la necesidad de concreciones y actividades de aprendizaje diferentes para cada asignatura supone llevar a cabo dinámicas de trabajo específicas entre un grupo de trabajo y otro.

Tal y como hemos evidenciado en el apartado anterior, la organización de grupos de trabajo a partir de asignaturas permite que el consultor pueda intercambiar con los consultores de una misma asignatura las dinámicas más específicas de la docencia de un semestre. Además, la posibilidad de contar con un número importante de grupos de trabajo creados desde la Sala posibilita una visión transversal de las dinámicas de trabajo de las diferentes asignaturas que permite a la Coordinación transferir elementos que pueden ser de interés de un grupo a otro.

El grupo de trabajo asociado a una asignatura, a pesar de concentrar su actividad durante un semestre académico, perdura de un semestre a otro de tal manera que facilita que la comunicación e interacción mantenida en semestres precedentes se encuentre siempre disponible para el grupo en el mismo espacio del grupo, organizada a partir de carpetas que actúan de repositorio de información.

Los **grupos de trabajo vinculados a la docencia de asignaturas suponen el 45,5%**

del total de los grupos de la Sala de consultores. Los consultores, en un periodo corto de tiempo y previo al inicio del semestre académico, programan de forma conjunta la docencia virtual actualizando las actividades de aprendizaje. Asimismo, durante la docencia, comparten la práctica docente a través del espacio de Debate del grupo.

En la siguiente imagen se evidencia un grupo de trabajo vinculado a la docencia de asignaturas:

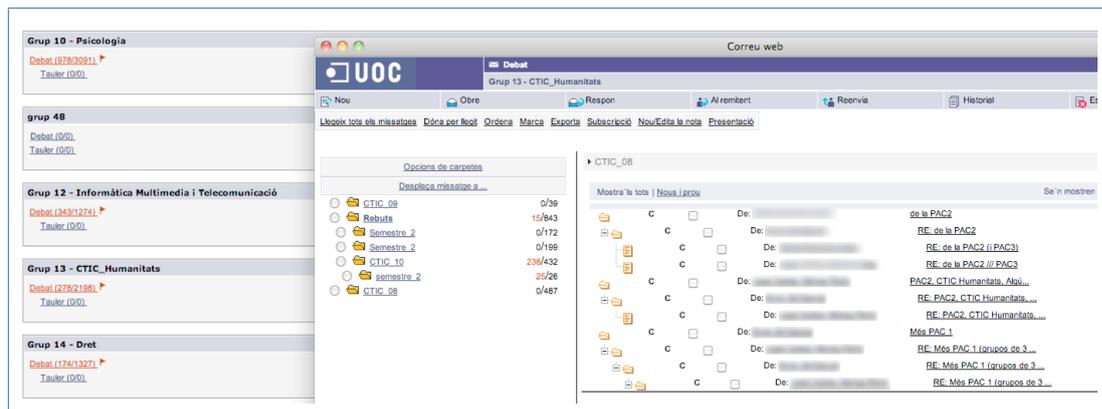


IMAGEN 15: GRUPO DE TRABAJO VINCULADO A LA DOCENCIA: ESPACIO DE COMUNICACIÓN

b) Creación de recursos

Los grupos de trabajo vinculados a la creación de recursos suponen el 34,5% del total de los grupos de la Sala de consultores y su finalidad es la elaboración de forma conjunta de materiales didácticos, recursos, guías o la realización de proyectos de formación.

A pesar de que la finalidad de estos grupos no está relacionada directamente con la dinámica docente de las asignaturas del área, los resultados de estos grupos son aprovechados para complementar, apoyar y orientar a la dinámica docente.

A diferencia de los grupos vinculados a la docencia de asignaturas, tienen un inicio y cierre no vinculado al semestre, habitualmente desarrollado en un periodo corto de tiempo, encontrándonos grupos de trabajo cuya actividad oscila entre los dos hasta los nueve meses.

Un ejemplo de grupos de trabajo identificados vinculado a la creación de recursos corresponde al grupo de trabajo cuya finalidad fue la elaboración de un material didáctico de OpenOffice para la asignatura organizado a partir de retos que dan respuesta a un conjunto de competencias. Formado por 9 integrantes además de la coordinación del grupo, seleccionan y secuencian los contenidos a partir de situaciones concretas presentadas a modo de retos que permiten trabajar cada una de las aplicaciones del OpenOffice.

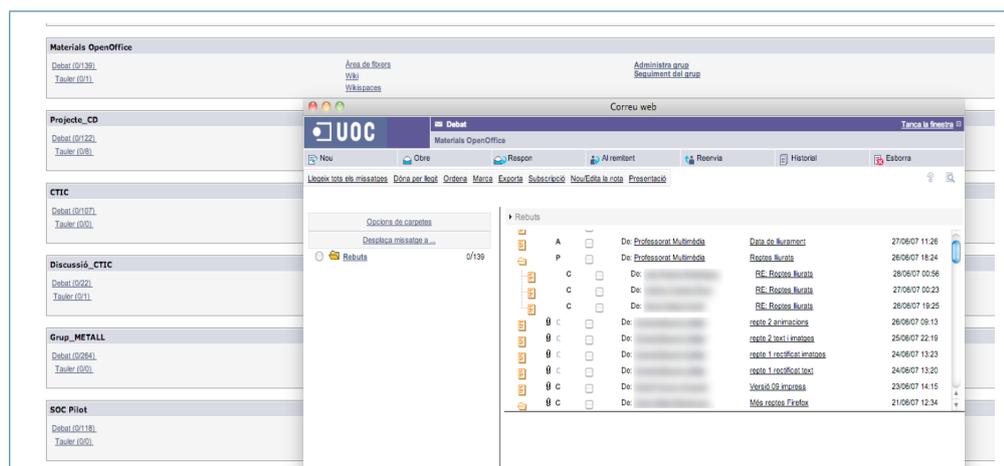


IMAGEN 16: GRUPO DE TRABAJO VINCULADO A LA CREACIÓN DE RECURSOS: ESPACIO DE COMUNICACIÓN

Los grupos de trabajo vinculados a esta tipología aunque comparten informaciones en el espacio de comunicación del Debate, recurren de forma más frecuente al uso del área de ficheros del grupo para enviar y guardar los distintos documentos generados, especialmente por la diversidad de formatos con los que se trabaja, tal y como se aprecia en la siguiente imagen:

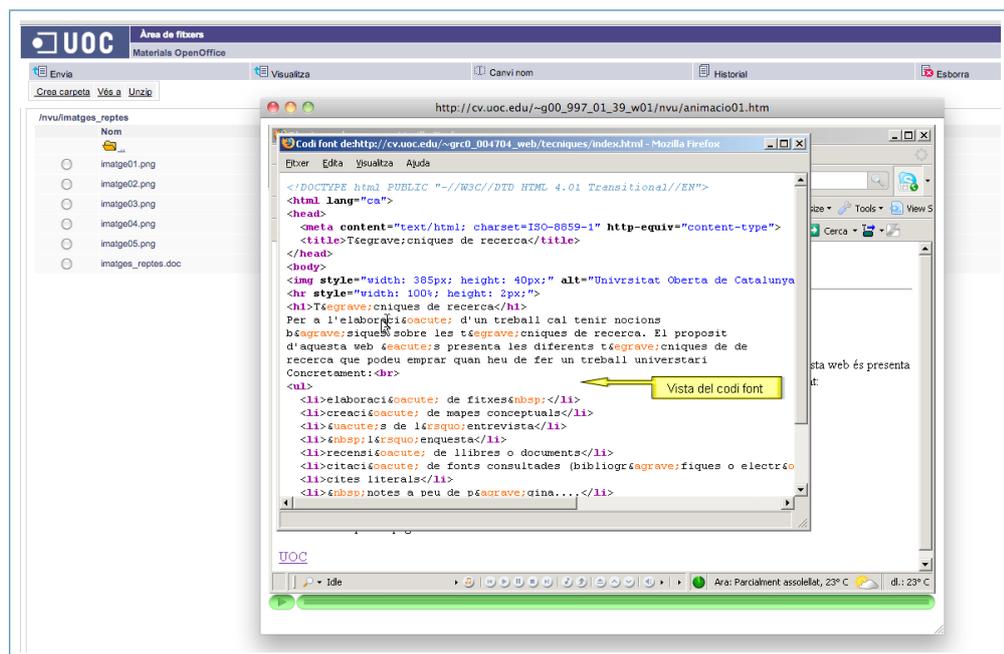


IMAGEN 17: GRUPO DE TRABAJO VINCULADO A LA CREACIÓN DE RECURSOS: ESPACIO DE GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN

c) Reflexión y formación

Bajo esta tipología se agrupan aquellos grupos de trabajo que desarrollan dinámicas de trabajo vinculadas a la reflexión entorno la evolución de la asignatura o a temas específicos vinculados a proyectos y a la actualización docente. **Corresponden a un 20% sobre el total de los grupos de trabajo** de la Sala y tienen un periodo corto de duración que no

trasciende más allá de duración de un mes. En este sentido y para ilustrar algún ejemplo de esta tipología de grupos de trabajo, a partir de la integración de las competencias básicas en TIC en las asignaturas se llevan a cabo unos seminarios virtuales de actualización docente con todo el equipo de consultores organizando los consultores en grupos de trabajo interdisciplinares para **discutir sobre la evaluación** por competencias partiendo de prácticas reales de estudiantes de la asignatura que favorecen el intercambio de parámetros de evaluación y de feedback, durante el periodo del intersemestre.

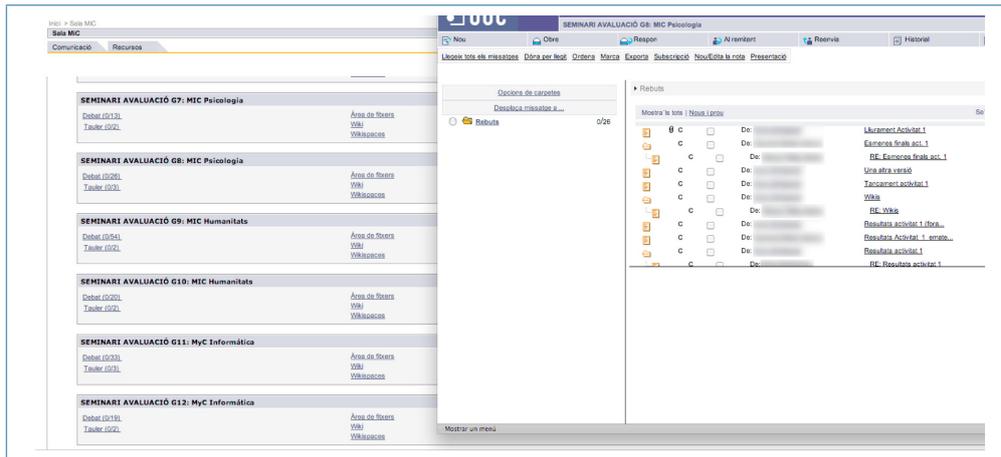


IMAGEN 18: GRUPO DE TRABAJO VINCULADO AL DESARROLLO PROFESIONAL: ACTUALIZACIÓN DOCENTE

En el capítulo 5 ya se ha hecho referencia a los resultados obtenidos en relación a los seminarios virtuales cuyo objetivo permitió mejorar y sistematizar el proceso de evaluación a la vez que compartir y discutir sobre prácticas docentes.

Asimismo en esta tipología de grupos de trabajo también se incluye la creación de grupos de trabajo que abordan temas con la finalidad de **reflexionar de forma conjunta sobre una determinada temática**. Se muestra un ejemplo de esta tipología de grupos de trabajo de reflexión.

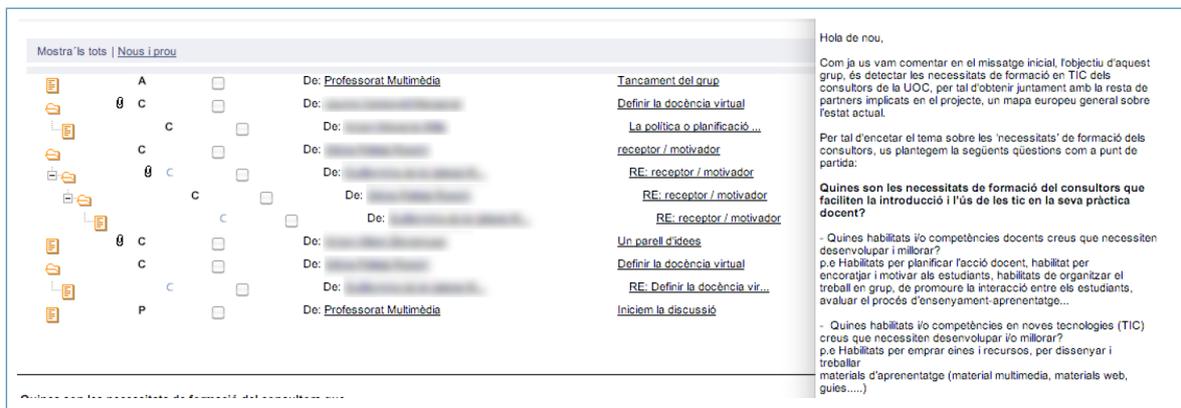


IMAGEN 19: GRUPO DE TRABAJO VINCULADO AL DESARROLLO PROFESIONAL: REFLEXIÓN

2.2.2. Rasgos comunes de los grupos de trabajo

La observación de los grupos de trabajo vinculados a la Sala a partir de una pauta de observación explicitada en el apartado de Metodología, ha permitido aflorar un conjunto de rasgos independientemente de la tipología de grupo.

A pesar de que sólo el 30% de los grupos de trabajo de la Sala se encuentran activos durante el periodo en que se ha desarrollado el estudio, ha sido posible acceder a la información y a la comunicación generada por los grupos tanto si los grupos se encuentran activos como no ya que los grupos de trabajo vinculados a la Sala no caducan a diferencia de lo que sucede con las aulas virtuales.

Los rasgos comunes identificados en los grupos de trabajo son:

- Presencia de una coordinación
- Conocimiento entre los participantes
- Espacios de trabajo comunes
- Parten de información previa
- Interacción activa
- Conversaciones acumulativas
- Ambiente positivo de trabajo
- Innovación

a) Presencia de una coordinación

Los grupos son creados por un administrador que es el profesorado responsable de coordinar la Sala. La coordinación de la Sala, ampliamente analizada en el capítulo 7, es la que decide crear y constituir un grupo de trabajo a partir de una finalidad concreta explicitada a los miembros que formaran parte de ella. Tal y como afirma uno de los responsables de la coordinación “*partiendo de una propuesta concreta los iniciamos en la reflexión y la discusión virtual a través de la dinámica de trabajo en un grupo virtual que nos permite hacer el seguimiento del trabajo colaborativo*”. **La presencia de la coordinación se evidencia en el inicio de la actividad** de los grupos inaugurando el grupo y mandando el primer mensaje de bienvenida. **Durante el proceso del trabajo en grupo toma un papel secundario y en el cierre del proceso de trabajo del grupo asume otra vez presencia en el grupo.**

Durante el proceso, la coordinación deja en manos de los miembros del grupo los criterios de organización interna del grupo: las tareas a realizar, cómo realizarlas, qué procedimientos adoptar, como organizar el trabajo y realiza el seguimiento del grupo de trabajo a lo largo de su actividad, actúa en momentos puntuales y **fomenta que la participación se dé entre todos los miembros**. En la línea de Gros (2000) la coordinación fomenta la comunicación y la interacción del grupo. Al cierre de la actividad valora el proceso y el resultado al que llegan como grupo.

b) Conocimiento entre los participantes

Los participantes de los grupos de trabajo se conocen entre ellos, salvo en los casos de los nuevos consultores incorporados que corresponde a una proporción mínima. Esta es una

diferencia importante respecto a los grupos de trabajo virtuales con estudiantes, en que se hace necesaria una fase previa del proceso destinada al intercambio e interacción social de los miembros que precisa de un tiempo para conocerse y familiarizarse con la actividad a desarrollar. Algunos de los consultores señalan que el hecho de tener conocimiento entre ellos les facilita la dinámica grupal evitando los pasos previos de conocimiento de los participantes y la comunicación social. Parten de una cohesión como grupo. Uno de los consultores nos señala: “el trabajo en los grupos de trabajo reducido es más efectivo ya que nos permite entrar de lleno en el desarrollo de la tarea sin perder tiempo. Nos conocemos entre todos y ello contribuye a agilizar el trabajo interno como grupo tenemos que desarrollar”.

c) Espacios de trabajo comunes

Los espacios de trabajo son comunes, los grupos de trabajo cuentan con los mismos espacios y con las mismas funcionalidades que la de un grupo de trabajo de una aula virtual. La evolución de los grupos de trabajo de la Sala ha ido por detrás de las aulas virtuales y las herramientas integradas en el aula tipo blogs, **wikis**, se han incorporado con posterioridad en el conjunto de los grupos de trabajo de la Sala. El espacio del **Tablón** para llevar las indicaciones de la coordinación del grupo no es utilizado a excepción del mensaje inicial de bienvenida a la actividad del grupo. El **Debate** es utilizado para la interacción y el intercambio de comunicación entre los participantes y donde la coordinación participa como un miembro más. El **área de ficheros**, es utilizado como repositorio de la información que el grupo va generando y la **Wiki** apenas de utiliza intercambio de información.

Así, de forma general en todos los grupos analizados, en el espacio de Debate del grupo se concentra la actividad principal vehiculando no sólo la interacción entre los participantes a través de los mensajes sino también compartiendo los documentos que hacen evolucionar entre ellos.

d) Parten de información previa

Los grupos de trabajo parten de una información previa presentada según cada uno de los grupos de manera diferenciada y en formatos diferentes. Así observamos que la información inicial de la que parte el grupo para empezar su actividad grupal va desde un **mensaje**, a una **presentación** en PowerPoint, un **documento** en Word, la selección de un **conjunto de artículos**, un **enunciado de una actividad**, un **informe**,... Esta información previa generalmente es complementada con otra documentación que también deberá ser consultada. En la información previa que dispone el grupo a pesar de quedar concretadas las tareas a realizar no quedan explicitados de forma descriptiva los objetivos que debe conseguir el grupo así como el tiempo para la realización de la tarea.

Sea de una forma u otra al inicio de la colaboración grupal es común la existencia de un primer mensaje de bienvenida al grupo, tal y como sucede en los grupos virtuales con los estudiantes, enviado por la Coordinación del grupo que marcará la dinámica posterior del grupo.

“Apreciados, tal y como comentamos ayer os adjuntamos el primer esbozo del índice con la distribución de las tareas acordadas. En el área de ficheros iremos colgando todos los documentos necesarios para trabajar hasta ahora disponibles. Si os parece podemos empezar por la lectura del

proyecto para situarnos. Seguimos trabajando, saludos!”

“Hola a todos, después de la intensa reunión de ayer os damos la bienvenida virtual e iniciamos en este espacio de debate nuestras reflexiones. Hemos colgado en el área de ficheros la presentación de ayer y el documento de partida. Saludos”.

e) Interacción activa

Analizando de forma específica el 30% de los grupos de trabajo que se encuentran activos, existe una interacción y comunicación activa y fluida entre todos los miembros del grupo además de una actitud receptiva y dialogante. El número de mensajes diarios en los grupos de trabajo es de un promedio de 5 mensajes diarios. De **forma habitual los miembros de los grupos de trabajo se responden rápidamente entre ellos, aspecto que favorece la interacción continuada**. Además se observa una predisposición a compartir condicionada porque el grupo ha sido formado para una finalidad concreta y se espera de él un resultado o una tarea determinada. Una evidencia de esta interacción se muestra en los siguientes mensajes de grupos de trabajo que señalan un feedback inmediato:

“Estoy preparando una versión preliminar del documento de PEC 2. Una vez lo tenga visible lo envío para que hagáis vuestras aportaciones oportunas. En un día lo tendréis. Saludos”.

“ Pronto haré algunos comentarios sobre el material así como enmiendas y/o ampliaciones futuras. :-) Continuamos con el trabajo”

En el capítulo 6 hacíamos referencia a potenciar los hilos de conversación entre los estudiantes como un recurso para animar la comunicación de los espacios compartidos. Cuando los consultores trabajan en grupos de trabajo entre iguales **utilizan de forma habitual los hilos de conversación** aprovechándolos de forma correcta y de manera activa hecho que favorece un diálogo permanente entre los miembros del grupo. Uno de los consultores se refiere a los hilos como *“sin duda mantenemos una conexión continuada, sólo hace falta observar el uso de los hilos de conversación en los grupos de trabajo para darse cuenta de cuáles son nuestras dinámicas de trabajo en equipo”*.

Basándonos en Schrire (2006) que define el término ‘cadena’ como el intercambio de mensajes dentro de un espacio compartido referidos al mismo tema y/o están conectados por una interacción implícita o explícita a uno o más aspectos del mensaje enviado por otra persona, establecemos los hilos de conversación como la cadena que está constituida por un conjunto más o menos amplio de mensajes que se relacionan entre sí directamente, ya sea porque los mensajes son una respuesta explícita al mensaje anterior o porque en el contenido del mensaje se hace referencia explícita a un mensaje anterior. Así del promedio de mensajes diarios en un grupo de trabajo, el 80% corresponden a mensajes que responden a un hilo de conversación.

f) Conversaciones acumulativas

Partiendo de Mercer (2001) y de la diferenciación que desarrolla sobre las tipologías de conversaciones que se establecen entre los miembros de un grupo de trabajo a través de la discusión en un entorno virtual, podemos considerar que el tipo de lenguaje que predomina en los grupos de trabajo reducido son conversaciones acumulativas en que cada

participante tiene en cuenta y complementa las aportaciones del otro añadiendo información propia y, mediante su mutuo apoyo y aceptación, construye una comprensión y un aprendizaje compartido que permite retormarlo en cualquier momento, construyendo un conocimiento común a través de la acumulación. Algunos ejemplos de conversaciones acumulativas es el que se muestra a continuación:

“Hola Eulalia, veo que finalmente has dejado en la PEC 1 las búsquedas a Internet y etiquetaje de las webs. A mi me parece pertinente dejarlo aquí en la PEC 1, ya que servirá para decidir los temas de los proyectos y obliga a que todos participen de las webs. Yo no lo pasaría a la PEC 2 como creo recordar que alguno de nosotros lo comentó aquí en el grupo. Saludos”.

“Hola Ferran, he revisado el documento que envías y los cambios que has aportado me parecen del todo correctos. Encuentro especialmente acertado cambiar “responsable” por “persona” en el envío del trabajo. En fin, ya tenemos lista otra PEC!”.

La observación de sus conversaciones permite evidenciar la implicación entre ellos mostrándose una predisposición a hacer propuestas y complementar el trabajo de los compañeros.

g) Ambiente positivo de trabajo

Las expresiones sociales analizadas en las intervenciones en el gran grupo se hacen más evidentes en los grupos de trabajo reducidos, utilizando con mayor frecuencia expresiones para solicitar ayuda o ofrecerla, disculparse, mostrar gratitud, motivar, animar, felicitar, compartir aspectos de la vida personal y temas relevantes para el grupo. Se recogen a continuación algunos mensajes que reflejan este clima de trabajo positivo en los grupos:

“Muchas gracias por las imágenes de las fases del proyecto a todas y todos. ¡Han quedado geniales!”
“Muchísimas gracias por vuestros mensajes que vais compartiendo. Desde hace 4 días que tengo una alergia ocular que me tiene muy limitada la visión y ha sido magnífico contar con vuestros mensajes. Espero estar en pleno rendimiento muy pronto, saludos”.

“Queridos compañeros, ¿como va el año? ¿todo bien? Los mejores deseos para este nuevo año. De lleno en el trabajo deberíamos hacer un poco de reflexión sobre los focos temáticos que presentamos el semestre pasado”.

“Sois unos cracks! Habéis hecho un excelente trabajo con las traducciones y la ayuda de Gloria se contagia. Creo que el caso está muy bien planteado y está en sintonía con todos los parámetros incluidos en la PEC 1. Si os va bien me pongo con los dos mensajes al tablón para presentar la segunda y tercera actividad individual, ok? A ver si lo puedo tener listo para mañana por la noche, ok? Muchos ánimos”.

“gracias a todos por el trabajo realizado, cuando pienso en el equipo ideal siempre sale un equipo como este.... “

h) Innovación

Un rasgo evidenciado en los grupos de trabajo está relacionado con la innovación, surgida a partir del proceso de la dinámica de los grupos. Teniendo en cuenta que en cada tipología

de grupos de trabajo esta innovación adquiere formas diversas de presentación evidenciamos como se refleja en cada una de las tipologías a partir de una muestra de mensajes.

Algunos ejemplos de innovaciones en los grupos de trabajo vinculados a la docencia de asignaturas son:

Uno de los consultores hace una propuesta al grupo: *“He pensado que podríamos pedir a la coordinación que nos abra una nueva carpeta denominada “cesta” en este espacio de nuestro grupo con la finalidad de ir enviando ideas y experiencias donde dejar los apuntes de nuestras reflexiones sobre las que se nos van presentando a lo largo del semestre y que cuando acabamos es más fácil recurrir a ellas. ¿Qué os parece?”*

Otro consultor expone en la misma de hacer una propuesta: *“tuvimos poco tiempo durante la preparación para concretar como expondrán los proyectos de cada uno de los grupos de trabajo en el aula. He pensado que estaría bien hacerlo a modo de una defensa. Cada grupo defensa el proyecto”.*

Una consultora hace una reflexión personal sobre la práctica docente que comparte en el grupo: *“pienso que dar una cierta libertad y propuestas abiertas a los estudiantes a menudo ayuda a sacar de los grupos lo mejor que tienen de sí y si al final muestran sólo lo que se les exige ya es suficiente pero si exploramos aquello que les motiva, a menudo dan más de sí”.*

Algunos ejemplos de innovaciones en los grupos de trabajo vinculados a la creación de recursos:

En la creación de un material alfabetización digital para usuarios que se inician en las TIC uno de los consultores comenta en el grupo de trabajo: *“Hola a todos, he intentado hacer el contenido muy visual con mucha captura de pantalla autoexplicativa, centrando el texto más en la teoría que no en la explicación de los procedimientos, la tipología del alumnado al que nos dirigimos hace necesario mucha más imagen que letra. ¿Qué os parece?”.*

En la creación de animaciones para la elaboración de un material didáctico sobre OpenOffice unos de los consultores aporta: *“os mando una guía sobre uso del wink ya que nos facilitará a todos el trabajo”.* Otro consultor del grupo aporta: *“Hola a todos, analizando las dos animaciones con wink compartidas por Daniel sugiero ubicar los botones siempre en un mismo lado tal y como os presento en estas dos animaciones que envío. Hasta luego”.*

Algunos ejemplos de innovaciones en los grupos de trabajo vinculados al desarrollo profesional:

Durante el desarrollo del seminario sobre evaluación por competencias se plantea la posibilidad de usar la wiki como herramientas que con posterioridad se incorpora en los grupos de trabajo de las aulas. Uno de los consultores de un grupo comenta: *“Hola, yo como Xavier, he ido revisando la documentación que nos ha facilitado el profesorado y creo que es interesante que utilicemos la Wiki teniendo en cuenta que es una herramienta que en un futuro cercano la utilizaran nuestros estudiantes. Así que mi voto es positivo para solicitar el espacio correspondiente. Nos leemos”.*

2.2.3. Elementos claves para la colaboración en pequeños grupos

Los elementos comunes identificados en los grupos de trabajo nos evidencian unos rasgos de identidad como grupo, con una interacción permanente de los miembros del grupo que

favorece los vínculos con el grupo (Gannon-Leary, 2008), que potencia el sentimiento de grupo (Wenger, 2001), con una identidad social (Wellman, 2001) que sienta las bases del concepto de comunidad y que nos permiten poder abordar la actividad colaborativa en los grupos reducidos partiendo de los elementos claves que permitan demostrar la existencia de las condiciones básicas de la colaboración entre los consultores. Apoyándonos en Fuentes (2003), Cabero (2003) y retomando también los trabajos llevados a cabo por Johnson *et al.* (1999, citado por Pérez-Mateo, 2010) sobre aprendizaje y trabajo colaborativo⁶, nos señalan la responsabilidad individual y grupal, la interacción permanente, la interdependencia positiva, las actitudes y las habilidades personales y la evaluación y reflexión grupal como los elementos claves relacionados con el trabajo y aprendizaje colaborativo.

a) Responsabilidad individual y grupal

La responsabilidad individual y grupal **se hace evidente** cuando observamos a los grupos de trabajo a través del **compromiso que adquieren**. Durante la fase de planificación de la docencia esta responsabilidad ya se hace explícita. Asimismo, durante el desarrollo de la actividad docente los consultores se refieren a menudo a los compromisos que adquieren con el grupo enfatizando sobre lo que han dicho que realizarán. Alguno de sus comentarios ilustran el sentido del compromiso: *“deberéis disculparme por no haber dado señas de vida durante estos días. Me comprometí a mandaros las valoraciones que estoy dando a los grupos de trabajo y aquí lo tenéis. Os lo mando en un modelo de mensaje. Espero no haber llegado tarde, lo siento. Ya me direis que os parece. Hasta luego”*.

b) Interacción permanente

Ya hemos hecho referencia sobre la implicación personal y profesional de este equipo de consultores al identificar sus rasgos. De forma constante generan intervenciones periódicas en los espacios compartidos de la Sala habitualmente como respuestas a intervenciones precedentes. Esta interacción permanente se hace evidente a partir de la **frecuencia diaria de conexión y el tiempo de respuesta casi diario**.

Además de constatar entre los miembros de los grupos un cierto grado de reflexión también se adaptan a las situaciones canviantes del aula. Esta flexibilidad que adoptan en la asignatura es compartida con el grupo que genera esta interacción permanente. Una consultora comenta: *“Hola, ayer tuve compromisos que se acabaron a las 2 de la madrugada y ahora me estoy poniendo al día con los mensajes de los estudiantes. Es verdad que habíamos acordado presentar la PEC para el día 16, pero estoy pensando que mañana ya la presentaré con un primer mensaje y el viernes 16 hará un segundo para que tengan las cosas más claras. Veo que los estudiantes están muy activos y hay que aprovechar el ritmo que llevan. Usé un documento que compartió Ramon sobre el uso de los wikis para tenerlo más accesible desde nuestro espacio. Ánimos y hasta pronto”*.

c) Interdependencia positiva

Partiendo de Johnson *et al.* (1999, citado por Pérez-Mateo, 2010), se construye interdependencia positiva a partir de los esfuerzos que realiza cada integrante, beneficiando no sólo a uno mismo sino también el resto de los miembros del grupo. Asimismo, tal y como sustena Thompson (2005), la esencia de un grupo es la interdependencia entre los miembros que los convierte en un todo dinámico. Algunas de las evidencias mostradas

⁶ entendido como el proceso compartido, coordinado y dependiente en el cual los miembros del grupo trabajan juntos para alcanzar un mismo objetivo (Pérez-Mateo, 2010).

anteriormente van encaminadas a esta interdependencia básicamente **en la interacción continuada que mantienen en relación a los temas docentes que les interesan**. Tal y como hemos evidenciado desde los primeros días de inicio de docencia del semestre los consultores llevan a cabo un seguimiento de aquellos estudiantes no conectados siendo habitual que lo compartan con el resto de miembros del grupo de trabajo. El intercambio de situaciones personales del aula estrecha los lazos de dependencia entre ellos.

La cohesión como grupo se sigue ampliando más allá del seguimiento de los estudiantes no conectados y se contrastan las situaciones sobre las dinámicas de trabajo en equipo o aspectos relacionados con la evaluación, posibles copias entre estudiantes... como el caso que hemos evidenciado sobre el plagio.

d) Actitudes y habilidades personales y grupales

La toma de decisiones, el clima de confianza entre los miembros del grupo, la comunicación fluida, ... son actitudes que emergen entre el equipo de consultores y que los expertos destacan valorando la importancia que tienen de ser desarrolladas para establecer colaboración (Brindley *et al.*, 2009; Suárez, 2007). Entre las habilidades sociales evidenciadas en los grupos colaborativos se encuentran cualidades como las interpersonales, empatía, asertividad, confianza, asistencia, comunicarse apropiadamente y sin ambigüedades, aceptar y apoyar a otros, resolver constructivamente los conflictos, participar, etc. Suárez (2007, citado por Pérez-Mateo, 2010).

En esta línea es frecuente encontrar en los mensajes frases que llevan implícitos elementos relacionados con actitudes personales y sociales no hallándose mensajes directamente relacionados con las actitudes personales y grupales. Es por ello que a partir de la observación de los mensajes extraemos algunas frases que nos pueden apoyar este elemento así como a partir de sus voces. En este sentido una de las consultoras comenta *"...pienso que en nuestro espacio del grupo podemos hablar de todo porque existe buena relación entre nosotros y puedo manifestar mis inquietudes y preocupaciones de una forma natural y espontánea..."*.

Otro consultor novel argumenta, *"...gracias por prestarme vuestro apoyo sobretudo en estos primeros días, sois unos compañeros fantásticos..."*.

Su actitud abierta y sentirse parte de un equipo permite una comunicación virtual ágil, fluida y continuada que se convierte en algo habitual y cotidiano.

2.3. La colaboración como un proceso ligado a etapas

Las dinámicas de colaboración (en gran grupo y en grupos reducidos) nos ha permitido evidenciar que el proceso de colaboración atraviesa por unas etapas, constatado a través del seguimiento de la dinámica de un semestre académico y del seguimiento de las dinámicas de trabajo de los grupos reducidos.

Partiendo de las investigaciones de Guitert *et al.* (2002) sobre las etapas que atraviesa un equipo de estudiantes cuando aprende y trabaja en grupo de forma asíncrona en un entorno virtual de aprendizaje, así como de las aportaciones de Mercer (2001) que define las fases en el proceso de una discusión virtual de comunicación asíncrona en grupos de trabajo, analizaremos el proceso de la colaboración de los consultores ligado a etapas.

De las investigaciones que nos aportan los expertos complementados con el Working Paper del proyecto de innovación (UOC) en relación al Trabajo en equipo entre docentes⁷ (2007), nos permiten identificar:

- una situación inicial de partida del trabajo grupal,
- una etapa de desarrollo de la tarea grupal,
- un resultado del trabajo grupal.

a) Situación de partida de la colaboración grupal

En esta fase inicial se observa una **comunicación abierta entre los miembros del grupo de trabajo** caracterizada por el diálogo e interacción social con expresiones de ánimo y de refuerzo entre ellos, siendo de manera más intensa en situaciones concretas de incorporaciones de nuevos consultores en el grupo. La participación de los miembros transcurre en un ambiente y clima de trabajo distendido que favorece una interacción más allá del ámbito estrictamente profesional.

Durante esta etapa se va determinado la **organización y planificación del trabajo**: cómo se organizarán, como se repartirán el trabajo y se distribuirán las tareas aunque no existen de forma evidente mensajes sobre organización y planificación. Los timings y los encargos generalmente vienen predeterminados desde la Coordinación sin embargo la organización interna de distribución de las tareas es concretada en el marco de cada grupo. Así observamos mensajes del tipo: *“partiendo de las indicaciones de la Coordinación y del tiempo que disponemos os mando una propuesta de distribución del trabajo”*.

Las decisiones sobre el procedimiento de la organización, atribución de roles o responsabilidades para desarrollar la tarea en común no se encuentran evidenciadas en el análisis a pesar de que hay mensajes del tipo: *“... he pensado que con el poco tiempo que disponemos debemos plantearnos las acciones que debemos realizar. Mientras tanto avanzo en reescribir el apartado de Evaluación que ya habías comentado”*

Algunos ejemplos que muestran propuestas de organización y planificación del trabajo, evidenciado principalmente en los grupos de trabajo reducidos son:

“voy a coger las pecs y hago una primera revisión”

“Enumero los puntos sobre los cuales deberíamos iniciar nuestro trabajo como grupo y os lo mando, ¿qué os parece?”

“He empezado a pensar en la mejora de los criterios de evaluación y tengo algunas ideas que ya os mandaré”

“Creo que con las fechas tan apretadas que tenemos lo mejor será que cada uno piense elementos que definan el índice del material y los pongamos en común, ¿qué os parece?”

⁷ Estudio preliminar que identifica las fases por las que atraviesan los grupos de trabajo virtual

En este sentido, las propuestas de organización y planificación del trabajo son más evidentes en los grupos reducidos los cuáles muestran las intenciones sobre lo que harán, hacen explícitas las acciones que como participantes llevaran a cabo en el grupo, visualizando una priorización de la colectividad frente a la individualidad.

Los primeros mensajes muestran de forma explícita las intenciones de cada uno de los miembros, posibilitando iniciar el intercambio de las primeras informaciones que empezarán a compartir opiniones o puntos de vista sobre el contenido o tarea a desarrollar. Aparecen las primeras argumentaciones y explicaciones donde es frecuente observar el inicio del uso de hilos de conversación.

El análisis de las distintas tipologías de grupos de trabajo nos evidencia que **el tiempo que disponen para el desarrollo de la actividad condiciona la planificación del grupo y la organización sobre el funcionamiento interno** observando diferencias entre los grupos en relación a como se organizan. Así, los grupos que tienen un periodo concreto de realización del trabajo inferior a un semestre dedican poco tiempo a la planificación y organización ya que viene pautada por unos timings externos. Aquellos grupos que disponen de más tiempo como los grupos vinculados a la docencia de asignaturas, toman decisiones y acuerdos entre ellos en relación al funcionamiento como grupo durante el periodo previo a la docencia a medida que avanzan en la actividad sin detenerse en redactar las funciones y tareas como grupo.

A lo largo de esta fase dedican un espacio de tiempo al **análisis individual del trabajo** que es evidenciado a partir de sus mensajes. Uno de los consultores comenta: *“Hola a todos, primero unos saludos a todos. También como vosotros me encuentro inmerso en el proceso de la lectura de la documentación que nos ha facilitado el profesorado. Nos damos un margen de unos días para comentar”*. En otro de los grupos un consultor ilustra la necesidad de un periodo previo para el trabajo individual: *“Como habréis visto ya tenemos trabajo para estos días. Es necesario que ahora llevemos a cabo una tarea individual preparando como cada una realiza la evaluación de cada una de las PECS, con los criterios y la puntuación y exponerla al grupo para compartirla a partir del lunes, ¿cómo lo veis? Ánimos y buen fin de semana”*.

b) Desarrollo de la actividad grupal

Las observaciones de las dinámicas grupales evidencian que si el objetivo del grupo no persigue de manera explícita la discusión o reflexión en relación a una temática concreta no se llevan a cabo de forma habitual discusiones reflexivas entre los miembros del grupo. Las interacciones durante el desarrollo de la actividad grupal van encaminadas de modo directo a la finalidad de la tarea y a las situaciones que acontecen en las aulas docentes. A pesar de evidenciar poca argumentación en el diálogo que mantienen los miembros de los grupos de trabajo es continua la interacción entre ellos, ya evidenciada en los rasgos comunes del equipo.

El desarrollo de la actividad grupal viene marcada por la tipología de actividad que desarrolla el grupo a partir de la cual ha sido creado. Según la tipología de la actividad las discusiones se centran más en la utilización del espacio de comunicación del debate (véase imagen 18) o en el espacio de la gestión de información a través del área de ficheros o el Dropbox (actualmente).

Según la **tipología de la actividad** observamos que:

- Los grupos de trabajo vinculados a la **docencia de asignaturas** durante la etapa de planificación han concentrado una parte importante de su trabajo en la creación de ficheros de manera paralela al intercambio de mensajes. A pesar de que los ficheros son compartidos generalmente en el mismo espacio de Debate, utilizan el área de ficheros a partir del versionado de documentos. Una vez iniciado el semestre, la creación de documentos por parte de los miembros del grupo disminuye y aumenta la dinámica de intervenciones de los miembros del grupo en espacio de comunicación.
- Los grupos de trabajo cuyo objetivo es la **reflexión** entorno a una temática concreta centran la actividad fundamentalmente en el espacio de comunicación del debate del grupo donde desarrollan las discusiones virtuales y utilizar de forma aislada el área de ficheros.
- Los grupos de trabajo cuyo objetivo es la **creación de recursos** centran la actividad fundamentalmente en el espacio de gestión de la información del área de ficheros y las intervenciones que llevan a cabo en el espacio del debate van encaminadas a informar sobre las acciones (creación, complementariedad o modificaciones) que realizan en los documentos evidenciando poca discusión y argumentación entre los miembros del grupo.

Las observaciones nos aportan que si existen unas orientaciones iniciales sobre la necesidad de trabajar de forma conjunta con un mismo documento desarrollan la actividad en este sentido se constata que construyen de forma conjunta la información. Cuando las orientaciones iniciales no explicitan de forma directa la necesidad de un trabajo colaborativo común, las intervenciones de los miembros del equipo van encaminadas a agilizar el desarrollo de la actividad, a complementar las intervenciones de otros miembros del equipo pero no se observan mensajes que arrebatan las intervenciones de otros miembros del grupo, produciendo una reflexión, análisis, contrapropuesta, síntesis,...

c) Resultado de la actividad grupal

Los resultados de la actividad grupal se materializan de formas distintas según se llevan a cabo en dinámicas de colaboración en gran grupo o en grupos reducidos.

Las dinámicas de colaboración de gran grupo, marcadas por la dinámica del semestre, suponen un cierre de la actividad docente y favorecen reflexiones que permiten cuestionarse aspectos que retoman en posteriores semestres. No se observan resultados concretos a pesar de que las dinámicas de interacción acontecidas posibilitan la base para la construcción de elementos de análisis.

En relación a las dinámicas de colaboración en grupos reducidos, hablamos de resultados y éstos son distintos según el objetivo marcado por el grupo. En unos casos el resultado supone la elaboración compartida de un documento; en otros la elaboración de un material, una guía, un recurso y; en otros casos se lleva a cabo una discusión virtual a través de la interacción de mensajes que nos lleva a unos conclusiones, aunque en varios casos no se lleva a cabo un cierre del grupo. Los resultados a los que llegan los grupos de trabajo vinculados a la docencia de asignaturas son las actividades que se presentan a los estudiantes al inicio del semestre.

Sobre los resultados concretos, a veces los mismos implicados en el grupo consideran que deberían canalizarse más y mejor los resultados y los productos que se obtienen en el sí de los grupos para rentabilizar el esfuerzo que se ha invertido. Hay una distancia considerable entre el trabajo realizado en los grupos y la aplicación posterior. En los grupos de trabajo vinculados a la actividad docente esta relación es muy directa porque el resultado repercute de forma directa en la actividad docente. En los casos de otros grupos vinculados a la reflexión alrededor de una temática concreta muchas veces el esfuerzo desarrollado no ha sido canalizado directamente en alguna acción. En estos casos se evidencia que el objetivo inicial estaba poco concretado.

En relación a los grupos vinculados a la docencia al permanecer abiertos entre un semestre y otro, coinciden con periodos vacacionales (verano o navidad) en que los consultores acostumbran a despedirse y a darse la bienvenida cuando vuelven a reanudar la actividad.

En relación a los grupos que tienen una fecha concreta de cierre, podemos considerar que el resultado de la actividad grupal y cierre del grupo existe aunque sea de forma más o menos explícita. Algunos ejemplos que mostramos así lo evidencian:

“Hola compañeros, aquí mando la última versión del documento que he analizado y he valorado. Por mi parte creo que ya podemos cerrarlo aquí. Espero vuestros comentarios al respecto”.

“Tenemos un par de días para mandar al profesorado nuestra versión final. Creo que hemos realizado un buen trabajo a pesar de que ha sido demasiado intenso. Por mi parte os he marcado en la propia guía algunos comentarios finales, eso es todo. Saludos”

Hemos podido constatar, a partir de sus percepciones, que **el consultor participa a lo largo de todo el proceso en que se desarrolla la actividad grupal** con la misma intensidad de trabajo y dedicación. Los datos aportados por los propios consultores así nos lo sustentan:

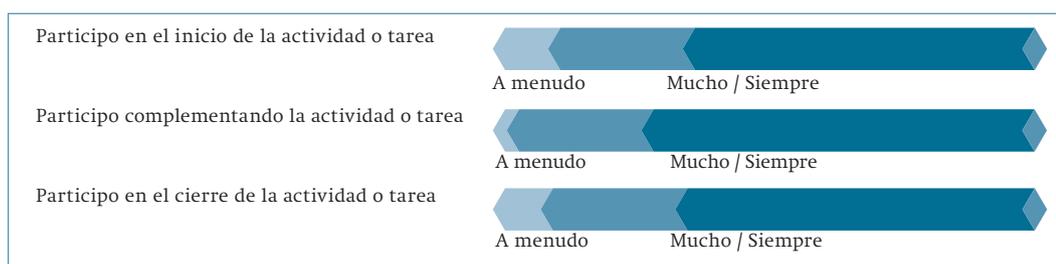


GRÁFICO 1: PARTICIPACIÓN DEL CONSULTOR EN LAS DISTINTAS FASES DE LA ACTIVIDAD GRUPAL

La descripción que hemos llevado a cabo sobre el proceso de la colaboración ligada a las etapas queda esquematizada en la siguiente tabla a partir de los elementos que han sido identificados complementado con propuestas de acciones a desarrollar:

Etapas del proceso del grupo	Elementos identificados	Acciones a desarrollar
1. Situación de partida de la colaboración grupal	Comunicación abierta	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar e interactuar socialmente • Participar en un clima distendido • Intercambiar las primeras informaciones
	Organización y planificación del trabajo grupal	<ul style="list-style-type: none"> • Distribución interna de las tareas • Concreción de Timmings • Decisiones sobre la organización, roles o responsabilidades • Delimitación de los espacios de trabajo
	información y documentación previa	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar la información y la documentación • Destinar un tiempo al trabajo individual
2. Desarrollo de la actividad grupal	Debate, discusión	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de los espacios de interacción y comunicación • Seguimiento de la interacción y comunicación a partir del uso de los hilos de conversación
	Creación de documentos	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de los espacios para la elaboración compartida de la información • Control compartido de la tarea • Versionado de documentos
3. Resultado de la actividad grupal y cierre del grupo	Concreción del resultado	<ul style="list-style-type: none"> • Informe final con diversos tipos de presentación • Aplicación y difusión del resultado
	Valoraciones	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiones finales • Cierre y valoración del grupo

TABLA 6: ETAPAS DEL PROCESO DE TRABAJO EN GRUPO Y ELEMENTOS IDENTIFICADOS

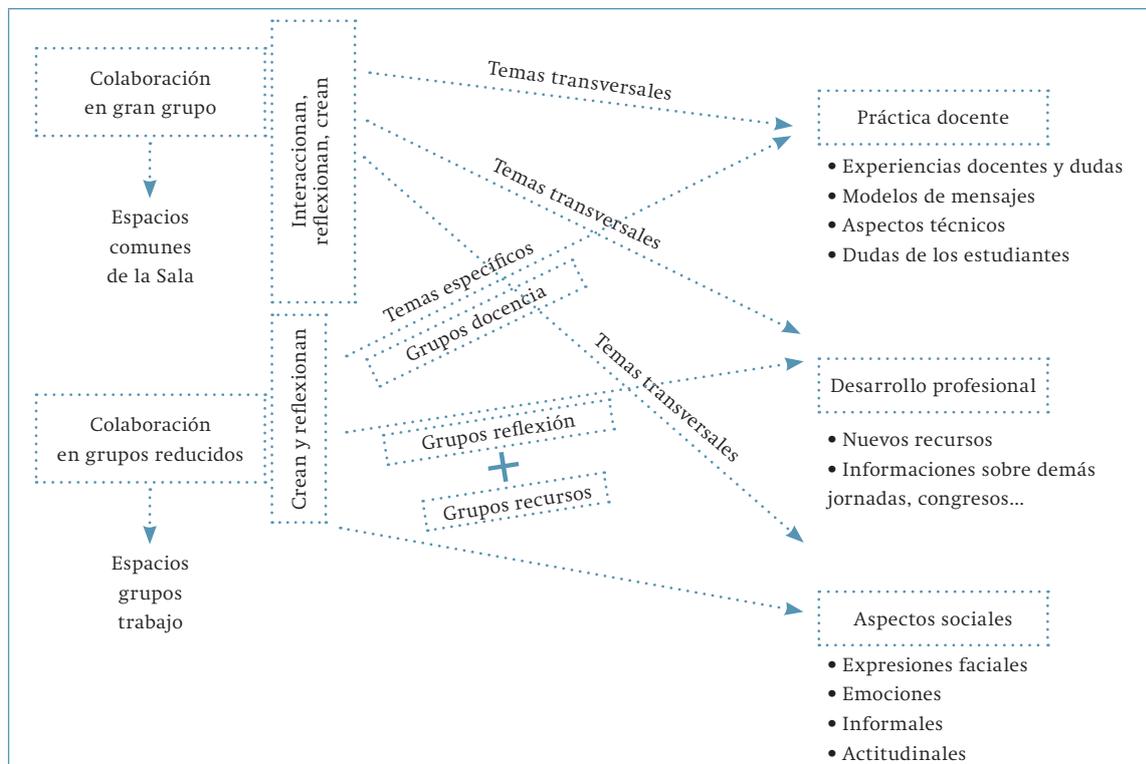


FIGURA 1: LOS NIVELES DE COLABORACIÓN DEL EQUIPO DE CONSULTORES

Hemos apreciado dos niveles de colaboración paralelos entre el equipo de consultores: a través del gran grupo y en grupos reducidos. Desde el gran grupo se ha hecho evidente que comparten temas transversales vinculados con la práctica docente (experiencias docentes y dudas, modelos de mensajes sobre metodología de trabajo en equipo, sobre evaluación y sobre el uso de herramientas digitales, aspectos técnicos y dudas de los estudiantes) y con el desarrollo profesional (no relacionado de forma directa con la docencia pero que influye a medio plazo), además de compartir aspectos sociales. La dinámica de colaboración en gran grupo está basada en la interacción en los espacios compartidos de la Sala.

Desde las dinámicas de colaboración en los grupos reducidos se ha hecho evidente que los consultores comparten temas específicos relacionados con la práctica docente de las asignaturas de las cuales son consultores. En las dinámicas de los grupos reducidos crean, reflexionan y actualizan conocimientos.

3A PARTE: ESTUDIO DE CASO

**CAPÍTULO 9: EL EQUIPO DE CONSULTORES: UNA COMUNIDAD
VIRTUAL DE PRÁCTICA, INNOVACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL**

“Trabajar en colaboración, aportando el conocimiento de cada uno debería ser la mejor formación y actualización para el docente”.

MONTSE GUITERT, 2011

A partir de las percepciones del equipo de consultores sobre la colaboración virtual, determinaremos los elementos que valoran vinculados a la mejora docente, los motivos por los que colaboran, los beneficios que obtienen a partir de la colaboración, las actitudes que favorecen el trabajo colaborativo, los indicadores que facilitan dinámicas de trabajo colaborativo y las repercusiones del trabajo colaborativo en la docencia y en la actualización docente.

El análisis de sus percepciones nos permitirá emprender el concepto de comunidad virtual de docentes y finalizar hacia la definición del equipo de consultores como comunidad virtual de práctica, de innovación docente y de actualización, basada en el aprendizaje a lo largo de la vida.

1. LAS PERCEPCIONES DEL EQUIPO DE CONSULTORES SOBRE LA COLABORACIÓN

- 1.1. La sala de consultores, ¿un espacio virtual para la mejora de la docencia?
- 1.2. ¿Cuáles son los motivos por los que colaboran?
- 1.3. ¿Qué beneficios les aporta la colaboración?
- 1.4. ¿Qué actitudes favorecen el trabajo en equipo?
- 1.5. ¿Cuáles son los Indicadores que facilitan dinámicas de trabajo colaborativo?

2. HACIA UNA DEFINICIÓN DEL EQUIPO DE CONSULTORES COMO UNA COMUNIDAD VIRTUAL DE PRÁCTICA, DE INNOVACIÓN Y DE DESARROLLO PROFESIONAL

- 2.1. El equipo de consultores como comunidad virtual
- 2.2. El equipo de consultores como comunidad virtual de práctica y de innovación
- 2.3. El equipo de consultores como comunidad virtual de actualización docente

1. LAS PERCEPCIONES DEL EQUIPO DE CONSULTORES SOBRE LA COLABORACIÓN

Conocer las percepciones del equipo de consultores en relación a la colaboración nos permitirá contrastar y complementar las observaciones llevadas a cabo en los capítulos anteriores posibilitando generalizaciones del proceso del trabajo en equipo entre docentes en entornos virtuales más allá del contexto de análisis. Conocer la percepción sobre la colaboración por parte del equipo de consultores toma, además, un especial interés ya que, tal y como hemos evidenciado, una de las funciones que llevan a cabo como docentes en línea es la de facilitar a los estudiantes el aprendizaje y el trabajo en equipo de forma virtual.

1.1. La sala de consultores, ¿un espacio virtual para la mejora de la docencia?

En los apartados anteriores hemos analizado la interacción colaborativa que se establece entre el equipo de consultores a partir de la dinámicas en gran grupo, a través de los espacios compartidos de la Sala y en grupos reducidos, a través de los grupos de trabajo de la Sala.

En este apartado nos centraremos en presentar las percepciones de los consultores en relación a la Sala como espacio virtual de colaboración para la mejora de la docencia.

Para ello abordaremos, partiendo de la misma tipología de mensajes surgidos de la observación y sistematizados, la percepción que tienen sobre los mensajes que comparten en la Sala por un lado, y por otro, sobre los mensajes de la Sala que transfieren a la dinámica docente en el aula virtual.

a) Tipología de mensajes que comparten en la Sala

Tal y como hemos observado y hemos ido constatando, los consultores habitualmente suelen compartir en la Sala de consultores aquellas informaciones y recursos relacionados de forma directa con la actividad docente virtual, situación que es evidente por la actividad que como consultores desarrollan en la institución. En este sentido, la percepción de los consultores respecto a **las informaciones y experiencias que comparten es que les son de gran ayuda en la actividad docente ya que les facilita su trabajo como docente**, siendo la gran mayoría de los encuestados que valora de forma positiva las intervenciones y el intercambio de información que acontece en la Sala. Extrayendo algunas de las voces de los consultores nos expresan la posibilidad de poder compartir mensajes modelos, informaciones, y recursos en la Sala de consultores:

“compartimos con el equipo lo que va sucediendo en las aulas presentando mensajes modelo que consideramos pueden ser útiles para el resto de los compañeros”.

“que los compañeros me aporten, por ejemplo, modelos de mensajes me proporciona ideas y a la vez recursos que benefician mi actividad docente en las aulas”

“valoro especialmente poder compartir experiencias y nutrirme de nuevas experiencias de los compañeros”

“tenemos la posibilidad de compartir experiencias pedagógicas e innovaciones tecnológicas que aprovecho a menudo”

“el compartir los problemas comunes sobre la docencia creo que es una forma de aprender a resolverlos”.

“la interacción que se da en la Sala me facilita el trabajo que desarrollo en la voc. La interacción entre los consultores contribuye a mejorar mis estrategias docentes a través de nuevas ideas o nuevos recursos”.

“exponemos la situación puntual de las aulas, comentamos la evolución de los resultados de los estudiantes y los casos de estudiantes que manifiestan algún problema o inquietud”.

En base a las observaciones previas y el análisis de sus voces hemos contrastado sus percepciones y hemos concretado el sentido del compartir partiendo de los mensajes más habituales que intercambian. A pesar de que en general consideran que compartir mensajes les facilita su tarea como docentes, observamos que comparten con poca frecuencia los mensajes en la Sala, tal y como mostramos en el siguiente gráfico en que se presenta el grado en que comparten para cada una de las tipologías de mensajes señaladas:

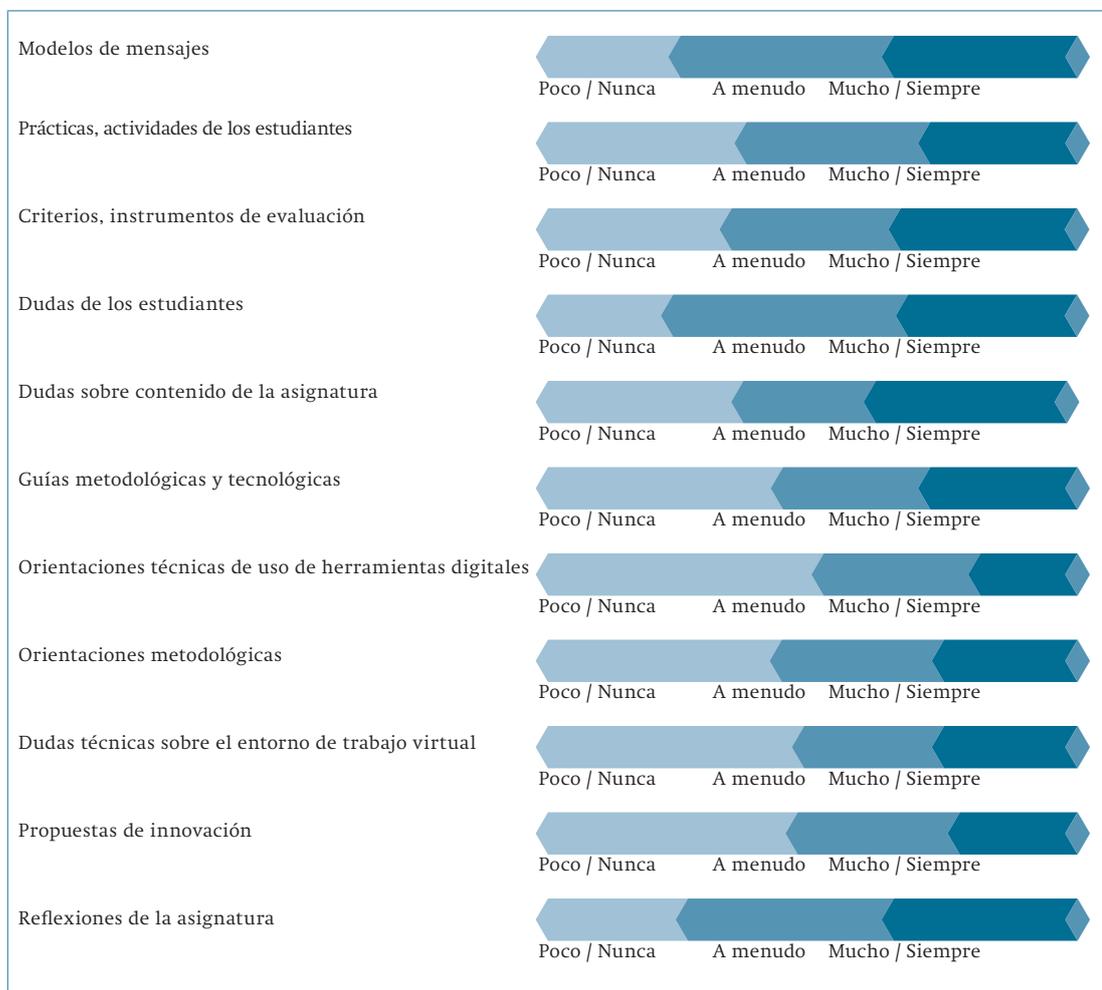


GRÁFICO 1: MENSAJES QUE COMPARTEN EN LA SALA DE CONSULTORES

Estos datos nos constatan que aproximadamente el 25% de los encuestados dice que comparte de manera muy frecuente mensajes en la Sala (agrupando los porcentajes de “mucho” y “siempre”). El 32,7% comparte “a menudo” y un 38% de consultores comparte

“poco”. Cabe señalar que la opción de “nunca” no ha sido contestada por ninguno de los consultores.

Analizando los mensajes que los consultores comparten con el equipo de consultores, sin valorar el grado en que lo hacen y excluyendo la opción de “poco”, observamos que comparten mayoritariamente:

- dudas de los estudiantes, en un 76,3% de los casos
- modelos de mensajes, en un 75% de los casos
- reflexiones sobre la asignatura¹, en un 73,6% de los casos.

Estos datos vienen a corroborar que son informaciones que se corresponden de manera directa con la actividad docente muy encaminada a compartir contenidos, dudas y reflexiones.

En relación a los modelos de mensajes argumentan que no sólo les favorecen porque explicitan un contenido determinado sino también por la forma en que se transmite este contenido posibilitando que el propio mensaje desarrolle estrategias docentes que les sirven de modelo para la docencia en línea.

Las valoraciones de los consultores están relacionadas con las afirmaciones de Harasim (2000) cuando argumenta que el intercambio de información e ideas con colegas es un componente fundamental del desarrollo profesional de los profesores, y las redes informáticas han facilitado tremendamente la comunicación en red entre colegas docentes. Se discuten e intercambian en red ideas sobre las actividades del programa académico, sobre el tratamiento o la estrategia en el aula, desarrollo de cursos y otras muchas cuestiones. Así, **los consultores valoran que la dinámica que se genera es de importancia para el desarrollo y la mejora de los procesos docentes porque favorece la dinámica del compartir** “*nuestra dinámica activa de participación, apoyada por la coordinación, creo que facilita que tengamos una dinámica de compartir cosas*”, de ayudarse mutuamente “*me siento bien dando apoyo a los compañeros*” y de aprender de forma conjunta “*es un espacio en que me actualizo constantemente*”.

En líneas generales, podemos afirmar que aunque valoran los mensajes que se comparten en la Sala de forma habitual que es lo que tratamos de corroborar, los consultores consideran que comparten con poca frecuencia y ello puede ser causa, tal y como se analizó en el capítulo anterior, que el intercambio de mensajes, sobretudo los vinculados de forma directa con la asignatura (orientación, dudas específicas, propuestas de innovación) se canalizan directamente en los grupos de trabajo por asignaturas.

b) Tipología de mensajes de la Sala que transfieren al aula

Asimismo, y relacionados con los mensajes que comparten en la Sala, el cuestionario busca en analizar en que grado transfieren de la Sala al aula los mensajes que los consultores comparten en la Sala.

1 Entendemos por reflexiones de la asignatura, todos aquellos aspectos surgidos de las valoraciones de la asignatura que se llevan a cabo al finalizar el semestre.

Mientras que hemos podido constatar, a través de sus percepciones, que a nivel general comparten “poco”, cuando analizamos los mensajes que transfieren al aula observamos que la opción más contestada a nivel general es la de transferir “mucho o siempre”. De **entre los mensajes que más transfieren al aula son los referidos a los modelos de mensajes.**

En el siguiente gráfico podemos observar el grado en que transfieren los distintos tipos de mensajes de la Sala hacia el aula:

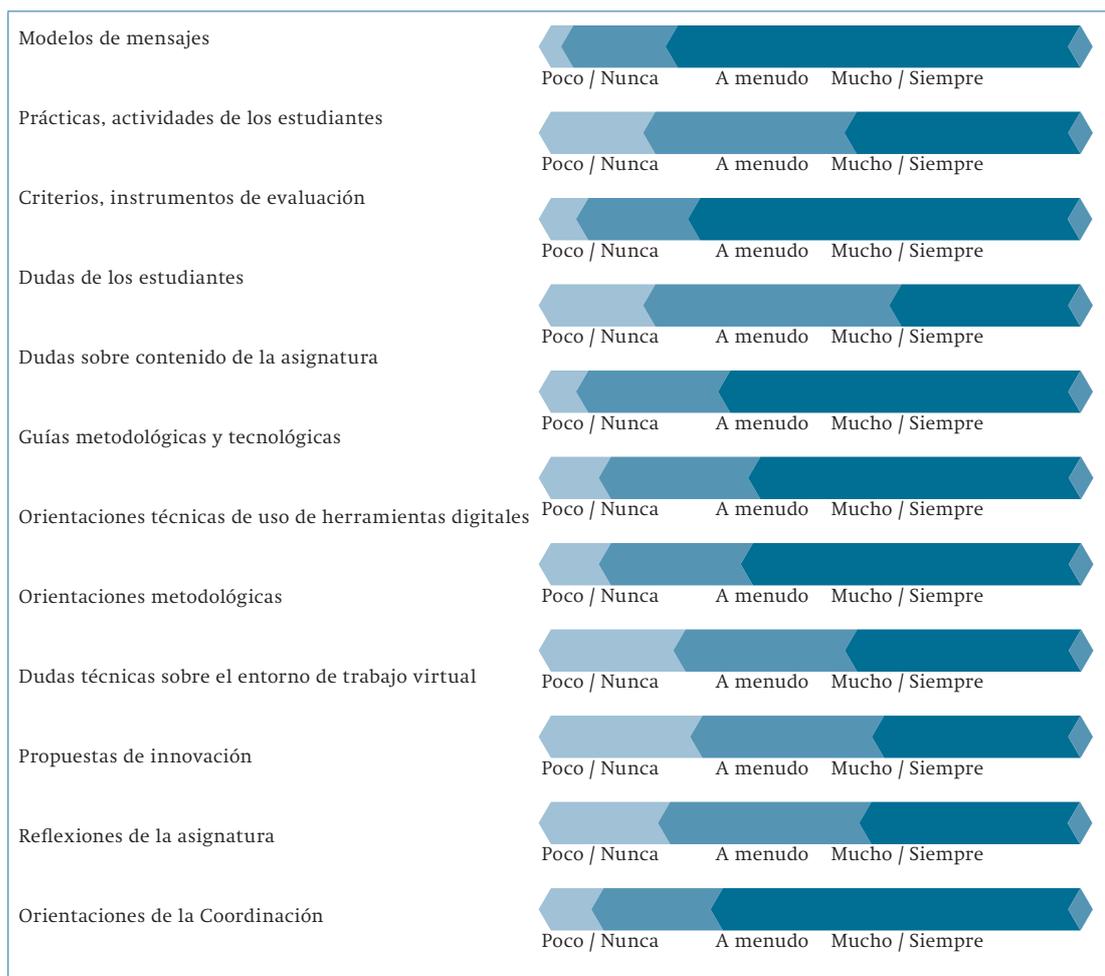


GRÁFICO 2: MENSAJES DE LA SALA DE CONSULTORES QUE TRANSFIEREN AL AULA

En este sentido las informaciones y recursos que comparten los consultores en la Sala, a pesar de que hemos señalado que comparten “poco”, les son de utilidad en la medida que las transfieren de manera muy frecuente (agrupando las opciones de “mucho” y “siempre”) a su realidad como docentes en el aula virtual.

Hay que destacar, además, **la fuerte presencia que toma la coordinación en el desarrollo de la actividad docente en el aula.** Los consultores indican que los mensajes, sean informaciones o recursos, que se canalizan en la Sala a través de la coordinación,

vehiculadas a través del espacio Tablón de la Sala, son los mensajes que más transfieren a la docencia de su aula virtual. Así lo manifiestan el 90% de los consultores que respondieron el cuestionario. Cabe señalar que la opción de “nunca” no ha sido contestada por ninguno de los consultores.

Analizando la tipología de mensajes y agrupando las opciones de respuesta² que indican una frecuencia de uso habitual sobre un determinado tipo de mensaje, ilustramos en el siguiente gráfico la comparativa de tipologías de mensajes que comparten en la Sala y que transfieren al aula.

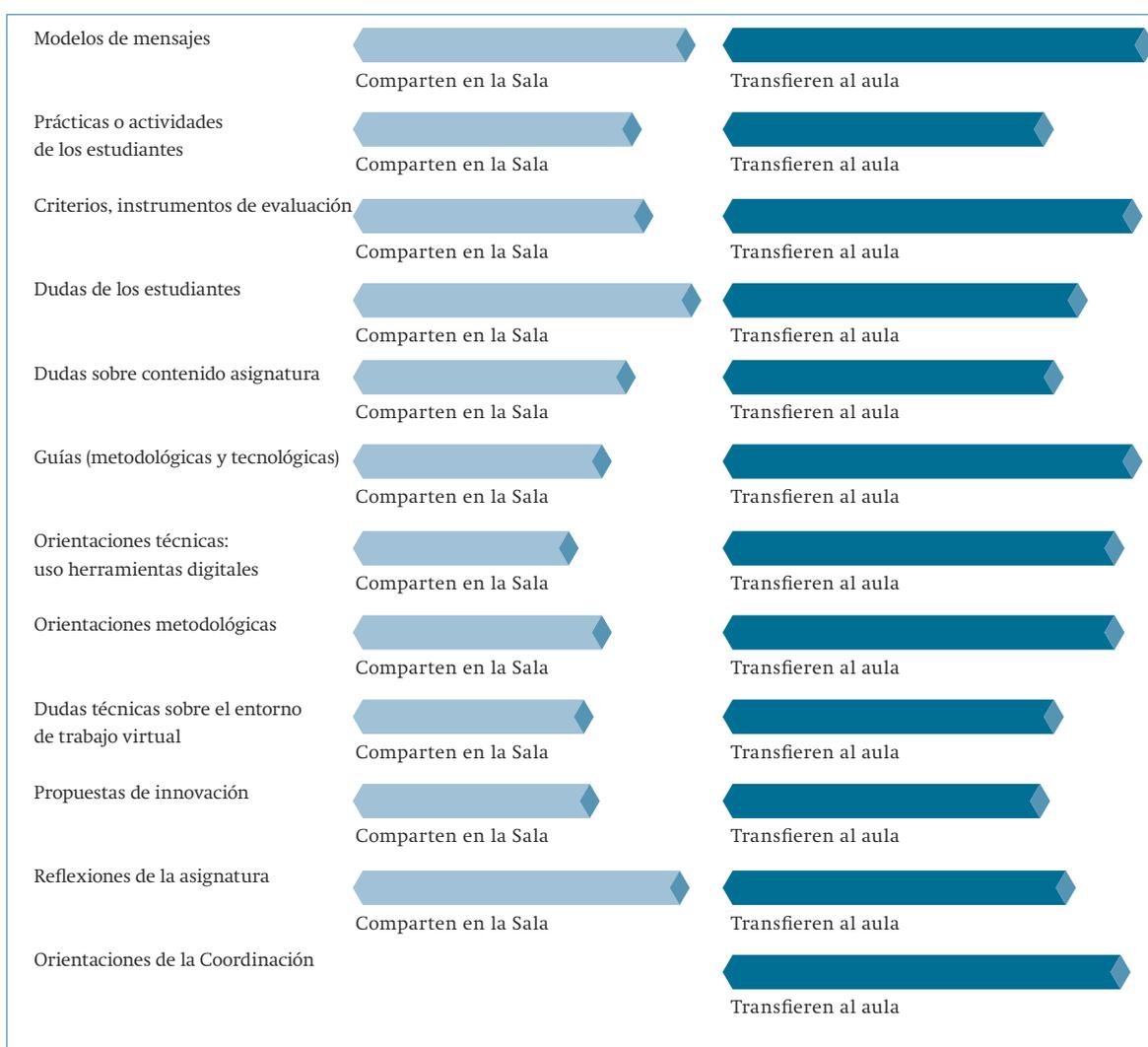


GRÁFICO 3: RELACIÓN ENTRE LOS MENSAJES QUE COMPARTEN EN LA SALA Y LOS QUE TRANSFIERE AL AULA

Complementando estos datos, y a partir de las respuestas sobre cuales creen que son los conocimientos y experiencias que el equipo de consultores le aporta y cuales son los que él

² Agrupando las opciones de respuesta de a menudo”, “mucho” y “siempre”

aporta al equipo de consultores, se constata que **obtien en mayor información y orientaciones de la Sala que los que él como consultor puede aportar a la Sala**. Los conocimientos y experiencias más significativas que le aporta el equipo de consultores y las que él aporta al equipo están vinculadas directamente con la mejora de la docencia. Las experiencias que comparten resultan de una validez fundamental ya que están fundamentadas sobre la praxis y la reflexión, a partir de la experimentación. Valoran que hay un trabajo recíproco de intercambio de experiencia profesional y de práctica activa. En este sentido un consultor expone *“las experiencias personales de los compañeros y los recursos que desarrollan me enriquecen como persona y me aportan prespectivas diferentes a nivel profesional”*.

Tal y como hemos analizado y abordado a lo largo de este apartado, en el entorno virtual de la Sala de consultores se comparte y se crea conocimiento (Herranz, 2006) a pesar de que mayoritariamente los consultores comparten más que crean, situación lógica ya que aprovechan los espacios de trabajo reducidos que destinan a la elaboración y creación de conocimiento siendo el espacio de la Sala para el intercambio genérico de informaciones. En este sentido, **en la Sala encuentran la información para resolver las dudas que les surgen de la dinámica docente y comparten las experiencias docentes con sus compañeros**.

El área de conocimiento de competencias digitales que parte del uso y aplicación de las TIC en el entorno académico y profesional, se encuentra en continuo cambio por lo que se hace necesario estar al día de las nuevas funcionalidades y recursos digitales que van surgiendo. Estos cambios se trasladan a la Sala y permiten potenciar la colaboración entre los consultores. Para los consultores que se incorporan por primera vez a la Sala, valoran de forma positiva los consejos que se van facilitando. En este sentido, **a través de sus percepciones, nos permiten constatar que el entorno de trabajo de la Sala de los docentes es un espacio dinámico de información y recursos que se alimenta de y para la docencia**. Una de las voces de los consultores comenta: *“considero que desde los inicios se ha ido creando “grupo”, construyendo un equipo humano de ámbitos muy diversos que ha ido creciendo y madurando a través de la colaboración y que comparte innovaciones, avances tecnológicos, metodologías, recursos, aspectos evaluativos y plantea y resuelve dudas”*.

1.2. ¿Cuáles son los motivos por los que colaboran?

Partiendo de su experiencia docente y de las interacciones docentes expuestas en el apartado anterior, se determinaron un conjunto de ítems que han servido de pauta para que los consultores nos indiquen el grado de valoración sobre los motivos por cuales colaboran. Las valoraciones sobre los motivos que los llevan a colaborar a lo largo de un semestre nos confirma que no sólo basan su participación para poder resolver una duda o un problema sino que **los motivos que les llevan a colaborar abarcan un amplio espectro de situaciones: desde proporcionar respuestas a los compañeros, hacer propuestas, pedir ayuda así como exponer reflexiones**.

Estos motivos más habituales que nos señalan tienen coincidencia con el tipo de intervenciones que llevan a cabo, abordadas y analizadas en el capítulo anterior y que se concretan en:

- plantear dudas, pedir ayuda,
- exponer temas, contrastar temas,
- responder preguntas

Cuando se les pregunta sobre los motivos por los que colaboran en la Sala, de las cinco opciones de respuesta la opción de “a menudo” es la más valorada, sin embargo y para facilitar la lectura de los datos se han reagrupado en tres opciones de respuesta atendiendo que la opción de “nunca” no ha sido contestada en ninguno de los motivos planteados a los consultores.

El análisis nos evidencia que los consultores toman en cuenta distintos motivos para colaborar: desde motivos de tipo social, vinculados a proporcionar o recibir ayuda, también motivos de tipo académico, vinculados a plantear o responder sobre dudas o preguntas y también motivos reflexivos, críticos que implican propuestas o sugerencias de mejora ligadas a la innovación.

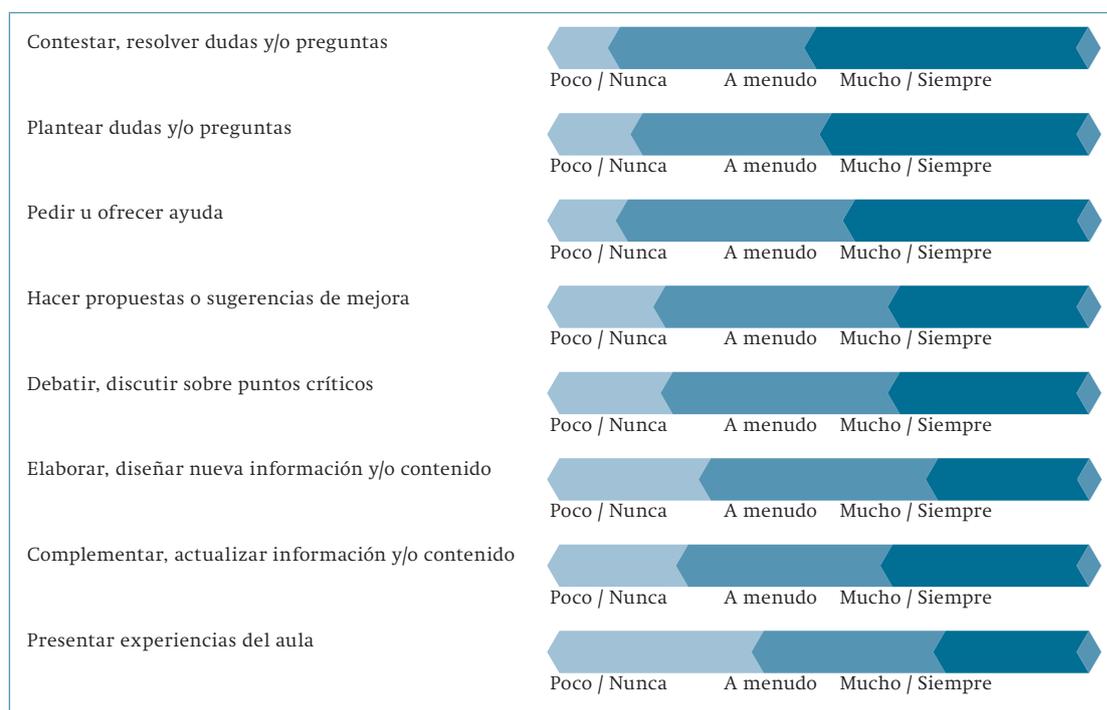


GRÁFICO 4: MOTIVOS POR LOS QUE LOS CONSULTORES COLABORAN EN LA SALA

Más de la mitad de los consultores de forma muy frecuente consideran que **contestar, resolver dudas y/o preguntas** es el motivo principal de colaborar en la Sala. En esta misma línea el **plantear dudas y/o preguntas** al equipo de consultores es otro de los **motivos por los que el consultor colabora con el equipo**.

“... respecto a lo que comentaba ayer Pilar de si valoramos las competencias que van adquiriendo, procuro ir insistiendo en enfatizar las competencias que van adquiriendo en cada PEC para que sean conscientes de que las van adquiriendo de forma gradual y también me sirve en los grupos de trabajo para enfatizar aquellas que respecto a las presentadas deberían reforzar como grupo y los estudiantes lo agradecen”.

Pedir ayuda a los compañeros, es otro de los motivos contestado por un amplio número de consultores, **que valoran como principal para la colaboración** y lleva implícito un aspecto social y una excusa para relacionarse con el resto de los consultores. Los mensajes

de pedir ayuda en la mayoría de las veces vienen acompañados por elementos de tipo social. Alguna de las voces así lo manifiesta:

“quería pedirlos alguna aclaración con respecto a los criterios de evaluación de esta segunda actividad. Soy consciente que estáis en periodo de correcciones de las PECs pero necesitaría vuestras impresiones para estar seguro que voy por el camino correcto. Necesito vuestros comentarios que aunque seguro que coincidimos me quedará más tranquilo”.

1.3. ¿Qué beneficios les aporta la colaboración?

A lo largo de este capítulo se han ido dilucidando algunos de los beneficios que comporta el trabajo colaborativo para el equipo de consultores. Partiendo de Hargreaves (2001, citado por Gil Montoya *et al.*, 2007) que exponen los beneficios de la colaboración señalando el aumento de la capacidad para reflexionar, la oportunidad de aprender de los demás así como el contar con el apoyo continuado de los compañeros.

Siguiendo con los trabajos de Hargreaves (2001) nos señalan que la colaboración entre profesores brinda la oportunidad para aprender y perfeccionarse de manera continua, permite que el profesorado no sólo ponga en práctica y desarrolle estrategias y tareas en colaboración sino que también comparta con sus colegas creencias, valores, y significados sobre la profesión y su ejercicio mejorando su práctica docente. Asimismo López, A. (2003) nos señala que la colaboración entre profesores es una de las principales formas para el desarrollo profesional. Su principal vehículo es la investigación colaborativa conducida por profesionales actuando como prácticos reflexivos.

En esta línea vamos a analizar los beneficios de colaborar vinculados en el contexto de la asignatura y los beneficios de colaborar más allá del contexto de la asignatura partiendo de sus propias percepciones.

a) Beneficios de colaborar en el contexto de la asignatura

Tal y como se recoge en el capítulo de Metodología, se ha obtenido información del cuestionario a partir de ítems cerrados y abiertos. En este sentido, en relación a los beneficios que nos apuntan de colaborar en el contexto de la asignatura se abordó como un ítem abierto para recoger información lo más amplia posible.

Los consultores consideran que el equipo le aporta conocimientos y experiencias relacionadas de manera directa con su contexto como consultor del área de competencias digitales. Una de las voces comentan *“valoro especialmente disponer de modelos de mensajes que puedo adaptar de manera casi directa en mi aula con los estudiantes”*. Las experiencias docentes que se comparten en la Sala consideran que les beneficia en su labor docente ya que **les permite utilizar estrategias que a otros les han sido o están siendo útiles**. Consideran que es una buena forma de mejorar sus dinámicas de trabajo en equipo ya que pueden conocer las vivencias en otras aulas. *“aprendo cada día nuevas cosas, me enriquezco y enriquezco a los estudiantes a partir de la colaboración que mantenemos entre nosotros”*. Una de las voces de los consultores concluye: *“gracias a las experiencias de mis compañeros me ayuda a ser más proactivo en el aula y adelantarme a las situaciones que se van sucediendo”*.

En relación a las percepciones de los consultores cuando se les pregunta acerca de **los conocimientos y experiencias que le aporta el equipo de consultores** constatamos, a partir

de sus respuestas, que se encuentran relacionados con aspectos de la docencia, con las actitudes y con la actualización docente. Sobre las estrategias docentes, consideran que los **recursos docentes**, las **dinámicas de trabajo en equipo** con los estudiantes y los **criterios de evaluación** de los grupos de trabajo son conocimientos que valoran como beneficiosos en el contexto de la asignatura. Consideran además que las **innovaciones** son conocimiento que repercute en beneficio de la docencia. Un consultor expone: *“considero que las vivencias en las aulas que compartimos nos enriquecen a todos y nos benefician en la mejora docente ya que esta vivencias no sólo expresan una situación sinó también elementos y estrategias para la docencia”*.

También destacamos **el valor que toman actitudes** como el compañerismo, el entusiasmo, el acompañamiento y el clima de confianza que mantienen, expresadas como conocimiento aportado por el equipo. Además, la posibilidad de analizar la información desde distintos puntos de vista suponen para los consultores **aprender nuevas cosas de manera constante que le aportan conocimiento y se actualiza como docente.** *“los conocimientos del entorno web 2.0 me han supuesto introducirme en un conjunto de herramientas y recursos que de otra manera no hubiera podido acceder con tanta facilidad a tanta información en tan poco espacio de tiempo”*.

En relación a las percepciones de los consultores cuando se les pregunta acerca de los conocimientos y experiencias que como consultor aporta al equipo de consultores vinculados en su contexto como docente nos explicitan un conjunto de beneficios que podemos concretar en los siguientes, siendo los más destacados por ellos:

- Experiencia en la elaboración de guías, materiales
- Experiencia en la docencia virtual
- Compartir innovaciones docentes y metodológicas
- Compartir situaciones reales de estudiantes
- Aportar opinión reflexiva y visión profesional
- Compartir conocimiento sobre herramientas y recursos digitales
- Compartir y resolver dudas
- Prestar ayuda a los consultores nuevos que se incorporan

Una de las voces de los consultores argumentan los beneficios de la colaboración en el marco de la asignatura: *“Uno de los recursos que aporta más valor añadido a las tareas de consultoría en entornos virtuales es el poder estar en contacto directo con un equipo humano que está interesado en la calidad de la docencia y por lo tanto motivado en compartir las dudas y las respuestas, aspectos metodológicos y tecnológicos en relación a nuestra tarea docente”*.

Estos beneficios no sólo se hacen evidentes entre los consultores sino que cuando se les pregunta a los estudiantes sobre los beneficios de colaborar en el contexto de la asignatura argumentan un conjunto de elementos de los cuales se han seleccionado algunas de las voces de estudiantes que respondieron a la encuesta de la asignatura al finalizar el semestre. En este sentido, a pesar de que algunos estudiantes argumentan que llevar a cabo un trabajo en equipo de forma virtual y asíncrona puede ser complicado y que crea dependencia de estar conectado en red, el 80% de los estudiantes valora como uno de los puntos fuertes de la asignatura el hecho de aprender a trabajar en equipo en un entorno virtual. Recogiendo algunas de las voces argumentan:

- *“La posibilidad de trabajar en grupo de forma asíncrona me ha permitido experimentar nuevos conocimientos sobre Googledocs, Wiki, ...”*
- *“El trabajo colaborativo que hemos llevado a cabo me ha enriquecido mucho”*
- *“me he dado cuenta que trabajar en grupo y a distancia es posible, a pesar de ser necesaria la intervención del consultor que nos ha guiado en todo momento y nos ha facilitado el conocimiento de herramientas virtuales que hasta ahora ignoraba”*
- *“debo subrayar la iniciación al trabajo colaborativo asíncrono como punto fuerte de la asignatura”*
- *“creo que la asignatura que he cursado es muy importante en la era de las TIC: la cantidad de herramientas que hemos aprendido y el aprender a trabajar en equipo en entornos virtuales son dos situaciones muy habituales en entornos profesionales”*

b) Beneficios de colaborar más allá del contexto de la asignatura

Autores como López (2005); Area (2006) han explorado las potencialidades y beneficios de la colaboración entre profesores. Además en estudios precedentes del grupo de investigación TACEV (Guitert *et al.*, 2000, 2005 y 2007), la utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo en la formación a distancia ha demostrado tener ventajas. López (2005) constata la existencia de un conjunto de beneficios que proporciona el trabajo colaborativo en red para los docentes entre los que destacamos:

- Favorece la capacidad de resolver problemas de forma creativa.
- Proporciona oportunidades para aprender a ponerse en el lugar de otros, generando empatía hacia los compañeros.
- Genera un clima de aprendizaje basado en el respeto, la participación y la cooperación.
- Proporciona oportunidades de éxito a todos los participantes, por lo que mejora el rendimiento y la autoestima, una mayor seguridad y compromiso con el grupo.
- Mejora las relaciones interpersonales puesto que la diversidad es valorada de forma positiva.
- Mejora la motivación y las actitudes hacia la materia de estudio, hacia el consultor y hacia la función de la institución formativa.

Teniendo en cuenta que los consultores del área de competencias digitales tiene experiencia docente de colaborar en entornos virtuales, sus percepciones sobre los beneficios de la colaboración toman un sentido especial que permiten evidenciar los aspectos que les benefician más allá del contexto de la asignatura.

El conjunto de ítems propuestos, que presentamos a continuación, para valorar los beneficios de la colaboración en red parten de investigaciones precedentes llevadas a cabo en el marco del grupo de investigación TACEV (Guitert *et al.*, 2000, 2005 y 2007) apoyadas en Harasim, (2000) y Bender (2003). El contraste con el equipo de consultores aporta la visión de los propios implicados y facilita elementos para la sistematización de los aspectos a tener en cuenta en el desarrollo de procesos de trabajo en equipo en red. Cabe señalar que la opción de nada importante no fue contestada por ninguno de los consultores por lo que se constata que validan el conjunto de ítems presentados valorándolos con un grado de importancia alto.

Los ítems ordenados según la importancia que les da el equipo de consultores implicados en el caso y agrupando las opciones de respuesta de “bastante importante” y “muy importante” en una escala de 1 a 5 son:



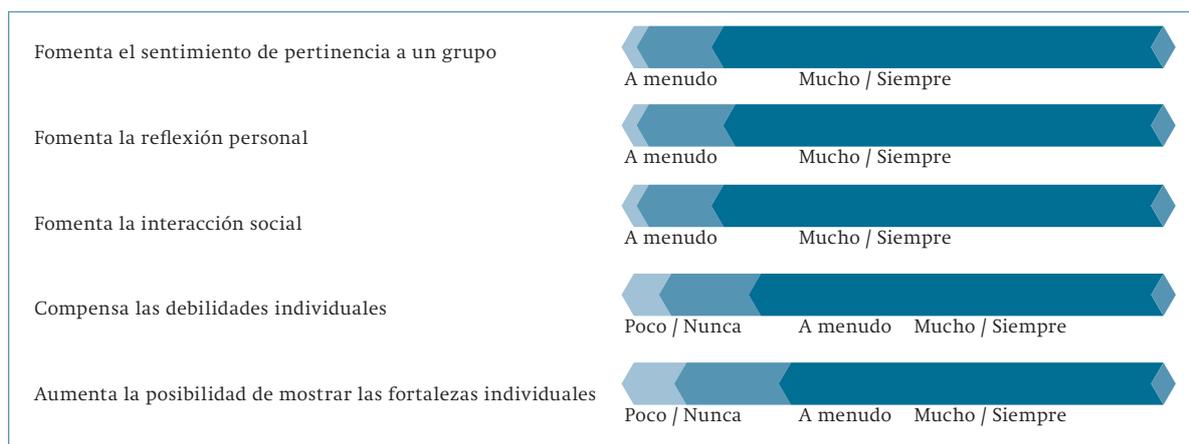


GRÁFICO 5: BENEFICIOS DE LA COLABORACIÓN EN RED

Estos datos nos aportan una información valiosa que ha sido asimismo analizada en las observaciones de los grupos y de la Sala y es que **la prioridad del colectivo pasa por delante de la individualidad**. En este sentido elementos como que permite compensar las debilidades individuales o que aumenta la posibilidad de mostrar las fortalezas individuales son valorados como beneficiosos pero no en el mismo grado que otros indicadores mostrados.

De forma global, los datos que mostramos nos permiten afirmar que los beneficios que hemos considerado que aporta la colaboración en red están sustentados por los propios consultores, que con su experiencia, nos posibilitan afirmar que los indicadores que han valorado son beneficiosos para la colaboración en red.

1.4. ¿Qué actitudes favorecen el trabajo en equipo?

En la línea de Guitert *et al.*, (2002), Sangrà (2000 citado por Pérez-Mateo, 2010) y Suárez (2007), la actitud que adoptan los miembros de un grupo en la elaboración de una actividad de forma colaborativa deviene un elemento clave para que la actividad sea desarrollada con éxito. Guitert *et al.*, (2002) enfatizan el compromiso, la transparencia en el intercambio de información y en la exposición de ideas, la constancia y el respeto como las actitudes básicas a tener en cuenta en un entorno de trabajo colaborativo virtual.

Los indicadores analizados en el cuestionario parten de las actitudes que valoramos como docentes cuando los estudiantes llevan a cabo procesos trabajo en equipo virtual. A los estudiantes se les proporciona un documento de trabajo que les ofrece las orientaciones antes de iniciar el proceso de trabajo en grupo, haciendo hincapié en las actitudes que facilitan el trabajo en equipo en un entorno virtual de aprendizaje (Guitert *et al.*, 2003).

Los mismos estudiantes valoran de forma positiva las actitudes que toman delante del trabajo en equipo. En este sentido esta voz de un estudiante lo ilustra:

“la actitud de los miembros del grupo es la que hace que se pueda llevar a buen fin una actividad en equipo y además virtual. Nuestro punto fuerte ha sido la confianza y transparencia entre nosotros, en todo momento ha habido un muy buen ambiente entre los miembros del grupo, la repartición de las tareas siempre se ha hecho con ofrecimientos personales y nunca con imposiciones. Las diferencias de criterios se han debatido, se ha respetado la opinión de todo el mundo y se ha aceptado la decisión de la mayoría”.

A partir de las actitudes que valoramos en los estudiantes y a través de la valoraciones que expresan los consultores, constatamos que los consultores toman compromisos con el grupo, se implican y tienen en cuenta al grupo, llevando a cabo una comunicación frecuente en un ambiente positivo de trabajo. Los porcentajes de valoración sobre las actitudes así lo constatan en la siguiente Tabla:

Actitudes que valoramos en los estudiantes	Actitudes que valoran los consultores	Valoración
Compromiso	Expreso y adopto compromisos en la realización de las tareas	76,04%
	Propongo innovaciones	30,97%
Transparencia	Expreso mis ideas de forma clara y, si es necesario, planteo cambios o nuevas ideas	53,51%
Constancia	Mantengo una comunicación frecuente con los compañeros	67,59%
Respeto	Muestro respeto y educación con los compañeros	95,77%
	Favorezco un buen ambiente y clima de trabajo	88,56%
	Valoro de forma positiva el trabajo de los compañeros	87,32%

TABLA 1: RELACIÓN ENTRE LAS ACTITUDES QUE VALORAMOS EN LOS ESTUDIANTES Y LAS ACTITUDES QUE VALORAN LOS CONSULTORES

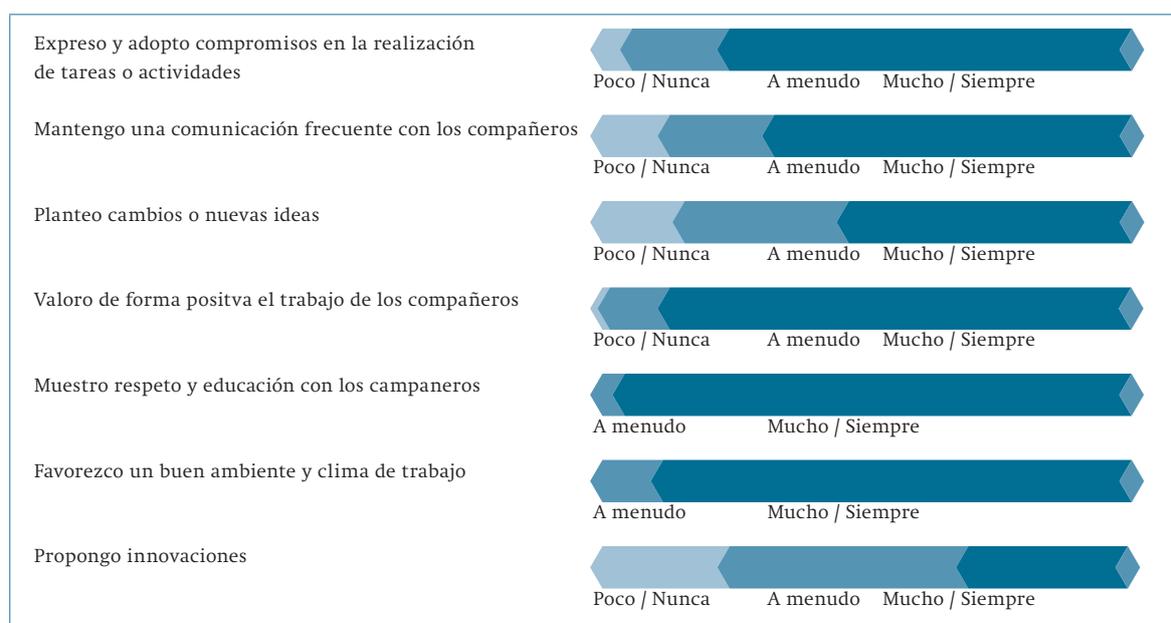


GRÁFICO 6: ACTITUDES QUE FAVORECEN LA COLABORACIÓN

Podemos destacar que las actitudes que valoran los docentes son la apertura y la flexibilidad, la filosofía del compartir, el compromiso personal y social, las ganas de colaborar, la actitud de enriquecerse, la iniciativa y participación activa y la transparencia y claridad, elementos que han sido tomados en cuenta para el diseño de la Guía de trabajo colaborativo entre docentes en la UOC³.

1.5. ¿Cuáles son los Indicadores que facilitan dinámicas de trabajo colaborativo?

Los indicadores que se presentaron a los consultores parten de la experiencia

3 Material de uso interno de la Universitat Oberta de Catalunya, UOC.

consolidada de trabajo en equipo con los consultores que se han constrastrado con los propios protagonistas, la investigación llevada a cabo en el grupo de investigación TACEV así como de la literatura revisada (Brindley *et al.*, 2009; Suárez, 2007; Martínez, 2005; López, 2009; Gros, 2004; Urhahne *et al.*, 2009). Algunos de los indicadores presentados forman parte de la conceptualización de las dinámicas de colaboración como las características sobre la dimensión de un grupo de trabajo, la presencia o no de un coordinador del grupo o sobre la usabilidad del entorno de trabajo.

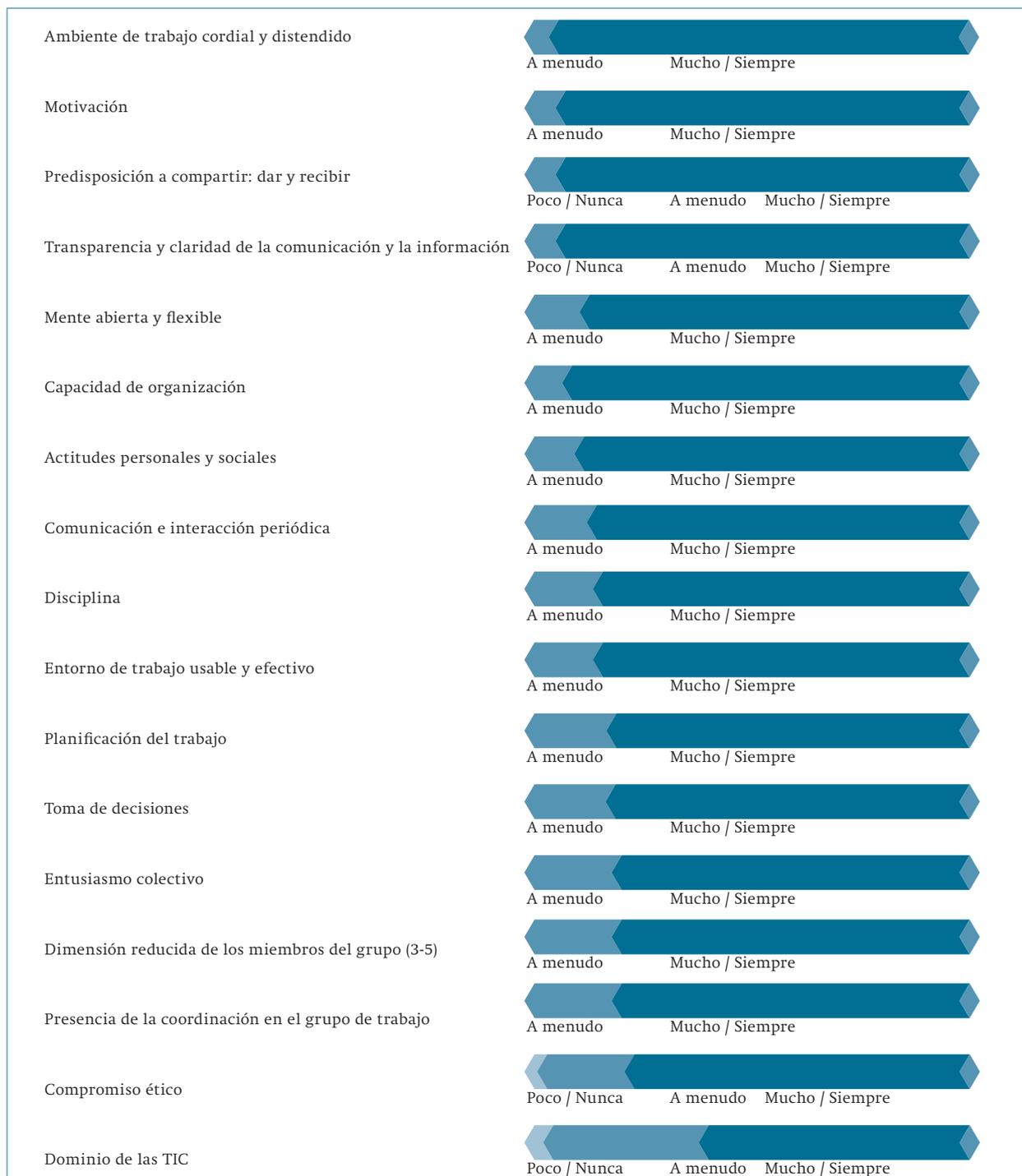


GRÁFICO 7: INDICADORES QUE FACILITAN DINÁMICAS DE TRABAJO COLABORATIVO VIRTUAL

A partir de los datos del cuestionario y de la experiencia como consultores que desarrollan dinámicas de trabajo en equipo virtual con los estudiantes, han valorado un conjunto de indicadores que nos permiten validarlos como características que facilitan dinámicas de colaboración virtual. Una de las voces de una consultora así nos lo manifiesta:

“estos indicadores no sólo los utilizo en mi práctica docente con los estudiantes sino que están presentes en las dinámicas de colaboración que llevo a cabo con los compañeros, entre los que destaco la comunicación e interacción periódica, la planificación del trabajo, las actitudes, la transparencia en las comunicaciones,”

Tomando como referencia que el 93% de los encuestados realiza la función de “favorecer el aprendizaje y el trabajo en equipo virtual” nos permite tener en cuenta su visión para validar los indicadores presentados que facilitan dinámicas de trabajo colaborativo virtual.

2. HACIA UNA DEFINICIÓN DEL EQUIPO DE CONSULTORES COMO UNA COMUNIDAD VIRTUAL DE PRÁCTICA, DE INNOVACIÓN Y DE DESARROLLO PROFESIONAL

Vamos a desarrollar en este apartado final, y a partir de los elementos que hemos ido desarrollando en los capítulos anteriores, y fundamentándonos en la revisión de la literatura existente, la concreción para la definición del equipo de consultores en primer lugar, como comunidad virtual; en segundo como comunidad virtual de práctica y de innovación, y como comunidad de desarrollo profesional, en tercer lugar.

2.1. El equipo de consultores como comunidad virtual

En primer lugar vamos a abordar los elementos que justificaríamos para determinar el equipo de consultores como una comunidad virtual planteando los elementos que sustentan el sentido de comunidad virtual y aplicándolo a la realidad del equipo de consultores analizada.

a) Comunidad virtual

Podemos considerar las comunidades virtuales como entornos basados en web que **agrupa personas relacionadas con una temática específica** que tienen el deseo de interactuar para compartir documentos, recursos, experiencias, metodologías, ... (Owyang, 2008) ligado al **sentido de pertinencia al grupo** (Garrison y Anderson, 2005). Además las comunidades virtuales permiten satisfacer **las necesidades personales, compartir un propósito determinado** haciendo uso del entorno virtual que facilita las interacciones, y **favorecen la cohesión entre los miembros del grupo** (Preece, 2000), (Tu&McIsaac, 2001), (Lipponen, 2003), (Stone, 2003), (Rubio, 2005), (Hunter, 2002), (Gairín, 2006).

Además las personas que forman parte de la comunidad virtual, tal y como señala Hunter (2002), adquieren el **compromiso de contribuir** planteando preguntas, haciendo sugerencias, expresando sus puntos de vista y no sólo siendo receptores sino además posibilitando su contribución al conocimiento de la comunidad. Asimismo **las personas que forman parte de ella tienen una continuidad temporal**, en la línea de Rubio (2005), que facilita poder intercambiar informaciones, ideas y experiencias a través de un proceso continuado.

Las comunidades virtuales cuentan con la **figura de un coordinador** que motiva y potencia un clima agradable, facilita la compartición del conocimiento entre los integrantes

de la comunidad, estructura y propone el trabajo a desarrollar tal y como nos argumentan Armengol, C. y Rodríguez, D. (2006) y proponiendo actividades de tipo organizativo, social e intelectual que tienen que ver con los momentos de actuación (Barberá *et al.*, 2001).

Los propósitos básicos de una comunidad virtual expuestos por la investigadora Preece (2000) están relacionados con el **intercambio de la información, ofrecer apoyo, socializarse y conversar**, propósitos que encajan con el análisis realizado en base a los motivos por los que el equipo de consultores colabora.

Además, para la vida una comunidad se considera esencial el **sentimiento de comunidad**, expresado por Cherny, L. (1999, citado por Pérez y Salinas, 2001), Brown (2001) y Northrup (2001), que es argumentado por los autores como una actividad que va más allá de la conexión entre los participantes.

b) Comunidad virtual de consultores

Basándonos en los propósitos expuestos identificados por Preece, J. *et al.*, (2004) sobre una comunidad virtual, **la Sala de consultores es un espacio que posibilita el intercambio de información, ofrece apoyo, permite la socialización y el debate virtual sobre temáticas variadas.**

En la Sala de consultores, equivalente a la Sala de profesores de los centros presenciales, se da una comunicación e interacción continuada que da respuesta a un amplio espectro de temas e intereses y que facilitan que cada consultor sienta su pertenencia al equipo fomentándose vínculos de grupo y donde encuentra respaldo y motivación para su tarea docente. Los temas giran entorno a:

- compartir experiencias y estrategias docentes,
- plantear dudas o preguntas,
- dar sugerencias o expresar su punto de vista personal,
- compartir informaciones que pueden tener más o menos relación directa con la materia que se imparte,
- hacer algo de vida social en el entorno virtual.

Partiendo de la literatura revisada en relación a las comunidades virtuales podemos emerger algunos elementos que se encuentran presentes en la Sala de consultores como espacio de comunicación compartida y que nos ayudan a identificar al equipo de consultores como una comunidad virtual, entre los que destacamos los siguientes:

- Hay unos objetivos comunes relacionados con determinadas necesidades de sus integrantes siendo el objetivo principal compartir la docencia de las asignaturas (Owyang, 2008)
- Se desarrollan diversas actividades que propician interacciones variadas entre los integrantes de la comunidad: preguntas, discusiones, aportaciones informativas, dudas,... Hunter (2002)
- Existe sentido de pertenencia a un grupo (Garrison y Anderson, 2005), sentimiento que ha sido contrastado con los propios implicados

- Alguno de sus miembros realizan actividades para el mantenimiento del grupo (moderación, actualización de recursos, gestión y administración de grupos,...) La función del coordinador del coordinador del equipo de consultores además de coordinar al grupo virtual promueve y potencia el intercambio de información (Armengol, C. y Rodríguez, D., 2006)
- Hay una cultura común ya que se comparten unos valores, unas normas y un lenguaje, en un clima de confianza y respeto.
- Los integrantes se proporcionan no sólo ayuda emotiva sino también relacionada con la actividad docente (Rubio, 2005)

Asimismo, podemos evidenciar que el equipo de consultores tiene integrada la **cultura de colaboración**, en la línea de Little, J.W. (1988, citado por Lopez, A. , 2003), no sólo por la experiencia del trabajo en equipo con los estudiantes sino también por la implicación frecuente en el diálogo que mantienen entre ellos en relación a la práctica docente, por las experiencias que comparten y las innovaciones que se derivan así como por la preparación conjunta de la docencia y sobretodo porque aprenden de los demás consultores.

2.2. El equipo de consultores como comunidad virtual de práctica y de innovación

A pesar de que podríamos hablar de la Sala de consultores como una comunidad virtual de aprendizaje las fronteras entre lo que es una comunidad de aprendizaje y una comunidad de práctica se mezclan. En este sentido y remitiéndonos a la literatura revisada, mientras que las comunidades de aprendizaje utilizan la participación en la práctica como una manera de aprender, en la línea de Barab & Duffy, (2000), las comunidades de práctica crean aprendizaje desde la práctica real en el contexto de trabajo. Una comunidad de práctica virtual es una red de personas que tienen una misma área de interés y que se comunican por ese motivo vía Internet compartiendo recursos tales como experiencias, problemas y soluciones, herramientas y metodologías (Rogers, 2000).

Apoyándonos en Wenger (2002) al referirse a la comunidad virtual de profesores sostiene que como docente es conveniente y necesario aprender a trabajar dentro de comunidades de práctica ya que éstas facilitan el sentido de pertinencia, permiten compartir recursos y a la vez alcanzar metas conjuntas. Siguiendo con Wenger, considera que la comunidad de práctica permite que la experiencia individual pueda convertirse en colectiva y la define como un grupo de personas que comparten interés en un dominio porque hay algo que interesa y une a sus miembros y que se comprometen mutuamente en un proceso de aprendizaje colectivo que crea lazos entre ellos. Participan de actividades conjuntas, en discusiones, se ayudan mutuamente,.. comparten información formando el sentimiento de comunidad y construyen relaciones entre ellos. Los miembros de la comunidad de práctica desarrollan una práctica compartida y hemos evidenciado elementos que lo justifican a través de:

- Experiencias de estudiantes
- Exploración de nuevas herramientas digitales
- Resolver una determinada práctica
- Reflexionar sobre la evaluación,...

Así en la línea de Wenger (2001:2-3) y a partir de las reflexiones que hemos ido mostrando, establecemos que **el equipo de consultores es una comunidad de práctica** en cuanto a que 'comunidad' en la que "los miembros se comprometen en actividades y discusiones conjuntas, se ayudan unos a los otros y comparten información, construyendo relaciones" y de 'práctica' porque "desarrollan un repertorio compartido de recursos: experiencias, historias, herramientas, formas de manejar problemas recurrentes,..." Siguiendo en la misma línea con Wenger (2002, citado por Sanz, S. 2005), los miembros de estos grupos no trabajan necesariamente juntos todos los días pero se encuentran porque encuentran valor a las interacciones que desarrollan. Mientras comparten tiempo juntos comparten información, comprensiones y consejos y se ayudan entre sí para resolver los problemas, además de discutir de sus vivencias, aspiraciones y necesidades aunque en menor grado.

A partir de los elementos evidenciados hasta ahora y de los que mostraremos a partir de ahora, podemos considerar que **el equipo de consultores es una comunidad que aprende a través de la práctica**, apoyándonos en Riel y Polin (2004), Es una comunidad que evoluciona a partir del continuo rediseño y de la experimentación, buscando a través de la participación de sus integrantes la mejora de la actividad docente. Una de sus voces así lo manifiesta: "*En nuestra profesión de docentes, al igual que sucede con otras profesiones (médicos, científicos,...), es muy importante esta actualización constante, y este plus de apoyo y motivación en el trabajo bien hecho que nos ofrece la Sala de consultores. Es lo que realmente permite, tanto en entornos presenciales como no presenciales, poder transferir a nuestras aulas, en definitiva, facilitar la consecución de las competencias por parte de nuestros estudiantes*". Es por ello que podemos considerar al equipo de consultores como una comunidad de práctica en que se establece un **proceso de aprendizaje continuado que se encuentra vinculado con una actualización constante**.

Además, corroborado por los propios implicados, y en la línea que apunta Barab, B. (2006) sobre la necesidad de contrastar las prácticas docentes, los consultores, a través el espacio común de trabajo virtual, **contrastan su práctica docente, los temas que les son de interés, expresan sus propias ideas y las confrontan con el resto de consultores**. Compartiendo la práctica, en la línea de Rogers, J. (2000), Wenger *et al.*, (2004) **progresan en sus conocimientos colectivos** ya que llevan a cabo una práctica compartida a través de una interacción continuada. Además, tal y como expresa (Seeley, 2008), concebir el equipo de consultores como una comunidad de práctica docente supone **compartir aprendizajes basados en la reflexión compartida de experiencias prácticas** en que el proceso de aprendizaje se da a través de la participación de un grupo de individuos experimentado.

Las referencias a la mejora docente son constantes y en este sentido recogemos algunas de las valoraciones más significativas de los estudiantes sobre lo que aprenden y cómo lo aprenden, valoraciones de los estudiantes que han sido manifestadas a través de las encuestas. Algunas de sus voces manifiestan al finalizar el semestre:

"he sido capaz de comunicar en un entorno virtual, de consensuar y tomar decisiones de forma colaborativa realizando un proyecto virtual en equipo, de utilizar herramientas colaborativas y a la vez reflexionar con mis compañeros sobre el trabajo en grupo. Sin embargo todo esto ha sido posible por los consejos y el guiage que nos ha aportado nuestro consultor. Muchas gracias".

“debo destacar el seguimiento constante del consultor y su actitud que ha sido determinante para que como grupo pudiéramos llevar a cabo un trabajo en equipo de forma virtual”

“nuestras dudas siempre se han ido solucionando y cuando el consultor en momentos concretos no la tuvo recurrió a consultores compañeros de otras aulas que nos aportó una visión mucho más global del uso de una herramienta”

“a través de los recursos y las ayudas que nos ha facilitado el consultor me he dado cuenta que hay documentos vinculados a la asignatura que han sido elaborados por consultores de la asignatura y que nuestro consultor nos ha aconsejado utilizar para comprender mejor un determinado proceso”

El equipo de consultores se justifica además como comunidad de práctica ya que les ayuda a tener un sentido de pertenencia al grupo, pueden compartir recursos y alcanzar metas de forma conjunta (Wenger, E., 2002). Además se concibe como una organización de docentes que mantiene una continuidad temporal, independientemente de que se encuentre activo como consultor o no en un semestre determinado y participando en mayor o menor grado en la comunidad y desarrollando un sentimiento de pertenencia al grupo (Garrison, 2006). En este sentido, La interrelación fluida y dinámica como la que se da en este equipo de docentes, fortalece el sentimiento de pertenencia al equipo y favorece el compromiso con los miembros del grupo. Uno de los consultores afirma: *“Saber que pese a ser un docente virtual tienes el espaldarazo de todo un equipo, hace que cualquier situación relacionada con la docencia se pueda enfocar como algo que concierne a todo el equipo de consultores, y entre todos nos permita encontrar la mejor manera de encararla”*.

El equipo de consultores considera que **compartir experiencias de los estudiantes**, tal y como señala Northrup (2001), les **crea vínculos** ya que comparten temas que les son comunes y que les afectan a todos. Un consultor comenta *“compartir experiencias docentes de los estudiantes nos une y nos crea vínculos que perduran de un semestre a otro y mis experiencias de un semestre pueden sucederle a un compañero en el siguiente semestre”*. Además, les **crea identidad como grupo** (Gannon-Leary, 2008) tal y como hemos podido identificar a partir de los rasgos comunes analizados en los grupos de trabajo reducidos.

El sentimiento de pertenencia a un grupo contribuye esencialmente a romper la idea que el trabajo virtual es una tarea individual o que se realiza en un ambiente aislado socialmente. En un estudio realizado en el año 2007 ya constata que el 94,4% de los consultores está totalmente de acuerdo o de acuerdo en afirmar que existe un sentimiento de comunidad en la Sala de consultores y asimismo el 97% de los consultores tienen la sensación de formar parte de una comunidad. Uno de los consultores expone sobre el sentimiento de pertinencia al equipo de la siguiente forma: *“me siento arropado con este equipo”*. La colaboración entre los consultores crea una red de relaciones que enriquece a cada uno de los miembros del grupo y revierte en una mayor calidad del trabajo a desarrollar. En este sentido una de las consultoras argumenta algunos de los elementos para que sea una comunidad: *“... participamos, nos sentimos la asignatura muy nuestra, disfrutamos con las consultorías que realizamos con los estudiantes...”*.

Consideran que el sentimiento de comunidad es compartido por todo el equipo y se expresa por la ayuda que se prestan. Un consultor ejemplifica el sentido de la ayuda de la siguiente manera “... si me permitís un símil automovilístico, el mérito de ganar carreras (conseguir que muchos estudiantes finalicen la asignatura) no es sólo de los pilotos (consultores). Detrás hay un equipo de ingenieros y mecánicos (coordinación) sin el que no sería posible. Entre todos nos ayudamos.....”

El funcionamiento de una comunidad de práctica hace necesaria la **presencia de un coordinador**, siguiendo a Armengol, C. y Rodríguez, D., (2006) alguien que dinamice la vida de la comunidad de la misma manera que sucede en otros entornos a los que estamos más acostumbrados, en la línea de Gairin, J. (2005).

La figura del moderador en las comunidades de práctica es una figura clave para que éstas funcionen correctamente tal y como hemos descrito al analizar la coordinación. Identificar temas importantes, planificar y facilitar las actividades de la CP, potenciar el desarrollo de los miembros de la CP, ayudar a construir la práctica, etc., son algunas de las funciones que debe desempeñar un moderador-coordinador. A éstas hay que añadir una más, también muy importante, que es la misión de garantizar el correcto almacenamiento y la fácil recuperación de los documentos y de toda la información que se intercambia y todo el co-nocimiento que se genera en el seno de una Comunidad de práctica. Sanz, S. (2005). Así, la presencia de un moderador, coordinador que potencia el desarrollo de los miembros (Wenger, 2002), facilita el impulso de ideas coordinando las actividades en colaboración.

Podemos afirmar, además, que el equipo de consultores es una comunidad de práctica, partiendo de Smith *et al.* (2007), es que se compone de las tres dimensiones que los autores identifican en: el compromiso mutuo, repertorio compartido y un equipo de personas variado, que vinculado al equipo de consultores comparten la práctica diaria con profesores de diferentes asignaturas de una misma área.

Otro de los elementos que nos ayudan a definir la Sala de consultores como comunidad de práctica es a partir de las aportaciones de Tu (2004) que argumenta que una comunidad de práctica trabaja a partir de los mismos objetivos y realiza un trabajo con las mismas herramientas y se expresa a través del mismo lenguaje. En este sentido Lesser y Stork (2001) nos apuntan que la utilización de las tecnologías de las comunicación y la comunicación contribuye de manera positiva a la implantación y el desarrollo de las comunidades de práctica.

El equipo de consultores, además de ser una comunidad de práctica es también una comunidad de innovación, está continuamente innovando, tal y como hemos podido evidenciar en los distintos capítulos precedentes. A partir de la innovación docente se transforma la docencia ya que la investigación que se desarrolla es una investigación aplicada a la realidad docente. La innovación se encuentra entre el punto de intersección entre la práctica docente y la actualización docente ya que una buena práctica generalmente viene acompañada de una innovación. La innovación se encuentra relacionada de manera directa con el área de conocimiento del uso y aplicación de las TIC en el entorno académico y profesional.

La innovación en las universidades no pasa únicamente por generar una comunicación abierta y fluida hacia el exterior sino también de plantear la innovación desde la propia estructura (Gros, 2010). Así, aportando ideas y conocimiento al equipo de consultores entre

todos se fomenta un espíritu de actualización constante de conocimientos que repercute en la motivación por mantener una innovación constante sobre la tarea docente, relacionadas con las estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes como los contenidos que se imparten o a los recursos que se pueden utilizar para facilitar este proceso de aprendizaje. Uno de los consultores comenta sobre la innovación al reincorporarse después de un periodo de inactividad: *“Hola a todos, después de un periodo de tiempo desconectado me alegra informaros que volveré a compartir con vosotros la consultoría de MiC para Informática en este semestre. He visto como habéis evolucionado e innovando durante estos dos semestres que he estado desconectado y estoy satisfecho porque veo que no habéis estado parados. Me pongo al día y ya estoy por aquí dispuesto a ser un colaborador más entre vosotros. Saludos cordiales”*.

En este sentido, tal y como hemos ido reflejando a lo largo de la descripción del caso, la práctica que comparte el equipo de consultores va acompañada de una innovación docente.

2.3. El equipo de consultores como comunidad virtual de actualización docente

Además del valor de comunidad de práctica, el equipo de consultores se actualiza de forma constante en la docencia. Peña, I. (2001) que define la comunidad virtual de práctica como un grupo de especialistas que aprenden juntos; colaboran directamente usando unos a otros como fuentes de confianza y enseñándose unos a otros. Asimismo destacamos el discurso de Lock (2006) en que profundiza en las comunidades como facilitadoras del desarrollo profesional del profesor. En el contexto de estas comunidades de práctica, y analizando ejemplos de aprendizaje dentro de la práctica profesional, autores como Brown y Duguid, (2000) argumentan que únicamente inmersos en el trabajo, y hablando sobre el trabajo que uno realiza, se llega a ser un profesional competente. La práctica es un profesor efectivo y la comunidad de práctica un medio ideal de aprendizaje.

Las comunidades de práctica en el ámbito docente, y tal y como sustenta Marcelo (2002), permiten fomentar el desarrollo profesional y suponen un medio de formación continua, vinculándose directamente con la práctica que implica el ejercicio de la docencia, abriendo nuevas posibilidades para que los docentes puedan enriquecer su labor docente. Pertenecer y ser miembro activo de una comunidad de práctica puede transformarse en parte integral del proceso de formación que el docente debe desarrollar a lo largo de su carrera docente.

Partiendo de Bozu, Z. y Imbernón, F. (2009) las comunidades de práctica están cogiendo fuerza y relevancia en las políticas actuales de formación y desarrollo profesional del profesorado universitario. El trabajo en equipo y la constitución de comunidades de práctica (presencial o virtual), entre profesores que comparten preocupaciones e intereses comunes sobre la profesión docente, se está convirtiendo poco a poco en un recurso o un procedimiento necesario para romper con la cultura individualista y el aislamiento pedagógico en el modelo actual de formación del profesorado.

Las aportaciones que hemos evidenciado por parte de los expertos así como el contexto del equipo de consultores en que su actualización docente está vinculada con la evolución de las TIC y por tanto las necesidades de una adaptación constante, evidenciadas en el capítulo 4, hacen necesariamente estar continuamente al día en los conocimientos sobre las herramientas y recursos digitales para aplicarlas en las asignaturas CTIC.

Por todo ello y por las voces que recogemos a continuación podemos sustentar que el equipo de consultores lleva a cabo un desarrollo profesional valorado por parte de ellos mismos como un beneficio personal y profesional que va más allá de la práctica docente ya que esta actualización les permite transferir el conocimiento adquirido a otras realidades educativas o no. Las voces expresan el valor de la actualización y de la innovación.

“estar en el equipo de MiC ha estado para mí una gran fuente de conocimiento, una facilidad de actualización constante y un enriquecimiento personal como parte de un equipo”.

“En esta Sala se comparten nuevos recursos y experiencias innovadoras que hacen que nuestra actualización docente sea constante y de calidad. Es realmente un lugar de referencia contrastada, y un muy buen apoyo para la tarea docente en entornos virtuales, en cualquiera de las fases de la asignatura. Es además un espacio para que me actualice en herramientas y recursos digitales”

“Estoy encantado con MiC. Estaba de profesor asociado en la Autónoma y en estos momentos ya no estoy. Considero que la actualización en las herramientas web 2.0 y sobre estrategias docentes que me aportáis vosotros es mayor que la que puedo incorporar desde la docencia presencial”.

“Este es mi trigésimo semestre como consultor de MiC, y puedo afirmar categóricamente que no ha habido dos iguales. Siempre se ha cambiado algo, se ha añadido alguna otra, se ha hecho alguna prueba piloto de lo que sea, se ha puesto en marcha un nuevo curso o taller, etc. La asignatura ha cambiado de nombre, de créditos, y he sido consultor de la asignatura en diferentes estudios, pero la esencia ha sido la misma. Cabe decir que no es normal encontrar un grupo de trabajo donde van pasando los años, pero este espíritu de mejora se mantiene, y no hay ni gota de apalancamiento al pasar el tiempo. A veces, los cambios han sido pequeños, y podríamos decir de mejora continua, pero en muchas ocasiones los cambios han sido casi rupturistas, y lo podemos decir por su nombre: innovación docente. Aunque el eje vertebrador del grupo sea MiC, las acciones formativas se han dado en otros ámbitos, en algunos de los que también he colaborado, y con el mismo espíritu “.

“Esto no se consigue por casualidad. Somos un grupo que fácilmente ya nos acercamos al centenar de docentes a tiempo parcial y participando en las diferentes asignaturas y cursos. Pero esto ha sido posible por el empuje y el liderazgo de las personas, que a tiempo completo han estado al frente del equipo. Aunque normalmente sólo hay una reunión presencial del equipo al semestre al semestre, se consiguen transmitir los objetivos, hacernos sentir parte, y ponernos a trabajar en los muchos proyectos abiertos que hay entorno al área. En este amplio grupo, valora la heterogeneidad porque nos permite enriquecernos más y permitirme que defienda un poco mi perfil. Buena parte de los miembros son “docentes profesionales”, es decir, que su actividad principal es la docencia, pero los que no lo somos, también aportamos un punto de vista relevante al equipo, desde otra perspectiva”.

Estas voces expresadas por los consultores han sido recogidas la mayoría desde el espacio compartido de la Sala. En este sentido, destacamos una aportación de uno de los consultores en el momento de su jubilación en que comparte sus reflexiones personales.

“De todas las cosas buenas que me han pasado en la vida -que han sido, por fortuna, muchas- una de las mejores ha sido conocerlos. Dudo mucho que pueda juntarse otro grupo similar al de los consultores de MiC tal como lo he conocido, vivido y disfrutado en los últimos nueve años. El capital humano que hay detrás de las pantallas con las que nos relacionamos me parece absolutamente increíble, y me considero un privilegiado por haberlo podido compartir. Gracias de todo corazón.

Gracias también a PM (profesorado Multimedia), que tuvieron a bien confiar en una persona un tanto (sin exagerar, ¿eh?) anclada en concepciones educativas periclitadas, y al que han ayudado a despejarse la mente de telarañas durante todos estos años. Normalmente, uno no se merece los jefes que tiene, pero en este caso creo que se puede hacer una excepción :-))

La corriente de la vida, que se va calmando a medida que esta pasa por encima de nosotros, me va empujando hacia sus orillas, que intuyo un tanto fangosas. A todos vosotros os deseo de verdad que sigáis como siempre en el centro de la corriente, con la misma manera de navegar que he tenido la suerte de compartir estos años con vosotros”.

A partir de sus valoraciones, **podemos establecer la colaboración entre los consultores como una forma de enseñar y aprender continuada en el tiempo que posibilita el intercambio de experiencias docentes y que repercuten en la mejora personal y profesional.** El trabajo colaborativo en red entre los consultores nos permite potenciar el desarrollo profesional de los consultores y constituye un buen método para la formación y actualización docente.

En este sentido denominamos a la Sala de consultores de aprendizaje por considerar que va más allá de la investigación y que integra los elementos desarrollados de una comunidad de práctica y de los de actualización docente.

Más allá de la acción docente como consultores de una aula virtual, la comunicación y colaboración entre el equipo de consultores deviene esencial para coordinar la gestión de las diferentes aulas de una misma materia, establecer criterios comunes a poner en práctica, dar coherencia a los contenidos y estrategias de aprendizaje, consensuar los criterios de evaluación así como las pruebas y actividades a realizar a lo largo del semestre y, en definitiva, para compartir todo tipo de conocimiento e información que pueda **enriquecer los miembros del equipo de consultores** tanto en relación a la materia que se imparte como en aspectos que la trascienden. Un consultor expone al abandonar la consultoría en el área: *“... me manifiesto un incondicional del equipo de profesores de Multimedia y Comunicación y de los consultores-compañeros con los que he tenido el gusto de compartir la formación previa intensísima y muy necesaria antes de la consultoría de MYC. Creo que, entre otras cosas buenas, MYC es la mejor escuela de consultores de la UOC. Si definitivamente acabo teniendo un lugar en los estudios de Economía y Empresa yo pondré mis conocimientos en estrategia, organización y gestión pero el saber hacer como consultor en un entorno como la UOC y la relación de presencia continuada con los estudiantes será lo que vosotros me habéis sabido transmitir a lo largo de este tiempo “*

Recogiendo las aportaciones de Wenger, McDermott y Snyder (2002) que definen a las comunidades de práctica como un grupo de personas que comparten una preocupación, un

conjunto de problemas o un interés acerca de un tema y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada en el tiempo, tomamos en consideración el concepto de comunidad de práctica ligada a una actualización docente por encontrarse muy cerca de los postulados sobre **aprendizaje a lo largo de la vida y de la formación profesional permanente** y la asociamos al equipo de consultores. Así valoramos la importancia del entorno colaborativo de la Sala de consultores como una vía de actualización permanente de los profesores, ligada al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida.

Las sesiones presenciales contribuyen de forma importante a la actualización de los docentes y han sido un elemento al que hemos ido recurriendo en el desarrollo del caso. *“Cada vez que asisto a una reunión presencial y veo la Sala tan llena me doy cuenta que, a parte de la relación que nos une y el sentimiento de comunidad que existe, nos mantiene al día para la práctica profesional y personal”.*

“semestre tras semestre ha sido un enriquecimiento constante, a la vez que un reto en seguir el ritmo de mejora continua en MiC. Enriquecimiento en muchos sentidos. El primero el de conocimientos profesionales: desde la docencia virtual, en profundidad y en todas sus dimensiones, el aprendizaje como docente, herramientas ofimáticas, búsqueda de información, herramientas colaborativas y participativas, herramientas web 2.0 y una lista más larga que no voy a describir. Igualmente MiC ha sido para mí un referente de trabajo en equipo, a veces presencial, pero mayoritariamente virtual. Y no quiero olvidarme de los miles de estudiantes que he tenido estos años, los que también he aprendido mucho y me han enriquecido como persona”

Por todo ello podemos considerar el equipo de consultores como una comunidad virtual de práctica, de innovación y de actualización docente, ligada al desarrollo profesional.

4A PARTE: CONCLUSIONES

CAPÍTULO 10: RESULTADOS Y CONCLUSIONES

“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo de otro. Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo”.

PAULO FREIRE, 2004

1. CONTRIBUCIONES EN TORNO AL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 Área transversal de competencias digitales

1.1.1 Propuesta de área transversal de competencias digitales: mapa competencias

1.1.2 El valor de la innovación en el contexto de un área de competencias digitales

1.2 Perfil, roles y funciones del docente en línea

1.2.1 Perfil del docente en línea: competencias digitales del docente en línea

1.2.2 Roles del consultor: funciones y tareas del docente en línea

1.3 Formación inicial del docente en línea

1.3.1 Propuesta de formación inicial virtual: aprender en colaboración

1.3.2 Propuesta del formador: formador proactivo

1.4 Colaboración entre docentes en un entorno virtual: consideraciones y propuestas

1.4.1 Compartir la práctica docente

1.4.2 Compartir más allá de la práctica docente: grupos reducidos

1.4.3 Competencias a desarrollar

1.5 La comunidad virtual de docentes: entorno que facilita la mejora docente, la innovación y la actualización permanente

1.4.4 Comunidad virtual de docentes de práctica y de innovación

1.4.5 Comunidad virtual de docentes de desarrollo profesional

2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

3. PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

3.1. Propuestas vinculadas a la dinámica docente en línea

3.2. Propuestas vinculadas a la colaboración entre docentes en línea

Partiendo de la pregunta general que ha guiado nuestra investigación sobre ¿Cómo colabora virtualmente un equipo docente que lleva a cabo la docencia en línea en el área transversal de competencias digitales de la UOC? abordaremos, las principales conclusiones a las que hemos llegado, analizaremos los alcances y las limitaciones de la investigación que hemos desarrollado y las propuestas de investigación futuras que nos permitirán seguir ampliando la investigación iniciada.

1. CONTRIBUCIONES EN TORNO AL OBJETO DE ESTUDIO

En primer lugar, y a pesar de que inicialmente queríamos centrarnos en la colaboración virtual entre docentes, durante la construcción del caso han ido surgiendo elementos que han sido considerados fundamentales para entender y abordar el estudio. En estas conclusiones presentamos todos aquellos elementos del caso que consideramos aportan corpus teórico y que son posibles de transferir a otras realidades más allá del caso, empezando por la UOC y siguiendo por todos aquellos investigadores, académicos, e instituciones implicados en la docencia en línea.

Para dar respuesta a las preguntas específicas de investigación hemos concretado los elementos relevantes del estudio de caso a partir de los siguientes ejes que nos conduciran a los distintos apartados que presentamos como contribuciones en torno al objeto de estudio. Los elementos que concretamos partiendo de las preguntas específicas de investigación son:

1. *¿Cuál es el escenario y los rasgos que definen el equipo docente que colabora virtualmente en el área transversal de competencias digitales de la UOC?*

- Área de competencias digitales
- Perfil y competencias del docente en línea
- Formación inicial del docente en línea

2. *¿Cuál es el eje de la colaboración virtual del equipo docente del área transversal de competencias digitales de la UOC?*

- Acción docente en línea: roles y funciones
- La colaboración entre docentes como proceso: competencia de trabajo en equipo

3. *¿Qué estrategias de colaboración virtual utilizan los docentes del área transversal de competencias digitales de la UOC?*

- Trabajo colaborativo como proceso: etapas
- Actitudes que favorecen el trabajo colaborativo
- Planificación y gestión del tiempo virtual
- Comunicación virtual
- Organización e intercambio de información digital
- Elaboración y presentación de información digital
- Coordinación

4. *¿Cuáles son las percepciones que tiene el equipo docente del área transversal de competencias digitales de la UOC sobre la colaboración virtual?*

- Comunidad virtual de docentes
- Repercusiones en la mejora de la práctica docente y en la innovación
- Repercusiones en el desarrollo y actualización profesional

1.1. Área transversal de competencias digitales

A pesar de que se elaboró inicialmente la redacción del contexto como el paso previo a la entrada al caso, debemos de señalar que a medida que hemos ido construyendo el caso el contexto ha ido tomando un papel importante en el proceso y ha sido determinante en el estudio por lo que ha acabado formando parte del resultado de esta tesis.

La concreción del escenario de la colaboración del equipo de consultores se concreta en el contexto académico específico del área de conocimiento, centrada en las competencias digitales, que ha sido uno de los elementos fundamentales que ha condicionado el escenario y es por lo que deviene un resultado. Las características distintivas del área de conocimiento ligadas a contenidos en torno al uso y aplicación de las TIC y con fuertes dosis de innovación docente, nos permite abordar una propuesta de Área transversal de competencias digitales en la educación superior a partir de la representación de un mapa de competencias digitales.

1.1.1. Propuesta de área transversal de competencias digitales: niveles y mapa de competencias

Las habilidades digitales, necesarias en la vida cotidiana de cualquier ciudadano e imprescindibles en el desarrollo académico y profesional de cualquier estudiante, han entrado a formar parte del conjunto de destrezas cuyo conocimiento deberá ser acreditado por el alumnado en el momento en que finalice cualquier tipo de titulación de nivel superior. A diferencia de otros contenidos curriculares específicos para cada grado, la experiencia en el contexto de las asignaturas mostradas nos ha evidenciado que las competencias digitales devienen en transversales porque son compartidas por cualquier plan de estudios.

En muchas universidades se cuestionan de que no existe una asignatura de formación básica vinculada con la adquisición de las competencias digitales a la que algunos expertos denominan como nucleares por formar parte del núcleo central (Gisbert, 2002). En este sentido, entendemos por competencias nucleares aquellas que decide cada Institución o Universidad y que reconoce imprescindibles en la formación de todos y cada uno de sus estudiantes, con independencia del grado que estén cursando. La propuesta que hemos ilustrado relativa al despliegue de una competencia propia de la universidad (o también denominada nuclear) puede aportar al resto de universidades un valor académico añadido en la andadura hacia el EEES. La UOC se avanzó en esta andadura desde su concepción incorporando un corpus de conocimiento en torno al uso de las herramientas digitales. Quince años más tarde la consolidación de un núcleo de conocimiento estable posibilita que más allá de los límites de la propia universidad posibilite transferir el conocimiento al resto de instituciones educativas.

Partiendo de la experiencia que hemos mostrado de una asignatura transversal de competencias digitales en la UOC, estamos en condiciones de poder diseñar una propuesta en el logro de las competencias digitales en cualquier contexto educativo y que posibilita dar respuesta académica a la tercera misión de la Universidad (Libro Blanco de la Universidad Digital, 2010), articulándose en varios niveles.

A pesar de que la experiencia nos ha mostrado que ofrecer una asignatura transversal específica puede resultar costoso para las Instituciones, permite asegurar la adquisición de estas competencias a los estudiantes y además permite poder actualizarla constantemente a partir de la evaluación tecnológica, especialmente en una institución virtual como la

nuestra. Aún así somos conscientes que en algunos entornos estas competencias se integran en el currículum ya que facilitan la integración de las TIC pero es más difícil de asegurar que se acaben trabajando de forma transversal y a la vez que se vayan actualizando.

Partiendo del modelo de tres niveles concebido por Martín y Grudziecki (2007) desarrollamos la propuesta de definición de un área transversal de competencias digitales basada a partir de tres círculos que amplían su dimensión según el nivel, tal y como se muestra en la siguiente figura, pensados para dar respuesta en diferentes formatos: cursos, seminarios, jornadas, asignatura, taller,.. con diferentes extensiones: un semestre, un mes, una semana, una jornada de un día,... y en diferentes modalidades de formación: virtual, blended, y/o presencial.

- En el primer círculo situaríamos las competencias básicas que nos deben posibilitar el conocer y entender las utilidades básicas de las TIC para aplicarlas en entornos o situaciones conocidas. En este sentido, de las competencias digitales que hemos presentado pensando en la ciudadanía en general que debe alfabetizarse digitalmente. (Ámbito de alfabetización digital).
- El segundo círculo comportaría participar y aprovechar los recursos de la sociedad digital partiendo de un dominio básico de las TIC para aplicarlas en entornos o situaciones nuevas en el ámbito académico y profesional. En este sentido, a partir de una profundización de las habilidades abordadas en el primer nivel se trabajarían de manera interrelacionada a través de la construcción de un proyecto que permita dar sentido práctico y aplicado a la adquisición de las competencias digitales, partiendo de la experiencia en la metodología del trabajo por proyectos que hemos presentado. (Ámbito académico de grado).
- El tercer círculo supondría crear, compartir e innovar en la sociedad digital partiendo de un dominio avanzado de las TIC para aplicarlas en nuevas situaciones y construir usos alternativos de las TIC que posibiliten la transformación de las organizaciones, de las asociaciones, ... (Ámbito académico de Máster)

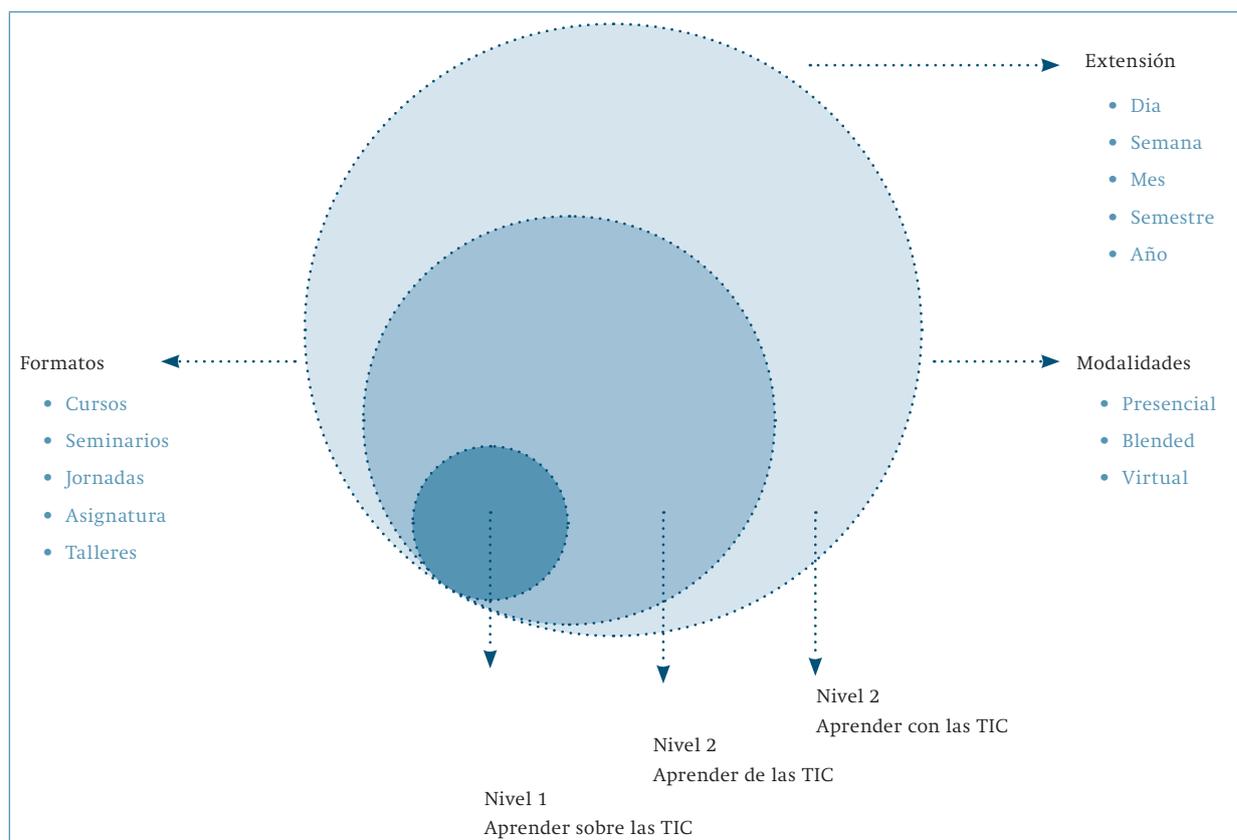


FIGURA 1: NIVELES DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES

Las competencias digitales identificadas en el desarrollo del caso nos permite diseñar un mapa de competencias digitales general, tal y como mostramos a continuación, que tendrá concreciones partiendo de los niveles descritos anteriormente.

COMPETENCIAS
1. Tecnología digital
2. Navegación y comunicación digital
3. Cultura y participación digital
4. Tratamiento de la información textual
5. Tratamiento de la información numérica
6. Tratamiento de la información de datos
7. Tratamiento de la información gráfica, sonora y de la imagen en movimiento
8. Presentación y difusión de la información multimedia
9. Colaboración social y profesional en red
10. Gestión de proyectos en red

TABLA 1: MAPA DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES

A pesar de ello este mapa de competencias presentado no deja de ser la propuesta actual que, a partir de nuevas evoluciones de las TIC, se debe ir actualizando y evolucionando como ha sucedido en la experiencia de nuestro caso, desde los inicios de la UOC hasta la actualidad.

1.1.2. El valor de la innovación en el contexto de un área de competencias digitales

A pesar de la dificultad existente de abordar la transversalidad en las instituciones de forma genérica, tal y como afirma Gros (2010), y de manera específica abordar la interdisciplinar en el marco de un área de competencias digitales que hemos descrito, sus resultados y sus logros abordados nos permitan evidenciar que la transversalidad permite incorporar la innovación de manera más productiva y efectiva por la transferencia de conocimiento inmediata de una realidad a otra.

El caso descrito evidencia una situación de un área transversal de competencias digitales en el marco de la UOC que abre las posibilidades del trabajo interdisciplinar a través de la respuesta académica y formativa en variados contextos y niveles de la propia universidad que posibilitan la introducción continua de innovación docente.

Cabe señalar que la innovación hasta hace poco “era una actividad considerada propia del sistema empresarial y que no formaba parte de los académicos” (Tubella y Gros, 2010:133). La experiencia mostrada del trabajo continuado de un equipo de consultores evidencia las posibilidades y el escenario para introducir innovaciones pedagógicas surgidas de los docentes que permiten modificar de manera continuada las prácticas docentes. La innovación docente se convierte así en el motor que aglutina la actividad transversal del área de competencias digitales. En este sentido se ha ilustrado el funcionamiento de la asignatura como modelo de innovación docente constante a través de los años.

El caso nos ha ilustrado de la importancia de que exista un nivel de transversalidad en la gestión de cualquier organización de tipo virtual ya que la virtualidad facilita los procesos transversales y los optimiza. Lo que es válido para una materia o curso, para un grupo de personas, puede ser válido también para otros muchos. Tener en cuenta este principio y trabajarlo de forma coherente con el modelo educativo ayuda a homogeneizar o a armonizar todos los procesos de gestión, tanto académicos como docentes. Esta transversalidad, además, favorece el trabajo multidisciplinar entre las diferentes áreas o ámbitos de actuación de la institución, Sangrà, (2001).

Hemos podido constatar que la innovación en el área de competencias digitales es una actividad realizada de forma constante y no esporádica fruto de un momento determinado en el proceso. Las ideas se suceden a partir de las interacciones entre los consultores con el apoyo de la coordinación que potencia que las ideas fluyan. Asimismo la pluralidad de miradas sobre problemas comunes deviene una condición básica para encontrar y desarrollar ideas innovadoras, no sólo desde el entorno virtual como espacio de trabajo de los consultores (que analizaremos más adelante) sino desde las sesiones presenciales de coordinación que incorporan elementos que potencian y fomentan la innovación docente.

Sin duda la temática sobre la que realizan innovación vinculada con la incorporación de nuevas herramientas de comunicación, de gestión de la información, de procesamiento

y presentación de la información, de difusión de la información favorece la innovación continuada.

Una de las frases que puede sintetizar esta innovación constante y la necesidad de desarrollarla para avanzar en la mejora docente se extrae de los comentarios de un consultor: *“tengo pasión por experimentar con nuevas herramientas y estrategias docentes ya que me permiten no solo mejorar la docencia en la UOC sino también aplicarla más de la universidad en el marco de mi actividad profesional”*. *“La innovación en esta área no deja de ser un banco de pruebas que además está contrastado desde diferentes miradas”*.

La situación del área de competencias digitales posibilita que de una forma natural, a partir de la actualización y mejora de la docencia de las asignaturas de competencias digitales, accedan continuamente a nuevas herramientas y recursos disponibles que van apareciendo en la red y que posibilitan un análisis conjunto y crítico entre el equipo que permite valorar las posibilidades de implementación en el marco de una asignatura sobre uso y aplicación de las TIC.

1.2 Perfil, roles y funciones del docente en línea

A pesar de que inicialmente el perfil del consultor no debía ser objeto de un análisis en profundidad, era necesario abordarlo para entender y comprender la actividad docente que lleva a cabo el consultor en el contexto de la institución UOC. En este sentido no sólo se ha destinado un apartado de un capítulo a analizar de forma general el perfil académico y, de manera específica, el perfil TIC del consultor, sino que hemos abordado un capítulo completo a analizar las funciones que desarrolla en la docencia en línea partiendo de la sistematización de las acciones que el consultor lleva a cabo a lo largo de un semestre académico y que nos ha posibilitado dar respuesta a la segunda pregunta de investigación sobre *¿Cuál es el eje de la colaboración virtual del equipo docente del área transversal de competencias digitales de la UOC?*

Mientras que el análisis en profundidad del perfil del consultor nos lleva a identificar un conjunto de competencias digitales que nos determinará el perfil del docente en línea, el rol que lleva a cabo el consultor en el área de competencias digitales, que hace un uso intensivo de las TIC, nos lleva a sistematizar un conjunto de funciones y tareas vinculadas a la actividad docente en línea.

1.2.1 Perfil del docente en línea: competencias digitales del docente en línea

Tal y como hemos evidenciado en la descripción del caso, se ha podido constatar que los consultores del área de competencias digitales son usuarios expertos en TIC, con capacidad para optimizar los recursos en cada momento y facilitar estrategias docentes en escenarios de formación virtual, situación que nos posibilita identificar las competencias digitales del docente que desarrolla su actividad a través de Internet.

Partiendo de los datos obtenidos a través del perfil TIC de los consultores, podemos llegar a considerar unas capacidades y habilidades a tener en cuenta para la actividad docente en línea. Así hemos evidenciado que los consultores muestran **habilidades en la comunicación digital**, que materializan a través de una dinamización de los espacios

compartidos virtuales y facilitando la interpersonal y grupal entre los estudiantes. Esta habilidad en la comunicación digital se materializa a través de fomentar la participación y el trabajo en equipo virtual entre los estudiantes, facilitando que los estudiantes lleven a cabo procesos de colaboración virtual. Ello supone tener conocimientos sobre herramientas de comunicación que le permiten gestionar las comunicaciones electrónicas propias y utilizando variadas formas de comunicación (síncronas y asíncronas).

Además de la habilidad comunicativa en el entorno digital, los consultores muestran una actitud positiva sobre el uso de las TIC con un dominio de **usuario avanzado de las herramientas digitales y autonomía personal delante del uso de la tecnología**. Esta habilidad en el uso autónomo de las TIC implica tener el conocimiento sobre:

- programas de ofimática
- impacto histórico-social que le permite valorar los beneficios personales y sociales de las TIC.
- dominio de instrumentos de búsqueda de información a diferentes medios
- elaboración y presentación de trabajos en diferentes formatos (audiovisual, texto, presentaciones, multimedia)
- práctica en entornos virtuales más allá del entorno de trabajo del campus virtual
- informaciones que aparecen en las diferentes fuentes de información validadas y con mirada crítica
- valor creativo en los trabajos, sobre la pedagogía del esfuerzo y el gusto por el trabajo bien realizado
- aplicaciones más populares de la web 2.0 que le permiten crear contenidos y recursos; recuperar y acceder a información existente; compartir recursos, documentos, videos, enlaces,...; recopilar y etiquetar información; incorporar video como formato de comunicación; hacer uso del trabajo colaborativo y utilizar blogs, wikis, redes sociales personales y profesionales.

Es un **gestor de equipos virtuales** que hace el seguimiento del trabajo y de los progresos de los estudiantes y tiene **habilidades para gestionar y organizar la información digital**.

Tiene una proximidad con el estudiante virtual, la mayoría de las veces porque el consultor ha participado de la experiencia de ser estudiante virtual y **favorece un contacto social y un clima de trabajo agradable**. Hemos podido evidenciar que existen diversos factores que contribuyen a favorecer el contacto social y el clima de trabajo agradable. Los más evidentes son:

- estilo motivador en las comunicaciones
- uso diferenciado de registros lingüísticos, más formales en los espacios colectivos y menos formales en los espacios privados o individuales
- personalización en las comunicaciones no colectivas
- las valoraciones siempre en clave positiva.

Hace un seguimiento y feedback continuo del trabajo de los estudiantes, evaluando el proceso de aprendizaje para reorientar los trabajos de los estudiantes y focalizando en los

puntos débiles y dando un feedback cualitativo.

Esta predisposición en el trabajo y en el seguimiento de los estudiantes le confiere una **capacidad de mejora continua que repercute en una actitud innovadora** que fomenta la experimentación y la predisposición al cambio continuo.

Tiene dominio de estrategias de trabajo en equipo virtual y **capacidad de colaborar y de trabajar a nivel individual y grupal**, con una constancia de trabajo y compromiso con los compañeros con los que **mantiene una regularidad en la comunicación y el trabajo virtual fomentando la práctica reflexiva compartida**. Además tiene **dominio de herramientas colaborativas** a partir de las posibilidades de estas herramientas.

Para seguir dando respuesta a la pregunta sobre *¿Cuál es el perfil que define al equipo docente?* durante la construcción del caso nos ha permitido identificar y definir un conjunto de competencias digitales requeridas para el docente que trabaja en línea que, de forma paralela, han sido contrastadas con la literatura. Estas competencias digitales, que se encuentran integradas en el marco de los contenidos de las asignaturas del área de competencias digitales, han sido contrastadas con los consultores a partir de un análisis detallado sobre su perfil docente y TIC.

Las habilidades que desarrolla el consultor de las asignaturas de competencias digitales en el entorno de la UOC, tal y como hemos descrito, puede sentar las bases para una propuesta de competencias del docente en línea. Los conocimientos y las habilidades que desarrolla el consultor son transferibles más allá de la realidad de la Universidad porque las competencias y las actitudes que desarrollan los consultores se encuentran en sintonía con las competencias digitales requeridas del docente en línea teniendo en cuenta que los conocimientos y competencias que facilitan a los estudiantes devienen las competencias básicas del docente en línea.

Las competencias digitales que deben poseer los docentes son las que se precisan para atender las competencias transversales de nuestros alumnos, tal y como se desprende de las siguientes argumentaciones y discusiones. Uno de los consultores expone:

“los docentes deben poseer las competencias básicas que ya poseen nuestros alumnos de la uoc. Si bien deben poseer unas competencias de una forma mucho más estructurada y con conocimientos sobre actitudes y valores a tener en cuenta para ser desarrolladas en la red pero las competencias son similares y se concretan en la búsqueda de información en la red, el tratamiento y presentación en la red, la actitud crítica y responsable de las TIC y la comunicación personal y social en red y trabajo en equipo”.

Las reflexiones de otro de los consultores expone:

“la experiencia adquirida en la uoc me permiten argumentar que las competencias TIC del docente en línea se encuentran relacionadas con las siguientes habilidades:

- *Cargar, encontrar y descargar un fichero en la Red*

- Ejecutar una aplicación ofimática simple sin problemas,
- Relacionarse en red con compañeros y participar en un proyecto docente colaborativo,
- Encontrar rápidamente el recurso de red que se requiere en un momento determinado,
- Solucionar cualquier incidencia TIC con agilidad y rapidez,
- Conocer las aplicaciones más populares de la Web 2,
- Llevar a cabo una asignatura basada en trabajo por proyectos colaborativos,
- Capacidad de autoformación en la propia Red sobre recursos, aplicaciones y nuevos paradigmas, y
- Uso autónomo de internet y aplicaciones relacionadas”.

Asimismo las discusiones desarrolladas por un grupo de consultores del área de competencias digitales permite llevar a cabo la propuesta de un programa para la acreditación de conocimientos y competencias TIC a la ciudadanía¹.

El análisis del perfil del consultor del área de competencias digitales, relacionado con las funciones que desarrolla y que detallaremos más adelante, nos evidencia unas competencias digitales que han sido contrastadas con la literatura consultada de entre los que destacamos a Benito (2009), Cabero y Román (2006), Castaño (2003), Marquès (2000), Muñoz y González Sammamed (2010), Salmon, (2003), Urhahne *et al.* (2009) y suscritas por los estándares de competencias en TIC publicados por ECD-TIC de la UNESCO² como vía para homogeneizar un nivel de conocimientos básicos TIC y que articulamos en la propuesta siguiente:

Las competencias digitales que presentamos a continuación corresponden a las competencias digitales del docente en línea que son una adaptación de las competencias para el docente en general en el entorno virtual.

LAS COMPETENCIAS DIGITALES DEL DOCENTE EN LÍNEA

- Habilidad **comunicativa virtual**: que supone desarrollar estrategias de comunicación y de dinamización en el entorno digital, contemplando la comunicación interpersonal y la grupal, síncrona y asíncrona
- Habilidad **tecnológica**: que supone dominar las herramientas digitales y tener autonomía delante del uso de la tecnología que posibilita una actitud crítica y positiva sobre el uso de las TIC
- Habilidad de **planificación y gestión virtual/digital**: que supone la organización previa de la información digital y el mantenimiento así como la gestión de los equipos de trabajo virtuales
- Habilidad **social en red**: para favorecer un contacto virtual continuado con el grupo de estudiantes en un clima de trabajo distendido que permita que el estudiante virtual se sienta cómodo con el entorno de trabajo y haciendo un uso social de las posibilidades tecnológicas, comunicativas e informativas del entorno virtual
- Habilidad **evaluativa virtual**: que comporta un seguimiento y feedback continuado con los estudiantes a través de la red, mostrando puntos de mejora que

1 Véase: <http://www.gencat.cat/acordsdegovern/20070424/05.htm>

2 Véase: <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

reorienten el aprendizaje virtual

- **Habilidad colaborativa en red:** que le permite utilizar estrategias de trabajo en equipo virtual con los estudiantes así como con los compañeros de trabajo y haciendo un uso crítico con las posibilidades que brindan las herramientas que favorecen la colaboración
- **Habilidad metodológica en línea:** que supone aplicar las estrategias docentes virtuales más idóneas en cada momento del proceso de formación, desarrollando actividades adaptadas y valorando las nuevas posibilidades de aprendizaje

1.2.2 Roles del docente en línea: funciones y tareas del docente en línea

Para comprender como llevan a cabo la docencia mientras colaboran, y dando respuesta a la segunda pregunta de investigación en la relación a ¿Cuál es el eje de la colaboración virtual del equipo de docentes?, se ha llevado a cabo un análisis de forma sistematizada sobre las funciones que desarrollan, partiendo de las acciones docentes que llevan a cabo a lo largo de un semestre académico y que ha sido analizado en el capítulo 6. Este análisis nos ha posibilitado un primer paso para comprender posteriormente el contexto de la colaboración del equipo de consultores.

Nuestro estudio ha evidenciado las tres etapas que marcan la actividad del consultor en un entorno virtual de aprendizaje identificando:

- etapa de planificación de la acción docente
- etapa de actividad docente
- etapa de cierre de la actividad docente.

El análisis de la actividad de un semestre, contrastado además con la literatura revisada, nos permiten establecer los siguientes roles que se desarrolla el consultor del área de competencias digitales y la coordinación y que ha de posibilitar concretar las funciones que debe realizar un docente en línea independientemente de quien lo asuma. El caso que hemos presentado se ha basado en la figura del consultor (tal y como la UOC la entiende (Duart, 2006) pero la adaptación a otros contextos y realidades pueden y deben permitir que estos roles sean desarrollados por figuras docentes diferentes.

En general podemos considerar los siguientes roles, que representamos en la siguiente figura de forma cíclica, ya que uno se alimenta de otro y se complementan. Nos permite ilustrar el ciclo continuo que desarrolla el docente en línea de tal forma que los roles se entrelazan y se suceden, no vinculados a un tiempo sino a una situación, a un contexto y una realidad de un grupo de estudiantes virtuales. Retomando los expertos planteamos un rol de diseñador, planificador (Barberà, 2001; Barberà y Badia, 2005; Muñoz Sanmamed, 2010; Sangrà *et al.*, 2007) y de gestor del tiempo y de la información (Henríquez, 2003, Packhan *et al.*, 2006); un rol pedagógico de facilitador, guía y dinamizador del proceso de aprendizaje (Murphy *et al.*, 2005, Salmon, 2004; Pallof y Pratt, 2001, Gisbert, 2002,); un rol social que anima, motiva y acompaña el proceso de aprendizaje del estudiante virtual (Mishra, 2005, Goodyear *et al.*, 2001, Ryan *et al.* 2000) , un rol de evaluador (Pallof y Pratt, 2001, Barker, 2003) y un rol colaborador (Berge, 2002, Gisbert, 2002, Badia y García, 2006, Urhahne, 2009).

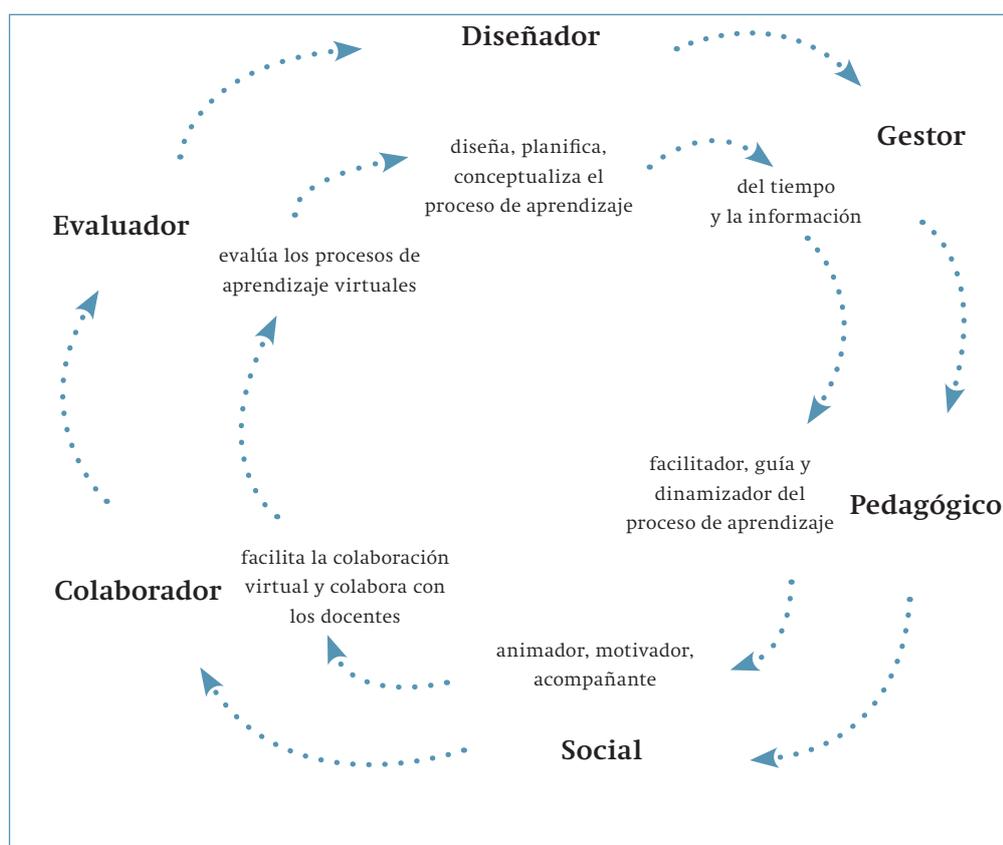


FIGURA 2: ROLES DEL DOCENTE EN LÍNEA

Atendiendo que los roles se consolidan a partir de las funciones y tareas, vamos a describir las funciones para cada uno de los roles que hemos identificado. Las observaciones llevadas a cabo, fundamentadas con las percepciones de los mismos consultores y de la literatura existente nos permiten identificar las funciones que desarrolla el consultor del área de competencias digitales concretadas en las siguientes funciones que nos posibilitan una aproximación a las funciones y tareas del docente en línea.

FUNCIONES Y TAREAS DEL DOCENTE EN LÍNEA

1. Rol diseñador: diseña, planifica, conceptualiza el proceso de aprendizaje

- Diseña la asignatura, el programa y las actividades formativas
- Diseña y actualiza el plan docente, hace propuestas de revisión del plan docente de la asignatura
- Selecciona, secuencia y actualiza los contenidos y los recursos digitales
- Interviene en el proceso de autoría de los materiales o recursos de aprendizaje
- Conceptualiza y actualiza las actividades de aprendizaje
- Planifica las fechas clave a partir del calendario del semestre y la temporización de la asignatura

2. Rol de gestor: gestiona el tiempo y la información digital

- Diseña una propuesta organizada de mensajes a partir de las fechas clave y la temporización partiendo del ritmo de los estudiantes
- Flexible y se adapta a la actividad docente, capaz de personalizar

- Gestiona la información del aula virtual

3. Rol pedagógico: facilitador, guía y dinamizador del proceso de aprendizaje en línea

- Asesora a los estudiantes
- Media entre los contenidos y los estudiantes y centra las discusiones en los puntos cruciales
- Da pautas y orientaciones para el trabajo y el estudio en red
- Propone actividades de aprendizaje
- Se anticipa a las dudas, los problemas y las situaciones
- Fomenta la participación y la interacción
- Acompaña a los estudiantes
- Guía el proceso de aprendizaje
- Resuelve preguntas y clarifica
- Plantea preguntas para aumentar la comprensión y la discusión virtual

4. Rol social: animador , motivador, acompañante

- Facilita la interacción, favorece el uso de los espacios compartidos
- Mantiene una relación afectiva con los estudiantes
- Genera un clima de acercamiento y de confianza con los estudiantes
- Crea un ambiente favorable de aprendizaje interactuando de forma constante con los alumnos de manera informal
- Muestra una actitud abierta al diálogo
- Se adapta a las situaciones personales de los estudiantes
- Transmite tranquilidad y seguridad de si mismo
- Favorece la colaboración entre estudiantes
- Muestra interés por las tareas que desarrollan los estudiantes

5. Rol colaborador: facilita la colaboración virtual entre estudiantes y colabora con los docentes

5.1. Facilita la colaboración virtual

- Ayuda a organizar el grupo
- Guía a los estudiantes a colaborar virtualmente
- Anima y fomenta que los estudiantes participen y colaboren
- Reflexiona sobre su práctica y la modifica
- Está presente en las dinámicas grupales
- Apoya formas colaborativas de evaluación: autoevaluación y co-evaluación

5.2. Colabora con los docentes

- Comparte docencia
- Comparte innovaciones

6. Rol evaluador: evalúa los procesos de aprendizaje virtuales

- Hace un seguimiento continuado de la actividad de los estudiantes y hace feedback personalizado del proceso de aprendizaje
 - Revisa, evalúa y proporciona feedback sobre las actividades de aprendizaje
 - Utiliza distintos instrumentos y métodos de evaluación (la autoevaluación y la coevaluación)
-

- Realiza una reflexión final de todo el proceso
- Evalúa la asignatura globalmente para actualizarla y replantearla semestralmente
- Investiga a partir de la innovación docente
 - Experimenta
 - Analiza
 - Difunde y comparte la innovación

1.3. Formación inicial del docente en línea

Tal y como hemos analizado a lo largo del caso, la tipología de asignaturas del área de competencias digitales, procedimentales y centradas en un modelo de evaluación continua requieren de una presencia docente (Garrison, 2005) y a la vez continuada del consultor en el aula virtual que facilite y motive a los estudiantes a adquirir de forma gradual las competencias digitales que le deben permitir abordar el resto de asignaturas con facilidad y soltura para utilizar las herramientas y los recursos que le proporciona el estudio a distancia a través de la red.

El análisis de la formación descrita a lo largo del capítulo 5 nos ha permitido evidenciar que los consultores que ingresan en el área de las competencias digitales de adquieren, a lo largo de una formación virtual intensiva de un mes, las estrategias docentes para facilitar a los estudiantes las competencias TIC y a la vez aprenden a compartir dinámicas docentes.

La experiencia de la formación inicial llevada a cabo desde el área basada en el aprendizaje de estrategias en red ha posibilitado que sea un modelo de formación que se aplica, tal y como se ha descrito en el capítulo 4, más allá de la institución, a colectivos docentes universitarios y no universitarios, a partir de facilitar estrategias vinculadas a la actividad como docentes en línea y a los procesos de colaboración en red.

Asimismo, la formación que reciben los consultores evidencia la necesidad de una formación inicial y permanente basada en un aprendizaje en línea, partiendo de que la mayoría de las veces estos consultores no han sido formados de manera específica para la docencia en línea. Partiendo de situaciones futuras y desarrollada a través de la colaboración virtual que permita un proceso continuo de formación y mejora de la docencia. Este resultado que mostraremos a continuación viene a concretar la pregunta de investigación en relación a los rasgos que define el equipo de docentes a partir de la formación inicial que recibe.

Con objeto de evidenciar las características de los docentes en relación a la capacitación inicial, señalaremos **la necesidad de una preparación previa en un espacio de trabajo compartido que permita poner en práctica el trabajo en red** entre los compañeros del área de conocimiento y les posibilite desarrollar actividades en colaboración. Los resultados nos llevan a describir la necesidad de una **formación inicial que permite adquirir los elementos claves que se precisan para el desarrollo de la competencia profesional como docente en red**. Esta formación inicial debe asegurar un conocimiento integral y de aplicación en el uso de las TIC, trabajar las habilidades de comunicación y de gestión de la información y aportando la experiencia docente previa presencial para adaptarla en el contexto virtual. Deberá además ser articulada en un espacio lo más similar posible a la realidad docente donde deberá actuar. Se constata que esta formación inicial debe

fomentar la reflexión y el aprender a aprender y aprender haciendo a partir de situaciones, ejemplificadas en casos concretos, con las que se enfrentará el consultor; con un modelo de formador dinámico y motivador que fomente el trabajo en equipo y que permita que aprendan a compartir en un espacio virtual a través de la participación continua y la interacción.

Realizadas estas recomendaciones iniciales desarrollaremos una propuesta de formación inicial centrada en el aprender haciendo a través de la colaboración.

1.3.1. Propuesta de formación inicial virtual: aprender en colaboración

Tal y como hemos evidenciado a través del perfil del docente en el capítulo 5, gran parte del profesorado que entra a formar parte en el proceso de selección de la asignatura tiene experiencia en la universidad presencial y experiencia en el mundo de la educación y las nuevas tecnologías pero poca experiencia de desarrollar tareas de forma colaborativa en un entorno virtual. En este sentido, los participantes, una vez finalizada la formación comentan el haber aprendido de los compañeros. En este sentido la formación inicial les posibilita aprender a trabajar colaborativamente con otros profesores docentes, reflexionando y compartiendo conocimientos y experiencias sobre temas relevantes para su trabajo y enriqueciéndose con este intercambio. Tal y como señalan los expertos, los entornos virtuales ofrecen oportunidades para la formación de los docentes (Majó y Marqués, 2002; Kearsley, 2000; Marcelo, 2002), crean nuevas oportunidades para aprender en línea (Angeli & Valadines, 2009) y posibilitan que los docentes pueden mejorar sus capacidades a través de la participación en escenarios de colaboración (Medina, 2001; Stern, 2005).

Partiendo de los resultados evidenciados, podemos argumentar que para el diseño de una propuesta de formación inicial para docentes que deben impartir actividades de formación en línea se deberían contemplar los siguientes elementos que planteamos a modo de recomendaciones:

- Desarrollar una metodología de trabajo a partir del **aprender a aprender** para adaptarse a una nueva manera de trabajar y de enseñar a través de la red. Las habilidades que se le suponen que el docente pueda tener de la formación presencial serán de ayuda pero habrá que realizar una adaptación a la nueva manera de trabajar y aprender para enseñar en red. La adaptación es un proceso que exige desarrollarlo y no se adquiere de un día para otro y hay que experimentarlo como objetivo de formación.
- Experimentar la formación a partir de casos prácticos, situaciones futuras con las que se va a encontrar el docente y que contemplen la necesidad de una participación activa tanto individual como grupal. A través del **aprender haciendo** (*learning by doing*), (Shanck, 2002) el futuro formador se pone en la situación de participante virtual llevando a cabo actividades que favorezcan la práctica docente virtual diaria.
- Trabajar de forma colaborativa debe ser una opción metodológica no solo para transmitirla a sus futuros estudiantes sino para trabajar con un equipo de docentes haciendo uso de las potencialidades que brinda la red. La docencia virtual no es una tarea solitaria y hay que estar dispuesto a dar sin esperar nada a cambio. Es por ello necesario que los futuros docentes virtuales aprendan a poner en común las ideas, informaciones, experiencias y construir y compartir conocimiento porqué en definitiva será lo que deberán transmitir a sus estudiantes. En este sentido debemos

potenciar el **aprender a compartir** (*learning by sharing*) lo que significa potenciar una comunicación e interacción social, favorecer el intercambio de información y conocimiento y de recursos y aprender a trabajar colaborativamente compartiendo experiencias. Supone estar dispuesto a dar sin esperar nada a cambio.

- **Simular en el entorno virtual de aprendizaje de un estudiante virtual** permite poder comprenderlo mejor posibilitando un mayor acercamiento hacia las necesidades e intereses. Por ello el entorno virtual de formación deberá aproximarse al máximo a la realidad de sus estudiantes, contemplando la utilización de espacios compartidos para favorecer la interacción y la relación social, la comunicación asíncrona, el intercambio de información y la organización y gestión de la información compartida; aprender en el mismo entorno de trabajo de los estudiantes favorece el grado de aplicabilidad de la formación y permite aprender a interactuar (*learning by interacting*).
- **Experimentar el ser estudiante virtual** para poder conocer mejor y llegar más al estudiante, aspecto que permite reflexionar sobre cuáles son las mejores estrategias docentes en un proceso de formación online y poder anticiparse también a posibles dudas de sus estudiantes.
- Potenciar estrategias del proceso de aprendizaje virtual a partir de la realización de actividades que permitan poner en práctica las estrategias de navegación, búsquedas de la información y la comunicación, **aprender buscando, localizando y seleccionando información digital** (*learning by searching*).
- **Adquirir y dominar las habilidades en TIC es necesario trabajarlas durante el periodo de la formación inicial virtual** pero lo es aun más abordar las TIC en cómo utilizarlas para enseñar a aprender en un entorno virtual de aprendizaje y como aprender a compartir experiencias en equipo. Es por ello que es necesario reflexionar de forma colaborativa respecto a experiencias y situaciones presentes o futuras.
- Que el contenido de la formación se convierta en intervención de los participantes para evolucionar la asignatura y poder involucrarse de forma activa, proponiendo mejoras en las actividades permitiendo que el futuro consultor esté incentivado y motivado por la **implicación en la innovación docente**. El resultado de las actividades realizadas y las conclusiones extraídas de los participantes deben evolucionar la propia asignatura y llevar a cabo una innovación docente para los próximos semestres. Es muy enriquecedor tanto para los profesores, como para los responsables de la asignatura que la metodología, contenido, herramientas y recursos evolucionen gracias a la experiencia docente de los profesores en activo y a la de los nuevos consultores que participan de la formación favoreciendo que las actividades que desarrollan en el periodo de formación tendrán una aplicación posterior.

Estas recomendaciones, que son resultado de la experiencia de la formación inicial específica en el marco del área de competencias digitales, nos permiten evidenciar que algunos de los elementos que se han analizado son transferibles a propuestas de formación de docentes en línea de los que destacamos:

- Desarrollar una formación virtual intensiva apoyada con sesiones presenciales de inicio y cierre de la actividad formativa

- desarrollar la formación virtual en periodos de baja actividad académica que favorezca la participación e implicación de los participantes
- desarrollar actividades centradas en la práctica docente, ejemplificadas a través de casos prácticos que describan escenarios docentes futuros
- posibilitar que el resultado de las actividades realizadas en la formación sean útiles y aplicables para procesos formativos y docentes posteriores
- potenciar el aprender de forma colaborativa creando una pequeña comunidad de aprendizaje virtual, que cree vínculos y construya conocimiento de manera compartida
- experimentar lo que supone ser un estudiante en un entorno virtual durante la formación, utilizando los mismos espacios, las mismas herramientas, los mismos recursos y estrategias de aprendizaje virtual
- adquirir estrategias para enseñar a través de las TIC
- con un modelo de formador que se aproxime a la realidad de los futuros docentes anticipándose a las situaciones que se encontrará y actuando de mentor

La experiencia de la formación inicial además es coherente con las actividades que posteriormente los estudiantes desarrollan. En esta línea, los participantes llevan a cabo actividades individuales y en grupo dando coherencia a la actividad que posteriormente desarrollarían como formadores. Además la actividad que desarrollan como grupo de docentes simula la situación que como docentes se van a encontrar a través de la Sala de docentes virtual.

Es por ello que la propuesta de una formación inicial debe contemplar el trabajo en equipo entre los docentes proporcionándoles estrategias de cómo colaborar para que las pueda aplicar durante su actividad docente en línea.

Que los docentes utilicen los espacios virtuales para formarse posibilita de forma más directa el conocimiento sobre el rol docente virtual que se espera y que permite el modelo de formador sea incorporado en el desarrollo de sus prácticas como docente en línea. En esta línea abordaremos a continuación una propuesta de formador fundamentada en un modelo de formador proactivo.

1.3.2. Propuesta del formador: formador proactivo

Las evidencias mostradas nos permiten subrayar el papel del formador como modelo de la formación ya que las acciones que desarrolla se convierten en modelo de referencia. En este sentido, y estableciendo cierto paralelismo con las funciones que desarrolla un docente en entornos virtuales de aprendizaje, la figura del formador, tal y como hemos evidenciado a través del desarrollo del caso, es un dinamizador del proceso de aprendizaje y facilitador de recursos. En este sentido, más allá de las funciones genéricas abordadas al hacer referencia al docente en línea (Adell, 1997) su misión se centra en potenciar su presencia docente a partir de:

- crear una atmósfera agradable
- dinamizar los espacios comunitarios
- valorar las contribuciones personales

- favorecer el trabajo en equipo
- moderar las actividades de aprendizaje
- propiciar las actividades alternativas
- guiar por las fuentes de información (los recursos de la red)
- resolver y anticipar las dudas
- animar a que se respondan entre los compañeros de estudio y acompañar y atender procesos de aprendizaje personalizados.

Este modelo de formador proactivo facilitará que el futuro formador observe el reflejo de un modelo de formador con un estilo docente determinado.

Los resultados mostrados hasta ahora nos permiten introducirnos en el siguiente apartado centrado en la colaboración entre docentes que, sin estos elementos previos es difícil que podamos entender el sentido que toma la colaboración entre el equipo de docentes.

1.4. La colaboración entre docentes en un entorno virtual: consideraciones y propuestas

Esta investigación pretende evidenciar que la docencia en línea a través del uso intensivo de las TIC no es una tarea que es llevada a cabo de forma individual ni tampoco que se desarrolla en un momento concreto sino que **la colaboración entre docentes es entendida y abordada como un proceso**. Los docentes se inician en el trabajo en colaboración desde la formación virtual inicial en que los futuros consultores ya participan de la realidad colaborativa que como docentes experimentarían cuando desarrollen su actividad docente en colaboración con otros docentes. En este sentido la mayoría de las investigaciones sobre aprendizaje colaborativo nos muestran los efectos positivos en el aprendizaje individual de los participantes y en el incremento del conocimiento del grupo (Stahl, 2005; Korschmann 2001).

Tal y como hemos evidenciado a través del desarrollo del caso y contrastado con la literatura en relación a las dinámicas de trabajo en equipo, colaborar no consiste en poner a las personas juntas ni simplemente sumar sus aportaciones (Guitert *et al.* 2002). Es necesario un proceso que, inicialmente tienen la oportunidad de experimentar durante el proceso de la formación inicial y, posteriormente desarrollan en el marco de la Sala virtual a partir del debate, la discusión, el intercambio de ideas, la elaboración conjunta de actividades, etc.

La singularidad del caso ha evidenciado unos aspectos que posibilitan mostrar la experiencia de la colaboración de un equipo de docentes que trabaja de forma virtual entre los que destacamos:

1. **Un espacio de trabajo virtual**, donde se da la interacción y el intercambio de comunicación entre el equipo de docentes, espacio que a pesar de las limitaciones técnicas ha mantenido una actividad continuada durante el tiempo que le dota de una cierta estabilidad pero adaptándose a las necesidades de cada momento. Podemos afirmar que la Sala de consultores, después de 15 años de funcionamiento, continúa activa. El hecho de disponer de un espacio de trabajo accesible y continuado en el tiempo favorece la dinámica de participación del equipo de consultores.

2. **Una tipología de contenidos procedimentales** que son dinámicos y evolucionan con la evolución de los usos y las aplicaciones de las TIC y que son la excusa que vehicula esta interacción entre los docentes, ya desarrollados ampliamente al hacer referencia al área de competencias digitales. Este dinamismo de los contenidos permite que se impliquen en el diseño y la elaboración de recursos TIC propios y acceder y recuperar recursos de Internet para el desarrollo de la acción docente

3. **Un volumen importante de participantes** que genera una dinámica activa de participación en la Sala y una visión interdisciplinar y crítica de las acciones que desarrollan y que muestra unos rasgos de identidad y de pertenencia al grupo que favorece una visión

4. **Una coordinación que modera la** actividad de la Sala de docentes, da soporte al equipo de docentes y articula las acciones docentes que se desarrollan en el aula

Para seguir abordando la pregunta de investigación sobre ¿cuál es el eje de la colaboración virtual del equipo docente? lo haremos a partir de la acción docente que comparten.

1.4.1. *Compartir la práctica docente*

De forma paralela a la actividad que se sucede en el aula virtual, el equipo de consultores comparte la docencia que desarrolla en el aula virtual a lo largo de un semestre a partir del intercambio de experiencias y de compartir problemas y dudas en la Sala de consultores que repercute, tal y como hemos evidenciado, de manera directa en la dinámica del aula ya que les une un mismo objetivo que es la mejora de la docencia.

La siguiente figura muestra la vinculación de la actividad de la Sala con la actividad en el aula virtual, de tal forma que la actividad que sucede en el aula repercute en la actividad desarrollada en la Sala y viceversa, tal y como ha sido analizada a partir del caso.

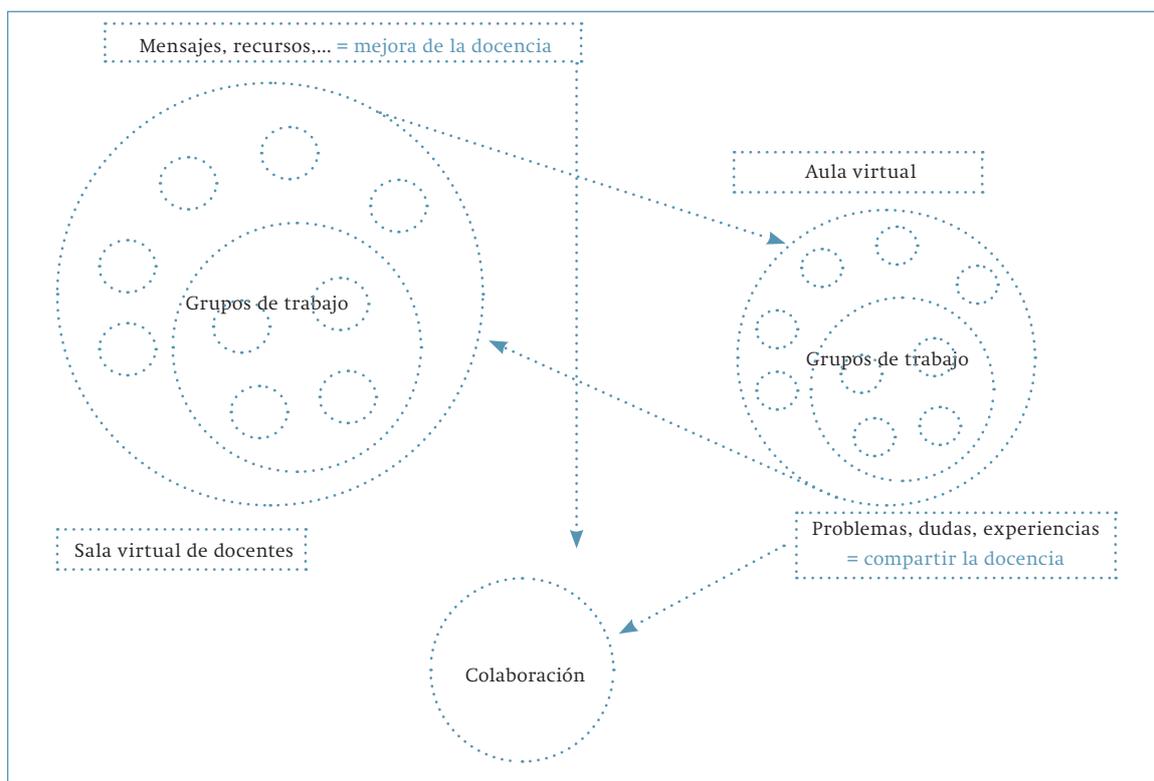


FIGURA 3: LA COLABORACIÓN ENTRE DOCENTES: COMPARTIR LA PRÁCTICA DOCENTE

Para identificar los elementos que comparten en el proceso de la colaboración virtual hemos llevado a cabo un análisis sistematizado a lo largo de un semestre que nos ha permitido llegar a algunas de las conclusiones que presentamos a continuación. Uno de los primeros aspectos es que hemos evidenciado la **importancia de usar de forma habitual y continuada un espacio común y habitual de trabajo** del equipo de consultores, a pesar de sus limitaciones tecnológicas a las que nos hemos referido en el desarrollo del caso.

Una de las conclusiones de la investigación nos permite afirmar que **las prácticas, experiencias, dudas, problemas que comparten están relacionadas de manera directa con la actividad docente** que desarrollan en las aulas por lo que los docentes no deciden sobre el contenido en que colaboran ya que su realidad colaborativa está condicionada por la actividad que como docentes desarrollan en el entorno virtual de aprendizaje (docentes de un conjunto de asignaturas de competencias digitales) y que a partir de la temática que les es común desencadenan un flujo de interacciones en el espacio virtual relacionadas con la dinámica docente.

Una segunda conclusión que podemos aportar es que el equipo de docentes no sólo utiliza el espacio de la Sala para compartir las experiencias docentes sino que, además, y apoyándonos en la figura anterior, **transfieren las experiencias docentes de sus compañeros hacia su práctica docente en el aula virtual**, situación que posibilita un ciclo de mejora continuada de la docencia a través de la colaboración que mantienen entre ellos.

Las intervenciones que desarrollan en el espacio virtual van acompañadas de forma

habitual de de mensajes modelo que no sólo explicitan o aclaran un contenido sino también muestran la estrategia de cómo transmitirlo. De manera global las intervenciones van encaminadas a:

- plantear dudas, pedir ayuda
- exponer temas o contrastar
- responder preguntas o aclarar dudas de los compañeros

Otra de las conclusiones surgida del análisis es que nos ha permitido identificar unas **etapas vinculadas al semestre en que se desarrollan actividades de forma colaborativa** y que pueden ser transferibles a otras realidades más allá del caso que hemos analizado. Aunque hemos hecho referencia a estas etapas al hablar de las funciones del docente en línea a continuación las abordamos analizando en cada etapa las acciones que llevan a cabo de manera conjunta:

- **Etapa de planificación de la acción docente**, que supone una programación conjunta de la docencia y sienta las bases sobre lo que compartirán durante el semestre. En esta etapa se potencia la vida social sobretodo para aquellos docentes que se incorporan nuevos en el equipo. Se implican con la actividad docente que desarrollaran elaborando de forma conjunta el programa y las actividades de aprendizaje. Durante esta etapa se implican en el diseño y elaboración de recursos, se actualizan a través de la discusión y el consenso entre los miembros del equipo.
- **Etapa de la actividad docente**, que supone compartir la docencia durante el semestre a partir del intercambio de dudas, experiencias y recursos docentes. Durante esta etapa, que coincide con el desarrollo de la actividad docente virtual con los estudiantes, llevan de forma paralela la dinámica en el aula y la dinámica con el equipo de consultores de tal forma que comparten sobre las experiencias docentes que se van sucediendo. La posibilidad de compartir experiencias docentes los actualiza ya que aprenden y adquieren nuevas estrategias docentes de los compañeros y les permiten unificar los estilos de trabajo y mejorar la docencia virtual.
- **Etapa de cierre de la actividad docente**: llevan a cabo el análisis conjunto y las valoraciones reflexivas, momento que coincide con el cierre de la actividad docente en el aula. Ello les permite valorar el semestre, les hace plantearse cambios y adaptaciones para nuevos semestres y les permite analizar propuestas de mejora y compartir innovaciones desarrolladas durante la actividad docente.

Además, el análisis del caso nos ha evidenciado que la colaboración se establece entre el equipo de docentes no sólo favorece la tarea como docente y el mutuo enriquecimiento personal de los consultores sino que posibilita que se lancen a experimentar con nuevas estrategias docentes y de trabajo con los estudiantes a partir de las ideas e informaciones que son aportadas por los compañeros. La pluralidad de miradas sobre problemas comunes es una condición que favorece el desarrollo de ideas innovadoras, tal y como hemos descrito en el caso. Es por ello que el conocimiento que van generando a partir de las interacciones vinculadas a la actividad docente, impulsadas en muchos casos y apoyadas por la coordinación, favorece la **continua introducción de innovaciones docentes**. Las claves

que favorecen y facilitan la introducción de innovaciones docentes podemos atribuirles a los siguientes aspectos:

- flexibilidad de la asignatura con un modelo de evaluación continua
- uso variado de herramientas y recursos digitales
- comunicación fluida, abierta y participativa que mantienen
- reflexión que llevan a cabo en los espacios virtuales

Cabe señalar, además que la singularidad del caso que integra un numeroso equipo de docentes, y partiendo del análisis del proceso de la colaboración, comporta que en momentos concretos del proceso de la actividad docente deban organizarse en grupos reducidos. Así la realidad del equipo de consultores nos ha permitido analizar y sistematizar las dinámicas de colaboración que desarrollan y nos permite aflorar dos **dinámicas de colaboración virtual: gran grupo y grupos de trabajo reducidos**. Mientras que las dinámicas en gran grupo han sido analizadas a partir de las interacciones (McConnell, 2006; Garrison, 2005), las dinámicas en grupos reducidos se han analizado a partir de los resultados a los que llegan (Wallace, 2003; Fullan, 2001b). Se organizan en grupos reducidos cuando deben llevar a cabo la concreción ya sea la elaboración conjunta de una tarea, una actividad o un resultado:

a. Dinámicas en gran grupo: diálogo

- Para los nuevos docentes que se incorporan supone un aprendizaje a la vez que para los experimentados les permite replantearse ciertos procedimientos a partir de las dudas que plantean los nuevos.
- Se comparten inquietudes y cuestiones de tipo general vinculadas a la metodología del trabajo en grupo, a la evaluación y a las herramientas y recursos digitales que surgen de los propios consultores y que son apoyadas, potenciadas y complementadas por la Coordinación.
- Más allá de la actividad docente propia en el aula, las dinámicas de gran grupo posibilitan llevar a la práctica la interdisciplinariedad del equipo de docentes favoreciendo una dinámica continua de actualización de contenidos.
- Sobre los temas que interaccionan están relacionados con la práctica docente a pesar de que también, aunque en menor intensidad, comparten temas sobre desarrollo profesional y aspectos sociales.
 - Práctica docente en relación a :
 - experiencias docentes y dudas
 - modelos de mensajes, informaciones y recursos
 - temas técnicos relacionados con la docencia
 - dudas de los estudiantes
 - Desarrollo profesional sobre:
 - Nuevos recursos (artículos, materiales,...)
 - informaciones vinculadas a seminarios, conferencias, jornadas
 - Aspectos sociales sobre expresiones:
 - formales
 - emocionales
 - informales
 - actitudinales

b. Dinámicas en grupos reducidos: diálogo y concreciones

- Se comparten aspectos específicos relacionados con la asignatura de la que son docentes, vinculadas al trabajo en grupo, sobre la evaluación y el feedback, consensuan herramientas y recursos específicos y revisan y adaptan timings.
- Posibilita una mayor reflexión y profundización en los temas y los elementos surgidos de esta reflexión son mejoras que repercuten de manera directa en la asignatura.
- Posibilita una mayor agilidad en el intercambio de las ideas y de las opiniones porque se conocen entre ellos aumentando las relaciones interpersonales y sociales entre los miembros del grupo.
- Desarrollan interacciones de tipo social que complementan a las interacciones de tipo docente o relacionadas con el desarrollo profesional
- Facilita la creación conjunta de actividades, guías, recursos,....

El análisis de las dinámicas de colaboración virtual del equipo de consultores nos permite evidenciar las posibilidades de aplicación que tienen más allá de la realidad analizada posibilitando su adaptación en el marco de unos Estudios o un departamento en que la colaboración virtual que hemos evidenciado en los grupos reducidos pueda materializarse en el contexto de una Asignatura y la colaboración virtual que hemos evidenciado en el gran grupo pueda materializarse en el contexto de un Programa.

Hemos abordado la Sala de de consultores como un espacio virtual de docencia y de formación que, a través del uso de los espacios compartidos, promueve la interacción y la participación entre los consultores que posibilita una forma de aprendizaje entre el profesorado y que permite que de forma regular intercambien sus impresiones, vivencias, reflexiones, informaciones que en algunos casos se encuentran relacionadas de forma directa con la actividad docente en las aulas virtuales y en otros trascienden más allá de la práctica docente que sucede en las aulas. Así, podemos afirmar que más allá de la actividad que comparten vinculada a la dinámica docente, comparten experiencias y conocimientos que les posibilita un aprendizaje a nivel profesional y hacer vida social.

1.4.2. Compartir más allá de la práctica docente: grupos reducidos

El análisis de los grupos de trabajo de la Sala de consultores nos permite aportar que la dinámica de colaboración en un entorno virtual posibilita que puedan llevar a cabo una actividad más allá de la directamente vinculada con la docencia de asignaturas.

Hemos podido analizar realidades más allá de los grupos de trabajo vinculados a la docencia de asignaturas. Se han analizado grupos de trabajo cuya finalidad ha sido llevar a cabo una reflexión conjunta y grupos para la elaboración conjunta de un material didáctico tal y como hemos constatado en el capítulo 8 en relación a las dinámicas grupales dando respuesta a la pregunta de investigación sobre *¿Qué estrategias de colaboración virtual utilizan los docentes?*

a. Elementos a tener en cuenta

- Hemos podido evidenciar la **importancia de la interacción** en el trabajo en grupo vinculado al conjunto de mensajes que intercambian que favorece una constancia, una conexión continuada y un contacto regular (Garrison y Anderson, 2005) que favorece la argumentación conjunta de las ideas y desarrollar una solución, una tarea en común y consensuada entre todos.
- La regularidad o constancia en la participación es una condición necesaria del trabajo colectivo (Meirinhos, M. *et al.* 2009)
- Para facilitar la cohesión se hace necesario **alcanzar un objetivo común** como grupo (McConnell, 2006). En este sentido de cara a la realización de un trabajo en grupos reducidos en un entorno virtual, lo primero que hay que hacer cuando nos planteamos trabajar de forma colaborativa en un grupo de trabajo reducido de consultores es definir y concretar los objetivos del grupo, a no ser que hayan venido ya marcados desde la coordinación del grupo de trabajo.
- También deberemos plantearnos dentro del entorno virtual cuáles pueden ser los espacios más idóneos y las herramientas que se van a ser utilizadas para desarrollar el trabajo en equipo. Es recomendable definir previamente los **espacios concretos del trabajo virtual así como la frecuencia de la conexión**. Es necesario pactar unos acuerdos iniciales que contemplen el cómo y para qué se utilizará cada espacio de comunicación (Foro, Debate, Tablero, área compartida de ficheros, wiki, buzón personal...), la regularidad de conexión y colaboración que se espera de los miembros del grupo. Es recomendable establecer un espacio de comunicación que sea habitual y siempre el mismo para poder disponer de las informaciones que acontecen y los documentos que se generan.
- Asimismo **la gestión de la información** deviene un factor crítico en el desarrollo de las actividades colaborativas. Guitert *et al.*, (2007, citado por Pérez-Mateo, 2010) hacen referencia a la necesidad de agilizar la gestión interna que comporta desde el intercambio de información y contenido a la organización, coordinación y planificación del proceso de trabajo en grupo. En este sentido, tal y como acontece con los estudiantes cuando llevan a cabo un trabajo en equipo de forma virtual, se evidencia que la gestión de la información en un disco compartido o repositorio bien estructurado en carpetas y subcarpetas optimiza una mejor gestión interna del grupo.
- **El tiempo es un factor** que condiciona la dinámica de trabajo de los grupos ya que el resultado al que se llega puede variar según el tiempo que se dispone. A pesar de no haberse analizado en profundidad, se ha constatado a partir del análisis del caso que al inicio de la actividad grupal se pierde un tiempo inicial que supone acordar entre los miembros del grupo como se van a desarrollar las dinámicas y ritmos de trabajo. Una vez el encargo se encuentra delimitado, lo primero que hay que hacer es dedicar un tiempo, sin que sea excesivo pero sí realista para analizar la actividad pensando en que será necesario realizar previamente lecturas individuales, reflexiones, antes de establecer una primera distribución de las tareas a realizar. Para poder aportar al grupo, es necesario que cada miembro del grupo deba **destinar un espacio de tiempo para la reflexión y el trabajo individual** que permitirá abrir un discurso reflexivo y analítico entre el equipo de consultores. etapa de reflexión individual. Actualmente disponemos de herramientas ofimáticas

online que nos permiten organizar el trabajo y los timings. La experiencia, tanto con estudiantes como con profesores nos demuestra que lo más idóneo es que cada miembro se ofrezca como responsable para realizar una de las tareas. El conjunto de tareas con asignaciones de personas concretas debe de ser pactada y acordada entre todos para que todos esten de acuerdo en lo acordado y se sientan lo más cómodos. A pesar de que es un aspecto poco frecuente en los grupos analizados, la experiencia en grupos de trabajo con estudiantes evidencia la importancia de **destinar un tiempo a reflexión grupal**. Estas reflexiones grupales son muy importantes para consolidar los vínculos de grupo y una vez cerrada la tarea como grupo como cierre y evaluación interna de la tarea grupal que se ha llevado a término.

- Asimismo, si no se conocen herramientas que se deben poner en práctica durante el desarrollo del trabajo virtual será mejor experimentar con ellas y probarlas en otras situaciones previas al desarrollo de la tarea en equipo con la finalidad de no entorpecer el objetivo que persigue el grupo de trabajo y no desviar la atención hacia probar nuevas aplicaciones o nuevas versiones. Sólo en el caso de que alguno de los componentes del equipo tenga conocimiento sobre esta herramienta o aplicación, deberá liderar en las posibilidades y las limitaciones de la nueva herramienta para optimizar al máximo su uso y rentabilizar el trabajo de los miembros del grupo. Se deberán **definir las herramientas** con las que el grupo trabajará. Es importante una buena preparación en el conocimiento de las herramientas y recursos para facilitar la comunicación y el intercambio entre los miembros del grupo de trabajo (Guitert *et al.*, 2002), las cuales median toda la interacción que tiene lugar como consecuencia del desarrollo de la actividad.

- **Responsabilidad individual y colectiva del grupo** en la línea de Johnson, Johnson, y Holubec (1999) implica responsabilizarse de tareas concretas. Junto a la responsabilización en las tareas cada miembro del grupo debería explicitar la fecha aproximada que considera puede presentar a partir de la distribución del trabajo y del tiempo que disponen teniendo en cuenta la fecha final de entrega del resultado o la actividad. Esta implicación genera una sensación de implicación y pertinencia con el grupo que favorece la cohesión del equipo.

- Es también importante la **presencia de una coordinación del grupo** que asuma el seguimiento del grupo, regule y organice la actividad del grupo y dinamice en momentos determinados la dinámica del equipo. Asimismo deberá perseguir que los objetivos sean cumplidos en los timings acordados y cerrar el grupo y publicar los resultados, que deben ser lo más aplicados y útiles de cara a dinámicas posteriores.

- Uno de los elementos que influye el proceso de colaboración de los consultores es su disposición para participar. De acuerdo con McConnell (2006), se evidencia la necesidad de partir de una **actitud favorable y predisposición al trabajo en equipo**, mantener una comunicación abierta, de participación de todos los miembros, basada en el espíritu constructivo y positivo, apoyando las iniciativas de los compañeros y buscando aportar las mejoras que sea posible. Animar, proponer y ayudar a echar adelante el trabajo es tarea de todos, y el esfuerzo por llegar a un consenso y mantener una comunicación eficaz es responsabilidad de todo el grupo. Así una comunicación interactiva y bien organizada ayuda en la elaboración conjunta de conocimientos.

- Cuando en un momento determinado alguien no puede cumplir un hito del que se había responsabilizado, es importante que el resto de compañeros lo suplan de

manera inmediata y espontánea, reforzando así la idea de que el objetivo grupal está por delante de todo y también los lazos entre los miembros. Ello conlleva la necesidad de una **transparencia con el grupo**.

- Necesidad de hacer pública la información que van elaborando por poco elaborada que se encuentre la tarea que un miembro de un grupo ha realizado ya que esta acción permitirá que se siga evolucionando por otro miembro del equipo y así sucesivamente. En este sentido es importante que se hagan visibles los documentos y los recursos independientemente del formato en que se presenten.
- La experiencia acumulada de desarrollar procesos de trabajo en equipo con estudiantes en entornos virtuales ha permitido sustentar que es recomendable **disponer de unas orientaciones de como llevar a cabo el trabajo en equipo** con los estudiantes y de como realizar las intervenciones en el espacio de los grupos de trabajo virtuales que incentiven la colaboración sustentado por distintos autores entre los que citamos a Lipponen *et al.*, 2002; McDonald, 2003; Guitert, 2003. De igual modo a como sucede con los estudiantes, en el caso de los docentes que desarrollen actuaciones y tareas en colaboración, debemos tomar en consideración una serie de elementos partiendo de las observaciones de los grupos de trabajo virtuales. Debemos **potenciar en la medida de lo posible la preparación y el entrenamiento previo para participar de un espacio de trabajo compartido**. Esta preparación previa le dará elementos para aprender a compartir, tomar decisiones de forma conjunta y elaborar y construir tareas de forma colectiva. En este sentido aquellos participantes que no tengan experiencia de trabajo colaborativo en un entorno virtual, deberán actuar inicialmente como observadores y empiecen a realizar y participar de las aportaciones una vez tenga familiaridad con el entorno y con las funcionalidades que permite este entorno.

b. Actitudes que favorecen la colaboración

Podemos afirmar, a partir del análisis de las dinámicas de los grupos de trabajo que existen un conjunto de valores personales relacionados con la constancia, la eficacia, el compromiso, la implicación,... que, contrastados con la literatura nos permiten afirmar que son actitudes a tomar en consideración y que facilitan el desarrollo de actividades colaborativas. Algunas de las aportaciones que consideramos relevantes en relación a las actitudes que favorecen la colaboración serían:

- **Actitud abierta y flexible**
Como en todo trabajo en equipo, se hace necesario **estar abierto a un intercambio de puntos de vista opiniones e ideas diferentes al nuestro así como adaptarse a los cambios y a las circunstancias del grupo**, tanto individuales como colectivos para la realización de las tareas que hayan sido definidas. Además de esta actitud abierta es necesario ser **flexible ante las situaciones cambiantes que puedan darse**.
- **Predisposición a compartir: dar y recibir**
Tal y como hemos podido analizar a través de la descripción del caso, **todo equipo de trabajo se fundamenta en el conocimiento que aportan sus miembros**. Si

los docentes comparten información, recursos y experiencias, el grupo evoluciona, a la vez que los consultores a nivel individual también se enriquecen y aprenden a la vez que comparten. En este espíritu de colaboración y enriquecimiento mutuo se da la auténtica colaboración que motiva la evolución del grupo y conduce a la mejora y innovación constante de la tarea docente. En este sentido hace falta estar dispuesto a que una idea u opinión personal pase a ser una idea del grupo que permitirá que pueda ser evolucionada para mejorarla, no para plagiarla.

- **Compromiso y responsabilidad personal y grupal**

A menudo se da por supuesta la capacidad de compromiso de un miembro del grupo por sólo el hecho de pertenecer a él. El consultor no sólo debe “permanecer” en el equipo de docentes **sino que es importante que el sentido del compromiso se retroalimente constantemente**, para lo cual resulta esencial **mantener una comunicación regular con los miembros del equipo** y no caer en el riesgo de concentrarla en los momentos de más actividad grupal o cuando se produce una situación concreta. Se trata de adquirir compromisos de tipo personal y grupal que se irán cumpliendo a medida que el trabajo evoluciona.

En el entorno virtual, **mantener esta dinámica de comunicación habitual y que a menudo puede tener incluso un carácter social**, más allá de las cuestiones docentes a trabajar colaborativamente contribuye a reforzar el espíritu de equipo y potencia una dinámica de intercambio de conocimiento y información que genera por ella misma a menudo nuevas propuestas de innovación y crecimiento grupal. Sin esta dinámica de comunicación regular, el grupo corre el riesgo de caer en una dinámica de pura gestión repetitiva y poco innovadora de tareas a llevar a cabo. En este compromiso del grupo la figura de la coordinación de grupo tiene un papel muy importante para el mantenimiento del grupo.

Cuanta más capacidad de compromiso y vinculación al grupo más motivación de los docentes hacia su tarea; y a la inversa, cuanta más motivación, más regularidad y participación activa en los canales de comunicación del grupo.

Asimismo, la responsabilidad tanto individual como grupal se ha hecho evidente a partir del compromiso que adquieren y manifiestan en sus mensajes. El análisis de los grupos de trabajo ha permitido identificar esta actitud en los primeros mensajes que comparten en el grupo de trabajo y que durante el desarrollo de la actividad grupal siguen enfatizando anticipándose sobre las tareas que realizarán.

- **Confianza y respeto con el grupo**

La comunicación regular se debe fundamentar en un espíritu de colaboración y apoyo en todos sus amplios sentidos. Hace falta ver al grupo de colaboradores docentes como el principal canal, o unos de los principales, y vía para encontrar soluciones a las cuestiones relacionadas con la docencia que se comparten. La confianza y el respeto del grupo se consigue a través de un diálogo constante y transparente sin caer en las dudas sobre si una cuestión es pertinente o no lo es.

- **Predisposición a enriquecerse**

Estar abierto y predispuesto siempre a aportar nuevas ideas, soluciones e información que pueda ser válida para el resto de consultores. Un buen equipo docente se debe fundamentar en iniciativas personales que tiendan siempre a la adquisición de nuevos conocimiento, ideas y habilidades. De este modo el empujón y motivación individual de los consultores se vuelve el motor del dinamismo del grupo, promoviendo la actualización de conocimientos y habilidades que, al compartirse en el ámbito grupal, son la llave para una actitud innovadora y en constante actualización. De forma inversa, el grupo debe canalizar la comunicación y estrategias de trabajo para favorecer este intercambio de conocimientos y habilidades que satisfagan y a la vez sigan motivando las inquietudes personales que retroalimentan el grupo.

Esta predisposición a enriquecerse posibilita la creación de la interdependencia positiva que ha sido abordado en el marco de los grupos de trabajo y que ha evidenciado la necesidad que se establece de dependencia entre los miembros del grupo.

- **Iniciativa, participación activa y transparencia**

La iniciativa personal, el hecho de aportar ideas y esfuerzo al grupo, es esencial para generar un debate entre los componentes del grupo de trabajo. La aportación de nuevas ideas hace que el trabajo avance hacia la consecución de sus objetivos. El consultor debe tomar consciencia de que su participación activa motivará el resto de componentes del grupo y que participar de manera activa y de forma transparente mantiene la dinámica de trabajo y la comunicación del equipo. Teniendo en cuenta las limitaciones del medio escrito, es importante no dejar dudas en los mensajes, dejar claros los argumentos que se presentan y, delante de cualquier duda exponer la situación con claridad así como potenciar y hacer públicas las felicitaciones, agradecimientos, tal y como se ha mostrado en el desarrollo del caso.

- **Implicación con el grupo**

Las evidenciadas que se han mostrado a partir del análisis de los grupos de trabajo virtuales nos permiten aflorar un último aspecto vinculado con las actitudes que favorecen en el trabajo colaborativo. Dar respuesta a intervenciones precedentes de los compañeros, conectar intervenciones precedentes con nuevas propuestas, participar de la innovación y de actividades más allá de la que se realiza en el grupo son actitudes favorecen la implicación con el grupo.

c) Etapas del trabajo colaborativo

El proceso de colaboración comporta una situación inicial de partida, un desarrollo de la actividad grupal y un trabajo grupal en la línea de Guitert *et al.* (2002) y Mercer (2001).

- La situación inicial del trabajo colaborativo comporta una comunicación abierta entre los miembros del grupos que permite iniciar una discusión e interacción

virtual. Además supone abordar la organización y planificación del trabajo en grupo que comporta de una distribución de tareas, roles, responsabilidades, distribución del tiempo,.. así como del análisis previo de la información y la documentación, análisis que debe desarrollarse a través de un trabajo individual destinando un tiempo para ello.

- Durante el desarrollo de la actividad grupal, las reflexiones pueden ser valoradas siempre y cuando el objetivo de la actividad persiga la reflexión. En este sentido se deben canalizar en espacios específicos que permitan la utilización y el seguimiento de la interacción. Cuando la actividad prioriza la creación de un documento, de igual forma se deben canalizar en espacios específicos que posibiliten la elaboración compartida de la información digital, el control compartido de las tareas así como el versionado de los documentos.
- El resultado de la actividad grupal y cierre del grupo debe comportar no sólo la concreción del resultado del grupo sino también llevar a cabo valoraciones del proceso como grupo de trabajo que permitan, en futuros escenarios de colaboración, aplicar aquellas estrategias que han sido de utilidad.

1.4.3. Competencias a desarrollar

El caso analizado nos ha permitido no únicamente evidenciar a través de la formación inicial las competencias a desarrollar para colaborar de forma virtual sino también como habilidades a desarrollar durante el desarrollo de procesos de colaboración entre docentes.

Es uno de los aspectos que se afronta y se desarrolla durante la formación inicial, tal y como hemos evidenciado que toma su importancia durante el desarrollo de actividades colaborativas en el entorno virtual. Uno de las habilidades básicas cuando consideramos las actividades colaborativas en el marco de un entorno virtual es el **dominio de herramientas y recursos digitales que facilitan el trabajo colaborativo**. Cualquier propuesta desarrollada de forma colaborativa tener en cuenta el dominio de un conjunto de habilidades de uso y aplicación de las TIC que faciliten el proceso colaborativo y optimicen los procesos de desarrollo de la actividad grupal. Hemos podido evidenciar que el dominio de herramientas digitales facilita el trabajo colaborativo a partir de experiencias en los grupos de la formación inicial (blog, como diario del grupo de trabajo y el Wiki, como espacio de construcción colaborativa de información), en los grupos de trabajo de docentes a partir de la realización de guías didácticas elaboradas en Wiki y de experiencias de incorporación de elementos visuales en los mensajes.

Partiendo de este dominio de uso de las TIC abordaremos aquellas habilidades que facilitan el trabajo colaborativo, partiendo del caso que hemos analizado destacando:

- **Comunicación virtual**

El hecho que estemos centrados en la colaboración de un grupo de docentes virtuales, hace imprescindible **dominar las competencias de comunicación virtual** en sus múltiples vertientes así como **cuidar y mantener un estilo comunicativo virtual**. Hemos evidenciado muestras de mensajes relativos al estilo de los mensajes por lo que no nos vamos a detener aunque sí presentar aquellos elementos más significativos. Existen algunas pautas que nos permiten potenciar

una comunicación efectiva y que señalamos a continuación:

- ser claros y precisos comunicando las ideas con exactitud
 - no tratar más de un tema por mensaje, por lo que la experiencia nos confirma que es preferible enviar un mensaje diferente para cada tema aunque suponga enviar dos mensajes en un solo día. Ello facilita la clasificación y seguimiento del contenido del mensaje por parte del resto de miembros del grupo de trabajo.
 - estilo directo y breve de los mensajes fomentando un diálogo virtual
 - estructurar cuidadosamente la información, utilizando diferentes recursos y formatos de texto que nos permiten ordenar, destacar las ideas que se desean comunicar
 - llegar a acuerdos de forma conjunta, ágil y compartida
 - estilo argumentativo que aporte no sólo las opiniones sino también las razones y argumentos que las justifican, fomentando un intercambio de conocimiento basado en el diálogo y la colaboración.
 - empatía con los otros miembros aportando, además de conocimiento, respaldo personal y reconocimiento del esfuerzo y la implicación en el grupo por parte de todas las personas que colaboran. Los mensajes exclusivamente dirigidos al agradecimiento, felicitación, comentando las intervenciones de los compañeros..., son fuente de motivación y cohesión grupal que consolida el equipo de trabajo.
 - Interacción basada en la argumentación. La argumentación se hace más intensa cuando se trabaja de forma colaborativa ya que deben considerarse habilidades que propicien el razonamiento.
- **Búsqueda, organización y gestión de la información digital compartida**
Colaborar con un equipo virtual de consultores implica interactuar en unos espacios también virtuales desde los que se genera un conjunto de conocimientos e información que queda a disposición de todo el grupo. Disponer de las competencias relativas a la **gestión de la información digital** puede contribuir a mantener organizada y catalogada toda la información facilitando su acceso de forma ágil y rápida.

Es necesario conocer y respetar el uso propio que se hace de cada espacio de comunicación y colaboración (foro, debate, área compartida de ficheros, wiki, etc.), así como establecer y seguir las normas para compartir información desde ellos (desde como denominar y dejar las versiones a trabajar sobre un mismo documento, a crear carpetas temáticas, hilos de conversación, gestión y mantenimiento de wikis, etc.). La premisa de poder disponer de una información debidamente organizada y fácilmente localizable en el momento que se requiera es responsabilidad de todo el equipo de consultores y debe ser un orden gestionado por todos.

- **Planificación y gestión del tiempo virtual compartido**
La colaboración virtual requiere de una planificación de las tareas y de los proyectos que permita respetar un estilo de trabajo asincrónico pero con la máxima eficacia. La gran ventaja de la virtualidad es que permite a cada persona llevar a término la

colaboración grupal sin la exigencia de coincidir en el tiempo y/o espacio. Pero esto implica previamente consensuar un calendario y una organización de las tareas que se hace necesario respetar.

En el trabajo colaborativo virtual los docentes deberán **saber gestionar el tiempo a nivel individual** –planificando la dedicación docente y otras tareas a llevar a cabo y preparar como resultado de la interacción en el equipo de consultores - y **a nivel grupal** –preveyendo una regularidad de conexión y comunicación con el grupo de consultores, aportando el resultado del trabajo individual y dialogante en relación a las aportaciones del resto de compañeros.

El eficacia de toda esta interacción pasa necesariamente por una buena gestión del tiempo que se materializa en el **respeto por el trabajo y tiempo de dedicación de los compañeros**: cumplir los acuerdos y fechas consensuadas es esencial para no alterar el ritmo de trabajo del grupo; y del mismo modo, detalles como el hecho de enviar mensajes claros y precisos agiliza la comprensión y tiempo de dedicación por parte de los receptores. El trabajo en equipo presupone una planificación y un reparto de roles y tareas que han de asumir los integrantes del grupo. Cada uno de ellos debe ser consciente de que el trabajo global depende del trabajo al que cada consultor se compromete individualmente.

Este compromiso incluye la **capacidad de comunicar con suficiente antelación posibles eventualidades que pueden interferir en la dinámica del grupo de trabajo**, para que el resto de compañeros puedan reorganizarse y cubrir oportunamente estas circunstancias. Se trata, pues, de sentir el grupo como parte fundamental de la propia tarea docente.

- **Tratamiento y presentación de la información digital**

Otra de las competencias que también se ponen en juego están vinculadas con la **habilidad de análisis, tratamiento y presentación de la información así como habilidades de negociación, consenso, liderazgo, toma de decisiones, resolución de conflictos...** Hace falta además mantener informado al grupo ante de situaciones, cambios que puedan afectar a la tarea del grupo, ser positivo y proactivo, escuchar y discutir, no emitir juicios ni culpar, poniendo los hechos sobre la mesa y buscar soluciones, ... serían algunos elementos más a añadir a la lista de las competencias y habilidades requeridas para la colaboración virtual.

Las distintas consideraciones y propuestas que hemos aportado en este apartado sobre la colaboración entre docentes nos permiten finalizar argumentando de iniciarse en el trabajo colaborativo durante la formación inicial aprendiendo a compartir y posteriormente continuar trabajando de forma colaborativa. Esta interacción necesariamente ha de contener cierta proporción de aspectos sociales o afectivos y los vinculados a la docencia ya que el éxito y la satisfacción de los miembros se encuentra en el equilibrio entre estos dos elementos.

La colaboración entre los consultores permite, además, una evolución del mismo grupo como equipo de trabajo que fomenta la continuidad de una línea de trabajo ya que los grupos de trabajo virtuales permanecen en el tiempo de un semestre a otro y siempre en proceso de mejora y de innovación, haciendo posible a través del diálogo virtual, que se compartan experiencias docentes que llevan a importantes procesos de revisión y evaluación de la tarea docente que se ejerce, apoyando y fomentando la integración en el equipo de nuevos consultores si se da el caso, y, en definitiva, actualizando en todo momento tanto los contenidos como las estrategias docentes para estar de acuerdo con la constante evolución de conocimientos característicos de nuestra sociedad actual.

Finalizaremos nuestro discurso argumentando que comparten las mismas finalidades de formación, reconocen y se enriquecen de los saberes de otros, en la línea de Harasim, (2000) y Martínez, (2005), desarrollan nuevos conocimientos que posibilitan mejorar la docencia y formarse y actualizarse profesionalmente (López, 2009) e interaccionan sobre temas afectivos y sociales (De Vicente, 2002).

Sentadas y aportadas propuestas y contribuciones en torno a la colaboración entre docentes, abordaremos en el siguiente y último apartado propuestas que nos llevan a plantearnos el equipo de consultores como una comunidad virtual de docentes de práctica docente, de innovación y de desarrollo profesional.

1.5. La comunidad virtual de docentes: entorno que facilita la mejora docente, la innovación y la actualización permanente

Hemos podido evidenciar que la formación inicial que lleva a cabo el equipo de consultores supone el primer paso que los inicia a colaborar en el marco de un entorno de trabajo virtual. Una vez acceden a la Sala de consultores van actualizando sus conocimientos a partir de las interacciones que mantienen entre el equipo de consultores y desarrollan dinámicas de trabajo en gran grupo y en grupos reducidos.

Es por ello que hemos abordado la colaboración entre docentes como un proceso y en este sentido, en este apartado daremos respuesta a la pregunta de investigación sobre ¿Cuáles son las percepciones que tiene el equipo docente del área transversal de competencias digitales de la UOC sobre la colaboración virtual?

Vamos a presentar los **elementos que hemos ido identificando** que nos permiten abordar y plantear el equipo de consultores como una comunidad virtual de docentes que comparte una práctica docente, lleva a cabo innovación y se desarrolla profesionalmente y que pueden ser transferibles a otras realidades educativas.

- Unos de los primeros aspectos que definen una comunidad virtual de docentes y que hemos evidenciado en la descripción del caso es que el equipo de consultores **comparte unos objetivos comunes** (Wallace, 2003; Rubio, 2005; Owyang, 2008) , siendo su objetivo principal el compartir la docencia de las asignaturas de las que son docentes en línea.

- La interacción que desarrolla el equipo de docentes es el de una interacción continuada que se mantiene en el tiempo, a través de un diálogo profesional permanente en la línea de Area (2007) y de una interacción variada a través de reflexiones y discusiones, plantear dudas, dar sugerencias, mostrar opiniones, solicitar ayuda,... que de manera directa o indirecta se corresponden con la materia que imparten docencia virtual.
- Existe entre el equipo un sentimiento de pertinencia al grupo que nos permite hablar **de identidad del grupo** a partir del análisis que hemos llevado a cabo identificando los rasgos más comunes del equipo de consultores con una cultura común, con unos valores, unas normas y un lenguaje en un clima de confianza y de respeto. El nombre por el que se les conoce arranca de los orígenes con la primera asignatura y siguen conservando esta característica como “Sala MiC”, elemento que puede ser transferible a otro entorno virtual de docentes.
- Estos elementos descritos y surgidos del análisis nos sitúan delante de un equipo de consultores que tiene la **necesidad de pertenecer a una comunidad**, la necesidad de contrastar la práctica docente con sus compañeros en un espacio común de trabajo para la mejora de la actividad docente, las metodologías docentes,... Compartiendo experiencias docentes se fomenta la participación y el trabajo en equipo y se reflexiona colectivamente sobre la práctica profesional.
- El equipo de consultores cuenta con la **presencia de una coordinación** que ha sido analizada, sistematizada y valorada por los propios implicados que, además de coordinar al grupo virtual promueve y potencia el intercambio de información y promueve la participación de todos los interesados en la construcción del conocimiento de forma conjunta, y para inculcar la idea de que son parte de una comunidad que no es estática, sino que se encuentra en continua evolución. Los consultores interactúan unos con otros en los diferentes espacios virtuales, se ayudan con los problemas unos a otros y trabajan en colaboración en actividades que mejoran las asignaturas y contribuyen al conocimiento colectivo del grupo (Guitert y Romeu, 2006), favorecido y potenciado por la presencia de una coordinación.

La sistematización de la presencia de la coordinación nos permite presentar aspectos a tener en cuenta para la coordinación virtual de un equipo de docentes, entre los en línea, que se encuentran las siguientes funciones:

- Regular la actividad de la comunidad de docentes
- Llevar a cabo un seguimiento y feedback de la actividad docente
- dinamizar y potenciar la innovación docente
- Dinamizar la comunicación entre los docentes y velar por la transparencia y la rigurosidad en la transmisión de la información y los objetivos institucionales, favoreciendo un buen ambiente de trabajo
- Generar una dinámica de comunicación continuada a través de

los espacios de trabajo del entorno de trabajo que permita aportar observaciones, innovaciones y mostrar prácticas entorno la docencia

- Proporcionar todos los recursos necesarios para la docencia y responder a las inquietudes formativas del equipo de docentes
- Crear y potenciar vida social en torno al equipo de docentes

1.5.1. Comunidad virtual de docentes de práctica y de innovación

A partir de los elementos identificados como comunidad virtual de docentes partiendo de Preece, J. *et al.*, (2004) sobre una comunidad virtual, la Sala de consultores es un espacio que posibilita el intercambio de información, ofrece apoyo, permite la socialización y el debate virtual sobre temáticas variadas. Además, la necesidad de aprender a trabajar dentro de comunidades de práctica facilitan el sentido de pertinencia, permiten compartir recursos y a la vez alcanzar metas conjuntas en la línea de Wenger (2002). El equipo de consultores constituye una comunidad que aprende a través de la práctica, apoyándonos en Riel y Polin (2004).

Vamos a evidenciar algunas de las **repercusiones en la práctica docente y la innovación** derivadas del hecho que los profesores trabajen de forma colaborativa:

- la colaboración de docentes que imparten una misma materia revierte en la calidad de la docencia, en la mejora.
- Fortalece la práctica docente, mejorando y evolucionando en las metodologías para el aprendizaje.
- A pesar de que la asignación de la docencia en el aula es individual, vinculada a un contrato laboral, la responsabilidad es compartida y permite minimizar los problemas y maximizar las oportunidades.
- La colaboración de docentes favorece una mayor implicación en el trabajo y compromiso con la docencia
- Fomenta el intercambio de estrategias docentes, prácticas docentes, experiencias docentes,... Las situaciones de estudiantes, la evaluación de la actividad docente, los modelos de mensajes,... son ejemplos,
- Facilita un ciclo constante de innovación que permite que se beneficie todo el equipo de consultores
- Romper con el trabajo aislado del profesor, la docencia virtual no debe ser una tarea solitaria
- Compartir buenas prácticas docentes (inicio, durante y al final): galería de trabajos de los estudiantes, modelos de mensajes, uso y optimización de herramientas y recursos digitales,...

El hecho de compartir les permite utilizar estrategias que a otros compañeros les han sido útiles y les posibilita anticiparse a situaciones futuras con los estudiantes.

1.5.2. Comunidad virtual de docentes de desarrollo profesional

Más allá de los aspectos relacionados con la docencia también se valora formarse y actualizarse para la mejora de la docencia valorando la importancia de lo colectivo por delante de lo individual., ampliando los conocimientos y actualizándose profesionalmente (López, 2005, Area, 2006, Guitert, 2007, Harasim, 2000, Bender, 2003).

Los elementos ya abordados en el transcurso del caso vinculados al desarrollo profesional del docente universitario en la línea de Bozu y Imbernón, (2009) y Marcelo (2002), nos llevan a definir la comunidad virtual de docentes como desarrollo profesional.

Vamos a evidenciar algunas de las **repercusiones en el desarrollo profesional** derivadas del hecho que los profesores trabajen de forma colaborativa son:

- Aprenden a poner en común ideas, informaciones, experiencias,... que les ayuda a construir y compartir conocimiento ya que será lo que deberán enseñar a sus estudiantes
- Genera cambios de actitud: estrategia de cambio de creencias, sentimientos, opiniones,.. sobre el trabajo en equipo (los que no habían trabajado nunca ahora están encantados)
- Vía de actualización permanente del profesor, ligado al sentido de comunidad de práctica profesional
- Se refuerzan vínculos sociales, se comparten intereses, a nivel individual cada uno aporta algo importante
- Adquieren conocimientos sobre nuevas herramientas
- Las reuniones presenciales que tienen lugar al comienzo del semestres proporcionan la oportunidad de evaluar el curso finalizado, también son una excelente oportunidad para los consultores de socializarse con otros aumentando el sentimiento de comunidad dentro del grupo

Esta colaboración entre consultores es, además, el pilar fundamental sobre el que sustenta la coordinación y coherencia de la tarea docente dentro del ámbito de una misma asignatura o área de conocimiento, aunque respetando el estilo docente de cada consultor, garantiza unas líneas de actuación y criterios de acción comunes y basados en el consenso del equipo docente.

2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Somos conscientes de las limitaciones que el estudio ha comportado y por ello hemos abordado un apartado para exponerlas.

- No nos hemos cuestionado la propuesta de un nuevo entorno de trabajo de la Sala de consultores sino que este objetivo será objeto de posteriores investigaciones en la que formamos parte en el grupo de investigación Edul@b y que darán continuidad al presente estudio. La investigación no ha pretendido abordar y analizar las herramientas colaborativas sino la metodología de la colaboración entendiendo que en el marco de la institución se están desarrollando mejoras técnicas que nos facilitarán el camino para abordarlo posteriormente.
- Teniendo en cuenta que el entorno tecnológico se encuentra en proceso de cambio no ha sido objeto del estudio abordar como colaboran con nuevas herramientas tecnológicas web 2.0 que favorecen la colaboración como las redes sociales
- No se ha profundizado en cómo organizan la información digital el equipo juntamente con la coordinación a pesar de que se han dado evidencias de la necesidad de un sistema de localización y optimización de la búsqueda y recuperación de

información generada en el espacio virtual de docentes que dé respuesta a las necesidades actuales a través de una localización rápida de herramientas y recursos digitales vinculadas con la dinámica docente.

- Hemos centrado el análisis en la interacción del equipo a partir de las intervenciones que se establecen en las diferentes formas de trabajar en grupo: gran grupo y grupos reducidos. No hemos analizado como elaboran y construyen un documento, de cómo surgen las ideas en el grupo, se maduran y se consolidan en conocimiento para el equipo.
- Hemos abordado el estudio centrándonos en el análisis del perfil del consultor que es el que desarrolla la actividad directamente con los estudiantes y siendo conscientes que hemos obviado por una necesidad de acotar el estudio los perfiles del profesor (profesor responsable de asignatura) y de tutor. Aún así el perfil del profesor ha sido abordado como coordinador del equipo de docentes desde la relación que mantiene con el perfil del consultor.
- En relación a los grupos de trabajo, a pesar de que hemos podido analizar que la presencia de cada miembro a lo largo del proceso no desarrolla una función concreta en el grupo para futuras investigaciones nos proponemos analizar el rol que toman los participantes en los grupos colaborativos a partir de las figuras de:
 - relator
 - coordinador (organizador)
 - verificador
 - animador (social)

Y algunas otras que ya se han ido evidenciando a lo largo del estudio, dado que cuando tomas decisiones en un ámbito tan complejo y tan amplio abandonas opciones que podrían ser objeto de estudio pero que dadas las limitaciones del tiempo no puedes abordar.

3. PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Nuestra investigación se ha centrado en el análisis exclusivamente a partir de la dinámica de colaboración que se establece entre los consultores a partir de su práctica docente. No hemos analizado como elaboran, como construyen documentos de forma conjunta y compartida y como es el proceso desde el intercambio de ideas hasta el resultado final a partir del uso de herramientas que favorecen la construcción de conocimiento de manera colaborativa.

Vamos a abordar las propuestas de investigación futuras diferenciando las vinculadas a la dinámica docente en línea y las vinculadas a la colaboración entre docentes en línea.

3.1. Propuestas vinculadas a la dinámica docente en línea

Vamos a seguir investigando en las siguientes ejes:

- Hacer extensivo al resto de consultores del área y a los consultores de otras asignaturas de la universidad en:
 - la categorización llevada a cabo a partir de los mensajes del Tablón elaborando una nueva categorización de mensajes abarcando una muestra más representativa de docentes
 - analizando la inclusión de los recursos visuales en la comunicación textual

- impulsando y facilitando las habilidades y actitudes que favorezcan el aprendizaje colaborativo en red.
- Elaborar guías didácticas para los docentes sobre la dinámica de la docencia en línea.
- Analizar como afectan las redes sociales en la dinámica de la docencia en línea y como se incorporan y se trabajan en el aula virtual.

3.2. Propuestas vinculadas a la colaboración entre docentes en línea

Nos planteamos seguir investigando en:

- Como construyen y elaboran conocimiento compartido en red:

Nuestra intención, a partir de la disposición de un espacio de trabajo grupal más evolucionado para trabajar en equipo, llevar a cabo una continuación con la investigación que nos lleve no sólo a evidenciar los procesos de trabajo en grupo sino como optimizar el trabajo en grupo desde un entorno virtual asíncrono o no.

Analizaremos como los consultores “consulta”, “utiliza” “comparte” y “crea” que serían los cuatro factores clave en la compartición de conocimientos. desarrollando experiencias puntuales de creación conjunta de materiales. sin embargo hacen falta espacios para producir conocimiento de forma colaborativa más allá de los que tenemos actualmente.

- Se ha identificado unas categorías y dimensiones de análisis del perfil TIC del consultor para seguir profundizando y comparando los datos con los actuales consultores ya que han servido como banco de pruebas y que pueden ser extrapolables más allá del equipo de consultores mic/ctic

- La Sala de docentes debería ser un espacio de formación, mejora docente e innovación. En estos momentos ha llegado a sobresaturación que es necesario replantear los espacios sin descuidar el sentido inicial de conservar el dinamismo de una participación relajada y sin presión.

- Nos hemos visto en poco tiempo integrando de forma precipitada nuevas herramientas web 2.0 por la propia dinámica de evolución de los contenidos de la asignatura y nuestro entorno de trabajo debe hacer una apuesta fuerte por incorporar e integrar estas nuevas funcionalidades para que faciliten la mejora de los procesos de trabajo en equipo en entornos virtuales. Sin duda las tecnologías deben apoyar la nueva reestructuración del entorno de trabajo favoreciendo procesos que algunos casos podrán articularse sin mensajes. Opciones de votaciones, de mejorar la organización de las carpetas, incluir un blog del equipo que permita entradas y comentarios más allá de la dinámica docente y potencie la formación permanente y el desarrollo profesional en el área de competencias digitales pueden ser opciones a incorporar para agilizar la dinámica del equipo.

- Conocer la percepción del profesor responsable entorno al tipo de intervención del docente

- Formación continua especializada en redes sociales y web 2.0. dirigida a docentes

- Buscar puntos de confluencia con el mundo de la empresa que puedan aportar rutinas que faciliten mejoras en los procesos de trabajo en grupo en entornos virtuales. Buscar puntos de similitud a partir del análisis de experiencias de cómo trabajan de forma colaborativa. Actualmente hablando sobre comunidades de práctica (el estudio ya ha hecho referencia a experiencias como Compartim, des del ambito de la administración publica
- Profundizar sobre el rol del community manager de las comunidades virtuales como aspecto a reforzar y complementar desde la visión actual del coordinador del equipo con funciones vinculadas a un mayor contacto en las redes sociales.
- Incorporar nuevas metodologías colaborativas con nuevas herramientas
 - pensar en utilizar herramientas síncronas, tipo chat. Con Webcam todos!!!
 - Integración de herramientas web 2.0 y web 3.0 en entornos colaborativos
 - Profundizar en tecnología colaborativa que permita mejorar la gestión de los grupos de trabajo virtuales, los espacios compartidos, ...

La conclusión de la presente tesis doctoral deviene el cierre de una etapa que cubre un aspecto formativo o formal del perfil de investigador que llevo trabajando desde hace muchos años tal y como se ha reflejado a lo largo de la tesis, presentando los distintos trabajos de investigación en los que he participado. A partir de aquí espero seguir investigando y liderar investigaciones en torno al tema de la docencia en línea y la colaboración entre docentes en red así como llevar a cabo la difusión de los resultados obtenidos en revistas especializadas.

LISTADO DE FIGURAS, GRÁFICOS, IMÁGENES Y TABLAS

.....

CAPÍTULO 1: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Figuras

Figura 1: Escenario de investigación

Figura 2: Fases de la investigación interpretativa, partiendo de Rodríguez Gómez, G. *et al.* (1999)

Imágenes

Imagen 1: Modelo pedagógico de la UOC hasta 2008

Imagen 2: Modelo educativo de la UOC a partir de 2009

Imagen 3: Principales aplicaciones del campus virtual hoy

Imagen 4: Página principal de una aula virtual contexto Bolonia

Imagen 5: Dos visiones de salas docentes de la UOC

Imagen 6: Acceso a los grupos de trabajo asociados a un aula o a una sala

Imagen 7: Visualización de un grupo de trabajo asociado a un aula y un grupo de trabajo asociado a una sala

Tablas

Tabla 1: Selección de las aulas docentes

Tabla 2: Selección de las aulas de formación

Tabla 3: Selección de los espacios comunes de la sala de consultores

Tabla 4: Criterio de selección de los grupos de trabajo de la sala de consultores

Tabla 5: Selección de los espacios específicos de los 5 grupos de trabajo seleccionados de la sala de consultores

Tabla 6: Escenario de las observaciones

CAPÍTULO 2: SITUANDO LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD RED

Figuras

Figura 1: Ejes del aprendizaje en línea

Tablas

Tabla 1: Roles del docente en línea

Tabla 2: Competencias del docente en línea

CAPÍTULO 3: DEFINIENDO LA COLABORACIÓN DOCENTE EN RED

Figuras

Figura 1: Modelo de enseñanza en línea (Salmon, 2000)

Figura 2: Modelo de comunidad de investigación. Adaptado de Garrison y Anderson (2005)

Tablas

Tabla 1: Algunas experiencias de redes de profesores en el ámbito de la educación superior estatal e internacional

CAPÍTULO 4: ABORDANDO LA ACTIVIDAD ACADÉMICA DEL ÁREA DE COMPETENCIAS DIGITALES EN EL MARCO DE LA UOC Y EL EEES

Figuras

Figura 1: La actividad académica del área de competencias digitales

Figura 2: Visión gráfica de las competencias de la asignatura CTIC

Figura 3: Mapa de las competencias digitales del área

Figura 4: Actividad académica del área a partir de niveles de competencias digitales definidos por Martin y Grudziecki (2007)

Gráficos

Gráfico 1: Valoración de los estudiantes sobre el grado de utilización del conjunto de recursos de la asignatura

Gráfico 2: Valoración de los estudiantes sobre el grado de adquisición de las competencias TIC

Imágenes

Imagen 1: Asignatura MiC común con especificidades. Extraído del acta de reunión de coordinación. Curso 2001-02/1

Imagen 2: Asignatura MiC vinculada a estrategias de aprendizaje en entornos virtuales. Extraído del plan docente. Curso 2002-03/1

Imagen 3: Asignatura MiC que facilita las competencias básicas TIC a partir de la realización de un proyecto en equipo. Extraído del plan docente. Curso 2003-04/1

Imagen 4: Modelo de evaluación de la asignatura MiC. Extraído del plan docente, apartado Evaluación. Curso 2003-04/1

Imagen 5: Metodología del trabajo por proyectos. Extraído del plan docente, apartado Metodología. Curso 2005-06/1

Imagen 6: Modelo de evaluación de la asignatura CTEV. Extraído del plan docente, apartado Evaluación. Curso 2005-06/1

Imagen 7: Adaptación de las fases de la metodología del trabajo por proyectos en las asignaturas de Grado. Extraído del acta de reunión de coordinación. Curso 2008-09/1

Imagen 8: Metodología del trabajo por proyectos en la asignatura CTIC_Humanidades. Extraído del plan docente, apartado Metodología. Curso 2008-09/1

Imagen 9: Actividades individuales y grupales de la asignatura CTIC. Extraído del enunciado PAC 1. Curso 2008-09/1

Imagen 10: Formulario online de autoevaluación y coevaluación en la asignatura CTIC.

Tablas

Tabla 1: Incorporación de la metodología del trabajo en equipo en las asignaturas MIC en Diplomaturas, Ingenierías y Licenciaturas

Tabla 2: Valoración global de los estudiantes sobre la adquisición de las competencias TIC (Guitert, M. *et al.* 2008:85)

Tabla 3: Descripción de las competencias digitales de la asignatura CTIC

Tabla 4: Recursos de aprendizaje en las asignaturas CTIC

Tabla 5: Despliegue de las asignaturas CTIC en los Grados Bolonia

Tabla 6: Innovación en conceptualización y creación de recursos

Tabla 7: Participación del área en los cursos de actualización a colaboradores docentes de la UOC

Tabla 8: Propuesta docente del curso a profesores de la Open University

Tabla 9: Propuesta docente del curso a profesores de la UMSA

Tabla 10: Propuesta docente del seminario a docentes de primaria y secundaria

Tabla 11: Propuesta docente del curso a docentes de la Formación de adultos a distancia

Tabla 12: Propuesta docente del curso a docentes de la FP a distancia

Tabla 13: Competencias del programa ACTIC

Tabla 14: Programa de seminarios virtuales

Tabla 15: Programa de cursos TIC a desocupados

CAPÍTULO 5: IDENTIFICANDO EL PERFIL Y LA FORMACIÓN DEL CONSULTOR DEL ÁREA DE COMPETENCIAS DIGITALES

Figuras

Figura 1: La formación del docente del área de competencias digitales

Gráficos

- Gráfico 1: Datos personales: sexo, edad, lengua habitual y lugar de residencia
- Gráfico 2: Distribución de los Estudios por áreas de conocimiento
- Gráfico 3: Experiencia docente fuera de la UOC: presencial
- Gráfico 4: Experiencia docente fuera de la UOC: no presencial
- Gráfico 5: Experiencia docente en la UOC
- Gráfico 6: Escenarios de actuación docente en la UOC
- Gráfico 7: Experiencia docente de trabajo en equipo en red con estudiantes de la UOC
- Gráfico 8: Interés por la innovación docente: participa de la innovación de los compañeros
- Gráfico 9: Interés por la innovación docente: propone innovaciones a los compañeros
- Gráfico 10: Frecuencia de conexión al entorno de trabajo
- Gráfico 11: Conocimiento y uso de programas ofimáticos
- Gráfico 12: Conocimiento y uso de aplicaciones para la navegación, comunicación y distribución de la información
- Gráfico 13: Conocimiento y uso de aplicaciones de seguridad digital y programas de gestión/organización
- Gráfico 14: Conocimiento y uso de programas para el tratamiento y edición de la información digital
- Gráfico 15: Presencia en la red a nivel personal y profesional
- Gráfico 16: Niveles de implicación en la red : lector, participante y creador (Hart, J. 2008)
- Gráfico 17: Aplicaciones web 2.0
- Gráfico 18: Uso de redes sociales: personales y profesionales
- Gráfico 19: Actitudes delante de las TIC

Imágenes

- Imagen 1: La innovación docente en las reuniones presenciales de coordinación
- Imagen 2: Presencia en la red desde el entorno de trabajo de la UOC
- Imagen 3: Acceso al aula de formación inicial: Form@TIC
- Imagen 4: Dinámica de Tablón del profesor aula de formación Form@TIC
- Imagen 5: Objetivos de la formación inicial. Periodo anterior al 2002
- Imagen 6: Actividad de formación centrada en el contenido de la asignatura y la metodología UOC. Periodo anterior al 2002
- Imagen 7: Objetivos de la formación inicial. Periodo posterior al 2002
- Imagen 8: Actividad de formación centrada en la metodología del trabajo en equipo y las estrategias docentes. Periodo posterior al 2002
- Imagen 9: Competencias de la asignatura CTIC. Extraído del acta de reunión de coordinación. Curso 2006-07/1
- Imagen 10: Ejemplos de actividades
- Imagen 11: Ejemplos de acuerdos y planificación durante la formación inicial
- Imagen 12: Orden del día reunión presencial de coordinación. Curso 2009-10/1

Tablas

- Tabla 1: Categorías y dimensiones de análisis del perfil TIC del consultor
- Tabla 2: Propuesta formativa centrada en el contenido de la asignatura y la metodología UOC
- Tabla 3: Propuesta formativa centrada en la metodología del trabajo en equipo y las estrategias docentes
- Tabla 4: Propuesta formativa centrada en el trabajo en equipo y las competencias TIC

CAPÍTULO 6: DESCRIBIENDO LA ACTIVIDAD DOCENTE EN LÍNEA CENTRADA EN EL CONSULTOR DEL ÁREA DE COMPETENCIAS DIGITALES

Figuras

Figura 1: Ciclo de la actividad docente del consultor

Figura 2: Parámetros de evaluación del proceso de trabajo en equipo virtual

Gráficos

Gráfico 1: Variedad en el uso de lenguajes de comunicación

Gráfico 2: Uso docente del espacio de presentación

Gráfico 3: Uso docente de marcaje de mensajes: notas y bolas de colores

Gráfico 4: Uso docente de las carpetas en los espacios compartidos

Gráfico 5: Funciones docentes de consultor

Gráfico 6: Funciones docentes específicas vinculadas al trabajo en equipo

Imágenes

Imagen 1: Temporización de las acciones básicas de una semana

Imagen 2: Constancia de los mensajes en el Tablón

Imagen 3: Importancia del tema de los mensajes, vinculado a las actividades de aprendizaje

Imagen 4: Importancia del tema de los mensajes, vinculado a dar respuesta a temas clave

Imagen 5: Ejemplo de estilo de mensaje

Imagen 6: Ejemplos de inclusión de recursos visuales en los mensajes

Imagen 7: Diferentes ejemplos de uso del espacio de presentación

Imagen 7.1. como información inicial que marca el papel de este espacio

Imagen 7.2. como visión global de la asignatura

Imagen 7.3. Tareas del semestre asociadas al calendario

Imagen 8: Diferentes usos docentes del marcaje de mensajes: notas públicas y privadas y bolas de colores

Imagen 9: Mensajes del tablón del profesor que enfatizan o sintetizan sobre algún elemento clave

Imagen 10: Inmediatez en la respuesta por parte del consultor

Imagen 11: Referencia a los materiales y recursos de la asignatura

Imagen 12: Muestra de enlaces a modelos de trabajos y de resultado de un trabajo de un grupo de estudiantes

Imagen 13: Interacciones en el Foro

Imagen 14: Indicaciones para la realización del Debate virtual

Imagen 15: Mensaje sobre la dinámica del Debate virtual

Imagen 16: Dinámica de interacción en el Debate

Imagen 17: Organización de la información a través de hilos de conversación

Imagen 18: Espacios de los grupos de trabajo

Imagen 19: Indicaciones iniciales sobre el proceso de creación de los grupos de trabajo

Imagen 20: Caso para la formación de grupos

Imagen 21: Resumen de las acciones vinculadas a una PEC

Imagen 22: Seguimiento de la dinámica de comunicación a través del espacio Debate del grupo de trabajo

Imagen 23: Seguimiento de la dinámica de gestión de la información a través de la Wiki del grupo de trabajo

Imagen 24: Resultado de los proyectos en la Wiki del aula

Imagen 25: Organización de la información por carpetas en el Debate y el Foro del aula

Imagen 26: Organización de la información del área de ficheros de un grupo de trabajo

- Imagen 27: Seguimiento del estudiante a partir de su participación en un debate virtual
- Imagen 28: Seguimiento del estudiante a partir de sus conexiones al campus y al aula
- Imagen 29: Apartado Evaluación del Plan docente de la asignatura CTIC
- Imagen 30: Feedback individual del consultor en el aplicativo de Evaluación Continua
- Imagen 31: Muestra de feedback grupal del consultor
- Imagen 32: Ejemplos de mensajes de despedida del consultor en el aula
- Imagen 33: Videomensaje en el Tablón del profesor
- Imagen 34: Guías de uso del wiki y de marcadores sociales, elaboradas en wiki

Tablas

- Tabla 1: Satisfacción de los estudiantes sobre la acción docente del consultor por semestres
- Tabla 2: Categorías de los mensajes del Tablón
- Tabla 3: Satisfacción global de los estudiantes en asignaturas CTIC Grados. Periodo 2008-09 1sem
- Tabla 4: Rendimiento académico de los estudiantes en asignaturas CTIC Grados. Periodo 2008-09 1sem

CAPÍTULO 7: ANALIZANDO EL ESCENARIO DE COLABORACIÓN DEL EQUIPO DE CONSULTORES DEL ÁREA DE COMPETENCIAS DIGITALES

Gráficos

- Gráfico 1: Valoraciones sobre el grado de implicación de la Coordinación
- Gráfico 2: Evolución por años del número de consultores incorporados al equipo
- Gráfico 3: Tradición colaborativa en el entorno de la UOC
- Gráfico 4: Frecuencia de conexión y de participación en el entorno de trabajo colaborativo
- Gráfico 5: Tiempo empleado a las diferentes dinámicas de trabajo virtual
 - Gráfico 5.1: Sobre el tiempo empleado a la dinámica de la docencia virtual
 - Gráfico 5.2: Sobre el tiempo empleado a la interacción con el equipo de consultores

Figuras

- Figura 1: Distribución de consultores correspondiente a un semestre académico
- Figura 2: Ejemplos de temporización interna

Imágenes

- Imagen 1: Espacio virtual de la sala de consultores
- Imagen 2: Tablón de la sala de consultores
- Imagen 3: Foro de la sala de consultores
- Imagen 4: Debate de la sala de consultores
- Imagen 5: Espacio de disco compartido de la sala de consultores
- Imagen 6: Página principal de la wiki de la sala de consultores
- Imagen 7: Los grupos de trabajo de la sala de consultores
- Imagen 8: Web de los consultores (1998)
- Imagen 9: Web de trabajo de la sala de consultores
- Imagen 10: Wiki de la sala de consultores: galería de proyectos virtuales y recursos de la asignatura
 - Imagen 10.1 Galería de proyectos virtuales
 - Imagen 10.2 Recursos de la asignatura
- Imagen 11: Creación de Guías en entorno wiki

Imagen 12: Los grupos de trabajo en 1998

Imagen 13: Los grupos de trabajo por asignaturas en 2008

Imagen 14: Herramientas de gestión y seguimiento de la sala de consultores

Imagen 15: Ejemplo de mensaje de la Coordinación que recoge y aglutina temas de interés

Imagen 16: La Coordinación potencia la innovación

Imagen 17: Propuesta de mensaje modelo de la Coordinación

CAPÍTULO 8: CONCRETANDO LA COLABORACIÓN DEL EQUIPO DE CONSULTORES DEL ÁREA DE COMPETENCIAS DIGITALES

Gráficos

Gráfico 1: Participación del consultor en las distintas fases de la actividad grupal

Figuras

Figura 1: Los niveles de colaboración del equipo de consultores

Imágenes

Imagen 1: Directrices iniciales de la Coordinación

Imagen 2: Dinámicas de discusión virtual por grupos de trabajo

Imagen 3: Discusión virtual sobre la actualización de las actividades en un grupo de trabajo

Imagen 4: Gestión y organización de las carpetas en el espacio de disco del grupo de trabajo

Imagen 5: Discusión virtual de un grupo de consultores en relación al calendario de fechas de las actividades

Imagen 6: Tipología de mensajes en el Foro de la sala en las primeras semanas de inicio del semestre

Imagen 7: Compartiendo indicadores de evaluación

Imagen 8: Compartiendo recursos digitales

Imagen 9: Interacción continua a partir del uso de hilos de conversación

Imagen 10: Indicadores de valoración de la asignatura: encuesta institucional

Imagen 11: Muestra de un indicador de valoración de la asignatura: encuesta de la asignatura

Imagen 12: Ejemplo de mensaje compartiendo innovaciones

Imagen 13: Ejemplo de mensaje modelo

Imagen 14: Repercusión de los mensajes

Imagen 15: Grupo de trabajo vinculado a la docencia: espacio de comunicación

Imagen 16: Grupo de trabajo vinculado a la creación de recursos: espacio de comunicación

Imagen 17: Grupo de trabajo vinculado a la creación de recursos: espacio de gestión de la información

Imagen 18: Grupo de trabajo vinculado al desarrollo profesional: actualización docente

Imagen 19: Grupo de trabajo vinculado al desarrollo profesional: reflexión

Tablas

Tabla 1: La colaboración entre consultores: Propuesta de las acciones

Tabla 2: Acciones desarrolladas en colaboración por el equipo de consultores a lo largo de un semestre

Tabla 3: Indicadores para la categoría de Práctica docente

Tabla 4: Indicadores para la categoría de Desarrollo profesional

Tabla 5: Indicadores para la categoría de Aspectos sociales

Tabla 6: Etapas del proceso de trabajo en grupo y elementos identificados

CAPÍTULO 9: EL EQUIPO DE CONSULTORES: UNA COMUNIDAD VIRTUAL DE PRÁCTICA, INNOVACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL

Gráficos

- Gráfico 1: Mensajes que comparten en la sala de consultores
- Gráfico 2: Mensajes de la sala de consultores que transfiere al aula
- Gráfico 3: Relación entre las informaciones que comparte en sala y las que transfiere al aula
- Gráfico 4: Motivos por los que los consultores colaboran en la sala
- Gráfico 5: Beneficios de la colaboración en red
- Gráfico 6: Grado de valoración de las actitudes
- Gráfico 7: Indicadores que facilitan dinámicas de trabajo colaborativo virtual

Tablas

Tabla 1: relación entre las actitudes que valoramos en los estudiantes y las actitudes que valoran los consultores

CAPÍTULO 10: RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Figuras

- Figura 1: Niveles de las competencias digitales
- Figura 2: Roles del docente en línea
- Figura 3: La colaboración entre docentes: compartir la práctica docente

Tablas

Tabla 1: Mapa de las competencias digitales

BIBLIOGRAFIA

.....

Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. En EDUTECH, *Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 7 Universidad de les Illes Balears.

Adell, J. (2004). *La red como instrumento para la formación: de los cursos online a las comunidades de aprendizaje*. En S. Camacho (Ed.), (pp. 185-212). Granada: Arial Ediciones.

Adell, J. Salas, A. (1999). *El profesor online: elementos para la definición de un nuevo rol docente*. Comunicación presentada en Edutec'99, Universidad de Sevilla.

Ala-Mutka, K.; Punie, Y.; Redecker, C. (2008). *Digital Competence for Lifelong Learning*. European Commission, Institute for Prospective Technological Studies.

Alfageme González, M. B. (2003). *Modelo colaborativo de enseñanza-aprendizaje en situaciones no presenciales: un estudio de caso*. Universidad de Murcia. Tesis doctoral inédita.

Alonso, C.; Casablancas, S.; Domingo, L.; Guitert, M.; Moltó, O.; Sánchez, J.A.; Sancho, J.M. (2010). De las propuestas de la Administración a las prácticas del aula. En: *Revista de educación* nº 352 (ejemplar dedicado a las TIC en la educación obligatoria, de la teoría a la política y la práctica) pp. 53-76.

Anderson, T. (2004). Teaching in an online learning context. En T. Anderson y F. Elloumi. *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca University.

Anderson, T.; Kanuka, H. (2003). *e-Research: methods, strategies and issues*. Boston: Allyn & Bacon.

Angeli, C. & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education*, 52, 154-168.

Antunez, S. (1999): El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educar*, 24, pgs. 89-110.

Aragon, S. R. (2003). Creating social presence in online environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 100, 57-68.

Ardevol, E.; Vayreda, A. (2000). Metodologies qualitatives per a la recerca sobre la societat de la informació. Curso de doctorado. Bienio 2001-2003, asignatura Metodología cualitativa. Disponible en: https://cv.uoc.edu/moduls/UW01_60031_01099/index.html

Ardizzone, P. y Rivoltella, P. C. (2004). *E-learning. Métodos e instrumentos para la innovación de la enseñanza universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Area, M. (2001). *Educar en la sociedad de la información*. Col. Aprender a ser. Bilbao. Desclée de Brouver

Area, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid, Ediciones Pirámide.

Area, M. (2005). *La educación en el laberinto tecnológico. De la escritura a las máquinas digitales*. Barcelona. Octaedro-EUB.

Area, M. (2006). *Autoformación del profesorado. Colaboración a través de la red*. *Práctica docente*, 3.

Area, M. (2010). "Las redes sociales en internet como espacios para la formación del profesorado". *Razón y palabra*, Nº 63. Disponible en: www.razonypalabra.org.mx/n63/marea.htm

Area, M.; Guitert, M. (2003). Introducción al e-learning. La educación en la sociedad de la información. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona. Material didáctico del curso de Master e-learning

Arnal, J. et al (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

Badia, A. (2005): Aprender a colaborar con Internet en el aula. En Monereo, C. (coord.): *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Editorial Graó.

Badia, A.; García, C. (2006). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. En: Badia, A (Coord.) *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior [monográfico en línea]* *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 3, nº 2. UOC.

- Badia, A.; Mominó, J. (2001). ¿La interacción es la clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales instruccionales? En: E. Barberà (Ed.), *La incógnita de la educación a distancia* (157-185). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- Ballesteros, C, López Meneses, E y Torres, L. (2004). *Las plataformas Virtuales: escenarios alternativos para la formación*. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional sobre Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación, Edutec 2004, bajo el lema: Educar con tecnologías, de lo excepcional a lo cotidiano. Publicación electrónica: <http://edutec2004.lmi.ub.es/pdf/195.pdf>
- Barab S.; Duffy, T. M. (2000). From practice fields to communities of practice. In: David H. JONASSEN, Susan M. LAND (eds.). *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. Pág. 25-55.
- Barab, S., Makinster, J.G. Y Scheckler, R. (2004). Designing System Dualities: Characterizing an Online Professional Development Community. In: S. A. Barab, R. Kling y J.H. Gray (eds): *Designing Virtual Communities in the Service of Learning*. New York: Cambridge University Press, 53-90.
- Barajas, M., Scheuermann, F., Kikis-Papadakis, K. (2003). Is the Role of the Teacher as the 'Knowledge authority' in Danger in an ICT-Learning Setting? *Elearning Europa*.
- Barberà, E., (coord.); Badia, A.; Mominó, J.M. (2001). *La incógnita de la educación a Distancia*. Barcelona, ICE UB/Horsori.
- Barberà (2005) Material didáctico de planificación docente con soporte TIC. Bcn:UOC.
- Barberà, E. (coord.). (2006). *Educación abierta y a distancia*. Barcelona: UOC.
- Barberà, E. (2007). *Aprender e-learning*. BARCELONA: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Barberà, E. (2009). Filosofía wiki: El compromiso de las soluciones. *Red U - Revista De Docencia Universitaria, Monográfico IV*. Número especial dedicado a Wiki y educación superior en España (en coedición con Revista de Educación a Distancia –RED).
- Barberà, E.; Badia, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 2(2). UOC. [08/04/2008] Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf>
- Barkley, Cross y Howell. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata. [V.O.: *Collaborative learning techniques*. John Wiley & Sons, Inc., 2005].
- Barnett, R. (2001): *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barro, S. (dir.) (2004). *Las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en el sistema universitario español*. Madrid: CRUE.
- Barro, S; Burillo, P. (dir.) (2006a). *Las TIC en el sistema universitario español: un análisis estratégico*. Madrid: CRUE.
- Bates, A.W. (1999). *La tecnología en la Enseñanza Abierta y la Educación a Distancia*. México: Trillas.
- Bates, A.W. (Tony) (2001) - *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios* (Eduiuc-Gedisa). Avance Editorial del Libro.
- Bautista, G. et al. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Baym, N. K. (2003). La emergencia de comunidad online. En: *Cibersociedad 2.0 : una nueva visita a la comunidad y la comunicación mediada por ordenador, Nuevas Tecnologías y Sociedad*. Barcelona: Editorial UOC.
- Bender, T. (2003). *Discussion-Based Online Teaching to Enhance Student Learning: Theory, Practice and Assessment*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Benito, D. (2009). Aprendizaje en el entorno del e-learning: Estrategias y figura del e-moderador (learning in the e-learning environment: Strategies and the figure of the e-moderator). *Revista De Universidad y Sociedad Del Conocimiento (RUSC)*, 6 (2).

- Benito, A.; Cruz, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Narcea
- Bennett, S.; Matton, K.; Kevin, L. (2008). "The digital Native Debate" A Critical Review of the evidencie. British Journal of Educational Tecnology, 39 (5), 775-786.
- Berge, Z. (2000) New roles for learners and instructors for Learners and Teachers in Online Higher Education. En Hart, G.: *Readings and Resources in Global Online Education*, pp3-9, Whirligig Press, Melbourne
- Blázquez, F.; Alonso, L. (2009). Funciones del profesor de e-learning. *Píxel Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 205-215.
- Boneu, J.M. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. En: «Contenidos educativos en abierto» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 4,(1) . UOC. [04/06/10] <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/boneu.pdf>
- Borges, F. (2007). *L'estudiant d'entorns virtuals. una primera aproximació*. Digithum, 9.
- Boyd, D.; Ellison, N. (2007) Sitios de redes sociales:. Definición, historia y erudición". *Journal of Computer-Mediated Communication* 13(1), artículo 11.
- Bozu, Z.; Imbernon, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 6 (1).
- Brenson-Lazan. (2001). *Etapas de desarrollo y facilitación en una comunidad virtual de aprendizaje*. Amauta Internacional. LLC.
- Brindley, J. E., Walti, C.; Blaschke, L. M. (2009). Creating effective collaborative learning groups in an online environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3), 1-18.
- Bruguera, E., y Gil, E. (2008). Guía de uso de wiki. Material de asignatura del curso 2007-08 (UOC).
- Cabero, J. (2003): Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la teleenseñanza, en MARTÍNEZ, F. (coods): *Redes de comunicación en la enseñanza*, Barcelona, Paidós, 129-156.
- Cabero, J. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *EDUTEC. Revista electrónica de Tecnología Educativa*, 20.
- Cabero, J.; Gisbert, M. (2005). *La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales formativos*. Sevilla: MAD.
- Cabero, J.; Román, P. (2004). Papel del profesor en el desarrollo de destrezas para el trabajo en grupo: Proyectos colaborativos, foros, y uso del correo electrónico. *Agenda Académica*, 11(1-2), 3-15.
- Cabero, J. y Llorente, M. (2007). Propuestas de colaboración en educación a distancia y tecnologías para el aprendizaje. *EDUTEC, Revista electrónica de Tecnología Educativa*, nº 23. [10/05/10]. Disponible en: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec23/jcabero/jcabero.html>
- Cabrera, N. & Mas, X. (2005). El Plan Docente como metodología integrada para el diseño y la creación de asignaturas en la UOC. *Actas del II Simposio Pluridisciplinario sobre Diseño, Evaluación y Descripción de Contenidos Educativos Reutilizables (SPDECE)*, Barcelona.
- Calderón Patier, C. y Barruso Castillo, B. (2008): La importancia de la planificación docente en el EEES. El caso de la asignatura Sistema Fiscal Español y Comparado en la USP-CEU, *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*, noviembre 2008.
- Carnoy, M. (2004) Las TIC en la enseñanza: Posibilidades y retos. Lección inaugural del curso académico 2004-2005 de la UOC. [en línea]. UOC. [20/05/2008]. Disponible en: <http://www.uoc.edu/inaugural04/esp/carnoy1004.pdf>
- Castells, M. (1997-1998). *La era de la información* (Vol.I: La sociedad red; Vol. II: El poder de la identidad; Vol. III: Fin de milenio). Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2000a). *Internet y la sociedad red*. Lección inaugural programa de doctorado sobre la sociedad de la información y del conocimiento de la UOC. [en línea]. UOC. [20/05/2008]. Disponible en: <http://www.uoc.edu/web/esp/articles/castells/print.html>
- Castells, M. (2000b). *The rise of the network society*. USA: Blackwell.

- Castells, M. (2001). *La galaxia internet. reflexiones sobre internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Areté.
- Cataldi, Z. (2005). *El aporte de la tecnología informática al aprendizaje basado en problemas usando modelos de trabajo interactivo*, Sevilla, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Tesis doctoral inédita.
- Cerrillo, M.R.; Izuzquiza, D. (2005) Perfil del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [en línea] vol. 8 [2011-06-26]. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=217017180002>
- Champan, J.; Aspin, D. (2001). Schools and the Learning Community: Laying the Basis for Learning Across the Lifespan. In *International Handbook of Lifelong Learning* Aspin, D.; Champan, J.; Hatton, M.; Sawano, Y. (eds.). London Kluwer.
- Chu, K. C.; Urbanik et al. (1999). The benefits of virtual teaching to engineering education. *The International Journal of Engineering Education*, Vol. 15(5), p. 334-338.
- Clemente Linuesa, M. (1999) “¿Es posible una cultura de colaboración entre el profesorado?”. *Revista de Educación* no. 320, noviembre-diciembre, pp. 205-221.
- Cochran-Smith, M; Lytle, S. L. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Collis, B.; Moonen, J. (2001). *Flexible learning in a digital world: Experiences and expectations*. London: Kogan Page.
- Coll, C. et al. (2007). Configuración y evolución de la comunidad virtual MIPE/DIPE: retos y dificultades. Rodríguez Illera, José Luis. (Coord.) *Comunidades virtuales de práctica y de aprendizaje. Revista Electrónica de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 8(3). Universidad de Salamanca.
- Comisión de la Comunidad Europea (2005). Proposal for a recommendation of the European parliament and of the council on key competences for lifelong learning.
- Coppola, N.W., Hiltz, S.R. & Rotter, N.G. (2002) Becoming a virtual professor: pedagogical roles and asynchronous learning networks, *Journal of Management Information Systems*, 18, pp. 169–189.
- Corbetta (2003) *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill
- Creswell, J.W. (2008). Diseños de investigación narrativa. En la investigación educativa: planificación, realización y evaluación de la investigación cuantitativa y cualitativa (3ªed, pp 511-550.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Dalsgaard, C. (2009). Supporting transparency between students. *Proceedings of International Conference on E-Learning in the Workplace (ICELW 2009), to be held at Teachers College at Columbia University in New York, June 10th-12th, 2009*.
- Dakers, J. (ed) (2006): *Defining Technological Literacy*. New York. Palgrave Macmillan.
- Delgado, A.M.; Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. [artículo en línea]. 3(1). UOC. [03/03/10] . Disponible en: http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/delgado_oliver.pdf
- Delors, J. (1997). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya (edició original en anglès, 1996).
- De Benito, B. (1999): Redes y trabajo colaborativo entre profesores. *Comunicación al congreso EDUTEC'99*.
- De Vicente, P. (Dir.) (2002): *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. ICE de la Universidad de Deusto, Bilbao.
- De Weber, B.; Schellens, T.;Valcke, M. & Van Keer H. (2006) Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review, *Computers & Education*, 46, 6–28
- Del Rincón, D. et al., (1995) *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

- Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. New York: Elsevier Science.
- Dochy, F.; Segers, M.; Dierick, S. (2003) Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era en la evaluación. *RED-U*, 2(18)
- Duart, J. M. (2006). La universidad en la red. *RUSC. Revista De Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 3(1).
- Duart, J.; Lupiáñez, F. (2005a) La perspectiva organizativa del e-learning. Introducción. En Duart, J.M.; Lupiáñez, F. (coords). *Las TIC en la universidad: estrategia y transformación institucional monográfico en línea*. *RUSC, Revista De Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 2(1). Pp1-4 [28/01/2010]. Disponible en: <http://rusc.ioc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/242>
- Duart, J. M.; Sangrà, A. (2000). Formación universitaria por medio de la web: Un modelo integrador para el aprendizaje superior. En: J. M. Duart y A. Sangrà (Eds.), *Aprender en la virtualidad* (23-49). Barcelona: EdiUOC.
- Durán D. (2001) Cooperar para triunfar. *Cuadernos de Pedagogía* no. 298, enero, pp. 73-75. Barcelona. Cispraxis.
- Echazarreta, C.; Prados, F.; Poch, J. [et al.] (2009). La competencia “El trabajo colaborativo”: una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG). En «Trabajo colaborativo, visiones disciplinarias» [dossier en línea]. *UOC Papers*. Nº 8. UOC. [07/02/2008]. http://www.uoc.edu/uocpapers/8/dt/esp/echazarreta_prados_poch_soler.pdf
- Estebanell, M y Ferrès, F. (2001) Internet, los espacios virtuales y la educación a distancia. En Area, M. (Coord.) *Educación en la Sociedad de la Información*. Pp. 325-358.
- Fainholc, B. (2006). *La interactividad en la educación a distancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Fallows, S.; Steven, C. (2000). *Integrating Key Skills in Higher Education. Employability, transferable skills and learning for life*. Londres: Kogan Page
- Fernández Rodríguez, M. (2002) La diferencia entre la enseñanza presencial y la enseñanza a distancia. Ponencia presentada al Primer Simposio sobre l'Ensenyament a distància i semipresencial de la Tradumàtica. Bellaterra.
- Flecha, R.; Padrós, M.; Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y Gestión Educativa*, núm. 5, p. 4-8.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Freire, J. (2007). Los retos y oportunidades de la Web 2.0 para las universidades. En Jiménez Cano, R. y Polo, F. (ed.) *La Gran Guía de los Blogs 2008*. Madrid: Colección Planta 29, Ediciones El Cobre.
- Freire, J. (2009). Presentación Monográfico cultura digital y prácticas creativas en educación. *RUSC, Revista De Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 6(1).
- Fullan, M. (2001). *El nuevo significado del cambio educativo*. Nueva York: Prensa Colegio de Profesores
- Gairín, J. (2003). El profesor universitario en el siglo XXI. En C. Monereo y J. L. Pozo (Coords.), *La universidad ante la nueva cultura, enseñar y aprender para la autonomía* pp. 119-140. Madrid: Síntesis.
- Gairín, J. (2006) Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Revista Educar*, núm. 37; p. 41-64.
- Gannon-Leary, P., Fontainha, E. (2010). Communities of Practice and virtual learning communities: benefits, barriers and success factors. *Elearning papers*. www.temoa.info.
- Gannon-Leary, P. M. & Fontainha, E. (2007) Communities of Practice and virtual learning communities: benefits, barriers and success factors. *eLearning Papers*, 5. [27/01/2008], Disponible en: <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media13563.pdf>.
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel, pp. 328.
- García Aretio, L. (2003a). Comunidades de aprendizaje en entornos virtuales. En Barajas, M. (coord.) *La tecnología educativa en la educación superior*. Madrid: McGraw Hill.

- García Gómez, S. (1999). El desarrollo profesional. Análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación*, 318, 175-187.
- García Aretio, L.(Coord); Ruiz, M.; Domínguez, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel, pp. 303.
- García-Valcárcel, A (2001). La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. *Didáctica Universitaria*, pp.9-43
- Garrison, D. R.; Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Garrison, D. R. (2006). Online collaboration principles. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), 25-34
- George et al., (2005) Case studies and theory development in the social sciences. MIT Press, Cambridge, MA.
- Gisbert, M. (2002) *El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio*. Dpt. Pedagogía. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona.
- Gisbert, M. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. *Acción Pedagógica*, 11(1), 48-59.
- González, J.; Wagenaar, R. (2003). TUNING. Educational Structures in Europe. Informe final.
- Goodyear, P., Salmon, G. & Spector, J.M. (2001) Competences for online teaching: a special report, *Educational Technology Research and Development*, 49, pp. 65-72.
- Goetz, J. y LeCompte, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid Morata/MEC (Publicación original en 1984).
- Grodecka, K.; Wild, F.; Kieslinger, B. (2008). *How to use social software in higher education. A handbook from the iCamp project*. Polonia.
- Gros, B. (2000). *El ordenador invisible*. Barcelona: Gedisa.
- Gros, B. (2004). La construcción del conocimiento en la red: Límites y posibilidades. *Teoría De La Educación*, 5.
- Gros, B. (2004) El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades. I Congreso Internacional de educación mediada por tecnologías. Universidad del Norte, Colombia. [20/01/09] Disponible en: <https://www.uninorte.edu.co/congresog10/conferencias.html>
- Gros, B. (2008) Las comunidades virtuales para la formación permanente del profesorado [artículo en línea] *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1, 1-10. [7/01/2009] <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>
- Gros, B. (2009). Universitat Oberta de Catalunya. *El modelo educativo de la UOC. Evolución y perspectivas*. Disponible en:
- Gros, B.; Adrián, M. (2004). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Teoría De La Educación*, 5.
- Gros, B.; Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <https://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80011142010>.
- Guàrdia, L. (2000). El diseño formativo: un nuevo enfoque de diseño pedagógico de los materiales didácticos en soporte digital. En A. Sangrà, y J. Duart (Coord.), *Aprender en la virtualidad* (pp. 171-187). Barcelona: Gedisa.
- Guillamón et al. (2010) La figura del tutor en un entorno virtual de aprendizaje: la experiencia de Psicología y Psicopedagogía en la UOC. *RED. Revista de Educación a Distancia*. Sección de Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento. Núm. 1. Disponible en: <http://www.um.es/ead/reddusc/1/>
- Guitert, M.; Giménez, F. (2000). El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En J. M. Duart y A. Sangrà (Eds.), *Aprender en la virtualidad* (113-134). Barcelona: Gedisa.
- Guitert, M.; Giménez, F. (2004). El trabajo en equipo en entornos virtuales. Material de asignatura.

Guitert, M.; Giménez, F.; Lloret, T. (2002). *El trabajo cooperativo en entornos virtuales: El caso de la asignatura de multimedia y comunicación en la UOC*. Tecnologías de la Información, Educación y Comunicación. Una visión crítica (TIEC). Barcelona, Julio de 2002. [http://www.uoc.edu/in3/grupsrecerca/Comunicacion_TIEC.doc].

Guitert, M.; Guerrero, A. E.; Ornellas, A.; Romeu, T.; Romero, M. (2008). Implementación de la competencia transversal «Uso y aplicación de las TIC en el ámbito académico y profesional» en el contexto universitario de la UOC. *Relatec-Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa*, 7(2), 81-89.

Guitert, M.; Guerrero, A.; Ornellas, A.; Romeu, T.; Romero, M. (2008). Implementación de la competencia transversal: Uso y aplicación de las TIC en el ámbito académico y profesional en el contexto universitario de la UOC. *Relatec, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7(2), 81-89

Guitert, M.; Ernest, P.; Hopkins, J.; Romeu, T.; Padrós, A.; Pérez-Mateo, M. (2007). Key issues in the coordination of 150 online teachers in fully virtual university. En: EDEN. *European Distance and E-Learning Network*. Naples, 13 junio.

Guitert, M.; Lloret, T.; Giménez, F.; Romeu, T. (2005). El treball i l'aprenentatge cooperatiu en entorns virtuals: El cas de la universitat oberta de catalunya (UOC). *Coneixement i Societat. Revista d'Universitats, Recerca i Societat De La Informació*, 8, 44-77. Disponible en: http://www10.gencat.net/dursi/generados/catala/departament/recurs/doc/cis08_guitert_lloret_gimenez_romeu.pdf

Guitert, M.; Romeu, T. (2001) The Internet: training tool and teaching aid. En *Eden IV Open Classroom Conference*, Barcelona.

Guitert, M.; Romeu, T. (2002) “El profesorado en los entornos virtuales de aprendizaje: evolución y competencias”. En *2a Conferencia Internacional de la Educación y de la Formación basada en las Tecnologías*. Online Educa, Barcelona

Guitert, M.; Romeu, T. (2004) “El profesor en la red: la formación inicial como motor de cambio: el caso de la asignatura de Multimedia y Comunicación”. En: *Virtual Educa*

Guitert, M.; Romeu, T. (2005). “El trabajo en equipo en la asignatura de ‘multimedia y comunicación a la UOC competencias adquiridas”. En: *IADIS Conferència Iberoamericana WWW Internet*. Lisboa, 18 noviembre.

Guitert, M.; Romeu, T. (2006). “The collaborative Virtual Project to acquire ICT competences”. En: *e-Competences, EDEN*.

Guitert, M.; Romeu, T. (2006). Collaborative Learning in virtual environments. Group Work competences assessment. En: *EDEN Workshop*. EDEN. 11 noviembre.

Guitert, M.; Romeu, T. (2009) A digital literacy proposal in online Higher Education the UOC scenario. En *eLearning Papers*, Nº. 12, 2009. Monográfico dedicado a la “Alfabetización digital, evolución de las alfabetizaciones en el siglo XXI. Disponible en: <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media18503.pdf>

Guitert, M.; Romeu, T. (2009). Material didáctico sobre de Planificación y Acción Docente. UOC Disponible en: <http://cv.uoc.edu/~fcaulas/20091/91.575/mat/entornos.pdf>

Guitert, M.; Romeu, T.; Giménez, F. (2004). Key issues in a proposal for collaborative learning in a virtual environment. En: *IADIS International Conference e-Society 2004*. Avila, 16 julio.

Guitert, M.; Romeu, T.; Giménez, F. (2004). Methodological aspects of Cooperative Work and Learning in a Virtual Environments:. The Case of the UOC. En: *E-Learn Conference 2004*. Washington, 1 noviembre.

Guitert, M.; Romeu, T.; Giménez, F. (2005) El aprendizaje y el trabajo cooperativo en entornos virtuales: el caso de la UOC. *Revista de Organización y Gestión educativa*. Volumen 13 nº 3

Guitert, M.; Romeu, T.; Padrós, A. (2006). Online initial teacher training needs on ICT. En: *EdMedia* . Orlando.

Guitert, M.; Romeu, T.; Padrós, A.; Guerrero, A. (2006). Taller de Formación en línea para futuros profesores TIC. En: *Virtual Educa 2006*. Bilbao.

Guitert, M.; Padrós, A.; Romeu, T.; Hopkins, J.; Ernest (2007). Teachers Perception in Two Online e Communities of Inquiry: The Case of the Open University of Catalunya. *Society for Information Technology & Teacher Education SITE*. AACE Association for the Advancement of Computing in Education.

Guitert, M.; Romeu, T.; Romero, M. (2007). Experiencia de un seminario sobre evaluación por competencias en la asignatura de MyC a través de grupos de trabajo y wikis. En: *Intercanvi d'experiències entre la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) i la Open University (OU) en torn la docència a la xarxa*. UOC. BARCELONA, 5 julio.

Guitert, M.; Romeu, T.; Guerrero, A. E. (2006). Les competències genèriques en TIC pels estudiants de la UOC en el marc d'una assignatura. En: *I Jornades Virtuals sobre EEES*. UOC. Barcelona, 1 noviembre. Disponible en: http://portal.uoc.edu/forums2/eees/files/E_guitert.pdf

Guitert, M., Romeu, T., Guerrero, A. E.; Romero, M. (2007). Anàlisi del procés d'avaluació de competències TIC en el marc d'un seminari docent. En: *II Jornades en xarxa sobre EEES*. UOC. Barcelona, 24 octubre.

Guitert, M., Romeu, T.; Romero, M.; Padrós, A.; Pérez-Mateo, M.; Hopkins, J., Ernest, P. (2007). Training and collaboration among teachers in Digital Literacy and English. En: *Intercanvi d'experiències entre la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) i la Open University (OU) en torn la docència a la xarxa*. UOC. BARCELONA

Guitert, M.; Romeu, T. Perez-Mateo M (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. RUSC. *Revista De Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 4(1). Disponible en: http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/guitert_romeu_perez-mateo.html

Gumbau, J. (2006). Hacia la universidad orientada a los servicios: una perspectiva sistémica de cambio permanente por la innovación tecnológica. En: Roca, G. (coord.). *La presencia de las universidades en la Red [monográfico en línea]*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 3(1) UOC. [Fecha de consulta: 7/01/07].

Gunawardena, C. N.; Lowe, C. A., y Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17, 397-431.

Hanna, D. (2002). Nuevos modelos de organización: la extensión de la universidad tradicional, en Hanna, D. (ed.) *La enseñanza universitaria en la era digital*, pp.103-127. Barcelona: Octaedro.

Hanraets, I. et al. (2011) Experiences of pioneers facilitating teacher Networks for professional development. *Educational Media International*, 48:2 85-99. <http://dx.doi.org/10.1080/09523987.2011.576513>

Harasim, L.; Hiltz, S. R.; Turoff, M; Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje. guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento: La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Hart, J. (2009). *25 Tools: A Toolbox for Learning Professionals. 2009 version* [artículo en línea]. Centre for Learning & Performance Technologies. [11/11/2009]. Disponible en: <http://c4lpt.co.uk/25Tools/index.html>

Hathorn, L; Ingram, A (2002b) Online collaboration: Making It work, *Educational Technology*, 42(1), 33-40

Haythornthwaite, C. et al., (2000) Community development among distance learners: temporal and technological dimensions [artículo en línea] *Journal of Computer-Mediated Communication* 6(1). Disponible en: <http://www.ascusc.org/jcmc/vol6/issue1/haythornthwaite.html>

Helsby G. (2000) Multiple truths and contested realities. The changing faces of teacher professionalism in England. En Day, C.; Fernández, A., Hauge, T. E. y Moller, J. (Eds.) *Nueva York. Falmer Press*.

Herrington, A. et al (2006). The Design of an Online Community of Practice for Beginning Teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 6 (1), pp. 120-132. AACE.

Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Ediuoc.

Holmberg, B. (1995). *Theory and Practice of Distance Education*. Londres: Roulledge.

Hunter, B. (2002). Learning in the Virtual Community Depends upon Changes in Local Communities. En: K. A. Renninger y W. Shumar (eds): *Building Virtual Communities. Learning and Change in Cyberspace*. New York: Cambridge University Press, 96-126.

- Imbernón, F. (2000) Un nuevo profesorado para una nueva universidad ¿conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Nº 38, 37-43
- Imbernón F. (2005). La profesión docente en el escenario actual de la globalización y la sociedad del conocimiento. Ponencia presentada en el curso “La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas”. Documento policopiado. Santander: Universidad Menéndez Pelayo.
- Informe ejecutivo REFLEX (2007). *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: ANECA.
- Johnson, D. W., R.T. Johnson y E. J. Holubec (1999a). *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona, Paidós.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2004). Cooperation and the use of technology. En Jonassen, D.H. (ed.). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (2nd. ed). (pp. 785-811).Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Johnson, L., Smith, R., Levine, A., Stone, S. (2010). *The 2010 Horizon Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kaye, A.R. (ed) (1992) *Collaborative leaning through computer conferencing*. Berlín: Springer Verlag/NATO Scientific Affairs Division.
- Kearsley, G. (2000) *Online Education: Learning and teaching in cyberspace*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, Belmont, CA
- Keegan, D. (1996) *Foundations of Distance Education*. Third edition. London: Routledge
- Kimble, C. et al. (2001) *Communities of practice: Going virtual*. Chapter XIII pp. 220-234. University of York, UK
- Kiraly, Donald C. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome.
- Kirschner, P.A. & Lai, K-W (2007). *Online communities of practice in education*. *Techonology Pedagogy and Education* 16 (2) pp 127-132
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003) *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning* Buckingham Open University Press.
- Lankshear, C. & Knobel, N. (eds) (2008) *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*: New York, Berlin, Oxford: Peter Lang
- Lesser, E.L.; Storck, J. (2001) *Communities of practice and organizational performance*, IBM System Journal 40 (4)
- Levy, P. (2004). *¿Qué es lo Virtual?* Segunda edición. Paidós Ibérica. Madrid, España.
- Lewis, R. (2002) Grups de treball en comunitats virtuals. Workshop FREREF (Traváil Coopératif et NTIC en environnements de formation). Etude des cas de trois régions de la FREREF”Página Web de la UOC. <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/lewis0102/lewis0102.html>
- Lichtman , M. (2010). *Qualitative Research in Education. A user’s guide*. Sage Publications.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. (2nd ed.). Cambridge:Cambridge University Press.
- Lipponen, L. ; Lallimo, J. (2004). From collaborative technology to collaborative use of technology: designing learning oriented infrastructures. *Educational Media International*, 111-116.
- Llorente, M.C. (2006). El tutor en e-learning: aspectos a tener en cuenta. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología educativa*. Nº 20. [30/04 /2009]. Disponible en: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/llorente.pdf>
- Lock, J. (2006). A New Image: Online Communities to Facilitate Teacher Professional Development. *Journal of Technology and Teacher Education*. 14 (4), pp. 663-678. Chesapeake, VA: AACE.
- López Hernández, A. (2005) *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo*. Universitat de Valencia. Servei de Publicacions. 2005. Tesis doctoral. Disponible en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9652/lopez.pdf?sequence=1>

Little, J.W. (1990b) Teachers as Colleagues. En Lieberman, A. (Ed.): *Schools as collaborative cultures: creating the future now*, pp.165 -193. Lon- don. Falmer Press.

Lynch, M. M. (2002). *The online educator: A guide to creating the virtual classroom*. London: Routledge.

Majó, J.; Marquès, P. (2002). *La revolución educativa en la era internet*. Barcelona: CissPraxis.

Marcelo, C. (2002) Conceptos en torno a la teleformación. En Marcelo C. y otros (Eds.) *E-learning teleformación*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000. pp. 19-38.

Marcelo, C. (2006). Las nuevas competencias en e-learning: ¿qué formación necesitan los profesionales del e-learning? En Marcelo, C. (Ed.), *Prácticas de E-learning*. (Barcelona: Octaedro).

Marcelo, C., y Perera, H. (2004). El análisis de la interacción didáctica en los nuevos ambientes de aprendizaje virtual. *Revista Bordón*, 56(3 y 4), 533-558. 20

Marco, J.M. et al. (2010) *TIC-TAC EEES. Educar para transformar. Transformar para educar*. En Sabadell, M. (Coord.). Editorial UOC

Marquès, P. (2007) Comunidades virtuales de profesores: los casos DIM y DIOE. Documento electrónico [en línea]. Disponible en: <http://www.peremarques.net/web20.htm>

Marshal, E. & Akdere, M. (2005). Clarifying distance education roles and competencies. Exploring similarities and differences between professional and student- practitioners perspectives. *American Journal of Distance Education*. 19 (2), 87-103.

Marshall, C.; Rossman, G,B, (2006). *Designing Qualitative Research*. Sage Publications. Fourth Edition.

Martín, O. (2009). Educación 2.0. Horizontes de la innovación en la Escuela. *TELOS. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 78.

Martin, A. y Grudziecki, J. (2007) Literacies of the digital: *Computer, IT or ICT literacy, Technological literacy, Information literacy, Media literacy, Visual literacy, Communication literacy* University of Glasgow, Scotland

Martínez, M.J. et al. (2010) *TIC-TAC EEES. Educar para transformar. Transformar para educar*. En Sabadell, M. (Coord.). Editorial UOC

Mas, O. et al. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. Nuevas fórmulas, viejos retos en los procesos educativos. *Current Developments in Technology-Assisted Education*. 1462-1466

Mas, X.; Gros, B; García, I. (2009). “La evolución del modelo educativo de la UOC: un enfoque orientado a la adquisición de las competencias del siglo XXI”. *X Encuentro Internacional Virtual Educa*. Buenos Aires, 9-13 de Noviembre 2009. Disponible en: http://www.virtualeduca.info/ponencias/522/Articulo_modelo_educ_competencias.pdf

McClintock, R. (2000). Prácticas pedagógicas emergentes, *Cuadernos de Pedagogía* 290, pp 74-76

McConnell, D. (2006). *E-learning groups and communities*. Poland: The Society for Research into Higher Education y Open University Press.

McDonald, J. (2003). Assessing online collaborative learning: process and product. *Computer & Educatcion*, 40 (4), 377-391.

McMillan, J. H.; Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.Addison Wesley.

McVaAY M. (2002) *The online educator: a guide to creating the virtual classroom*. Routledge Falmer.

Medina, A. (2001): Los métodos de la enseñanza universitaria. En García-Valcárcel, A.(coord.): *Didáctica Universitaria*. Madrid. La Muralla.

Mejía, J. (2003). Técnica cualitativas de investigación en las ciencias sociales. *Investigaciones Sociales (Revista del IHS-UNMSM)*

- Mercer, J (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- Meirinhos, M. y Osório, A. (2009) Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* [15/06/2009] Disponible en: <https://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=36812381004>.
- Meter, D.J. (2004). Desarrollo social y educativo con las nuevas tecnologías. En *Nuevas Tecnologías y Educación*, Martínez, F.; Prendes, M. (coord.), Páginas Madrid, Pearson.
- Mir, A. (2007). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de 2o ciclo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico I. Disponibles en: https://www.redu.es/Red_U/m1
- Mishra, S. (2005). Roles and Competencies of Academic Counsellors in Distance Education. *Open Learning*, 20 (2), 147-159.
- Moore, M. (2003). *Handbook of distance education*. (2º ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Moore, M.G. y Kearsley, G. (1996) *Distance education: a system view*. Belmont, CA, Wadsworth Publishing Company
- Mor, E. (2008). *Captura i Anàlisi del Comportament dels Estudiants en Entorns Virtuals d'Aprenentatge: El Campus Virtual de la UOC*. Tesis doctoral no publicada, UOC.
- Muñoz Carril, P.; González Sanmamed, M. (2010). Aplicación y uso de herramientas teleformativas por parte del profesorado de la Universidad de A Coruña [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 7(1). UOC. [05/04/2011]. Disponible en: http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n1_munoz_gonzalez/v7n1_munoz_gonzalez
- Murphy, K.; et al. (2005). Constructivist Model of Mentoring, Coaching, and Facilitating online Discussions. *Distance Education*. 26. 3. 341–366.
- Murua, I. (2007). Comunidades virtuales de aprendizaje: entre las posibilidades y las dudas. *Actas del IV Congreso Internacional Educared. "Educar en Comunidad"*. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/425446/Comunidades-Virtuales-de-Aprendizaje-entre-las-posibilidades-y-las-dudas>
- Makrakis, V. (2005). Training teachers for new roles in the new era: Experiences from the United Arab Emirates ICT program. *Proceedings of the 3rd Pan-Hellenic Conference on Didactics of Informatics*, Korinthos, Greece.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II. [09/06/2009]. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Ornellas, A. (2007). La formación permanente del profesorado de secundaria en tecnologías de la información y la comunicación: El caso de cataluña. Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ornellas, A.; Guitert, M.; Romeu, T. (2009). Teaching strategies using social software for developing ICT competences in university students. *5th International Conference on Multimedia and ICT in Education*, Lisbon, Portugal,. Disponible en: www.formatex.org/micte2009/book/1109-1113.pdf
- Owyang, J. 2008. Social network stats: Facebook, mySpace, Reunion. [Weblog entry, January 9.] Web Strategy by Jeremiah.
- Packham, G.; Brychan, P.; Miller, C. (2006). Student and tutor perspectives of on-line moderation. *Education + Training*, Vol. 48(4), 241-251.
- Palloff, R.; Pratt, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace*. San Francisco: Jossey-Bass
- Palloff, R. M.; Pratt, K. (2001). *Lessons from the cyberspace classroom. The realities of online teaching*. San Francisco, EUA: Jossey-Bass.

Paloff, R.; Pratt, K. (2005). *Online learning communities revisited, 21st Annual Conference on Distance Teaching and Learning*. Madison, Wisconsin, United States.

Paloff, R.; Pratt, K. (2007). *Building Online Learning Communities: Effective Strategies for the Virtual Classroom* (2ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass

Panitz T.(2001) Collaborative versus cooperative learning. A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning.

Pastor, M.S., et al. (2005): *Las demandas sociales y su influencia en la planificación de las titulaciones en España en el marco del proceso de convergencia europea en educación superior*. Madrid. Fundación Universidad Empresa.

Pazos, M. et al. (2001): *Comunidades virtuales: de las listas de discusión a las comunidades de aprendizaje*. Comunicación. *Edutec'01. V Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo sostenible*. 17-19 de septiembre, Murcia.

Pérez-Mateo, M. (2010) *La dimensión social en el proceso de aprendizaje colaborativo virtual: el caso de la UOC*. Comprender y abordar la dimensión social en el trabajo en grupo virtual. Tesis doctoral no publicada, UOC.

Pérez Tornero, J. M. (2008). *Teacher Training Curricula for Media and information Literacy. International Expert Group Meeting*. UNESCO Headquarters, Paris. (02/09/2009) Disponible en: http://portal.unesco.org/ci/en/files/27068/12133527103Background_Paper.doc/Background%2BPaper.doc

Perrenoud, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.

Peters, O. (1998) *Learning and Teaching in Distance Education. Analyses and interpretations from an international perspective*. Londre: Kogan Page

Pls. Rambol Management (2004): *Studies in the Context of the E-learning Initiative: Virtual Models of European Universities. Draft Final Report to the EU Commission*. DG Education & Culture.

Prasolova-Førland (2006). *Distance learning: overview and design issues*, En IDI. Disponible en: http://www.idi.ntnu.no/emner/dif8914/essays/eka_terina-essay2000.pdf

Preece, J. (2000). *Online communities: Designing usability and supporting sociability*. New York: Wiley.

Prensky, M. (2001a). *Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1*, en *On the Horizon*, vol. 9, n.o 5.

Prensky, M. (2001b). *Digital Natives, Digital Immigrants. Part 2. Do They Really Think Differently?*, en *On the Horizon*, vol. 9, n.o 6.

Prester, G. & Moller, L. (2001). *Exploiting Opportunities for Knowledge-Building in Asynchronous Distance Learning Environments*. *Quarterly Review of Distance Education*, 2 (2), 93-104.

Prieto, J.M. (2002) *Prologue*. Levy-Leboyer Claude: *Gestión de las Competencias*, Gestión 2000, SA, Barcelona

Rodríguez Gómez, G. et al., (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. 2a ed., Granada

Rader, H. (2003): *Information Literacy – a Global Perspective*. En Martin & Rader, 2003: 24-42.

Resnick, M. (2002). *Rethinking learning in the digital age*. En: G. Kirkman (Ed.), *The global information technology report: Readiness for the networked world* (32-37). Oxford University Press.

Rheingold, H. (1993), *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. Addison-Wesley, New York.

Rhoades, EB, Friedel, CR, & Morgan, AC (2009). *¿La Web 2.0 puede mejorar nuestra colaboración? Uso de la Tecnología en el aula*. *Técnicas*, 84 (1)

Riel, M. y Polin, L. (2004). *Online Learning Communities: Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Environments*. En: S. A. Barab, R. Kling y J.H. GRAY (eds): *Designing Virtual Communities in the Service of Learning*. New York: Cambridge University Press, 16-50.

Rincón, D. (2000). "Metodología cualitativa orientada a la comprensión". A: J. Mateo; C. Vidal (editores). Métodos de investigación en educación. Barcelona: UOC.

Roberts, T.S. (2005). Computer-supported collaborative learning in higher education: An introduction. En: T. S. Roberts (Ed.), *Computer-supported collaborative learning in higher education* (1-18). Hershey: Idea Group Publishing.

Rodríguez Illera, J. L. (Coord.). (2007). Comunidades virtuales de práctica y de aprendizaje [monográfico en línea]. *Revista Electrónica de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 8, no3. Universidad de Salamanca [30/06/2009]. Disponible en: https://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_03/n8_03_rodriguez_illera

Rogers, J. (2000): Communities of practice. A Framework for fostering coherent in virtual learning communities. *Educational Technology and Society*. 3 (3), 1-12

Román, P. (2002): El trabajo colaborativo mediante redes. En Aguaded, I. y Cabero, J. (dirs.). *Educación en red. Internet como recurso para la educación*. pp. 113-134. Ediciones Aljibe. Málaga.

Román, P. (2003). Posibilidades formativas de las herramientas groupware. El aprendizaje colaborativo en la educación. *II Congreso Internacional Internet en la Educación*.

Romero, R.; Llorente, M. C. (2006). El tutor virtual en los entornos de teleformación, en Cabero, J.; Román, P. (coords). *E- actividades. Un referente básico para la formación en Internet*. Sevilla: MAD, 203-213.

Romeu, (2003) Programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Seminario de investigación: e-learning. Disponible en: <http://cv.uoc.edu/~ddoctorat/treballs/2003/elea/tromeu.pdf>

Romeu, T. (2004). La Formación Inicial de los Formadores de E-Learning: El Caso de la asignatura de Multimedia y Comunicación en la UOC . En *4a Conferencia Internacional de la Educación y de la Formación basada en las Tecnologías*. Online Educa,

Romeu, T.; Guitert, M., (2007). La competencia del treball en equip en xarxa pels docents. En: *II Jornades en xarxa sobre l'EEES*. UOC. Barcelona, 24 octubre.

Romeu, T; Guitert, M. (2008) Capacitación docente en la competencia del trabajo en equipo en red. *Actas en IV Congreso Internacional sobre Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI)*, ULL, Lleida.

Romeu, T.; Guitert, M (2010) El llibre digital: el nou repte pel professorat. Un proposta de formació online. *Actas en VI Congrés Internacional sobre Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 30 de Juny al 2 de Juliol del 2010, UPC-Barcelona. 1er Premi AQU.

Romiszowski, A. (1999) Ensenyament i aprenentatge a distància per mitjà del web: intent revolucionari o reacció davant de la necessitat? En Sangrà, A. y Duart, J. (1999) *Aprenentatge i Virtualitat*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. pp17-34

Rosales, C. (2001): Comunicación didáctica en la Universidad, en García-Valcárcel, A. (Coord.). *Didáctica universitaria*. Madrid. La Muralla, 113-153.

Rosenberg, M. J. (2001). *E-learning. Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. New York: McGraw-Hill

Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. y Archer, W. (2001). Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12(1), 8-22.

Rovai, A. (2002). Building Sense of Community at a Distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3 (1). [10/02/2007]. Disponible en: <http://www.irrodl.org/content/v3.1/rovai.html>

Rowntree, D. (1986), *Preparación de cursos para estudiantes*, Barcelona: Herder.

Rowntree, D (1995). Teaching and learning online: a correspondence education for the 21st Century'. *British Journal of Educational Technology*, 26(2), 205-215.

Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Ryan, S.; Scott, B.; Freeman, H.; Patel, D. (2000). *The virtual university: the Internet and resource based learning*, London: Kogan Page.

Sachs, J. (2003) *The activist Teaching profession*. Buckingham, UK: Open University Press

Salinas, J. (2000). El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación. En: Cabero (Ed.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación (199-227)*. Madrid: Síntesis.

Salinas, J. (2003). *Comunidades Virtuales y Aprendizaje Digital*. Universidad de las Islas Baleares. España. Fuente: www.ucv.vt.edu/edutec/Conferencias/conferenciasalinas.doc. Consultado 5 de junio del 2008.

Salmon, G. (2003). *E-moderating: the key to teaching and learning online*. London: Kogan Page limited.

Salinas, J.; Pérez, A.; De Benito, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid: Síntesis.

Sancho, J.M. (2000). Diversificar los espacios de enseñanza. Cuadernos de Pedagogía, nº 290. Barcelona.

Sancho, J. M. (2001). Repensando el significado y metas de la educación en la sociedad de la información. El efecto fractal” . En Área (2001), *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée De Brouver.

Sancho, J. (Coord.) (2006). *Tecnologías para transformar la Educación*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.

Sancho, J.M. (2010). En siete minutos: siete bases para la formación del profesorado en TIC. En Congreso DIM-AulaTIC-2.

Sancho, J. Ma. y Ferrer, V. (1997). Las complejas realidades de la cooperación educativa. *Kikiriki Cooperación Educativa*, no. 46, septiembre-noviembre, pp. 27-35.

Sangrà, A. (2001) “Enseñar y aprender en la virtualidad”, *EDUCAR*, 28, 117-131, UAB

Sangrà, A. (2005) “E-learning in Spain: The Consolidation of the Earliest Take-Off”, in Dittler, U.; Kahler, H.; Kindt, M. & Schwarz, C. (ed.) *E-Learning in Europe – Learning Europe. How have new media contributed to the development of Higher Education?* Münster: Waxmann.

Sangrà, A. (2005). Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una tríada para el progreso educativo. En *Edutec. Rediris.*, Disponible en: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec15/sangra.pdf>

Sangrà, A.; González Sanmamed, M. (2004). El profesorado universitario y las TIC: redefinir roles y competencias. En Sangrà A.; y González Sanmamed, M. (coord.) *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Editorial UOC. Barcelona. Pp 73-96

Sangrà, A., Guàrdia, L. y González Sanmamed, M. (2007). Educational design as a key issue in planning for quality improvement. En Bullen, M. y Janes, D. P. (eds.). *Making the transition to e-learning. Strategies and Issues*, pp. 284-299. Hershey: Idea Group Inc

Sangrà, A. (2008). *La integració de les TIC a la universitat: Models, problemes i reptes*. Tesis doctoral no publicada, Universitat Rovira i Virgili (Tarragona).

Sangrà, A.; Vlachopoulos, D.; Cabrera, N. & Bravo, S. (2011). *Cap a una definició inclusiva del e-learning*. Barcelona: eLearn Center. Universitat Oberta de Catalunya.

Sanz Martos, S. (2005). Gestión de comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos. (*RUSC*). *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(2). [06/05/10] , Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/sanz.pdf>

Sarramona, J. (2005). La acción educativa. En: Colom, A.; Bernabeu, J.; Domínguez, E.; Sarramona, J. *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. 4a ed. Barcelona: Ariel.

Scagnoli, N, & Stephens, M (2005) Collaborative learning strategies in online education Illinois. *Online Conference for Teaching and Learning (IOC2005)*, February.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building Communities. *Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283.

Schank, R.; Berman, T. R.; Macpherson, K. A. (2000). Aprender a través de la práctica. En *Diseño de la Instrucción. Teorías y modelos*. (C. Reigeluth, Ed), (2000), pp. 173-192. Aula XXI Santillana, Madrid

Schmelkes, C. (2001). La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: reflexiones a partir de tres estudios. *REIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-schmelkes.html>

Schrire, S. (2006). Knowledge building in asynchronous discussion groups: Going beyond quantitative analysis. *Computers & Education*, 46, 49-70.

Sigalés, C. (2004): Formación universitaria y TIC: nuevos usos y nuevos roles. (*RUSC*). *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 1, 1. Publicación electrónica: <http://www.uoc.edu/rusc/>

Silva, J. (2007) Las interacciones en un entorno virtual de aprendizaje para la formación continua de docentes de enseñanza básica. Barcelona: Universidad de Barcelona. Tesis inédita

Simonson, M.; Smaldino, T.; Sharon E.; Albright, M. & Zvacek, S. (2006). Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education (3a ed.). Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall.

Sorensen, E. K. (2009). Teaching and learning across collaborative digital contexts. Proceedings of International Conference on E-Learning in the Workplace (ICELW 2009), to be held at Teachers College at Columbia University in New York, June 10th-12th, 2009.

Stake, R. (2005): The Case Study. Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (Eds.): *Handbook of Qualitative Research* (3a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.

Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409-426). Cambridge, UK: Cambridge University Press. Disponible en: http://GerryStahl.net/cscl/CSCL_Spanish.pdf

Stern (2005). The new teaching training: a qualitative investigation of the formal and informal training experience of online distance education instructors. university of california.

Suárez, C. (2004). La interacción cooperativa: Condición social de aprendizaje. *Revista Educación*, XII (23), 79-100.

Suárez, C. (2006). La interacción cooperativa asíncrona en la formación virtual. Tesis doctoral. España, Universidad de Salamanca.

Suárez, c. (2008). *Educación y virtualidad. Bases para el aprendizaje cooperativo en red*. Lima: Fondo Editorial de Universidad Ricardo Palma. 415 págs.

Suárez, C. (2009b). Estructura didáctica virtual para Moodle. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 13.

Suárez, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Editorial UOC, 2010. Pp. 124

Swan, K., Shea, P. Fredericksen, E., pickett, A. Pelz, W., Maher, G. (2003). Building knowledge building communities: consistency, contact and communication in virtual classroom, *Journal Educational Computing Research*, 23 (4), 359-381.

Taylor, S. J.; Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tébar, L. (2003) *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI/Santillana

Thompson, T. L., & McDonald, C. (2005). Community Building, emergent design and expecting the unexpected: Creating a quality eLearning experience. *Internet and Higher Education*, 8, 3. 233-349.

- Tiffin, J.; Rajasingham, L. (1997). *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.
- Trentin, G. (2002). From Distance Education to Virtual Communities of Practice: the Wide Range of Possibilities for Using the Internet in Continuous Education and Training. *International Journal on E-learning*, 1 (1), 55-66
- Tu, C. (2004). *Online collaborative learning communities USA: Libraries Unlimited*
- Tubella, I.; Gros, B. (2010) **Volver del revés la Universidad**. UOCInnova. Editorial UOC
- Unesco (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. París: Informe Unesco.
- Unesco (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. [22/03/2009] Disponible en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf> .
- UNIVERSITIC (2007): *Las TIC en el Sistema Universitario Español*. Informe y catálogo de indicadores TIC.
- Urdaneta, M.; Aguirre, R.; Guanipa, M. (2010). *Perfil de competencias del docente como tutor en línea para la educación a distancia*. [22/01/2009]. Disponible en: <http://servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/eduweb/vol2n2/art6.pdf>
- Urhahne, D.; Schanze, S.; Bell, T.; Mansfield, A.; Holmes, J. (2009). Role of the teacher in computer-supported collaborative inquiry learning. *International Journal of Science Education*, (1), 1-23.
- Valcárcel Cases, M. (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia Europea en Educación Superior*. Informe Final.
- Vance, L. A. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial & Special Education*, 22(4)
- Velasco, H; Díaz de Rada, A (1997). "El trabajo de campo". *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Ed. Trotta.
- Volman, M. (2005). A variety of roles for a new type of teacher educational technology and the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 21(1), 15-31.
- Wallace, R. M. (2003). Online learning in higher education: A review of research on interactions among teachers and students. *Education, Communication, Information*. 3, 241-280.
- Watson, J., & Ryan, J. (2006). *Keeping pace with K-12 online learning: A snapshot of state-level policy and practice*. Naperville, IL: North Central Regional Educational Laboratory at Learning Point Associates. Disponible en: <http://www.nacol.org/docs/Keeping%20Pace%20with%20K-12%20Online%20Learning%202006.pdf>
- Wenger, E. (2004) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós
- Wenger, E.; McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wiersema (2000). *How does Collaborative Learning actually work in a classroom and how do students react to it? A Brief Reflection* [08/11/2008]. London Guildhall University. Disponible en: <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/wiersema.html>
- Williams, P. E. (2003). Roles and competences for Distance Education Programs in Higher Institutions. *American Journal Education*, 17 (1), 45-57.
- Yin, R. (1994) *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Zabalza, M.A (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid. Narcea.