

# Prácticas reales en entornos no presenciales: La agencia virtual de comunicación como herramienta de aprendizaje profesionalizador

Ferran LALUEZA BOSCH  
Universitat Oberta de Catalunya  
flalueza@uoc.edu

Amalia CREUS  
Universitat Oberta de Catalunya  
acreus0@uoc.edu

## Resumen

Mediante estudio de caso, esta investigación se centra en la agencia virtual de comunicación desarrollada para permitir que los estudiantes de una universidad online puedan llevar a cabo sus prácticas profesionales de final de grado de forma no presencial. El equipo docente implicado, el alumnado participante y las entidades del tercer sector a las que la agencia ha dado servicio de forma altruista han valorado la experiencia a través de cuestionarios, grupos de discusión y entrevistas en profundidad. Las conclusiones validan la adecuación de la fórmula pero plantean nuevos y complejos retos.

**Palabras clave:** comunicación; prácticas profesionales; *e-learning*; aprendizaje colaborativo; entornos virtuales; competencias transversales

## Real internships in digital environments: A virtual communication agency as a professionalizing learning tool

### Abstract

This case study research focuses on a virtual communication agency developed to allow university students to carry out their final degree professional practices in an e-learning environment. The teaching staff involved, the participating students and also the non-profit organizations to which the agency has given free service evaluated the experience through questionnaires, focus groups and interviews. The findings validate the adequacy of the pedagogical design, but pose new and complex challenges.

**Key Words:** communication; professional internships; e-learning; collaborative learning; digital environment; key competencies

### Referencia normalizada:

Lalueza Bosch, F. y Creus, A. (2013) Prácticas reales en entornos no presenciales: La agencia virtual de comunicación como herramienta de aprendizaje profesionalizador. *Historia y Comunicación Social*. Vol. 18. N° Especial Diciembre. Págs. 199-211.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Agencia Virtual de Comunicación. 4. Resultados. 4.1. Transformación de las relaciones pedagógicas. 4.2. Rol de las entidades colaboradoras. 4.3. Papel de la tecnología. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas. 7. Notas. Anexo.

## 1. Introducción

Tradicionalmente, en las titulaciones del ámbito de la Comunicación las prácticas profesionales han brindado al alumnado la oportunidad de conocer las dinámicas y los procesos de las empresas del sector, interactuando con sus empleados y poniendo a prueba los conocimientos y habilidades adquiridos. A su vez, las empresas las han utilizado para imbuir al estudiante de su cultura corporativa y familiarizarlo con sus rutinas específicas. Es por ello que, mientras los estudiantes cada vez son más proclives a desarrollar tales prácticas de forma virtual, las empresas siguen mostrándose, en general, muy reacias a esta opción.

Este desencuentro entre universidad y empresa resulta disfuncional puesto que preparar a los estudiantes para el mundo profesional constituye un objetivo irrenunciable de los grados universitarios. No en vano, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) propone la implementación de enfoques pedagógicos orientados por competencias (Sacristán, 2008) para potenciar el desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades propias del ejercicio profesional (como pueden ser el pensamiento crítico y la capacidad para la toma de decisiones) así como el desarrollo de competencias sociales de orden transversal como la comunicación personal, la capacidad para trabajar en equipo o la facilidad para entender el cambio y adaptarse al mismo.

Es en este contexto que diversos autores verifican incluso que los métodos de enseñanza basados en la práctica pueden facilitar un aprendizaje más activo y conectado al contexto, así como mejores niveles de pensamiento reflexivo y una comprensión más significativa de conceptos teóricos complejos (Kolb y Kolb, 2005; Paolini y Rivarola, 2012). Resulta lógico, pues, que las prácticas profesionales tengan cada vez más relevancia en la formación universitaria para promover así una relación más estrecha y significativa entre el mundo académico y el mundo profesional.

A caballo entre la colaboración entre pares y el llamado *learning by doing* –aprender haciendo– (Pfeffer y Sutton, 2000), las asignaturas de prácticas conectan además directamente con las teorías sociales del aprendizaje que apuntan a una evidencia cada vez más clara: aprender implica interacción. Más allá del desarrollo cognitivo producido en la mente de cada individuo, el aprendizaje se entiende como un proceso social que acontece a partir del intercambio, de la conversación y de la elaboración colaborativa de conceptos (Collins, Brown y Newman, 1989; Sanz y Creus, 2013). Es por ello que la construcción de conocimiento se define como una creación social, donde la relación con los demás se convierte en el factor clave de la capacidad cognitiva. Esta es la idea fundamental que plantean teorías como la de la cognición distribuida (Lave y Wenger, 1991; Salomon, 1993), cuya principal premisa es que la cognición humana no es algo que se pueda poseer de manera individual, sino que está dispersa en el medio social, en las personas, en los artefactos, en los procesos e instrumentos, e incluso en el entorno. De ahí la necesidad de generar un entorno virtual cuando las prácticas profesionales no pueden realizarse de forma presencial pero tampoco conviene renunciar a ninguna de las oportunidades que nos brindan.

Es por ello que, en las universidades virtuales, la implementación de prácticas profesionales comporta a menudo el diseño de entornos de aprendizaje colaborativos<sup>2</sup> apoyados en tecnologías digitales (Overdijk et al., 2012; Hansen, 2008; Monahan, Mc.Ardle y Bertolotto, 2008). Son espacios virtuales de aprendizaje que incorporan tecnologías digitales interactivas y que estimulan nuevas formas de relación pedagógica, por ejemplo, aquellas centradas en la colaboración, la deslocalización geográfica o la construcción de comunidades de aprendizaje abiertas y en línea. En este sentido, Collis y Moonen (2011) señalan que los avances tecnológicos que se han producido desde 2001 (en especial la emergencia de herramientas y aplicaciones 2.0) han transformado el panorama respecto a cómo nos comunicamos y compartimos conocimiento tanto los docentes como los estudiantes. De acuerdo con estos autores, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tienden a promover la flexibilidad del aprendizaje, entendida como una mejor adaptación del mundo educativo a las dinámicas propias de la sociedad del conocimiento. De hecho, según Collis y Moonen (2001), la noción de flexibilidad aplicada a la educación toma como base dos principios fundamentales: la necesidad de potenciar situaciones formativas diseñadas para que el estudiante pueda participar de manera más activa en la construcción de sus itinerarios de aprendizaje (decidir cómo, qué, dónde, cuándo y con quién aprenden) y la generación de oportunidades para que el alumnado se integre a una comunidad y contribuya a la misma<sup>3</sup>, implicándose en una relación profesional entre pares.

Sin embargo, en contextos de educación a distancia, las prácticas profesionales (e-prácticas) casi siempre se mueven en el ámbito de la simulación. En disciplinas como la enfermería (Nehring y Lashley, 2009), el marketing (Drake-Bridges et al., 2011), la educación (Gallego y Gámiz, 2007) o el turismo (William y Martell, 2008) podemos encontrar propuestas metodológicas innovadoras orientadas a la implementación de prácticas virtuales pero casi siempre se basan en el uso de sistemas de realidad virtual o realidad aumentada, y se estructuran a partir de juegos de rol y de la resolución de problemas que, si bien están inspirados en situaciones profesionales reales, se desarrollan en el entorno académico y no en el profesional.

El caso de estudio que centra esta investigación es un proyecto de innovación docente que precisamente pretende crear oportunidades de formación práctica que vayan más allá de la simulación para responder así a los retos que plantea la oferta de prácticas profesionales curriculares reales, no simuladas, en los entornos virtuales. Se trata de una agencia virtual de comunicación denominada UOCom por el hecho de haber nacido en el seno de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), una universidad enteramente online.

## 2. Metodología

Para determinar si la fórmula implementada a través de la agencia UOCom potenciaba procesos de aprendizaje autónomo a la vez que facilitaba la adquisición de competencias transversales normalmente asociadas a las prácticas profesionales de carácter presencial, se realizó un estudio de caso. Dicho estudio también permitió descubrir la valoración de todos los implicados en esta experiencia profesional-educativa: estudiantes, docentes y entidades del tercer sector a las que la agencia brinda sus servicios de forma altruista. De acuerdo con las directrices de referencia en el estudio de caso (Eisenhardt, 1989; Stake, 1995; Yin, 2009), se combinaron tres métodos diferentes para la recogida de información.

De entrada, se llevó a cabo un cuestionario dirigido al alumnado que había hecho sus prácticas profesionales en UOCom. Una vez finalizado el período de prácticas, se pidió a cada estudiante que respondiera a un cuestionario sobre su experiencia en la agencia. Las preguntas, en su mayoría de respuesta abierta, estaban dirigidas a recoger sus impresiones sobre tres aspectos principales: a) cómo habían experimentado los procesos de colaboración en línea (relación con compañeros y con el equipo docente), b) cómo valoraban las herramientas incorporadas al entorno (funcionalidad, utilidad, usabilidad), y c) qué nivel de profesionalidad atribuían a las prácticas en comparación con las prácticas profesionales desarrolladas presencialmente en empresas.

También se desarrollaron grupos de discusión, en este caso con el equipo docente. Tras cada período docente (semestres), se realizaron *focus groups* con los docentes responsables de dirigir los distintos departamentos de UOCom y reuniones de evaluación con los responsables del proyecto. El principal objetivo de estas acciones era conocer las impresiones del profesorado implicado respecto a la relación con los estudiantes en el entorno virtual, la funcionalidad de los materiales docentes asociados al proyecto (tutoriales, guías de aprendizaje...), el sistema de evaluación y las dinámicas de trabajo en equipo generada entre los propios docentes.

Adicionalmente, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad con responsables de las entidades colaboradoras. Se trata de entidades del tercer sector que participaron en el proyecto en calidad de clientes de la agencia. Estas entrevistas permitieron conocer en qué medida el trabajo de la agencia había respondido a las necesidades comunicativas de tales entidades y saber cómo valoraban los procesos de *feedback* y la comunicación mantenida con los estudiantes a lo largo de las prácticas.

## 3. Agencia virtual de comunicación

La agencia virtual de comunicación corporativa UOCom nace en un contexto universitario y en el marco de un proyecto de innovación docente denominado ComCity (Creus y Lalueza, 2012). Impulsado por profesores de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación de la UOC, esta iniciativa contempla

la creación de un conjunto de entornos virtuales de aprendizaje ideados para atender a las necesidades del alumnado de la UOC que no tienen disponibilidad para hacer prácticas de forma presencial. Dado que el modelo educativo de la UOC está basado en un entorno virtual abierto y en procesos de enseñanza-aprendizaje flexibles y asincrónicos (Gros et al., 2009), la realización de prácticas profesionales presenciales constituye una alternativa poco adaptada a la realidad de una parte muy significativa de los estudiantes de esta universidad, que mayoritariamente asumen responsabilidades laborales y familiares difícilmente compaginables con cualquier actividad que rompa con el modelo pedagógico de la UOC en lo relativo a la libertad total para la organización de tiempos y espacios de estudio. Hoy en día, en España, aún hay muy pocas empresas e instituciones que contemplen la virtualidad como modelo de relación con sus empleados y/o estudiantes en prácticas, lo cual genera la imposibilidad de conciliar el sistema de enseñanza propio de la UOC (cien por cien virtual) con la oferta de prácticas existente.

En 2011 esta circunstancia actuó como detonante de la puesta en marcha de UOCom, cuando un grupo de profesores de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación de la UOC empezaron a explorar las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje colaborativo en la implementación de prácticas profesionales. De ese proceso de investigación-acción nació una agencia virtual dedicada desde la universidad a la comunicación corporativa. En UOCom los estudiantes del grado de Comunicación llevan a cabo sus prácticas profesionales de manera totalmente virtual, desarrollando proyectos reales de comunicación y experimentando circunstancias propias de un ambiente profesional como pueden ser el trabajo en equipo, la orientación al cliente o la resolución de problemas con tiempos de ejecución acotados. Todo ello, además, se lleva a cabo desde una perspectiva solidaria ya que el servicio que la agencia presta a entidades sin ánimo de lucro del tercer sector tiene carácter altruista.

El diseño y la implementación de un entorno virtual de aprendizaje como el de UOCom debía facilitar los procesos de cooperación entre el alumnado y, al mismo tiempo, satisfacer sus requerimientos de libertad individual a la hora de decidir el lugar y el momento en que desarrolla su actividad (Guitert, 2011). A partir de esta premisa, las dinámicas de trabajo de la agencia se diseñaron como una estructura en red que respondía a tres objetivos irrenunciables.

El primero fue crear un espacio de trabajo en el cual la colaboración fuera el hilo conductor de todas las actividades. Con esa finalidad, se incorporaron al entorno una serie de herramientas audiovisuales orientadas a facilitar la comunicación en línea y a potenciar el trabajo en equipo: wikis, video-fóruns, salas de video-conferencias, blogs...

El segundo fue apostar por una *ecología tecnológica* que permitiera integrar y actualizar diferentes herramientas de código abierto. De este modo, el proyecto UOCom servía además como espacio de experimentación y desarrollo de otros proyectos de innovación del ámbito multimedia.

Y el tercero fue facilitar el acceso a documentos y aplicaciones en línea, otorgando así más flexibilidad al proceso formativo. En este sentido, se privilegió el uso de herramientas y recursos accesibles de manera remota que impulsaran las actividades basadas en la cocreación: repositorios virtuales, aplicaciones en línea de producción textual colaborativa...

#### 4. Resultados

Los resultados provenientes del estudio de caso realizado permiten identificar algunas tendencias relativas a la transformación de las relaciones pedagógicas, al rol de las entidades colaboradoras (clientes) como elemento clave de motivación y al papel de la tecnología (uso de herramientas 2.0 y dinámicas de colaboración en línea). A continuación se presentan y discuten dichos resultados.

##### 4.1. Transformación de las relaciones pedagógicas

La puesta en marcha de la agencia UOCom conllevó la necesidad de construir y experimentar nuevos modos de interacción entre personas y equipos. De hecho, las dinámicas propias de la agencia poco tienen que ver con las dinámicas de trabajo más comunes en las aulas del campus virtual de la UOC, basadas por lo general en interacciones bidireccionales (profesor-estudiante/s), en el desarrollo de tareas previamente diseñadas y en un calendario predefinido de entregas. Las nuevas dinámicas generadas por la implementación del proyecto UOCom, además, han transformado significativamente los roles asumidos por docentes y estudiantes.

En la agencia, se supera el modelo de flujos de conocimiento centrados en el binomio profesor-alumno/s para abrazar un tipo de organización en red, donde estudiantes y docentes constituyen un equipo, compartiendo responsabilidades sobre la realización de las tareas, la organización del tiempo y la gestión de los procesos de trabajo. En referencia a la relación con los docentes, un estudiante afirmó:

“Sin duda es uno de los puntos más fuertes de la propuesta. Los profesores se muestran atentos cuando es preciso, pero a la vez dan el margen necesario para que seamos los alumnos en prácticas los que tengamos que desenvolvernos y poner en práctica nuestras competencias, en una dimensión más profesional, para sacar adelante el trabajo.”

Aunque esta transformación de roles tiende a ser valorada positivamente por el alumnado, también requirió un proceso de adaptación que, en ocasiones, generó algunas resistencias. Por su parte, el profesorado necesitó encontrar un punto de equilibrio entre ceder a los estudiantes la responsabilidad de gestores y, a la vez, guiar las prácticas y mediar en posibles conflictos. Mientras tanto, los estudiantes tuvieron que asumir dinámicas de relación que no siempre atendían a sus expectativas. Por ejemplo, al iniciar el curso algunos estudiantes confesaron sentirse perdidos sin un

listado de tareas claras y fechas de entrega preestablecidas. También les llevó algún tiempo reaccionar ante la necesidad de tomar decisiones como equipo, confiando en sus compañeros y en su propio criterio. Tal como expuso otro estudiante, el reparto de responsabilidades se convierte así en un factor crucial de las dinámicas de trabajo:

“Yo me he visto tanto en situaciones en las que un compañero no respondía a la planificación, sintiéndome impotente al no hacer otra cosa que no fuera asumir el silencio por respuesta y decidiendo por mi cuenta, como en otras en las que no he respondido como debería a solicitudes de compañeras de otros departamentos, amparado en el ‘como no lleva mi nombre, no tiene prioridad inmediata’.”

Se hace evidente, pues, que las dinámicas de trabajo colaborativo adoptadas en la agencia UOCom requieren que todos los implicados se desprendan de hábitos muy arraigados, ya que mientras cursan el grado asumen la realización de tareas en equipo en muy pocas ocasiones. Además, este enfoque pedagógico supone una evolución muy significativa respecto al “modelo de asimilación” identificado por Sfard (1998) y que históricamente ha predominado en los sistemas educativos formales. Mientras en este modelo el docente es una figura destinada a proporcionar, sugerir y aclarar conocimiento y conceptos, en el modelo de participación de UOCom el docente es un facilitador que se integra a una comunidad de aprendizaje, poniendo de relieve la capacidad de pensamiento crítico y la autonomía de unos estudiantes cuyo aprendizaje y progreso se basa sobre todo en la interacción (Sloep y Berlanga, 2011). El paso de uno a otro modelo constituyó uno de los principales retos del proyecto tanto para el equipo docente como para el alumnado.

#### 4.2. Rol de las entidades colaboradoras

Trabajar para un cliente real ajeno al entorno universitario constituye otro de los factores diferenciales esenciales del proyecto UOCom. En este sentido, se siguió la senda de una experiencia formativa desarrollada previamente en el ámbito de la comunicación corporativa (Lalueza y Estanyol, 2012) en la que ya se planteaba, aunque a menor escala, cierta exposición a un entorno profesional real.

Para las entidades del tercer sector implicadas, convertirse en clientes de la agencia virtual les permitía acceder a recursos comunicativos de los que no disponían previamente y sentirse al mismo tiempo partícipes en un proceso educativo. La directora de una de las entidades participantes lo explicó así:

“Seguramente si lo tuviéramos que hacer pagando, no lo haríamos, o la haríamos de una manera mucho más ‘de andar por casa’. Pero en la sociedad en la que estamos, donde la imagen es tan importante, no es lo mismo presentar un folleto o un PowerPoint hecho como hemos podido, que un folleto o una presentación bien editados, donde la imagen pese. En ese sentido, es lo que nos permite mejorar la parte comunicativa de la entidad a la vez que trabajas con estudiantes y, de alguna manera, colaboras en su formación.”

Para los profesores y los estudiantes, esta vinculación a un cliente real aportó un plus de motivación, pero a la vez comportó la necesidad de gestionar y calibrar las

consecuencias de un salto que para algunos estudiantes puede resultar vertiginoso: pasar de la seguridad prefabricada del entorno académico a la responsabilidad de participar en un proyecto cuyo eventual éxito o fracaso acaba trascendiendo más allá de las aulas. Este nivel de implicación fue expuesto certeramente por uno de los estudiantes participantes:

“He sentido la misma responsabilidad y el nerviosismo que siento en mi propio trabajo. Me he sentido parte de la agencia. Pienso que en cierta medida pierdes la noción de que eres un alumno, y pasas a sentirte parte de un equipo, como si fuera un entorno laboral. Eso gracias también a que los clientes existen.”

En términos parecidos se expresó otro estudiante:

“Todos formamos un equipo y trabajamos exactamente igual que si estuviéramos haciendo prácticas presencialmente. Incluso creo que virtualmente aprendes más. Menos presión. Menos aburrido. Puedes tomar la iniciativa”.

### 4.3. Papel de la tecnología

Un tercer y último factor diferencial que emerge de los cuestionarios y grupos de discusión fue la dificultad adicional asumida por profesores y alumnos a la hora de interactuar en un entorno virtual creado *ex novo* y hasta entonces desconocido para ambos. Además de exigirles poner en juego las habilidades requeridas para interactuar de forma fluida en un entorno 2.0, también comportó el uso de herramientas especializadas en el ámbito de la comunicación visual (entre ellas, las herramientas de diseño gráfico colaborativo).

El desigual nivel de desarrollo competencial con el que los estudiantes se aproximaban a este entorno y a estas herramientas provocó que, ocasionalmente, el flujo de trabajo se viera ralentizado. Para resolver esta disfunción, se tuvo que revisar la dedicación a los distintos aspectos del proyecto prevista inicialmente, repensando la carga de trabajo destinada a la obtención de productos respecto a la carga de trabajo destinada a adquirir competencias profesionales que no se habían consolidado con anterioridad. Es en este sentido que algunos estudiantes afirmaron que “al principio todo es muy liso”, que “al comienzo cuesta acostumbrarse a la diversidad de herramientas”, y que “en ocasiones las herramientas no funcionaban correctamente”.

Todo ello no fue óbice para que los estudiantes progresaran marcadamente en sintonía con el modelo de la participación (Sfard, 1998), aunque los resultados obtenidos apuntan también claramente a la necesidad de buscar estrategias, diseñar recursos y emplear metodologías adaptadas a un entorno virtual y que atiendan y den respuesta a la variedad de aptitudes y de estilos de aprendizaje que confluyeron en la experiencia. De hecho, en la actualidad ya se están desarrollando nuevos instrumentos formativos e informativos<sup>4</sup> para que profesores y alumnos sean plenamente partícipes de las dinámicas de colaboración que dan sentido al proyecto sin que el conocimiento de las herramientas integradas al entorno y de sus posibilidades constituya una barrera de entrada.



Los cuestionarios y grupos de discusión mostraron adicionalmente otro aspecto relevante vinculado al papel de la tecnología: la aparición de dinámicas de relación no previstas de carácter exógeno, producidas fuera del entorno virtual de trabajo. Aunque el entorno integraba diversas herramientas audiovisuales pensadas para facilitar la comunicación en línea y potenciar el trabajo en equipo (chats, wikis, blogs, video-fóruns, salas de video-conferencias), en ocasiones los procesos de trabajo se desarrollaban más ágilmente a través del uso de dispositivos externos como los chats instantáneos de dispositivos móviles. Desde una perspectiva distribuida de los procesos de aprendizaje<sup>5</sup>, pues, se hace evidente la imposibilidad de ignorar el uso natural de la tecnología que hace el alumnado.

## **5. Conclusiones**

Dado que la presente investigación se basa en un estudio de caso, los resultados obtenidos no permiten formular conclusiones generalizables. Si que es posible, no obstante, vislumbrar algunas tendencias que en todo caso deberán ser validadas a través de investigaciones futuras:

a) La creación de entornos de trabajo virtuales para desarrollar prácticas profesionales reales de forma no presencial se presenta como una vía adecuada para conciliar la necesidad que tienen los estudiantes de las universidades online de mantener en las prácticas curriculares la misma flexibilidad espacio-temporal que tienen en el desarrollo de las actividades vinculadas a las demás asignaturas con la conveniencia de propiciar la construcción colaborativa de conocimiento.

b) Las prácticas desarrolladas en estos entornos virtuales potencian procesos de aprendizaje significativamente más autónomo hasta el punto de comportar cambios sustanciales en las relaciones pedagógicas que se establecen entre estudiantes y docentes.

c) Más que la naturaleza del entorno, es el hecho de trabajar para un cliente real lo que marca la diferencia entre, por un lado, unas prácticas curriculares que contribuyen a estrechar los vínculos entre universidad y otros agentes sociales (impulsando dinámicas de transferencia e intercambio de conocimiento que puedan abrir camino a la transformación y la innovación social) y, por otro, las actividades formativas de otra índole que son meras simulaciones.

d) Las competencias transversales (en muchas ocasiones con un marcado componente actitudinal) asociadas tradicionalmente a las prácticas profesionales de carácter presencial pueden desarrollarse y consolidarse también en entornos virtuales.

e) Evitar que la tecnología establezca barreras de entrada y, desde una perspectiva distribuida de los procesos de aprendizaje, garantizar una evaluación ecuánime e integradora de las actividades desarrolladas por el estudiante son los principales retos que emergen a partir de la experiencia investigada.

## 6. Referencias bibliogràficas

- ARMENGOL, C.A.; CASTRO D.C.; JARIOT, M.G.; MASSOT, M.V.; SALA, J. (2011). “El practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Mapa de competencias del profesional de la educación”. En: *Revista de Educación*, nº 354, p. 71-98.
- BENKLER, Y. (2009). “The tower and the cloud. Higher education in the age of cloud computing”. En KATZ, R. (ed.). *The University in the Networked Economy and Society. Challenges and Opportunities. Educause*, p. 51-61.
- CALONGNE, C.M. (2008). “Educational frontiers. Learning in virtual world”. En: *Educause*, p. 36-48.
- COLLIS, B.; MOONEN, J. (2001). *Flexible learning in a Digital World*. London. Kognan Page.
- (2011). “Flexibilidad en educación superior. revisión de expectativas”. En: *Comunicar*, nº 37, XIX, p. 15-25.
- CREUS, A.; LALUEZA, F. (2011). “Learning through professional environments. The ComCity project”. En: *eLCRPS. eLearn Center Research Paper Series*, nº 5, p. 32-40.
- DÍAZ BARRIGA, F.; MORALES RAMÍREZ, L. (2008). “Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. un modelo de diseño instruccional para la formación profesional continua”. En: *Tecnología y Comunicación Educativas*, nº 22-23, p. 47-58.
- DRAKE-BRIDGES, E.; STRELZOFF, A.; SULBARAN, T. (2001). “Teaching marketing through a micro-economy in virtual reality”. En: *Journal of Marketing Education*, nº 33, p. 295-311.
- DURALL, E.; GROS, B.; MAINA, M.; JOHNSON, L.; ADAMS, S. (2012). *Perspectivas tecnológicas. Educación superior en Iberoamérica 2012-2017*. Austin: The New Media Consortium.
- EISENHARDT, K. (1989). “Building theories from case study research”. En: *Academy of Management Review*, nº 14(4), p. 532-550.
- GALLEGO, M.J.; GÁMIZ, V. (2007). “Un camino hacia la innovación basada en un entorno de aprendizaje virtual aplicado a la inmersión práctica en los estudios universitarios de educación”. En: *Revista Lationamericana de Tecnología Educativa*, nº 6(1), p. 13-31.
- GROS, B. (coord.) (2009). *El modelo educativo de la UOC. Evolución y perspectivas*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- GUITERT, M.; ROMEU, T.; PÉREZ-MATEO, M. (2007). “Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales”. En: *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, nº 4(1), p. 1-12.
- HANSEN, D. (2008). “Knowledge transfer in online learning environments”. En: *Journal of Marketing Education*, nº. 30, p. 93-105.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. (2004). *La organización del currículum por proyectos de trabajo el conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graò.
- KOLB, A.; KOLB, D. (2005). “Learning styles and learning spaces. Enhancing experiential learning in higher education”. En: *Academy of Management Learning & Education*, nº 4, p. 193-212.

- LALUEZA, F.; ESTANYOL, E. (2012). "Relaciones con los medios. una experiencia formativa en el marco del EEES". En *Relaciones públicas. el diálogo de las organizaciones*, p. 23-38. Sevilla: AIRP.
- LAURILLARD, D. (2002). *Rethinking university teaching*. London: Routledge.
- LAVE, J.; WENGER, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MONAHAN, T.; MCARDLRE, G.; BERTOLOTTI, M. (2008). "Virtual reality for collaborative e-learning". En: *Computers & Education*, nº 50, p. 1339-1353.
- NEHRING, W.; LASHLEY (2009). "Nursing simulation. A review of the past 40 years". En: *Simulation Gaming*, nº 40, p. 528-541.
- ORNELLAS, A.; SÁNCHEZ, J.A.; ALONSO, K.; MOLTÓ, O. (2009). "Two decades of ICT policy in education. Changing discourses. Changing practices?". En MENDEZ, A.; SOLANO, A.; MESA, J.; MESA, J.A. (comp.). *Research, reflections and innovations in integrating ICT in education*, nº 1, p. 154-157. Badajoz: Formatex.
- OVERDIJK, M.; VAN DIGGELEN, W.; KIRSCHNER, P.A.; BAKER, M. (2012). "On the connection of agents and artifacts in CSCL. Toward a rationale of mutual shaping". En: *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, nº7(2).
- PALOMAREZ, A. (2011). "El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación". En: *Revista de Educación*, nº 355, p. 231-232.
- PAOLONI, P.; RIRVAROLA, M. (2012). "Una perspectiva integral y situada de las prácticas profesionales en carreras de Ingeniería". En: *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, nº 2, p. 7-26.
- PÉREZ, A.; TABERNERO, B. (2008). "Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior. Cuestiones clave para su puesta en práctica". En: *Revista de Educación*, nº 347, p. 435-451.
- PFEFFER, J.; SUTTON, R. (2000). *The knowing-doing gap. How smart companies turn knowledge into action*. Boston: Harvard Business School.
- SACRISTÁN, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Barcelona: Octaedro.
- SALOMÓN, G. (1993). *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SANCHO, J. (2011). "Del imparable desarrollo tecnológico, de la penuria de la educación". En: *Cuadernos de Pedagogía*, nº 418, p. 12-20.
- SANCHO, J. M.; CORREA, J.M. (2010). "Cambio y continuidad en sistemas educativos en transformación". En: *Revista de Educación*, nº 352, p. 17-21.
- SANZ, S.; CREUS, A. (2013). *Educación, medios digitales y cultura de la participación*. Barcelona: UOCpress (en imprenta).
- SEELY BROWN, J.; ALDER, R. (2008). "Minds of fire. Open education, the long tail and learning 2.0". En *Educause*, p. 17-32.
- SENNETT, R. (1998). *The corrosion of character. The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: W. Norton & Company.

- (2008). *The craftsman*. New Haven: Yale University Press.
- SFARD, A. (1998). "On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one". En: *Educational Researcher*, nº 27(2), p. 4-13.
- SIEMENS, G. (2004). "Connectivism. a learning theory for the digital age". Disponible en <[http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005\\_siemens\\_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf](http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005_siemens_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf)> [06-06-2013].
- SLOEP P.; BERLANGA, A. (2011). "Redes de aprendizaje, aprendizaje en red". En: *Comunicar*, nº 37(XIX), p. 55-64.
- STAKE, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- WILD, F.; MDRITSCHER, F.; STEINN, S. (2008). "Designing for change. Mash-up personal learning environments". En: *eLearning Papers*, nº 9.
- WILLIAM, E.; PÉREZ MARTELL, E. (2008). "Turismo 2.0. La web social como plataforma para desarrollar un ecosistema turístico basado en el conocimiento". En: *Estudios Turísticos*, nº 178, p. 113-147.
- WILSON, S.; LIBER, O.; JOHNSON, M.; BEAUVOIR P.; SHARPLES P.; MILLIGAN, C. (2007). "Personal learning environments. Challenging the dominant design of educational systems". En: *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, nº3(2), p. 27-38.
- YIN, R. (2009). *Case study research. design and methods*. Los Angeles: Sage.

---

## 7. Notas

- 1 Paolini y Rivarola (2012:20) identifican algunas de estas oportunidades al considerar que las prácticas profesionales favorecen la construcción de aprendizajes significativos que integran la diversidad de conocimientos elaborados a lo largo de la carrera, estimulan el desarrollo de identidades profesionales mediante la participación activa y comprometida en comunidades de práctica, amplían las posibilidades de actuaciones más autónomas frente a tareas genuinas de desempeño de rol, y contribuyen de forma directa al inicio y la consolidación de trayectorias laborales.
- 2 A menudo se ha señalado que, si bien la tendencia relacional se refleja en la propia evolución tecnológica (tal como evidencia la emergencia de la web 2.0 y el llamado *software social*), la implementación de procesos colaborativos reales en contextos de aprendizaje a distancia sigue presentando importantes desafíos. En ese sentido, varios estudios corroboran que los usos más frecuentes de las TIC en las aulas, tanto por parte del profesorado como del alumnado, tienen que ver sobre todo con la búsqueda y procesamiento de la información, mientras que son todavía tímidas las iniciativas realmente innovadoras que plantean la construcción de conocimiento en colaboración (Ornellas et al., 2009; Sancho y Gorepe, 2009; Barriga y Ramirez, 2008).
- 3 El valor atribuido a las contribuciones del alumnado se enmarca en un modelo pedagógico que privilegia la autonomía del estudiante y resitua la función docente desde una perspectiva menos jerárquica y más transversal, orientada a guiar y mediar procesos formativos centrados en la participación (Sfard, 1998).
- 4 Es el caso de un nuevo plan de bienvenida, con una explicación más detallada de las dinámicas de trabajo y de los principales canales de comunicación interna de la agencia y con un paquete más completo de tutoriales.
- 5 De acuerdo con esta perspectiva distribuida, los estudiantes generan dinámicas de relación que sobrepasan los límites de un entorno cerrado en el que todo es predecible, controlable y registrable.

## Los autores

Ferran Lalueza es profesor agregado en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), donde dirige el grado en Comunicación. Es licenciado en Ciencias de la Información por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y doctor en Periodismo por la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Su actividad investigadora se centra principalmente en el ámbito de las relaciones públicas, la comunicación de crisis y el *e-learning*.

Amalia Creus es profesora en la Univeritat Oberta de Catalunya (UOC). Es licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), máster en Comunicación y Cultura por la Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ) y doctora en Educación y Artes Visuales por la Universidad de Barcelona (UB). Su actividad investigadora se desarrolla principalmente en el ámbito de la educación mediática, la cultura digital y el *e-learning*.