

*Formación en línea del profesorado no universitario en
Castilla y León: motivaciones, percepción del diseño,
desarrollo y propuestas de mejora de los participantes
en un estudio de caso del CRFPTIC de Palencia.*



*Máster Universitario en Comunicación y Educación
en la Red. Subprograma de investigación en
e-learning (2016)*

Autor: Marcelino Vaquero Ferreiro

Tutor: Miguel Santamaría Lancho

Agradecimientos:

En primer lugar, agradecer a la Junta de Castilla y León, institución responsable del curso analizado, su permiso para poder realizar este estudio. A su vez, quisiera agradecer a la dirección y la coordinación del CRFPTIC su colaboración y participación en el trabajo, haciéndolo extensible tanto a los tutores como al alumnado que ha colaborado en las entrevistas, sin cuya ayuda no habría podido llevarse a cabo esta investigación.

**DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DEL TRABAJO CIENTÍFICO,
PARA LA DEFENSA DEL TRABAJO FIN DE MASTER**

Fecha: 15/09/2016

Quién suscribe:

Autor(a): Marcelino Vaquero Ferreiro
D.N.I./N.I.E./Pasaporte: 09340950Y

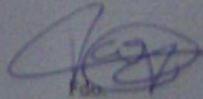
Hace constar que es la autor(a) del trabajo:

Formación en línea del profesorado no universitario en Castilla y León; motivaciones, percepción del diseño, desarrollo y propuestas de mejora de los participantes de un estudio de caso del CRFPTIC de Palencia.

En tal sentido, manifiesto la originalidad de la conceptualización del trabajo, interpretación de datos y la elaboración de las conclusiones, dejando establecido que aquellos aportes intelectuales de otros autores, se han referenciado debidamente en el texto de dicho trabajo.

DECLARACIÓN:

- ✓ Garantizo que el trabajo que remito es un documento original y no ha sido publicado, total ni parcialmente por otros autores, en soporte papel ni en formato digital.
- ✓ Certifico que he contribuido directamente al contenido intelectual de este manuscrito, a la génesis y análisis de sus datos, por lo cual estoy en condiciones de hacerme públicamente responsable de él.
- ✓ No he incurrido en fraude científico, plagio o vicios de autoría; en caso contrario, aceptaré las medidas disciplinarias sancionadoras que correspondan.



Índice

1.- Presentación del proyecto:	5
2. Marco teórico y contexto	5
2.1.-Delimitación del campo de estudio.....	5
2.2.- Contexto y relevancia social.....	7
2.3.- Definición conceptual.	12
2.4.- Antecedentes empíricos.....	14
3.- Hipótesis y objetivos.	17
3.1.- Formulación de hipótesis de trabajo.	17
3.2.- Pregunta de investigación y objetivos.....	18
4.- Metodología.	19
5.- Aspectos a analizar.	24
5. 1.- Descripción de la Plataforma de Formación del profesorado no Universitario de Castilla y León -CRFPTIC-. Qué he realizado durante la investigación.	28
5.2.- Análisis de la motivación del profesorado.	37
5.2.1. Credencialismo.....	37
5.2.2. Aprendizaje	39
5.2.3. Facilidades de la formación en línea	42
5.3. Análisis de la coordinación del curso.....	43
5.4. Análisis de la tutorización del curso.....	47
5.5. Análisis del papel de los alumnos.	53
5.6. Análisis de la plataforma.	58
5.7. Análisis del diseño, contenidos, actividades, metodología y evaluación.	69
5.7.1. Metodología.	69
5. 7. 2. Diseño y estructuración del curso.....	72
5. 7. 3. Contenidos y recursos.....	79
5.7.4. Calendarización y temporalización del curso.	83
5. 7. 5. Actividades.....	85
5. 7. 6. Evaluación.....	87
5. 8. Análisis de la comunicación.	92
5. 8. 1. Asíncrona.	94
5. 8. 2. Síncrona:	102
6.- Conclusiones.	105
7.- Propuestas de mejora.	115
8. Bibliografía.	126
9.- Anexos.	136

1.- Presentación del proyecto:

El siguiente proyecto de investigación se enmarca dentro del Trabajo Fin de Máster –TFM- del Máster oficial de la UNED *Comunicación y Educación en la Red. Subprograma e-learning* del curso 2015-2016. El proyecto tiene como fin el estudio de la formación en línea que el profesorado no universitario en Castilla y León realiza desde hace 8 años dentro del Centro de Recursos y Formación del Profesorado en TIC (CRFPTIC) de Palencia, dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

2. Marco teórico y contexto.

2.1.-Delimitación del campo de estudio.

El proyecto se contextualiza en torno al progresivo avance y ampliación de las denominadas Tecnologías de la Información y el Conocimiento –TIC- que se desarrollan en un mundo globalizado donde se producen multitud de transformaciones que generan cambios continuos y aportes críticos a verdades solidificadas. Una *modernidad líquida* (Bauman, 2008) en la que se desarrollan nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, y donde las viejas formas jerárquicas con pedagogía directiva van dando paso a una nueva pedagogía que se complementa con la evolución del desarrollo de la formación en línea y sus posibilidades interactivas, y que se ha visto facilitada por el surgimiento de las herramientas de la Web 2.0 –redes sociales, wikis, blogs-. El campo concreto del estudio es el e-learning, un elemento en auge tanto dentro de la administración pública como de la empresa privada y asociado, principalmente, a la formación continua. La importancia de este campo hace que en el ámbito de la Unión Europea, por ejemplo, se hable de territorios de e-learning donde expandir y desarrollar el conocimiento generado para ser compartido y alcanzado de manera colaborativa (Dondi, 2007). Este campo tiene y tendrá una importancia capital para la complementariedad de un sistema formativo que pueda dar respuesta a las necesidades y estilos de aprendizajes de adultos, como es en este ejemplo, que ejercen profesiones variadas, en este caso educativas, de diferentes niveles.

Este estudio del e-learning está concretado en la formación continua del profesorado no universitario español. Un campo de estudio que me resulta interesante puesto que soy profesor de educación secundaria y usuario habitual de este tipo de formación. Esta experiencia previa hace que me interese por este campo que considero como algo esencial para la mejora de mi actividad profesional y que, además de facilitar el acceso a la información, tiene un “gran potencial comunicativo e interactivo” (Garrison y Anderson, 2005, 19). El interés por esta formación viene determinada también por la detección, en algunas ocasiones, de carencias y potenciaciones que me propongo analizar para intentar descubrir los diseños metodológicos que hay detrás de estos cursos con el fin último de realizar propuestas de mejora.

En concreto, el objeto de investigación es un caso de estudio del curso de teleformación *Aprendizaje Basado en Proyectos* impartido por el CRFPTIC (Centro de Recursos para la Formación del Profesorado en Tecnologías de la Información y el Conocimiento) de Palencia. Este tipo de oferta formativa suele tener una periodicidad de dos ediciones por cada curso escolar, y tiene como fin el proporcionar la oportunidad de adquisición de una serie de competencias profesionales para su aplicación en el ámbito educativo. La oportunidad de este caso de estudio viene determinada por ser un modelo que puede ser ejemplar de este tipo de teleformación en Castilla y León, puesto que tanto la plataforma como la duración del curso y su metodología son similares al resto de los cursos que se ofertan como formación en línea por la Consejería de Educación de Castilla y León. Además, el CRFPTIC de Palencia, que comenzó su andadura hace 8 años, forma anualmente a miles de profesores no universitarios del sistema educativo castellanoleonés (hasta la actualidad unos 40000), tanto de infantil, primaria, secundaria, formación profesional o escuelas oficiales de idiomas. Este curso tiene como número máximo 180 plazas para profesores con una duración de 30 horas- dos meses y medio-.

El aspecto principal que se analizará en este curso será la observación cualitativa del mismo y la interpretación de los participantes de esta formación –discentes y docentes- sobre sus componentes como motivaciones, diseño, contenidos, metodología, interacción, tutorización, evaluación y propuestas de mejora. Puede decirse que es básicamente una evaluación cualitativa para la mejora de los procesos formativos a distancia del profesorado no universitario

de Castilla y León llevado a cabo por las opiniones de los protagonistas de la formación (Marcelo, 2006). El estudio tendrá en cuenta el modelo de Kirkpatrick sobre la evaluación de las acciones formativas (citado en Marcelo, 2006; Jiménez L. y Barchino R., 2011), prestando atención a cuatro niveles: reacción, aprendizaje, conducta y resultados. Aunque algunos de los aspectos descubiertos podrán ser causantes de abandono de este tipo de formación, el estudio no tiene como fin el estudio de las causas y ratios de abandono debido a ser una investigación más amplia y fuera del calendario y medios previstos, siendo posible su estudio en posteriores investigaciones.

2.2.- Contexto y relevancia social.

La posibilidad de un estudio de casos sobre la teleformación del profesorado no universitario viene determinada por la necesidad de proporcionar una formación coherente con una pedagogía más activa, bidireccional y crítica con la sociedad de unos discentes que en su profesión son los encargados de diseñar y aplicar estas teorías a sus propios alumnos, futuras generaciones del país, con la necesidad de que estos último sean críticos con su contexto socio-económico y político, que se formen como ciudadanos y desarrollen una actitud inconformista, cooperativa y de denuncia frente a desigualdades e injusticias. La relevancia de la formación de calidad del profesorado viene determinada por estudios como los de José G. Motalvo y Stefan Gorgels (Boletín de Educación, 2014) quienes afirman que a profesores más preparados se tienen estudiantes más exitosos, por lo tanto, la base de una mejor educación viene determinada por la calidad de los docentes que se forman en plataformas como la del CRFPTIC. A su vez, y siguiendo tesis como las del capital humano, algunos autores como Hanushek y Woessmann (MECD, 2014) apuntaban en 2010 que el efecto de la calidad de los profesores se manifiesta a su vez en los resultados de los alumnos, además de reflejarse en el crecimiento económico del país. Estos autores también apuntan que una pequeña mejora de la calidad del profesorado tiene un impacto sustancial sobre el crecimiento económico. En este sentido, la investigación cobra especial significado dado que la formación de los docentes cumple una función importante, ya que redundando en la formación de los futuros alumnos. Asimismo,

y reforzando esta idea, se han publicado documentos como el informe Delors titulado *La educación encierra un tesoro* para organizaciones especializadas como la UNESCO que indica en su capítulo 7 que: “a los docentes les concierne también este imperativo de actualizar los conocimientos y las competencias” en “favor del progreso de nuestras sociedades” (Delors, 1997, 37). Esta formación apostaría, por lo tanto, por implementar las pautas para que el profesorado se aventure “por la responsabilidad personal, la actitud innovadora, el trabajo en equipo y la colaboración con el entorno” y que ayude a formar a “futuros trabajadores cualificados, ciudadanos libres e individuos plenos” (Fernández Enguita, 2009, 125).

Este tipo de enseñanza puede y debe ser un relanzamiento de lo que se define como *nueva economía*, y a lo que Manuel Castells se refiere como *economía del conocimiento*; y que está “centrada en el conocimiento y en la información como bases de producción, como bases de la productividad y bases de la competitividad”, con lo que el conocimiento adquirido por medio de estas nuevas posibilidades de teleformación genera riqueza con la que “reforzar el estado del Bienestar y ampliar la protección social en lugar de desmantelarlo” (2001b, 208). Y, continuando con la importancia de este conocimiento, éste no es un ente abstracto sino que su riqueza se genera, se almacena y se transmite por las personas y, gracias al progreso tecnológico y al tipo de formación en línea, progresa y tiene unas mayores posibilidades de expandirse exponencialmente. El valor del e-learning no reside sólo en la capacidad de acceder a una mayor información en menos tiempo, sino en su “capacidad para promover la comunicación y el desarrollo del pensamiento y construir así significado y conocimiento” (Garrison y Anderson, 2005, 23).

Igualmente, hay que añadir que la formación del profesorado español es uno de los temas seculares y más actuales que se debaten constantemente en la opinión pública española con iniciativas como *El libro blanco* (2015) del filósofo español José Antonio Marina encargado por el Gobierno de España, por lo que el estudio tiene una vigencia extraordinaria. La importancia del debate sobre educación, la preparación y la formación del profesorado ha sido uno de los temas recurrentes durante la campaña electoral de 2015 y supone una honda preocupación por parte de la sociedad, los políticos y los expertos pedagógicos. Especialistas como Juan Antonio Planas (2013) – Presidente de

la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE)- insisten en una buena selección, formación inicial y permanente del profesorado, así como una continua motivación e incentivación para la mejora del sistema educativo. Exponen, a su vez, ejemplos de países como Japón o Finlandia en los que hay una estrecha relación de los buenos resultados en informes educativos –PISA- y la excelencia de su profesorado.

En lo que atañe a la formación del profesorado de primaria y secundaria en países desarrollados como Francia, España o Gran Bretaña tradicionalmente ha estado, y así lo demuestran estudios como los de Leoncio Vega Gil (2005, 185), orientada curricularmente hacia el “enciclopedismo, academicismo y culturalismo [...], relegando la formación pedagógica de los docentes (tanto la teórica como la práctica) a un segundo plano”. Este hecho pone de relieve el intento de cambio desde buena parte del profesorado y algunas instituciones que quieren un acercamiento hacia la realidad social que requiere, como sigue indicando Vega Gil (Ibidem), “una preparación de los profesores en las dimensiones interculturales, contextuales, psicológicas y de relaciones sociales para que los alumnos se integren plenamente en los procesos de aprendizaje”. Esta aproximación a la realidad social de la que tiene que tomar conciencia el profesorado hace que la formación en línea del mismo suponga:

“una apuesta por un modelo pedagógico en el que el alumnado toma una mayor responsabilidad en su educación, contribuyendo al desarrollo de la eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por ende, a la mejora cualitativa del modelo educativo. El principio de interacción sobre el que se asienta este modelo conduce al desarrollo de unos procesos educativos más individualizados, más colaborativos.” (Baelo Álvarez, 2009, 88).

Este tipo de formación en línea, sin embargo, no debe de dejar de tener en cuenta las nuevas posibilidades de la misma, gracias sobre todo a las nuevas tecnologías y, a su vez, asumir antiguos principios, no por pretéritos aún vigentes, en los que presuponer el papel activo y transformador del profesorado. Y es que a través del e-learning se puede fomentar, gracias a su

enorme potencial comunicador, el diálogo. Un diálogo que, y siguiendo el pensamiento del pensador y educador brasileño Paulo Freire (1975, 75), “implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación”. A su vez, el e-learning puede potenciar la educación como la concebía el filósofo y educador norteamericano John Dewey (2008) quien indicaba que ésta y la existencia de la sociedad se debía gracias a la transmisión de ideas, esperanzas, o hábitos de hacer, pensar o sentir de los mayores a los jóvenes gracias a una comunicación que se retroalimenta y que hace perdurar la vida en sociedad.

Estos principios se ven fortalecidos por las posibilidades que las nuevas tecnologías aplicadas a la educación ofrecen a modelos pedagógicos alejados de la tradicional mera transmisión de la información. Estos nuevos modelos se basan en la focalización del aprendiz y la resolución de problemas gracias a la colaboración y la utilización de lo que se ha venido a llamar como *inteligencia colectiva* (Levy, 2004), desarrollando modelos que ayuden a construir conocimiento –constructivismo- a través de un aprendizaje interconectado gracias a las redes tejidas por los actuales medios digitales (Siemens, 2007), y que ahondan en una perspectiva de la enseñanza basada en el *constructivismo cooperativo* (Garrison y Anderson 2005, 31).

La formación en línea puede suponer también el desarrollo de nuevas capacidades que puedan profundizar en una mayor confianza y preparación de un profesorado que en algunas ocasiones se siente minusvalorado por parte de padres y alumnos, y con una falta acuciante de confianza en sí mismo. Esta adquisición de capacidades puede hacer virar su visión hacia una actitud de seguridad en su trabajo y de ganarse el respeto de los demás a través del propio progreso, ya que “el desarrollo de uno mismo se convierte en fuente de estima social”, como indica el sociólogo Richard Sennet (2003, 73), particularmente a través del desarrollo de capacidades y de habilidades. Estas habilidades y capacidades se pueden ver potenciadas, sobre todo en el uso de las nuevas tecnologías, dentro de un profesorado formado mayoritariamente por lo que Marc Prensky (2001) denomina como inmigrantes digitales -hijos de un tiempo analógico-, y cuyas formas de expresarse, relacionarse, recibir, manejar y proyectar el conocimiento a veces resultan anticuadas, y que luchan por enseñar a un alumnado nacido en la era digital –nativos digitales- que

habla un nuevo lenguaje y que aprenden de forma diferente a las viejas prácticas pedagógicas. La formación en línea del profesorado no universitario debe de ir encaminada, para ser exitosa, a:

“entender a nuestros alumnos como los hombres y mujeres que son, en ser capaces de mirarles a los ojos, reconocer su propia libertad, y, a través de nuestras clases, ayudarles a entender el mundo que los rodea como el primer paso para entenderse un poco mejor a sí mismos. Ayudarles a tomar la vida en sus manos y a vivirla desde esa rica herencia de cultura, de sensibilidad y de inteligencia sin las cuales la vida humana se deprecia” (Esteve, 2009, 27).

Estos entornos virtuales de aprendizaje (EVA) deben actualizar al profesorado no universitario a las nuevas exigencias de una sociedad digital en la que deben de ser capaces de interpretar y dar sentido a la gran información multimedia hipervinculada, realizar búsquedas con criterios definidos, leer y crear contenidos online, evaluar la fiabilidad y calidad de la información, participar en las redes y comunidades virtuales, analizar identidades de personas, sitios y plataformas, analizar redes sociales y comunicadas virtuales, analizar el modelo comunicativo y pedagógico de los escenarios virtuales (Carmen Cantillo en Sara Osuna 2014, 19).

En esta formación se pueden observar, en alguna de las ocasiones, carencias tanto en el proceso de enseñanza como en la pertinencia de los intereses del aprendizaje y los objetivos de los profesores a la hora de realizar estos cursos. En este último aspecto habría que señalar que, y en algunas situaciones, los objetivos en la realización de estos cursos por parte de los propios profesores no universitarios no se encuentra en la mejora de sus competencias, sino que son meramente credencialistas y están encaminados a la consecución de los créditos suficientes para la obtención del reconocimiento de la formación permanente –sexenios- y, por lo tanto, ser reconocida económicamente. A esto habría que añadir la posibilidad de que esta formación no sea tenida en la suficiente consideración por parte de la administración a la hora de observar, evaluar y redefinir la calidad de esta enseñanza online o los medios no sean los suficientes.

La investigación sobre este tipo de formación continua en línea del profesorado trata de responder a la pregunta de si los alumnos y profesores observan y sienten que con ella se da respuesta a la necesidad de cambio y que, como indica Casamayor (2008, 53), a veces “hablamos de que hay mucha formación y poco cambio”, debido a la nula respuesta de la formación hacia las necesidades ni de los participantes, ni de las organizaciones que financian esos programas. Por eso, también será importante observar si los participantes aprecian que este tipo de formación, como sigue indicando Casamayor (Íbid) cumple con los dos principales objetivos –individual y colectivo- de los participantes: adquirir nuevas competencias y habilidades que mejoren su actividad profesional educativa, y tener un suficiente impacto sobre el desarrollo de la propia organización, en este caso el sistema educativo de Castilla y León.

Por último, la oportunidad de esta investigación de la formación en línea, a su vez, viene marcada por la importancia económica que el el-earning tiene a nivel global puesto que la inversión en este tipo de formación a nivel mundial en 2015 según la Online Business School podría superar los 100.000 millones de dólares (Global Estrategias, 2014).

2.3.- Definición conceptual.

Principalmente el campo de estudio del proyecto de investigación se centra en la teleformación a través de la Red como “modalidad de la educación a distancia que permite desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje, mediados por la necesaria utilización de las TIC y las redes telemáticas y que necesariamente implica la selección y definición de un enfoque didáctico-curricular” (Fueyo y Rodríguez 2006, 2). Más simplemente, el e-learning es definido por William Horton (2006, 1) “como el uso de la información y las tecnologías computerizadas para crear experiencias de aprendizaje”. Este tipo de enseñanza en línea –e-learning- se distingue de la formación tradicional a distancia, como puede ser la postal, en que el docente se encuentra presente gracias a la amplitud de recursos telemáticos que existen en la actualidad – chats, foros, correos electrónicos, redes sociales- y que permiten una retroalimentación alumno-profesor, profesor-alumno, alumno-alumno que hace

posible un contacto síncrono y asíncrono así como una interacción constante. Esta comunicación, directa y bidireccional, entre personas y /o comunidades de aprendizaje es posibilitadora de la creación de nuevos escenarios en los procesos didácticos, y, por lo tanto, la figura del docente está presente y su comunicación mediada por ordenador (CMC) (Marcelo 2006, 112), al igual que sucede en la enseñanza presencial, depende de quién comunica y de la claridad del mensaje que se transmite.

Otros dos aspectos definitorios del e-learning, según Ardizzone y Rivoltella (2004, 139), son: la personalización y la multimedialidad. El primero de ellos se debe a la variedad de instrumentos de distribución e interacción del proceso de enseñanza-aprendizaje que colocan al alumno en el medio de este proceso con un “acceso al conocimiento de modo diferenciado según las exigencias y los perfiles indicados”. Y la multimedialidad viene dada por los distintos medios -hablado, escrito, audiovisual- que se ofrecen para la comunicación de una información digitalizada en varios formatos con multitud de soportes que son fácilmente manipulables, convertibles y viralizables.

En concreto, el proyecto se enfoca desde una visión sociocrítica del currículum (**Fueyo y Rodríguez, 2012b**) en la que se remarcan los aspectos del currículum -contenidos, objetivos, tutorización, actividades y evaluación- con un enfoque de apertura a la realidad social y a una práctica educativa transformadora. Además, se observará la revisión del papel que se le otorgan en esta formación a los medios de comunicación del mismo y su fin último, muchas veces constreñida a una concepción técnica y práctica del currículum, es decir, haciendo hincapié en las bondades tecnológicas y procedimientos informáticos de esta teleformación, con un alumnado con apariencia de participación y que subraya la evaluación del final de la acción formativa en detrimento del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, más allá de una reflexión y actuación colectiva de aprendizaje horizontal entre iguales, por ejemplo (**Fueyo y Rodríguez, 2006**). Esta teleformación se ha visto envuelta en algunas ocasiones en lo que Ardizzone y Rivoltella indican como falacia tecnológica, y que tiene la creencia ingenua de que la adquisición tecnológica por si misma hace milagros, y que es suficiente el traslado de un curso a una plataforma de formación a distancia mediada por la tecnología para que “dicho curso pierda sus marcadores de tradicionalidad y se vista de innovación” (2004,

29). Eso sí, este tipo de formación en línea supone, siguiendo a estos mismos autores, la paulatina superación de la escuela tradicional pensada “a partir del ladrillo y de la tiza y la charla” (Ibíd).

El presente trabajo se enfrenta al estudio de las sensaciones y opiniones que los interactuantes de una plataforma e-learning manifiestan sobre su diseño y actuación. Este estudio trata de constatar si se consigue el objetivo primordial de permitir una correcta “creación y gestión de los espacios de enseñanza y aprendizaje en Internet, donde los profesores y los alumnos puedan interaccionar durante su proceso de formación” (Fernández Pampillón, 2009).

Dentro de este campo, en concreto, nos movemos en la formación a lo largo de la vida del profesorado no universitario que consiste en el continuo reciclaje de los conocimientos y competencias en aras de ir adquiriendo un capital humano que sea productivo para el alumnado formado bajo su tutela con posterioridad.

Finalmente, otro de los conceptos importantes será la observación de la posibilidad de una educación abierta, basada en la apertura de los contenidos más allá de la propia plataforma, e incluso el reconocimiento de nuevas certificaciones no formales como las badges (emblemas digitales).

2.4.- Antecedentes empíricos.

El desarrollo de estudios de campo del e-learning es un escenario de plena vigencia en el que se han desarrollado y se desarrollan diversos estudios sobre su diseño, estandarización, calidad e importancia en el mundo de la educación.

Este campo del e-learning ha evolucionado a lo largo de su historia en paralelo con la evolución de la tecnología y expertos como Begoña Gros (2011), profesora de la Universidad Oberta de Cataluña, nos hablan en sus estudios de una evolución de tres generaciones. La primera basada en un modelo centrado en los materiales; la segunda en un modelo centrado en el aula virtual; y la tercera en un modelo centrado en la flexibilidad y la participación. Garrison y Anderson (2005) lo dividen en cinco, siendo esta última la protagonista de una integración total de los procesos, información y

recursos –administración, historial, biblioteca, etc...- en el propio e-learning, pero dejando claro Garrison y Anderson la importancia de la introducción de innovaciones pedagógicas, más allá de las tradicionales formas de aprendizaje, incluyendo la autonomía de los discentes con modelos como el *Do it yourself* - encuadrado dentro de una educación de inspiración punk y enunciada por primera vez en 2008 por Jim Groom- y la creación de los denominados PLE (Personal Learning Environment).

Se han realizado en su mayoría estudios sobre la formación en línea dentro de la enseñanza universitaria. Tenemos como ejemplo los estudios de Carlos Rodríguez y Adelina Calvo -Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria- en su trabajo sobre un curso de postgrado de la Universidad de Oviedo (2010) en el que encontraron “una racionalidad dominante tecnológica” y la necesidad de readaptar la práctica pedagógica. Asimismo contamos con estudios como el de Ana Fernández Pampillón (2009), investigadora de la Universidad Complutense de Madrid, sobre las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet e incidiendo en el aspecto de la lexicografía computacional (diccionarios, glosarios, tesauros y ontologías) aplicados a la enseñanza virtual (e-learning, web semántica educativa, campus virtuales).

También existen estudios sobre el e-learning en la enseñanza universitaria como los de Ilana Snyder (2010) de la Universidad de Monash en el que indica como reto de los profesores universitarios, por ejemplo, el asumir una actitud crítica e informada; o sobre la didáctica para e-learning, los métodos e instrumentos innovadores de la enseñanza universitaria de los profesores italianos de la Universidad Católica de Milán Paolo Ardizzone y Pier Cesare Rivoltella (2004). Sin olvidar los estudios sobre e-learning llevados a cabo en la Universidad de Sevilla por Carlos Marcelo García –Catedrático de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla y Director del grupo de Investigación, Innovación, Desarrollo, Evaluación y Asesoramiento (IDEA)- en el ámbito público y privado como en su libro *Prácticas de e-learning*, o el profesor Julio Cabero Almenara -Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Sevilla- experto en nuevas tecnologías aplicadas a la educación y que ha escrito sobre las bases pedagógicas del e-learning y la importancia de la calidad pedagógica de los materiales ofrecidos, haciendo

hincapié más en la didáctica de la formación en línea que en los aspectos tecnológicos.

De la misma forma son importantes los estudios de Jesús Salinas – Investigador principal del Grupo de Tecnología Educativa de la Universidad de las Islas Baleares- sobre las metodologías y estrategias de enseñanza en los entornos virtuales, y en los que él indica tres enfoques del e-learning: tecnológico, el “contenido es el rey” y metodológico; así como la introducción de las TIC en la enseñanza y en los entornos virtuales y que facilitan nuevas estrategias que difieren, o pueden diferir, de la enseñanza tradicional presencial eminentemente expositiva. Finalmente, también es importante la labor de autores como Garrison y Anderson, mencionados anteriormente, que analizan el desarrollo del e-learning y la transformación que supone el mismo en la educación superior en libros como el publicado en 2005 *El e-learning en el siglo XXI*; o los de Salmon (2004) y su estudio de las e-actividades y la estructuración de la formación en línea en cinco etapas: Acceso y motivación, Socialización en línea, Intercambio de información, Construcción del conocimiento y Desarrollo; o las aportaciones de William Horton (2006) sobre el diseño de e-learning y en el que nos proporciona la idea que este tipo de enseñanza, gracias a las herramientas que nos ofrece, facilita un modelo de educación en el que el conocimiento es un ejemplo de “doble vía de intercambio”, y en el que los usuarios “pueden preguntar e incluso contribuir con sus propias ideas”, resultando ser que “cada estudiante es un profesor, y cada profesor un estudiante” (Horton 2006, 579)

Dentro del campo de la educomunicación resultan significativos los trabajos de los profesores de la propia UNED como Sara Osuna o Roberto Aparici en los que se adentran en teorías sobre los escenarios virtuales y las potencialidades de las nuevas tecnologías para la educación, abriendo y analizando las posibilidades de las TICs como herramientas pedagógicas y de intercomunicación dentro de las comunidades de aprendizaje. Una labor universitaria que continúa en otras universidades españolas como la UOC con los trabajos de Begoña Gros (2011) sobre los retos y la evolución de la educación virtual y el de Antoni Garrido (2003) y su trabajo doctoral en la UOC sobre el aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual.

Por todo lo anterior, podemos decir que existen estudios acerca del e-learning en el ámbito universitario, sin embargo, aún son escasos en otros ámbitos como el del presente estudio. Esta investigación, consecuentemente, tiene la oportunidad de ir completando una visión más amplia del e-learning, acercando esta visión a otros campos como el de formación continua del profesorado no universitario. A su vez, estos estudios pueden ser un buen punto de partida como ejemplos para mi investigación, ya que se asientan bajo un mismo modelo de enseñanza en línea, y no hay que obviar que los participantes en este proceso de enseñanza-aprendizaje que se va a examinar son estudiantes universitarios- graduados, diplomados, licenciados o doctorados- y, por lo tanto, el nivel debe ser similar en cuanto a capacidades y habilidades de los discentes y docentes como punto de partida.

Por último, este estudio completaría, desde el punto de vista de la metodología pedagógica, informes como los ya existentes en instituciones de formación de profesorado no universitario como la Intef acerca de los *Estándares en e-learning y diseño educativo* basado, fundamentalmente, en el diseño técnico del e-learning.

3.- Hipótesis y objetivos.

3.1.- Formulación de hipótesis de trabajo.

Ante la importancia de este tipo de teleformación, la pregunta fundamental del trabajo es la de intentar descubrir cuál es la motivación y percepción de los participantes sobre la adecuación del diseño y desarrollo de la formación en línea del profesorado no universitario en Castilla y León en el CRPTIC.

- La primera hipótesis es que en este tipo de teleformación, según los estudios anteriormente indicados, priman elementos técnicos y prácticos del curriculum, siguiendo una enseñanza tradicional y jerárquica de contenidos, actividades y evaluaciones en los que se focaliza más en el aprendizaje que en el proceso de enseñanza, y su percepción por parte de los participantes pueden ser elementos dificultadores de este proceso.

- La segunda hipótesis es que, pese a primar estos elementos indicados, se están produciendo mejoras en la teleformación con el desarrollo de cursos como el que se va a analizar y que su percepción por parte de los participantes repercute en la mejora de su realización.
- La tercera hipótesis es que priman diferentes motivaciones dentro del profesorado para la realización de estos cursos, siendo posiblemente el credencialismo y el aprendizaje dos de los más importantes.
- La cuarta hipótesis es que la investigación sobre la percepción de los participantes en estos procesos de enseñanza y aprendizaje ayuda a la mejora y potenciación de la teleformación del profesorado no universitario, clave, a su vez, en el desarrollo económico de un país gracias a su predisposición y motivación para su puesta en práctica en el aula y, por lo tanto, a la formación de las futuras generaciones.

3.2.- Pregunta de investigación y objetivos.

La pregunta principal del estudio sería: ¿cuáles son para los participantes los aspectos por potenciar y corregir de la formación en línea del profesorado no universitario en Castilla y León del CRPTIC.

a) Objetivos

Objetivo general

- Conocer la interpretación de los participantes de los aspectos vinculados al diseño, desarrollo y participación de la enseñanza en línea del profesorado no universitario en Castilla y León en el CRPTIC para su potenciación y mejora.

Objetivos específicos

- Descubrir la percepción de los participantes de los posibles aciertos y errores en el diseño y desarrollo de la teleformación del profesorado español no universitario en el CRPTIC.
- Concretar los roles asumidos y percibidos –activos, pasivos- tanto por docentes como por discentes –aprendizaje colaborativo- en el desarrollo del

proceso de enseñanza-aprendizaje del e-learning del profesorado español de enseñanza no universitaria en el CRPTIC.

- Detectar las principales motivaciones y los principales problemas de los participantes en la realización y el seguimiento de la formación en línea en el CRPTIC.
- Aportar propuestas de mejora al diseño y desarrollo del e-learning del profesorado español de enseñanza no universitaria en el CRPTIC.

4.- Metodología.

En este análisis de un entorno virtual de aprendizaje va a primar la **metodología cualitativa**, una metodología necesaria para ahondar en la percepción de la situación de profesores y alumnos en este tipo de teleformación (Gewerc 2008, 295). Esta metodología cualitativa de corte etnográfico virtual posibilita, por una parte, “el desarrollo de un conocimiento complejo y relacional sobre la educación virtual” y, por otra, la propuesta de mejoras y cambios en este tipo de experiencias al entender el carácter “comprometido” del investigador y no meramente “contemplativo” (Rodríguez, Fueyo y Calvo en Aparici 2010b, 276).

Esta metodología cualitativa va a estar complementada por diferentes técnicas que se utilizarán en combinación dado que, como indica Angrosino (2012, 59), “ninguna de ellas es capaz por sí sola de producir el relato entero de una comunidad viva”.

Para poder describir y definir los cursos de e-learning destinados a la formación del profesorado no universitario en Castilla y León se va a recurrir a la **observación participante** y a la utilización principalmente de **entrevistas** – profesores, coordinadores y estudiantes del curso- sobre las impresiones positivas y negativas abriendo hilos que reflejen los aspectos a investigar. Para este cometido se realizarán análisis cualitativos de datos atendiendo al contenido de las intervenciones en los foros y se intentará procesar la información mediante el análisis y la interpretación de las entrevistas impresas y codificadas con los ítems a analizar.

Esta metodología cualitativa se va a ver **articulada** gracias a la **suplementación cuantitativa** con la realización de unas encuestas al finalizar el curso que reforzarán los resultados obtenidos por la metodología principal

cualitativa considerada como “columna vertebral del estudio” (Callejo y Viedma, 2009, 55), posiblemente cuantificando aquello que los participantes han verbalizado durante el proceso anterior. Estas encuestas no supondrán ningún tipo de costo adicional puesto que es obligatorio para la finalización del curso en las plataformas de e-learning de profesorado no universitario como el CRPTIC. A las preguntas ordinarias sobre los contenidos, las actividades, la evaluación o la tutorización, se intentará añadir algunos apartados como propuestas de mejora y otros que se vayan considerando a lo largo de la observación participante y la realización de entrevistas.

Previamente a la realización de la observación participante del curso – mes, mes y medio- se realizará un trabajo de **documentación** sobre el estado de la cuestión y el contexto del campo de estudio–bibliografía, webgrafía- con la que obtener una colección diversa de materiales que me permitirán involucrarme y diseñar un plan de concreción de aquellos aspectos que, en un principio, se requieren observar y cuestionar durante las entrevistas (Rapley, 2014), además de **contactar** con la **institución** para su aprobación de mi rol como investigador/participante en el curso.

A continuación, se procederá a la **observación participante** – realización del curso como alumno, mes y medio- que me va a permitir “bajar al campo” y compartir la cotidianidad con los sujetos de estudio con el objetivo “de desarrollar esa visión desde dentro tan importante para la comprensión” (Corbetta 2010, 305). Mi rol será el de participante como observador para sumergirme en la comunidad que conocerá mi papel como investigador (Angrosino 2012, 25). Recogeré mis observaciones y notas de campo en un procesador de textos con las impresiones y percepciones diarias más interesantes sobre los elementos marcados previamente en una matriz –ver anexo 9.1.-. Igualmente se observarán y recolectarán los comentarios de foros, chats y posibles redes sociales del curso. Cabe la posibilidad de que esta recogida de las observaciones y reflexiones puedan realizarse a través de programas como el citado anteriormente o el *Google Drive*, que permita la ubicuidad y no depender de un soporte físico de almacenamiento.

Complementando a la observación participante se realizarán las **entrevistas** del coordinador y profesorado encargado de la tutorización -3- del curso, para posteriormente y casi al final del proceso proceder a las entrevistas

de varios alumnos –en este caso 7- sobre sus motivaciones e impresiones en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su opinión y comparación con otros cursos realizados anteriormente- no hay que olvidar de la eminente formación didáctica de sus usuarios, docentes de profesión-. Con estas entrevistas pretendo documentar la opinión de los entrevistados sobre el tema (Simons 2011, 71) y comprender sus motivaciones, interpretaciones, percepciones, problemas y propuestas de mejora sobre los cursos ofertados en la plataforma. Estas informaciones aportadas por los participantes en el estudio serán anónimas y por tanto figurarán en el informe con la designación neutra de estudiante o tutor para no dar ningún tipo de dato identificativo al respecto, seguirán las pautas de confidencialidad debidas tratando de evitar cualquier detalle identificador que rompa con el anonimato que corresponde con este tipo de investigaciones (Rapley, 2014).

Estas entrevistas se realizarán en persona, si esto es factible por la proximidad y disponibilidad con la fuente, o bien vía Internet con software como *Skype*. Las entrevistas se grabarán - grabadora o móvil -, se transcribirán con ayuda de programas como el *Express Dictate* para poder ser posteriormente analizadas e interpretadas al hilo de las observaciones y las opiniones en foros, chats y redes sociales.

Las entrevistas variarán en diversos aspectos entre profesores o estudiantes del curso, aunque ambas serán entrevistas abiertas en las que dispondré de un guion de conducción codificado que tiene como objeto desarrollar lo que se quiere abordar, cuidando que las conversaciones no se desvíen a cuestiones diferentes al tema a tratar (Corbetta 2010, 353). Este guion, además, será un medio eficaz para la construcción del marco de interacción con el entrevistado, teniendo en cuenta las categorías codificadas y siempre ateniéndome a una cierta flexibilidad que pueda serme útil para adaptarme a la situación incluyendo, si se tercia, la creación de nuevas categorías de análisis (Olaz, 2008). Por lo tanto, estas entrevistas abiertas, facilitadas por mi papel en la comunidad de observador participante, me darán la oportunidad de o bien consolidar perspectivas o dar cabida a digresiones que me permitan establecer nuevos caminos que no he considerado inicialmente (Angrosino 2012, 67). Puede ser interesante para las entrevistas procurar seleccionar al menos a un participante del curso por cada

cuerpo de profesorado -secundaria, primaria o infantil-, e incluso de la educación privada y de la pública- para así poder enriquecer las respuestas con sus respectivas percepciones y variadas formaciones y, del mismo modo, comprobar si sus puntos de vista varían en algún concepto o se manifiestan muy similares. En concreto, se ha contado con profesorado de infantil, primaria, secundaria e incluso formación profesional y de diferentes materias, lo que ha supuesto un enriquecimiento importante debido a la diversidad poliédrica de visiones, con sus coincidencias y divergencias. Incluso la investigación ha contado con alumnado con diferentes niveles de competencias tecnológicas, con lo que el trabajo abarca un amplio espectro que da una visión general del curso.

La información recabada durante las entrevistas me permitirá confrontarla con la observación participante con lo que intentaré sacar una serie de conclusiones y propuestas de mejora que serán suplementadas con la información cuantitativa.

Por último, se realizarán una serie de encuestas –quince días-a través de la plataforma virtual que asignarán valores numéricos a los aspectos observados a lo largo de la realización del curso. Previo permiso de la institución organizadora, si puedo incluiré preguntas específicas sobre lo observado y reflexionado en las entrevistas. También cabrá la posibilidad de poder realizar las encuestas a través de Google Docs (Anexos), para aquellas personas que no hayan completado el curso, a las que se les solicitará su colaboración, para conocer los problemas que han tenido en el seguimiento del mismo.

A la hora de evaluar nuestras conclusiones, como voy a utilizar una metodología eminentemente cualitativa, la fiabilidad de los resultados la estableceré principalmente por la **saturación** (Callejo y Viedma 2009, 113). Es decir, la observación de una repetición de las mismas respuestas y referencias y la comparación con resultados de estudios anteriores con metodología similar. Esta saturación se verá suplementada con los datos de la encuesta realizada al final del proceso de recogida de datos, y que nos puede proporcionar una triangulación que nos permita resultados de mayor “evidencia de su veracidad” al venir de diferentes métodos (Bericat 1998, 111).

El trabajo tiene como fin intentar llegar desde un caso particular a unas conclusiones, conociendo la imposibilidad de una generalización absoluta debido a las dificultades de una explicación holística de la realidad virtual como indica Christine Hine (2004, 81). Este estudio de caso tiene como finalidad general el conocer con mayor profundidad la realidad estudiada -qué es y qué hace- para poder mejorarla y realizar recomendaciones que contribuyan a la formación en línea de la comunidad estudiada -etnografía aplicada- (Angrosino 2012, 60), entendiéndola como entidad educativa única (Stake, 2007), aunque pudiendo reconocer patrones émicos –sobre datos que perciben las personas de la comunidad en estudio- y éticos – los aplicados por el investigador vinculándolos a otros casos similares - que se repiten con un control de validez constante (Angrosino 2012, 97) y que puedan ser ejemplificadores. El estudio, por lo tanto, busca llegar a un conocimiento bien descrito y situado dentro de un entorno que vaya más allá de un conocimiento general independiente del contexto, y cuya validez y fiabilidad se base en una argumentación sólida, bien fundamentada, convincente y reproducible (Kvale, 2011).

Finalmente, indicar que la elección de este tipo de investigación etnográfica para el análisis de esta comunidad de aprendizaje virtual viene dada porque como indica Geertz (en Garrido 2003, 6): “aplicada a sistemas sociales basados en tecnologías de la información como las comunidades virtuales, aporta la capacidad de interpretar el contexto de inteligibilidad mediante una *descripción densa*” y me “permite la interpretación de los datos obtenidos a partir de una *observación participante* en un contexto específico, circunscrito y microscópico como el de la comunidad virtual estudiada.” Un estudio que tiene como fin realizar aseveraciones o interpretaciones creíbles y plausibles argumentadas convincentemente y basadas en los materiales de archivo que generaré durante el mismo (Rapley, 2014). La credibilidad y validez de este estudio cualitativo, por lo tanto, intentará venir dada por la intención de desarrollar el respeto por las opiniones de los participantes (Simons, 2011, 180) y la solidez del uso de bibliografía destacada, tanto por la cantidad como por la calidad de los trabajos de los autores, en los que se basarán mi análisis, interpretación, conclusiones y propuestas de mejora.

5.- Aspectos a analizar.

Dentro de este estudio analizaremos la visión de los interactuantes sobre el diseño y desarrollo de la formación en línea del profesorado no universitario de Castilla y León siguiendo a diferentes expertos en la formación en línea como Carlos **Marcelo**, Julio **Cabero**, Jesús **Salinas**, **Garrison** y **Anderson**, trabajos como los de Begoña **Gros**, Aquilina **Fueyo** y Carlos **Rodríguez**, **Ardizzone** y **Rivoltella**, William **Horton**, **Salmon** (2004) y otros; y metodologías orientadas hacia la pedagogía de la abundancia (**Weller**, 2011) o principios pedagógicos como el constructivismo y el conectivismo de **Siemens**. Consecuentemente, tanto mi observación como las diversas entrevistas intentarán ser analizadas e interpretadas desde la visión de estos expertos que supondrán una base sólida para mi estudio.

Por último, en este estudio también tendrá presencia el modelo de los niveles de **Kirkpatrick** (2013) consistente en la evaluación de la reacción, el aprendizaje, el comportamiento y los resultados de este tipo de formación en línea. Por lo tanto, dentro del estudio se tendrán en cuenta estos cuatro niveles (citado en Marcelo, 2006; Jiménez L. y Barchino R., 2011) descritos a continuación:

La **reacción** de los alumnos sobre la satisfacción de la acción formativa según sus impresiones, positivas o negativas, para mejorar futuras ediciones (acción tutorial, pedagogía, metodología, ritmo, etc ...).

El **aprendizaje** sobre los conocimientos y habilidades adquiridos por los alumnos en la acción formativa (contenidos, actividades de aprendizaje, estructuras, materiales, etc...).

El **nivel de comportamiento** intenta medir la aplicación de lo aprendido y adquirido y cómo se traslada al ámbito de su trabajo habitual, en este caso es muy importante ya que estos conocimientos, habilidades y actitudes son adquiridos o no por personas dedicadas a la educación de las futuras generaciones cuya relevancia se ha indicado con anterioridad. En este apartado podemos observar la transferencia de aprendizaje.

El último nivel hace referencia a los **resultados** y, por lo tanto, a la percepción sobre la calidad del servicio de la acción formativa por parte del alumnado y la consecución de los objetivos planteados con anterioridad.

Dentro de los aspectos a analizar en este estudio habrá que tener en cuenta, como punto de partida del mismo, las diferentes motivaciones y actitudes de los docentes hacia los medios tecnológicos cuya perspectiva puede tener dos variantes -tecnófila o tecnófoba-, pudiendo haber una gama de grises entre aquellos que, viendo bien la utilización de los medios no utilizan el potencial de las mismas y aquellos que, si bien utilizan las nuevas tecnologías y apostarían por ellas, no se sienten capaces de desarrollarse en ellas, bien por edad –inmigrantes digitales - o bien por pericia. En este aspecto, Rocío **Domínguez Alfonso** nos habla de una doble perspectiva sobre las actitudes de los profesores hacia los medios informáticos, audiovisuales y las TICs y la influencia que tienen estas actitudes para facilitar o dificultar la interacción en su experiencia docente con los mismos.

“los profesores suelen tener actitudes positivas para la incorporación de las TIC en los contextos formales de educación, tanto en relación con los medios en general como a medios concretos. Y en la segunda perspectiva de análisis hay que decir que generalmente se establece una relación directa entre las actitudes negativas y una baja utilización de los medios y recursos y entre las actitudes positivas y una alta utilización de los medios y recursos” (2011, 3).

Siguiendo a esta autora, respuestas como “mi disposición hacia las nuevas tecnologías es bastante buena” (estudiante1) o “a mi me gusta informarme de todas las nuevas aplicaciones que existen” (tutor1) o aplicar las nuevas tecnologías en clase “prácticamente continuamente” (estudiante6) o utilizarlas porque “creo que es una manera de que los niños se motiven mucho más por el aprendizaje” (estudiante4), muestran que los profesores que acceden a este tipo de formación en línea son generalmente proactivos a la utilización de las nuevas tecnologías en su experiencia docente como parte

fundamental de la misma y pertenecen, en general, a esta primera actitud descrita por Domínguez.

Es importante, por lo tanto, conocer la actitud y experiencia de los docentes acerca de la utilización de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la formación en línea, para que esta pueda influir en su facilitación en el aula por parte de los profesores no universitarios –infantil, primaria, secundaria, formación profesional y enseñanza de idiomas-. Una actitud positiva, reforzada por ese estímulo en su formación, puede ser importante a la hora de conectar con un futuro alumnado acostumbrado a la utilización de las nuevas tecnologías, que forman parte natural de su entorno, con lo que romper las barreras generacionales y hacerles comprender que el proceso de enseñanza-aprendizaje no está fuera de su mundo cotidiano, sino que es parte de su entorno diario. En general, como hemos visto, los profesores suelen tener una actitud positiva hacia las nuevas tecnologías y, según varios autores, suelen estar clasificados en una determinada escala determinada por su talante frente a estos nuevos medios. En este aspecto **Gutiérrez** (en Cabero 2002, 23) nos indica diferentes perfiles del profesorado con respecto a las nuevas tecnologías y que podemos resumir en varias posturas que van desde la negligencia –postura que rechaza la utilización de las nuevas tecnologías y el aislamiento de la escuela del mundo exterior-, la hipercrítica –las nuevas tecnologías como una amenaza para la escuela-, la pragmática –sacar el máximo partido a estas tecnologías sin reflexionar sobre ellas-, hasta la crítica- uso de las nuevas tecnologías reflexionando sobre su significado social-. Esta contextualización será tomada en cuenta tanto dentro de mi observación como en las propias entrevistas al profesorado discente y docente, partiendo de la base de que al ser una formación online la visión será mayoritariamente positiva, crítica o pragmática.

Asimismo, observaré y preguntaré sobre que lo que tradicionalmente se argumenta como ventajas e inconveniente de este tipo de formación en línea de forma intrínseca. En este aspecto **Cabero** (2006) nos expone que el e-learning proporciona mayor volumen y actualización de la información, flexibiliza tiempos y espacios, facilita la comunicación síncrona y asíncrona, la autonomía del estudiante, el aprendizaje grupal y colaborativo, la interacción, el uso de materiales de cursos anteriores, el registro de las actividades en los

servidores y, por último, el ahorro de costos y desplazamiento. Por otro lado, los inconvenientes de este tipo de formación pueden ser una mayor inversión de tiempo por parte del profesorado, la tenencia de unas mínimas competencias tecnológicas por parte de los docentes y los discentes, la disponibilidad de una cierta habilidad de aprendizaje autónomo por parte del alumnado, una atención al ratio-profesor-alumno, ya vital en la formación presencial y que aquí adquiere transcendental importancia, y una bajada de la calidad de los cursos y contenidos, así como una menor atención a la metodología pedagógica a favor de la tecnología y que autores como Cabero denominan tecnocentrismo, y que suponen la aplicación de métodos y usos de la enseñanza presencial más tradicional.

Por último, dentro de la observación participante tendré en cuenta la observación de las cinco etapas en las que habitualmente suelen estar estructuradas este tipo de formaciones en línea y que abarcan desde el **acceso** a la plataforma -primera etapa-, la **socialización** de los **participantes** en línea -segunda etapa -, el **intercambio** de **información** -tercera etapa-, la **construcción** del **conocimiento** -cuarta etapa- y el **desarrollo** con la búsqueda de información fuera del curso y la reflexión sobre el mismo -última y quinta etapa- (Salmon, 2004).

Todos estos autores, premisas y niveles tendrán su presencia en el estudio dentro del análisis –descripción, conclusiones y propuestas- de diferentes aspectos y actuaciones dentro del curso tanto en la que se definen a continuación:

- Motivaciones del alumnado
- Coordinación del curso
- Tutorización del curso
- Rol y actuación del alumnado
- Plataforma del curso
- Curso en sí (objetivos, contenidos, actividades, evaluación, metodología, temporalización)

- Comunicación del curso (síncrona y asíncrona)

Antes de iniciar el análisis e interpretación realizado de los datos recabados (observación participante, entrevistas y encuestas de evaluación del curso) en primer lugar voy a describir las acciones llevadas a cabo durante la investigación del curso.

5. 1.- Descripción de la Plataforma de Formación del profesorado no Universitario de Castilla y León -CRFPTIC-. Qué he realizado durante la investigación.

Lo primero de todo fue el planteamiento del proyecto de investigación que iba a realizar y cómo lo iba a abordar. Tras una reflexión sobre estos aspectos seleccioné uno de los cursos ofertados –Aprendizaje Basado en Proyectos- por el organismo encargado de la formación en línea –CRFPTIC- para mi caso de estudio (Figura 1).

← → C <https://reforacen.educa.jcyl.es/convocatoria/faces/Ficha...>

Junta de Castilla y León

Curso on-line: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

Justificación
El aprendizaje de proyectos es una posibilidad de estímulo al trabajo de los alumnos, descubriendo una utilidad práctica a sus estudios y actividades académicas. La realización de proyectos potencia múltiples competencias del alumnado.

Objetivos
1.- Conocer los principios de la enseñanza basada en proyectos en relación con distintas etapas, situaciones y materias educativas.
2.- Desarrollar estrategias de enseñanza vinculadas con el aprendizaje cooperativo, la socialización crítica y el uso de las TIC.
3.- Diseñar proyectos de enseñanza y aprendizaje en ciclos de diseño reflexivo y cooperativo a través de la red.
4.- Enriquecer los mecanismos tradicionales de evaluación con propuestas alternativas como el uso de rúbricas, los diarios de aprendizaje y el portafolio.
5.- Delimitar las condiciones para la puesta en funcionamiento de estos proyectos de enseñanza y aprendizaje; analizar los resultados y sacar conclusiones válidas para futuras actuaciones.

Contenidos
1.- El Aprendizaje basado en Proyectos. ¿Qué es? Prácticas de referencia.
2.- Preguntas, problemas y retos: el motor de arranque de un proyecto. Claves para el diseño de un buen proyecto.
3.- Proyectos más allá del aula: aprendizaje cooperativo, investigación de campo, comunidades de aprendizaje.
4.- Evaluación en el Aprendizaje basado en Proyectos. Diario de aprendizaje, rúbricas y portafolios.

Competencias
Competencia didáctica
Competencia en trabajo en equipo
Competencia en innovación y mejora

Destinatarios
Todo el profesorado

Metodología y evaluación
La realización de estos cursos exigirá la lectura de unos contenidos por parte de los participantes, así como la realización y entrega de unos trabajos que tendrán que ser calificados como APTO por parte de los tutores.

Temporalización y horario
La actividad se desarrollará entre el 17 de febrero de 2016 y el 22 de abril de 2016.

Inscripción
El plazo de inscripción está abierto.
La inscripción comenzó el 13 de enero de 2016 y finaliza el 29 de enero de 2016

Certificación
La superación de esta actividad dará derecho a un certificado de formación de 30 horas equivalentes

Figura 1. Ficha del curso seleccionado sobre ABP

Una vez seleccionado el caso de estudio en el que se basaría mi investigación - ya explicado en puntos anteriores - me puse en contacto directamente con el CRFPTIC de Palencia. La mediación la realicé vía correo electrónico a la dirección que este centro tiene como contacto dentro de su página web. El centro, a través de su director, me contestó que para ese tipo de investigación tenían que recibir el consentimiento desde la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León en su centro de formación del profesorado. El siguiente paso, por lo tanto, fue el ponerme en contacto con el centro de formación del profesorado a través del teléfono correspondiente publicado en la página web (educacyl). Desde la institución se me requirió que se les enviase la información vía correo electrónico con mi propuesta de investigación para poder dar su visto bueno. Tras otras dos llamadas telefónicas recibí el aprobado de la institución y la llamada telefónica del director del CRFPTIC que me indicó que podría investigar el curso señalado y me mostraba su colaboración.

Una vez obtenido la aprobación, me inscribí en el curso sobre el que iba a realizar el estudio de caso. Hay que indicar que los alumnos que quieran participar en las ediciones de cada curso deben preinscribirse en el propio Portal de Educación de la Junta de Castilla y León. En este caso de estudio las fechas fueron entre el 13 y 29 de enero de 2016.

Para la realización del curso, el CRFPTIC utiliza la plataforma que está integrada dentro de la de la página del Portal de Educación de la Junta de Castilla y León (<https://www.educa.jcyl.es/es>) (Figura 2). Para acceder al curso se tiene que entrar dentro del escritorio personal al que se llega introduciendo las claves personales de cada profesor.



Figura 2. Página de la plataforma educativa de la Junta de Castilla y León.

Una vez introducidas las claves de forma correcta y acceder al área personal se entra en la siguiente pantalla pinchando sobre Formación (Figura 3).

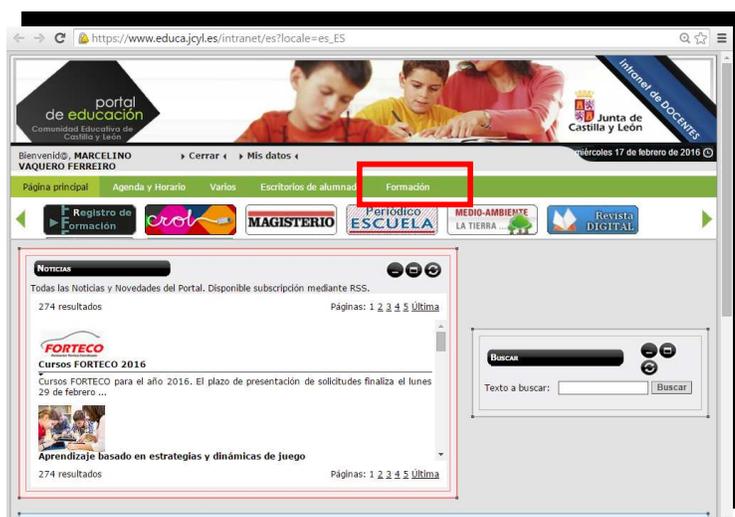


Figura 3. Área personal del profesorado

La siguiente pantalla tiene el mismo aspecto, pero aparece el enlace a los cursos de formación (Figura 4 y Figura 5).

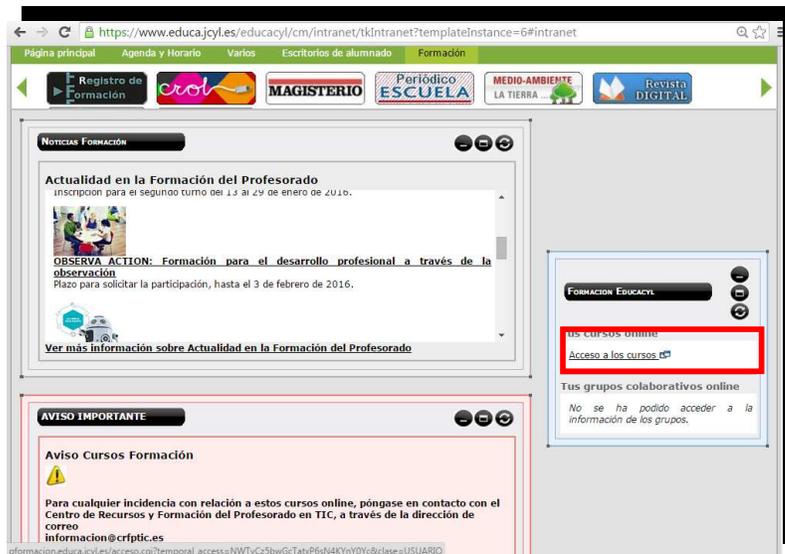


Figura 4. Enlace a los cursos de formación dentro de la zona privada.

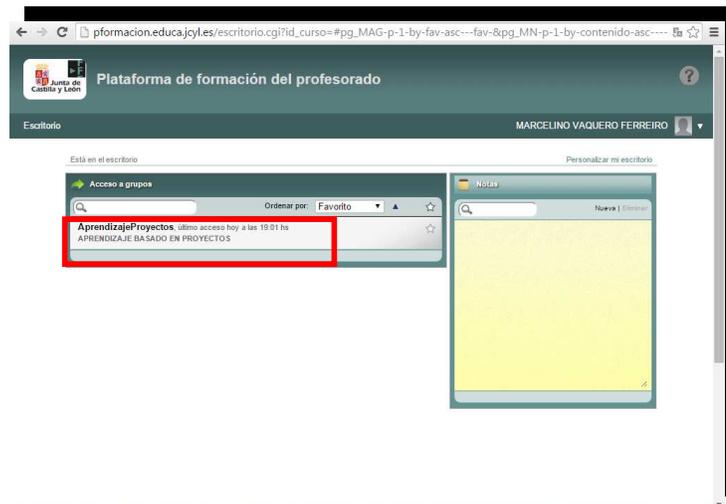


Figura 5. Enlace al curso ABP.

A continuación aparece la pantalla de inicio de curso ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) desde donde realizar el curso (Figura 6).

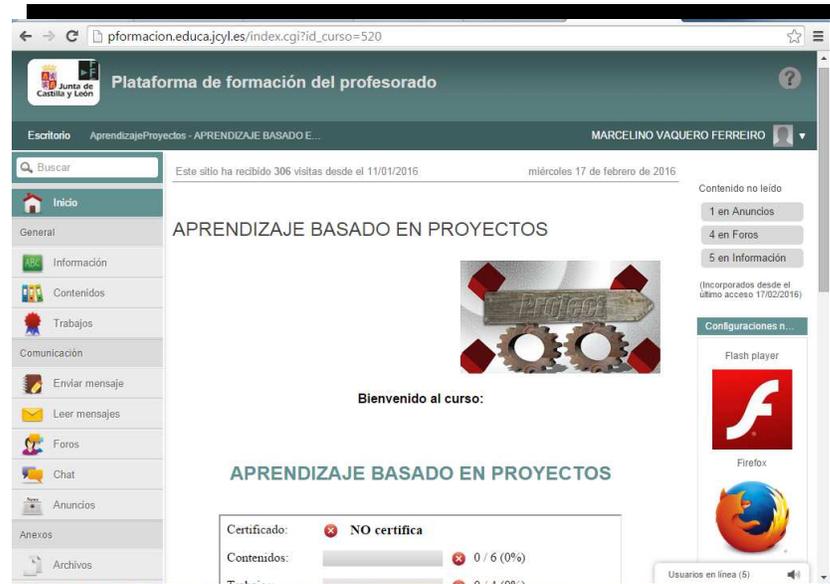


Figura 6. Página principal del curso Aprendizaje Basado en Proyectos.

Tras ser admitido entré en el curso donde vi los dos mensajes que se habían enviado a mi correo personal, el de mi tutor de curso (Figura 7) –en el curso son 9 tutores, 1 coordinador y 31 alumnos por cada tutor- y el del coordinador (Figura 8) dándonos la bienvenida a la formación. Esta era mi inicio en el curso como etnógrafo virtual. Este rol no consistía simplemente en ser un viajero o un observador, sino que mi figura era el de ser un participante que compartiera las “preocupaciones, emociones y compromisos de los sujetos investigados” (Hine 2004, 62).

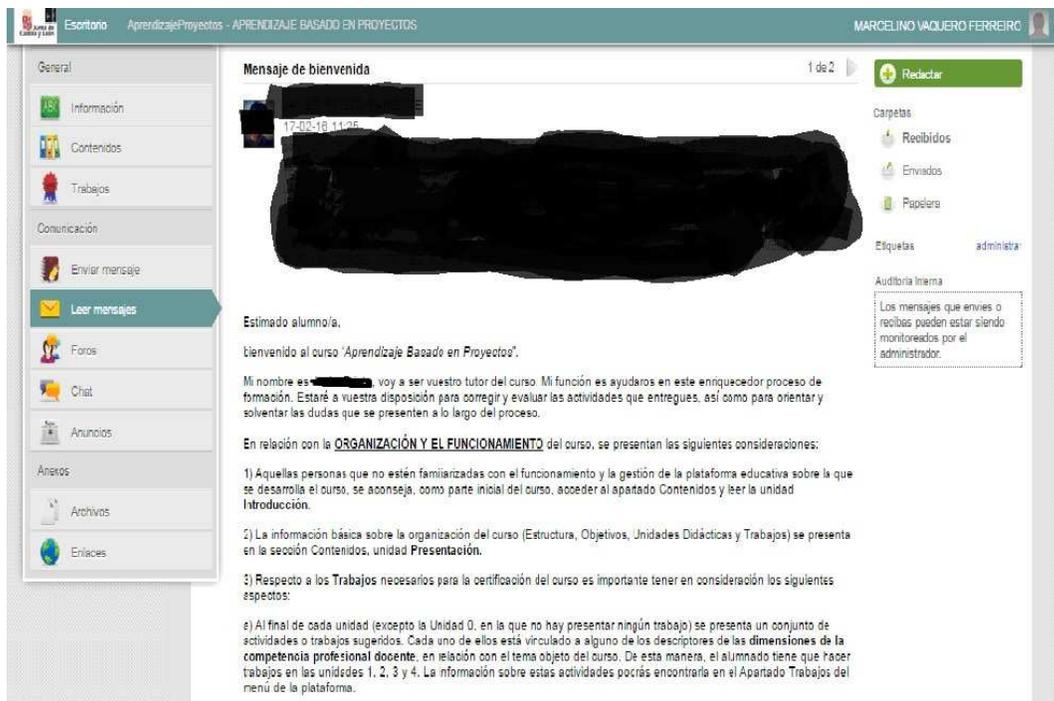


Figura 7. Mensaje de bienvenida del tutor del curso.

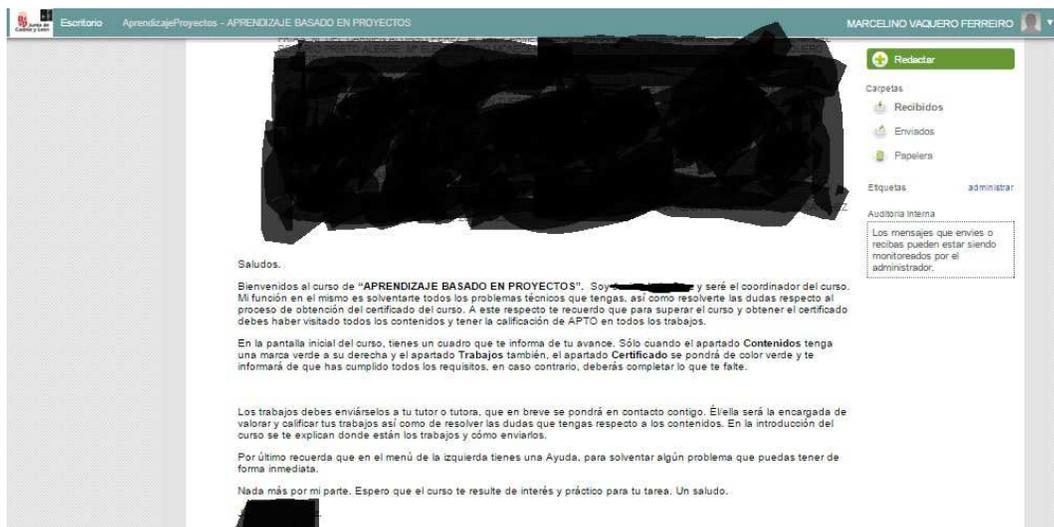


Figura 8. Mensaje de bienvenida del coordinador.

Con este cometido, lo primero que hice en el curso fue la presentación en el foro *Cafetería* (Figura 9) donde expuse quién era, mis motivaciones para realizar el curso y mi papel como observador participante. En el mismo mensaje pedí la colaboración de los participantes en mi estudio y la posibilidad de que se prestasen como voluntarios para realizar las entrevistas.

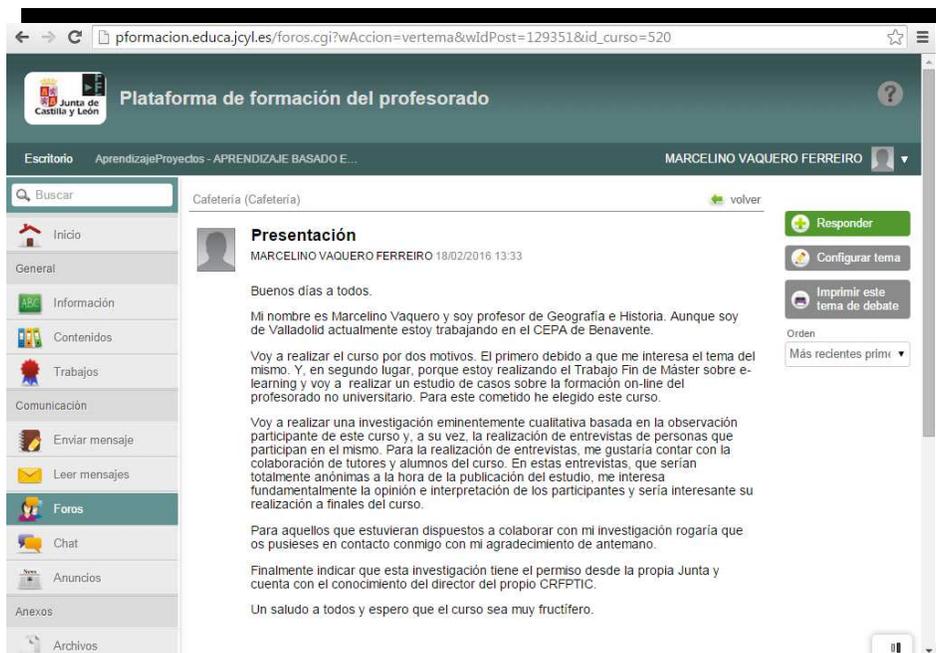


Figura 9. Mensaje de petición de colaboración en *Cafetería*.

Como contestación a mi petición de voluntarios recibí la rápida respuesta de una de las tutoras del curso que inmediatamente se puso a mi disposición.

Al mismo tiempo que me presentaba en el foro, escribí un mensaje de presentación al coordinador del mismo, exponiendo de nuevo mi rol, aunque este ya era conocido por él como me escribió en su contestación, pidiéndole también su colaboración, a lo que accedió indicándome por favor que todo aquello que publicara en los foros se le fuera enviado para que pudiera ser revisado antes de ser publicado.

En la primera semana del curso la utilización en los foros fue escasa, al igual que sucedió en el resto del mismo, siendo pocas las personas que se presentaron, y surgiendo las primeras dudas en los foros sobre la descarga de contenidos. Los contenidos, de momento, no pudieron ser descargados –ni tampoco a lo largo ni al final del curso- y el curso siguió una linealidad estructurada en unidades donde primaba acceder a los contenidos anteriores para ver los posteriores.

En mi observación he ido comprobando que los tutores colgaban enlaces a páginas sobre la temática del curso, pero que apenas eran

comentados y la participación era escasa, casi nula, con la intervención de pocos alumnos del curso.

He ido realizando varias actividades (4) de manera individual que han sido valoradas como aptas con algunos comentarios.

En estas actividades he tenido que reflexionar sobre las diferencias del rol del profesor, los alumnos y las nuevas tecnologías entre la enseñanza tradicional y la metodología ABP (Figura 10).

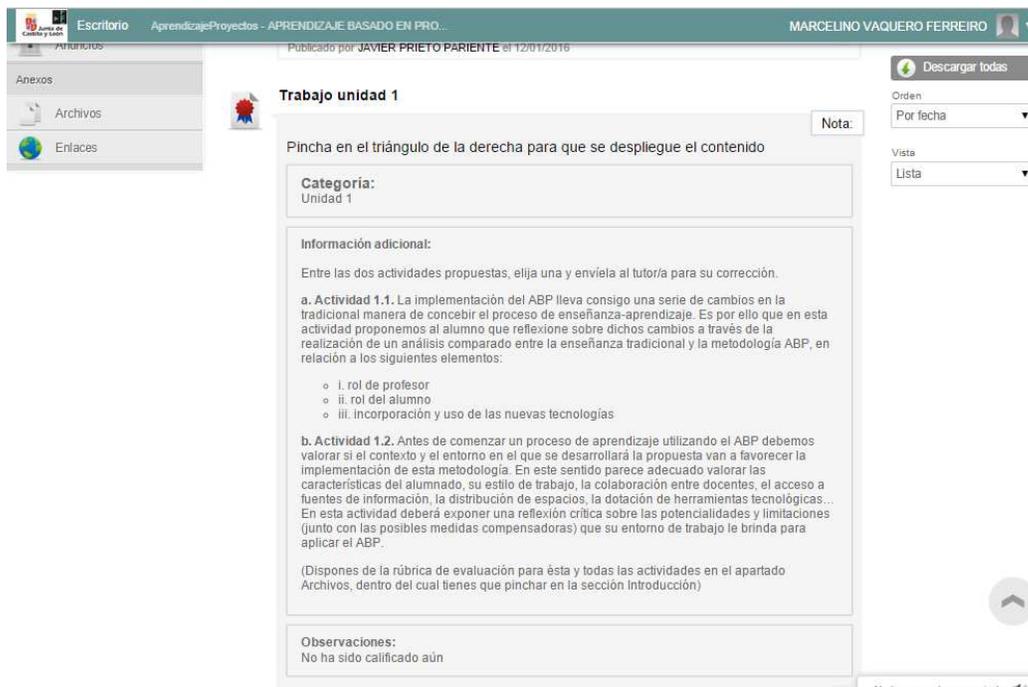
The image is a screenshot of a web-based learning management system (LMS) interface. At the top, there is a header with the text "Escritorio AprendizajeProyectos - APRENDIZAJE BASADO EN PRO..." and the user's name "MARCELINO VAQUERO FERREIRO". Below the header, there is a navigation menu on the left with options like "Anexos", "Archivos", and "Enlaces". The main content area is titled "Trabajo unidad 1" and includes a "Nota:" field. The text in the main area instructs the user to "Pincha en el triángulo de la derecha para que se despliegue el contenido". Below this, there is a "Categoría:" section labeled "Unidad 1". The "Información adicional:" section contains two activities: "a. Actividad 1.1." which discusses the implementation of ABP and its impact on the teaching-learning process, and "b. Actividad 1.2." which focuses on evaluating the context and environment for ABP implementation. Both activities include bullet points listing key elements like the role of the professor, the student's role, and the use of new technologies. At the bottom, there is an "Observaciones:" section stating "No ha sido calificado aún". On the right side, there are controls for "Orden" (sorted by "Por fecha") and "Vista" (set to "Lista").

Figura 10. Ejemplo de actividad de la unidad 1.

Posteriormente, en la segunda actividad, tuve que diseñar un proyecto de ABP para el aula. En la tercera actividad hube de reflexionar sobre las nuevas tecnologías en la práctica docente y, por último, elaboré una rúbrica para la evaluación de mi diseño del proyecto.

A medida que he ido recogiendo notas de campo y datos he ido realizando su análisis y codificándolos dentro de las categorías que he creado en un principio, y que poco a poco se han ido modificando o ampliando. Este análisis desde el principio me ha facilitado la manera de “plantear nuevos problemas” e intentar “describir lo que está sucediendo”, intentando poner el foco en una descripción densa que “demuestre la riqueza de lo que está sucediendo” (Gibbs 2012, 22-23). Durante el análisis he tenido en cuenta el

principio de reflexividad, por el que he intentado reconocer mis posibles subjetividades y puntos de vista que pudieran ser fuente de ciertos sesgos, reconociendo que seguramente el producto de mi investigación refleje parte de mis antecedentes, contexto y predilecciones (Íbid, 125).

Durante la realización del curso y a su terminación he ido recolectando voluntarios –tutores, coordinadores y alumnos- para mis entrevistas. Estas entrevistas las he realizado presencialmente o vía *Skype* –la mayor parte de ellas-, y las he grabado con mi grabadora digital y el teléfono móvil, para asegurarme de que se grababa correctamente. Durante estas entrevistas he tomando notas sobre los aspectos que me iban resultando más atractivos. Las entrevistas fueron 11 -7 alumnos, 3 tutores y coordinación- y han sido provechosas y variadas puesto que he podido obtener respuestas de estudiantes y tutores de diferentes niveles y materias – infantil, primaria, secundaria o formación profesional-, así como de gente con mayores y menores competencias tecnológicas, e incluso la visión de profesores de la escuela pública como de la concertada. Toda esta variedad ha enriquecido las contestaciones que han resultado clarificadoras para mi trabajo.

El paso siguiente fue la transcripción de las entrevistas, ardua tarea de la que me he ayudado por el programa informático *Scribe Dictate*. A continuación, el análisis y la interpretación de las entrevistas las he ido realizado manualmente, gracias sobre todo a la simplificación realizada por la codificación de las preguntas que me ha ayudado a comparar las interpretaciones y opiniones de los interactuantes, llegando a conclusiones y propuestas de mejora.

Para el análisis y la necesidad de incurrir en los menos errores posibles se han tenido en cuenta los aspectos determinados por autores especialitas en el e-learning que nos hablan sobre el sujeto (tema y contexto), la pedagogía (paradigma educativo, opciones didácticas con sus técnicas e instrumentos) y el target de referencia (tipo de usuario y perfil de aprendizaje) indicados en apartados anteriores.

El siguiente paso ha sido la interpretación y la redacción del estudio, llegando a conclusiones y propuestas de mejora, volviendo constantemente a las lecturas previas y a los datos que me han proporcionado la observación participante y las entrevistas. Durante este proceso se han ido suplementando

los resultados con los datos procedentes de las encuestas que los alumnos han realizado al final del curso.

Finalmente, he tenido que preparar la presentación del informe y los datos que serán expuestos ante el tribunal para su examen.

5.2.- Análisis de la motivación del profesorado.

La primero que hay que indicar es que los cursos se realizan de forma voluntaria por parte del profesorado y existen varios entre los que se puede elegir cuáles realizar. Este carácter voluntario, sin embargo, tiene un segundo aspecto, puesto que es necesaria la realización de un mínimo de horas de formación (100) para conseguir el cobro de los pluses determinados a la formación permanente del profesorado y que se conoce como sexenio. Otro de los aspectos que hay que tener en cuenta es que esta formación en línea es complementaria a la formación presencial que se realiza en los propios centros o en los CFIE –centro de formación del profesorado- de las diferentes localidades, situados preferentemente en las grandes poblaciones de la comunidad estudiada. Es por esto que la mayor parte de los que realizan este tipo de formación tienen una buena predisposición hacia las nuevas tecnologías y su aplicación en el aula, por lo tanto, y siguiendo a **Gutiérrez** (en Cabero 2002), tienen una actitud pragmática de intentar sacarle el máximo partido a las nuevas tecnologías y crítica, sobre todo los estudiantes más tecnológicamente desarrollados, ya que quieren profundizar sobre el uso de las mismas en el aula y la metodología que llevan aparejadas.

Dentro de este apartado de análisis he distinguido tres grandes categorías de motivaciones, que pueden ser complementarias entre sí, para realizar el curso por parte de los alumnos: credencialista, aprendizaje y facilidades de la enseñanza en línea.

5.2.1. Credencialismo.

Una vez recogida la información observada y las respuestas de los entrevistados, podemos decir que una de las principales motivaciones del alumnado para realizar este tipo de formación es la consecución de horas para completar el sexenio, para tener el certificado (coordinador y estudiante2), y

poder cobrar este plus. Algo que también indica el estudiante¹, que ha ejercido funciones tutoriales en otros cursos, y que indica que, aunque le da igual personalmente el “tema de las horas”, entiende que pueda “haber alguien que lo busque (...) para cubrir sexenios”. Todos los entrevistados, aunque indican que ellos particularmente -salvo uno- han realizado el curso por otros motivos como el aprendizaje y las condiciones de la enseñanza en línea, indican o dejan entrever esta motivación que he denominado credencialista, debido a su observación y diálogo con otros compañeros y alumnos de este tipo de cursos. El estudiante³ así muy sinceramente lo manifiesta, ya que contesta que realizó el curso “fundamentalmente para conseguir el sexenio”, por lo que exteriorizaba que necesitaba “las cien horas para conseguirlo”. Este último hecho quedaba también reflejado en la respuesta del estudiante², que apuntaba que tenía interés “sobre todo para certificar” y que había observado que “en las listas casi todos son de público, de la concertada poquísimos [...]” y que para solucionar este tema del poco interés por esta formación dentro de la enseñanza concertada “deberían exigirlo [...] y exigir cierta puntuación”. También el estudiante¹ manifestaba que entendía que podía “haber alguien que los busque con más horas para cubrir sexenios”, aunque indicaba que “a mí el tema de las horas me da igual”. Este aspecto también es resaltado por el estudiante⁵, que incluso llega a denunciar que los responsables de los cursos “deberían no sé, creo por compañeros o por lo que sea, porque hablo con mucha gente, que a lo mejor no están bien controlados, porque si yo decidiera que me lo hace no sé quien pero con mi nombre pues nadie se va a enterar”. Este aspecto credencialista, según el estudiante⁶, que también ha tutorizado cursos, es menor en cursos “muy muy prácticos”, al contrario de aquellos “de reflexión”, aunque ha “encontrado con muchos casos de gente que solo quiere sacarse los puntos”

Esta motivación, sobre todo, es observada en los alumnos que realizan el curso en “una semana” (coordinación), o “lo dejan para el final” (estudiante¹) y que “hacen el curso de cualquier manera” y “envían cuatro actividades en un día o dos” sin una calidad adecuada (tutor¹), y dejan entrever su prisa por acabar el curso “porque si no, no certifican” (estudiante¹), incluso con trabajos de menor calidad de los que sí tienen un interés de aprendizaje más puro. En

este sentido, el tutor2 indica que hay alumnos que realizan los “trabajos rápidamente” y de una “forma simple” ya que observa que “hay gente que está interesada en quitárselo cuanto antes”; en esta misma línea ahonda el tutor3 que indica que observa “falta de compromiso de parte del alumnado que apenas se esfuerza en realizar bien las tareas”.

Este hecho es uno de los pocos problemas a los que se enfrentan los tutores, ya que algunos alumnos “dejan el curso para la última semana” y al indicarles que deben repetir las actividades se “enfadan” (tutor1).

5.2.2. Aprendizaje.

Esta es una de las principales motivaciones, por no indicar que es casi la más importante. Para el estudiante1 el tema del curso -Aprendizaje Basado en Proyectos- era un tema interesante y quería “profundizar en él” para “ver cómo podía desarrollar el aprendizaje en los alumnos [...] a través del proyecto”, “para después llevarlo a la práctica”. La importancia de este aspecto de aprendizaje y de interés (estudiante4) también es resaltada por el estudiante2 que indica que esta formación permanente es “muy importante para adquirir nuevas competencias” y que con estos cursos “intenta aprender”, algo en lo que concuerda con la opinión del tutor1 y tutor2, y con la descripción del interés por “una mejora” y la posibilidad de “hacer cosas nuevas” en su labor docente, indicada desde la coordinación del curso. Además, este curso ha servido a algunos estudiantes para “aprender posibilidades”, ver “cómo se podía aplicar al aula (...) con una visión más, más real” (estudiante6) y satisfacer la “curiosidad por las nuevas metodologías” y “conocer experiencias, sobre todo, de otros centros” (estudiante7).

En cuanto a esta motivación, los diferentes estudiantes colaboradores de la investigación, y siguiendo a **Kirkpatrick** (2013), tienen una sensación provechosa hacia el curso con una **reacción** positiva, sobre todo debido a que han cumplido ciertos objetivos, eso sí, con ciertas lagunas en su aprendizaje en cuanto a contenidos, actividades colaborativas y materiales de otros alumnos del curso, y con una clara predisposición en el nivel de su comportamiento en cuanto a la difusión de la metodología ABP en su uso diario en sus centros y clases. La percepción de los **resultados** -la percepción de la calidad del

servicio- por parte de los estudiantes ante este curso y clase de formación es altamente positiva -incluso reafirmada por nota otorgada en la valoración final de los alumnos sobre el desarrollo de las competencias profesionales (7,80)-, resaltando que están contentos, que les ha permitido ahondar en el tema trabajado (estudiante1), conseguir los objetivos que tenían (estudiante3), adquirir la “competencia para poder evaluar” a los niños a través de portafolio (estudiante4), con lo que les ha gustado tanto la experiencia que están dispuestos a repetir este tipo del formación en línea (estudiante2), que “les parecen fundamentales y básico para si quieres formarte cuando no tienes tiempo” (estudiante5), y que es “un curso gratuito, con bastante información y, sobre todo, que te da puntos” (esudiante6), y que incluso lo puntúan entre un 8 y un 9 (estudiante2) un 8 (estudiante6 y estudiante7), un 7 (estudiante4) o entre 7-8 “notable” (estudiante5). Estas verbalizaciones sobre la satisfacción del curso se refrendan en la valoración final del curso (Figura 11) significándose en la nota global de la actividad (7,83) y en la nota media de todas las calificaciones (7,90), que se sitúa en un notable alto, con especial atención a la satisfacción con la tarea de los tutores (8,29) o el interés de los contenidos (8,27).

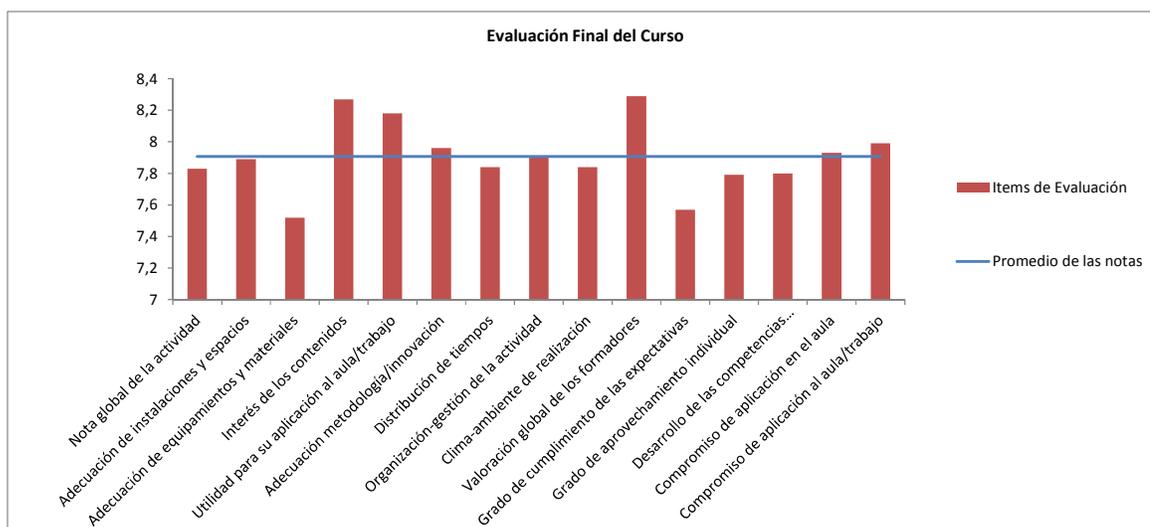


Figura 11. Notas finales de valoración del curso por los alumnos.

Sin embargo, en cuanto al **nivel de comportamiento** - la aplicación de lo aprendido- las aseveraciones de los entrevistados son refrendadas por las propias estadísticas del curso, cuya nota sobre la utilidad de su aplicación en el

aula es más que buena (8,18), aunque varios alumnos coinciden en las dificultades de llevar a cabo proyectos donde se incluyan las nuevas tecnologías debido a las diferentes circunstancias de sus centros, tanto públicos como privados, y a la falta o ausencia de medios tecnológicos y recursos en sus institutos o colegios. Este aspecto puede que tenga algo que ver con dos de las notas más bajas del propio curso como son la adecuación de equipamientos y materiales (7,52), el grado de aprovechamiento individual (7,79) o el grado de cumplimiento de las expectativas (7,57). En cuanto a esto último, el estudiante¹ indica la dificultad de la “casuística del centro” al ser un CRA –Colegio Rural Agrupado- en un entorno rural con diferentes edades y niveles – de infantil a primaria- y que, a pesar de que trata de incluirlas “en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, puede que algunos de ellos “no estén pendientes de sus tareas”. Dentro de estas dificultades el estudiante⁵ confiesa que su “predisposición es buena, pero los medios de los que disponemos si me vas a preguntar luego es horrible” e incide en los problemas que tiene: “el aula de informática la compartimos todo el centro, con lo cual es súper, muy pocos ordenadores, muy antiguos, tienes queeee actualizarlos, estar pendiente tú, cuando te falla algo necesitas unos conocimientos que yo no tengo, por ejemplo”. También indica el estudiante² la falta de dispositivos que funcionen correctamente, ya que los “ordenadores no van” o la “pizarra digital no funciona” en su centro, viniendo a ser una de las grandes dificultades a la hora de poner en práctica mucho de lo aprendido; o el estudiante³ que indica que “carece de posibilidades” ya que “Internet es deficitario” y los “ordenadores, la mayoría no funcionan, o si funcionan, funcionan a ratos”. Y, por último, el estudiante⁷ señala los “problemas de medios”, la masificación de las clases “para acceder todos”, hecho que hace que los alumnos se distraigan, por lo que “hay que medir mucho cuándo se usan y para qué”. Todas estas dificultades también coinciden con la perspectiva del tutor¹ que indica que, pese a ser partidario e informarse sobre “todas las nuevas aplicaciones que existen”, tiene limitaciones como el ordenador que utiliza en el centro ya que “no funciona muy allá”, al igual que la pizarra digital que utiliza. Sin embargo, y pese a estos problemas manifestados a la hora de poner los cursos en práctica, los alumnos indican en la encuesta final del curso que su grado de aprovechamiento individual del curso es alto (7,79), aunque se podría potenciar con mayores

medios y, sobre todo, la colaboración entre los propios docentes a la hora de ponerlo en práctica.

El hecho del **aprendizaje** se manifiesta de nuevo en las respuestas sobre las motivaciones del estudiante⁴, cuyo centro había empezado en Infantil a trabajar con el Aprendizaje Basado en Proyectos y “quería conocer un poco lo que era trabajar por proyectos” y contestaba que era un tema que “se ha puesto de moda [...] en todos los sitios” sobre todo en los centros privados donde “ha sido un boom” y lo ofertan junto a la matrícula y que le estimulaba “ponerlo en práctica” y que coincide con la opinión del estudiante⁵ ya que el curso le parece “oportunísimo”. Este compromiso de ponerlo en práctica es algo que los alumnos también han manifestado a los tutores con “opiniones positivas” sobre el curso (tutor²). En esto mismo incide el estudiante⁵, profesional con muchos años de experiencia, que indica que había realizado la formación “porque me parece fundamental estar actualizada en nuestros, nuestra manera de dar clase y últimamente veo a los alumnos muy diferentes a lo que eran antes, y hay que abordar las cosas de otra manera”, y le ha resultado interesante a la hora de aprender cuestiones sobre evaluación como la coevaluación o la autoevaluación. En estos mismos aspectos coincide el estudiante⁷ al que le parece importante “ver la aplicación de los conocimientos” de métodos como el aprendizaje por proyectos.

5.2.3. Facilidades de la formación en línea.

Esta motivación ya ha sido indicada anteriormente y es señalada por **Cabero** (2006). Está determinada por las posibilidades de este tipo de formación: una mayor flexibilización de tiempos y espacios, un mayor volumen y actualización de la información o el ahorro de costos y desplazamiento. En este sentido, el estudiante¹ nos indica que “un curso de formación online me permite hacerlo en el momento que yo puedo, quiero y necesito, sabes... da igual que se a primera hora de la mañana a última hora de la noche”. Siguiendo esta argumentación, el estudiante² subrayaba en varias ocasiones la flexibilidad -horaria, espacios y recursos- de la formación online e indicaba que “tú puedes hacerlo desde donde quieras, como quieras, puedes utilizar más recursos de los que te dan”. Este aspecto de la flexibilidad y facilidad de

planificación también es referido por varios participantes como el tutor1, la coordinación o los estudiante4 y estudiante3. Este último respondía que lo que más la gustaba es “lo puedes hacer cuando te da la gana, cuando quieras”. Sobre este aspecto incidía el estudiante7, que indicaba que esta formación le “permite seguirlo a mi ritmo, hoy abro a lo mejor toda una unidad o hoy veo solamente tres pantallazos porque no he podido ver más”, algo en lo que ahonda el tutor2 que indica que esta formación online, de la que también participa como estudiante, “me permite (...) acceder al curso y prepararme la materia a mi ritmo” y salvar determinadas “cuestiones personales o familiares” y argumenta el estudiante6 que indica que esta formación proporciona “la libertad de poder hacerlos en el momento que tú quieras (...) y la facilidad para dedicarle todo el tiempo que quieras”.

En este aspecto de las facilidades de la formación en línea, la disponibilidad de la planificación del tiempo hace que algunos alumnos lo elijan frente a la formación presencial, a pesar de que prefieran esta última. Por ejemplo, el estudiante4 manifestaba al respecto que valoraba que “el tiempo te lo puedes planificar como tú quieras”. En este mismo asunto ahonda el estudiante5, ya que “los cursos online me parecen fundamentales y básicos para si quieres formarte cuando no tienes tiempo y cuando te distribuyes tú cuando puedas, me pareció siempre bien” o desde la coordinación del curso que valora la “flexibilidad en la organización de la temporalidad de la formación” y la posibilidad de “compaginar horarios”. Finalmente, el estudiante7 también incide en las ventajas de la formación en línea ya que “vas a tu ritmo”, lo que la hace más atractiva que la presencial debido a que “si tienes prisa y te metes horas, las que sean, lo haces, y si andas con tiempo pues te relajas”.

5.3. Análisis de la coordinación del curso.

Para este aspecto tendremos en cuenta las características y cometidos de los coordinadores en el e-learning señalados por **Marcelo** (2006). Sus funciones consisten en asumir el perfil de profesor y utilizar sus privilegios para añadir o eliminar elementos, actualizar progresos, establecer condiciones de avance a los alumnos, etc.. Además, el coordinador tiene como misión el

organizar el trabajo de los tutores y planificar los criterios de evaluación, seguimiento y comunicación. Para este cometido, a parte de la observación, se ha realizado una entrevista con el coordinador del curso y los tutores de esta formación en el que se ha preguntado sobre el mismo: dificultades, fortalezas, problemáticas, posibilidades, etc.

Los coordinadores de esta formación en línea vienen a ser responsables de unos 9 cursos al año con unos 275 alumnos de media lo que hace una cifra de unos 1500 alumnos al año. Su función es la administrar el curso dando solución a los problemas tecnológicos o cualquiera que surja entre alumnos y profesores, a la vez que dando soporte a ambos solventando dudas, etc.... A su vez, el coordinador del curso otorga permisos, como el envío de correos masivos, habilita foros, publica noticias, archivos, etc...

El coordinador durante este curso ha ido enviando varios mensajes grupales como ha sido el de apertura del curso (Figura 11) y el de bienvenida a los participantes (Figura12).

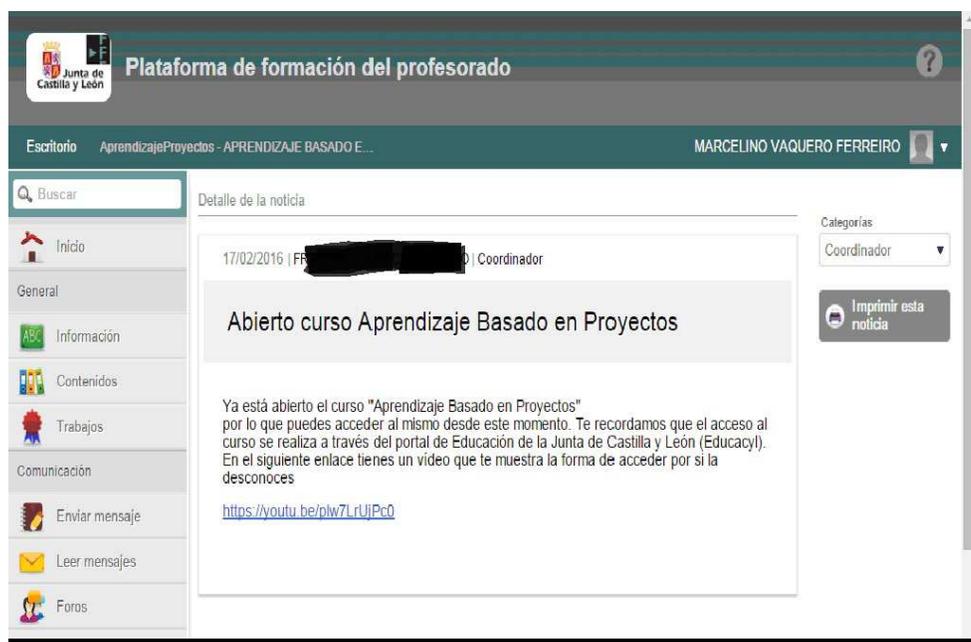


Figura 11. Mensaje desde coordinación de apertura del curso.

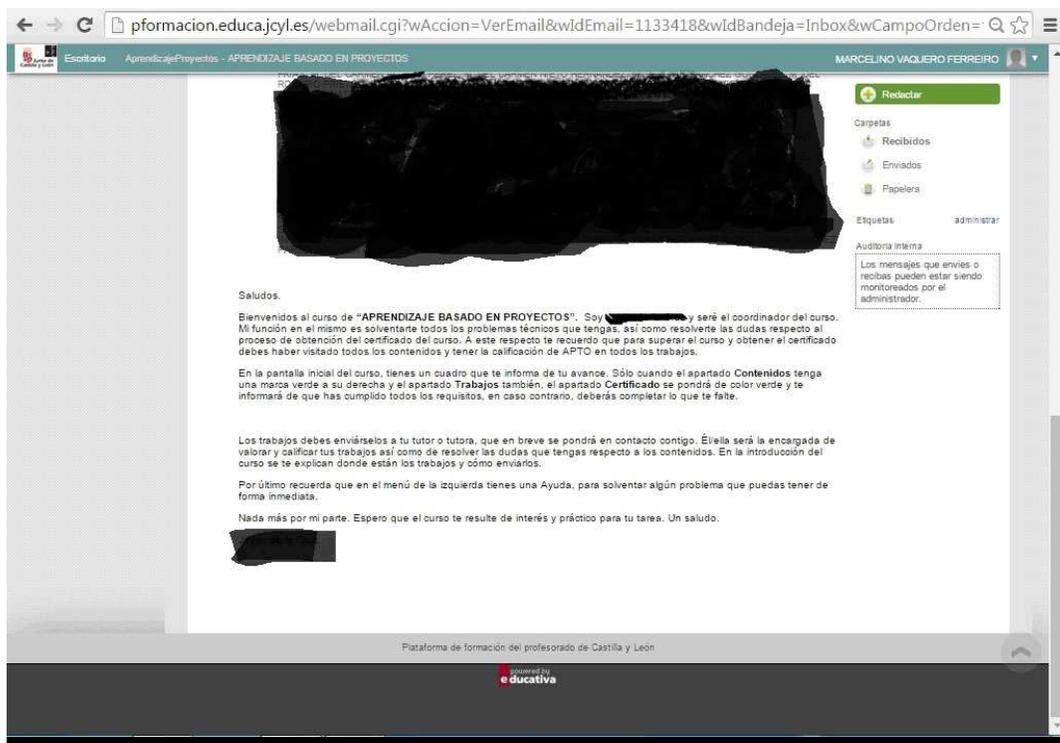


Figura 12. Mensaje de bienvenida del coordinador del curso.

En cuanto a las funciones específicas del coordinador y los tutores, éstas han estado bien definidas por el propio curso, con mensajes donde así lo indicaban. Los tutores del curso han sido los encargados de resolver las dudas en cuanto a los contenidos teóricos mientras que el coordinador se encarga del aspecto práctico (Figura 13).

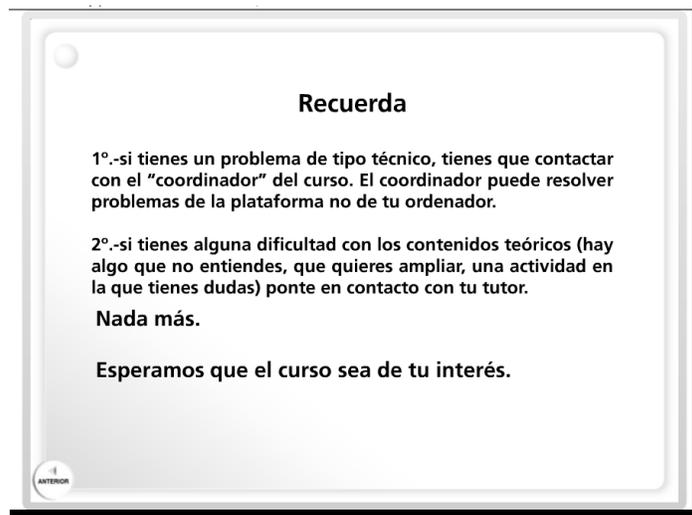


Figura 13. Funciones del coordinador y los tutores.

A su vez, el coordinador a lo largo del curso ha contestado en los foros sobre la descarga de contenidos, ha enviado mensajes grupales sobre la duración del curso, incluso avisando sobre el periodo vacacional de la Semana Santa con el que coincidía el curso, y ha realizado una serie de vídeos de ayuda para navegación en la plataforma, cosa que los estudiantes como el estudiante7 agradecen ya que indica que “yo lo he visto pendiente un poco de todo y mandando mensajes cuando tocaba”, o el estudiante1 que indica que “cuando le pregunté por el problema –de navegación- (...) sinceramente me lo solucionó”, al igual que le sucedió al estudiante5 con los “problemas informáticos”. Este aspecto también es visto de manera positiva por los tutores quienes consideran que la figura del coordinador “está bastante pendiente”, “se lo mira todo”, y responde igualmente a “respuestas generales” como particulares (tutor2) y es “rápido en las respuestas”. Además, “resuelve muy rápidamente las dudas de muy buen grado (...) plantea soluciones con mucha brevedad a todos los problemas que se le plantean” (tutor3). En otras ocasiones el coordinador en este tipo de cursos de formación ha sido quien ha propuesto la dinamización y creación de los foros de las unidades aunque “en esta ocasión no lo ha propuesto” (tutor1), algo que sí que han echado de menos algunos de los participantes, al ver el curso excesivamente pasivo.

La figura del coordinador es vista de forma positiva por la mayor parte del alumnado y profesorado del curso. El estudiante6 indica que “hace un papel importante” organizando a los tutores y los alumnos así como intentar solucionar los “problemas de la plataforma” e indicar el final del curso. En este sentido opina el estudiante7 que indica que ha visto al coordinador vigilando todo lo que sucedía y que, a su parecer, funciona “como el árbitro” que, aunque esta vez no lo ha necesitado en otros cursos, “ha funcionado bien y era el mismo” (estudiante5). Esta visión positiva de su figura es refrendada en la estadística final en el apartado de organización y gestión de la actividad (7,90) y en la nota global de la actividad, muy similar a la anterior (7,83). Sin embargo, para una mayor potenciación de esta figura algunos alumnos indican que les gustaría una mayor presencia del coordinador aportando “algo más”, “estar más presente” (estudiante4) proponiendo, por ejemplo, temas, lo que supondría una mejor nota haciendo más explícita su presencia a los alumnos y

potenciando su figura, publicitando su labor. Propugnan, por lo tanto, un carácter menos reactivo a las interpelaciones, y más proactivo a la interacción.

5.4. Análisis de la tutorización del curso.

La presencia docente en el e-learning puede ser descrita como el “diseño, facilitación y dirección de los procesos cognitivo y social con el propósito de obtener resultados del aprendizaje significativos desde el punto de vista personal y educativo” y cumple con tres categorías como son: el diseño, y organización, la facilitación del discurso y la enseñanza directa (Anderson et al 2001, 5).

Los tutores del curso han sido escogidos desde la coordinación tras ser seleccionados por su currículum entre aquellos que se inscriben en un formulario (Figura 14) colgado en la página de la propia institución. Los criterios fundamentales para ser escogidos son principalmente que sean docentes “en la medida de las posibilidades de Castilla y León”, aunque también existen tutores no docentes y de otras regiones como Cataluña o Andalucía, y que “estén llevando a cabo” la temática del curso “en su aula” y, por lo tanto, que tengan un “conocimiento teórico” y “práctico” (coordinación), lo que ahonda en lo que más adelante analizaremos como facetas culturales y sociales indicadas por Ardizzione y Rivoltella (2004).

Act: en abierto 15/16

Inscripción

Condiciones de participación

Acceso a la plataforma

Tutores

Inscritos/Admitidos

Certificados

Valoración final

REDXXI

Recursos

Boletín

Enlaces

Curso Aplicaciones web de centros

Enlaces institucionales

educacyl
portal de EDUCACIÓN

DIRECCIÓN DE CENTROS

Tutores

Si quieres ser tutor de nuestros cursos on-line para el curso 2016/2017 rellena el siguiente formulario y pulsa el botón enviar.

Los tutores serán seleccionados de entre las personas que rellenen este formulario.

Aunque trabajaras en cursos anteriores como tutor on-line debes rellenar la solicitud.

Todos los campos son obligatorios.

Datos personales

NIF:

Apellidos:

Nombre:

e-mail:

Teléfono:

Currículum

Docente de centros públicos de la Junta de Castilla y León

En pdf: Ningún archi... seleccionado

Cursos

Mantén pulsada la tecla Control para seleccionar varios cursos

CÓMO EVALUAR Y ATENDER LAS ALTAS CAPACIDADES

ALFABETIZACIÓN INICIAL

INTELIGENCIA EMOCIONAL: ME ENTiendo, ME QUIERO, CREZCO

SPICING UP THE PRE-PRIMARY AND PRIMARY CLASS

VISIÓN EDUCATIVA SOBRE LA MANIPULACIÓN PUBLICITARIA

INTEGRAR LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EL AULA. MÉTODOS, RECURSOS Y TÉCNICAS DE EVALUACIÓN.

RESPUESTA EDUCATIVA PARA EL ALUMNADO CON TDAH

TERAPIA DE CAMPOS: ESPACIO NATURAL Y CULTURAL

AFRONTANDO EL ESTRÉS LABORAL

AUTISMO E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

ENTORNOS LECTOROS: LECTURA CRÍTICA Y CREATIVA

Figura 14. Formulario para inscribirse como tutor de los cursos de formación en línea.

Es por todo esto que su papel es el de orientar a los alumnos a lo largo del desarrollo del curso, solucionando dudas, resolviendo problemas, dando apoyo e información necesaria e incluso, en algunas ocasiones, sabiendo solucionar problemas técnicos mínimos como en una videoconferencia para que todo fluya correctamente –función **tecnológica Ardizzone y Rivoltella** (Íbid, 111). Sin embargo, el peso de la faceta tecnológica en este curso y formación es llevada a cabo por la coordinación del curso que suele ser quien soluciona los problemas o dudas sobre el curso y la navegación, además de indicar los programas necesarios para la misma, e intentar ayudar al alumno “menos competente” y al que “los cursos les llevan más tiempo” (coordinación).

La denominada función **cultural** indicada por **Ardizzone y Rivoltella**, (Íbid, 111), requiere el ser un especialista en los contenidos que se imparten en el curso que se tutoriza, sin llegar al profundo conocimiento de los expertos en contenidos. Los alumnos indican en este aspecto que sus tutores conocen la materia perfectamente y que incluso comentan sus trabajos (estudiante5, estudiante7). Este aspecto positivo se traduce en la opinión de alumnos como el estudiante5, que expresa que una de las cuestiones por las que hace el curso es que “los profes suelen ser buenos y te contestan rápido, tienen conocimientos casi siempre suficientes” o la profesionalidad de los tutores que corrigen “los trabajos muy al dedillo” (estudiante2) o que “ha sido muy estricta, (...) bastante exigente (...) para que realmente aprendas” con un “lenguaje muy técnico (...) con argumentos” (estudiante6).

De su tarea depende, en muchos casos, que los alumnos sean capaces de concluir el curso gracias a que perciban que hay alguien que responde pronta y adecuadamente a sus dudas y problemas proporcionando incluso apoyo emotivo –función **social** según **Ardizzone y Rivoltella** (Íbid)-, no sintiéndose solos en este proceso de enseñanza-aprendizaje. Con respecto a esto, los alumnos aprecian el apoyo durante su proceso de enseñanza y aprendizaje y valoran la contestación rápida por parte de los tutores ya que “ehh a ver entiendo que los tutores tienen otras cosas que hacer, no hay, es mi caso, pero también los alumnos tienen una inquietud por seguir avanzando, entonces claro si tienes que esperar tres, cuatro días a que te respondan al final te quedas un poco encajado” (estudiante6); al igual que el estudiante7 que

ve a la figura de su tutor de curso “bien, muy bien” debido a que ha contestado en “un plazo razonable”, solucionando los problemas que ha tenido “rápido y bien”, ya que si no ocurriera así como en otras épocas “era un poco desesperante” ya que sino “estás ralentizando el desarrollo del curso”; o el estudiante², que indica su satisfacción con su tutor gracias a que le ha “solucionado las dudas” y “le ha corregido bien los trabajos”. Este último punto entroncaría con la visión transaccional –conocimiento como construcción social del individuo con la sociedad- en la que el profesor-tutor tendría la responsabilidad de “crear las condiciones cognitivas y sociales adecuadas para que los estudiantes otorguen pleno sentido a su experiencia educativa” (**Garrison y Anderson**, 2005, 32). En esta línea de creación de un contexto apropiado por el aprendizaje el lenguaje positivo es altamente apreciado por el alumnado (estudiante⁶) que valora comentarios como “sigue así”, “tu trabajo está perfecto” (estudiante⁴). Continuando con la experiencia del tutor¹, la función del tutor también es la aspirar a que los alumnos no abandonen a través de contestaciones educadas, con “paciencia” y “explicación de los motivos” para que no dejen el curso, como le sucedió a este tutor¹ con dos personas que querían abandonar y que consiguieron concluir el curso gracias a la respuesta amable y argumentativa del tutor, algo que indicaba que “siempre me ha funcionado”. Estas experiencias positivas y la gestión de personas suelen ser bien interpretadas por el alumnado que valora la accesibilidad y apoyo de los tutores que te “escriben” para que “empieces, que si tienes cualquier problema que te pongas en contacto con ellos” (estudiante⁷). Esto entroncaría con lo que **Blázquez y Alonso** (2009, 214) indican como función de orientación y seguimiento en el que el tutor tiene que “captar la atención de los desmotivados, desarrollar habilidades de interrelación relacionadas con la empatía, amabilidad, comprensión, flexibilidad, valoración del alumno, interés, cercanía, capacidad para motivar, respeto, etc..”. En este sentido, la utilización de un lenguaje amable y positivo, “con un trato como iguales” (tutor¹), ayuda a un mejor desarrollo del curso. Las interpelaciones positivas de los tutores han sido destacadas sobremanera por los alumnos. El estudiante³ indicaba que el apoyo recibido “ha sido estupendo”, recibiendo la “enhorabuena” y el ánimo a seguir de su tutor en cada trabajo que enviaba, lo que para el estudiante⁵ le parecía que “hacía algo”. Dentro de esta función estaría la de animar y motivar

a la participación en el curso, una cuestión que no se ha producido en gran medida y que es echada de menos por los alumnos. Por ejemplo, el estudiante6 indica la importancia del “papel motivador” del tutor y que para algunos alumnos es algo a potenciar a la hora de “interpelar” más a los discentes (estudiante3). Este último aspecto es destacado para su fomento y potenciación por los propios alumnos que indican que no les han parecido motivadores y que hubiera sido bueno que lo hubieran hecho para entrar en los foros (estudiante4). Lo que hubiera completado esta tarea con una mayor aportación de enlaces en los foros por parte de los docentes, su interpelación a los discentes y su comentario reflexivo de los mismos buscando la interacción de los alumnos, y una mayor participación entre ellos; algo que se ha intentado por parte de algún tutor con escasos resultados –apenas cuatro intervenciones- (Figura 15).



Figura 15. Enlace colgado en un foro por un tutor.

Otras de las capacidades que debe tener el tutor de un curso online deben de ser la comprensión de los contextos, el conocimiento de los instrumentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de ser capaz de interactuar, saber escuchar, informar, orientar, estimular y posibilitar la colaboración, y con todo ello co-planificar, co-gestionar, trabajar en equipo, y resolver problemas que surjan –función de **gestión**- y manejar los tiempos adecuadamente. El lenguaje positivo y animador en los mensajes se ve gratamente completado con la presencia de los tutores que intentan que la gestión del tiempo facilite la labor del discente con la contestación en menos de 48 e incluso 24 horas. Por ejemplo, el tutor1 indica que:

“Nunca aguanto las 48 horas, hasta ahora porque me lo he podido permitir, que a lo mejor algún alumno te manda un ejercicio a las 4 de la tarde y tú te conectas a las 7 y lo puedes corregir tranquilamente y le das respuesta, pero sí que es verdad que nunca espero las 24 horas. No porque yo también soy alumna y a mí me molesta mucho estar, bueno 48 horas es lo normal, pero he tenido un tutor que estaba 3 y 4 días.”, algo que subraya que es muy valorado por sus alumnos que le dan las “gracias por la rapidez en las correcciones”.

Debido a esto, desde la coordinación del curso se prestar atención claramente este aspecto y se tiene como norma que en “condiciones normales” los tutores no pueden “demorarse más de 48 horas”, pudiendo haber casos especiales en los que los docentes deben avisar a sus alumnos, o “cuando llegan las vacaciones”. En este aspecto el tutor1 lo tiene bastante claro y se hace la “firme proposición de responder a mis alumnos en menos de 24 horas, y lo cumplo”. Este cuestión es comentada positivamente por los propios alumnos quienes indican como muy eficaz que les hayan contestado “muy rápido” (estudiante3, estudiante4).

Por último, el tutor también tiene como función la de evaluar (**Meyer**, 2014), examinar y explicitar los criterios de evaluación. En el curso existe solo una heteroevaluación, no hay ni autoevaluación ni coevaluación, basada en una rúbrica que está realizada por los dos autores del curso. Este punto de la evaluación es el más problemático en la relación entre alumno y profesor del curso, y aunque no han existido grandes inconvenientes, si se han manifestados casos en los que tutores han tenido que mandar repetir los trabajos por la falta de calidad o por ser estos copiados, no obstante esto último es realizado por una minoría que no “llega al 1%” (coordinación), aunque en este curso también se ha dado, como indica el tutor3. Esta puntuación negativa a veces lleva al cabreo y la decepción por parte de algunos estudiantes, llegando a señalar que dejaban el curso (tutor1 y tutor2). Algo que se intenta solventar con precisas explicaciones y “correcciones claras” (tutor2), basadas en las rúbricas creadas explícitamente para cada actividad del curso (Figura 16). Esta problemática de la evaluación de las actividades es señalada desde la coordinación que indica que el principal problema de los tutores es “que

algún alumno cuestione sus calificaciones” y que para solventar este problema se crearon las rúbricas, diseñadas por los autores del curso, y que, según la coordinación, “este tipo de problema se ha reducido bastante”.

Rúbrica de evaluación Actividad 2.1

	NO APTO	APTO
PRESENTACIÓN Y FORMATO	El documento entregado se presenta con un formato descuidado y desigual (letra irregular, sin justificar...).	El formato del documento entregado es adecuado; el tipo de letra es homogéneo, el texto está justificado, se distinguen claramente los distintos aspectos a analizar...
ELEMENTOS ANALIZADOS	La propuesta didáctica no refleja todos y cada uno de los siguientes elementos: hilo conductor, producto final, elementos curriculares, participantes, recursos disponibles/necesarios, temporalización, evaluación, calificación y actividades de trabajo.	La propuesta didáctica desarrolla todos y cada uno de los siguientes elementos: hilo conductor, producto final, elementos curriculares, participantes, recursos disponibles/necesarios, temporalización, evaluación, calificación y actividades de trabajo.
CONTEXTUALIZACIÓN	El proyecto presentado no refleja la etapa ni el nivel educativo para el que se ha planificado.	El proyecto presentado refleja la etapa y el nivel educativo para el que se ha planificado.
ADECUACIÓN LINGÜÍSTICA	El texto es simple y contiene muchos errores gramaticales y sintácticos. No posee estructura lingüística y no respeta los aspectos formales de la escritura (sintácticos, gramaticales y ortográficos)	El texto presenta escasos o ningún error ortográfico, gramatical y/o sintáctico.
COHESIÓN DEL TEXTO	Las ideas expuestas en el trabajo carecen de coherencia y/o cohesión textual.	Las ideas expuestas se presentan de manera coherente y organizada.
* El trabajo presentado no será considerado APTO, si en una o más de las categorías objeto de calificación obtiene una valoración de NO APTO.		

Figura 16. Rúbrica diseñada por los autores del curso sobre la actividad 2.1

En general, la opinión positiva por parte el alumnado acerca de los tutores se ha visto reflejada en la encuesta realizada por la institución encargada del curso -Junta de Castilla y León- ya que la nota alcanzada por la acción tutorial es la máxima de todos los ítems propuestos en la misma (8,29), lo que viene a corroborar lo verbalizado por los alumnos. De este modo conocemos qué es lo que hace que los tutores obtengan tan buena nota, y que coincide con algunas opiniones de la encuesta final como “quiero agradecer a mi tutora, la premura de sus contestaciones y sus aclaraciones y comentarios” o “los tutores muy atentos a los alumnos apuntados al curso”.

5.5. Análisis del papel de los alumnos.

Dentro del análisis del papel de los alumnos se ha observado y preguntado como punto de partida, como ya se ha indicado anteriormente, el grado de posesión de ciertas cualidades pertinentes para este tipo de formación y que han sido señaladas por **Mayra Meyer** (2014): ser personas auto-motivadas, algo importante ya que la formación tiene mayores repercusiones cuanto mayor es el interés por la misma; tener un espíritu independiente; utilizar rápidamente las herramientas tecnológicas; comprometerse a empeñar tiempo en el desarrollo de la formación, saber desempeñarse de forma escrita, ya que es el medio fundamental de este tipo de formación; ostentar un espíritu de esfuerzo y dedicación, de comunicación de preocupaciones y necesidades, de capacidad de colaboración e interacción con el tutor y compañeros, y el desarrollo de nuevos tipos de aprendizaje, a lo que añadido de evaluación también.

A partir de este punto podemos conocer si el curso profundiza en que los alumnos maduren su percepción de interdependencia recíproca –el resultado de su itinerario formativo no depende sólo de ellos, sino también conocimientos y competencias del resto-. Si se promueve la autonomía, la iniciativa y la creatividad, la necesidad de compartir o negociar las líneas maestras –decisiones discutidas, negociadas y compartidas- y la búsqueda de áreas de interés común. Los alumnos en sus entrevistas han indicado que se encontraban motivados hacia el aprendizaje de un curso cuya temática han indicado está en auge y que el curso les “parece oportunísimo” porque les “parece el futuro” (estudiante5). Estas opiniones son algo que se reflejan en la nota de la evaluación final del curso sobre el interés de los contenidos (8,27) y el compromiso de su aplicación en el aula (7,93) unas buenas notas incluso por encima de la media (7,90).

En cuanto a la relación del alumno con el ambiente e-learning **Ardizzone y Rivoltella** (2004, 118) destacan tres tipos: usuario, participante y autor.

El primero de ellos –usuario- y que hace referencia al acceso al curso y a los recursos organizados por los docentes, con aportación limitada a espacios de interacción donde puede oírse su voz, y cuya participación se articula a través de funciones de control y consulta de los medios puestos a su

alcance, es el tipo más presente en el curso. Este papel de usuario es descrito por algunos estudiantes que se ven como meros “ejecutores de una serie de órdenes, visitar unos contenidos y ejecutar cuatro tareas” (estudiante1).

El segundo –participante- en el que se realizan propuestas de mejora gracias a la configuración en la plataforma de foros u organizando un área de grupo en la que se posible introducir materiales propios, abrir sesiones de chat o foros, etc...; y en el que prima el concepto de alumno emerec –emisor y receptor- creado por **Cloutier** (en Aparici 2010b, 50) y que se beneficia de los nuevos medios de comunicación que crean “espacios virtuales y que permite en cierta medida la interactividad”. Los alumnos del curso han tenido eminentemente un rol pasivo (estudiante2, estudiante4, estudiante5, estudiante6, tutor2, coordinación), sin apenas intervención en foros, presentaciones, aportaciones de materiales o links, ni fomentadas desde el curso ni por iniciativa de los propios alumnos, algo que se ve como necesidad de potenciación (estudiante3). Este tipo es resaltado por el estudiante2 que indica la oportunidad de poder “aportar algo nuestro desde nuestra propia realidad, para dar nuestros puntos de vista (...) incluso crear un banco de recursos”. Este rol pasivo es indicado por todos los entrevistados que indican, como el tutor1, que el rol del alumno en este curso estudiado “es mucho más pasivo, tú haces el curso, te corrigen las actividades y ya está”, percepción que coincide con el tutor2, que indica que los alumnos lo que quieren es “entregar el trabajo y ya está”; y el estudiante4, que indica que “los alumnos leen los contenidos, los trabajan, se envían los trabajos y a esperar la corrección del profesor”, como también indica el estudiante6 que en este curso se ha dedicado a “hacer los trabajos en lugar de participar en el foro”.

El tercer tipo –autor- indicado por **Ardizzione** y **Rivoltella** hace referencia al alumno como organizador del ambiente, y lo coloca en la situación del docente. En este tipo el alumno asume tareas de edición y gestión que tradicionalmente son del profesorado. En este aspecto **Garrison** y **Anderson** (2005) nos hablan acerca de la responsabilidad de que los discentes, desde el punto de vista transaccional, obtengan cierta sensación de control y la adopción de responsabilidades. Este tercer tipo no se ha concretado en el curso, ya que los propios discentes no tienen la sensación de este rol e incluso se ven superados en ocasiones por la percepción de agobio al verse

controlados por el tutor y la necesidad de conocer de si son aptos o no aptos (estudiante3). En este aspecto, este curso, como parte del e-learning, trata de avanzar hacia un alumno que debe saber organizarse, saber trabajar con los demás, percibir el conjunto del curso, moderar, participar, compartir, autoevaluarse y decidir, como es el resultado de la coevaluación y el “diálogo de alguna calificación” (estudiante2), aunque le quede un largo camino.

En cuanto a la interacción del alumnado en el curso seguimos los cuatro tipos de interacción enunciados por los expertos **Hillman, Willis y Gunawardena** en 1994 (en Salinas 2006, 9): alumno-instructor, alumno-contenido, alumno-alumno, alumno-interfaz:

a) El alumno-instructor es el componente de este modelo que proporciona motivación, feedback y diálogo entre profesor y alumnos. Este tipo de interacción sí se produce en el curso y es muy apreciada por los alumnos (estudiante5), que incluso comentan que se tiene que potenciar, pudiendo incluir sugerencias sobre las que los alumnos quieran “profundizar” y “dar ese tipo de aportaciones” (estudiante3), ya que son conocedores que la retroalimentación resulta muy positiva a la hora de aprender y sacar el máximo partido del curso. Esta interacción es muy valorada por los alumnos que esperan una rápida respuesta por parte del profesor para avanzar más raudo y ventilarse “el curso más rápido por la rapidez de las respuestas” (tutor1). En general, esta relación es bastante fluida gracias al correo electrónico, siendo la hora de las calificaciones el momento más peliagudo y cuando surgen mayores problemas, al haber alumnos que no están de acuerdo con la calificación de los profesores, y que se ha intentado solucionar, en gran medida, gracias a la publicación de una serie de rúbricas para cada actividad (tutor1, tutor2, coordinación).

b) El alumno-contenido es el método por el cual el alumno obtiene información intelectual del material. Esta interacción también se produce en el curso, aunque es una interacción más bien pasiva en la que el alumno lee y navega de forma lineal por los contenidos, algo que para algunos alumnos a veces les resulta “un poco tedioso” (estudiante7), para luego realizar las actividades, sin apenas aportar o crear contenido que pueda ser expuesto o evaluado por sus compañeros, y que es valorado por los alumnos como el estudiante4 al que le “gustaría” poder aportarlos “para mejorar los cursos de un año para otro”

(estudiante6), aunque hay alumnos con menores competencias tecnológicas que no se ven capaces aunque lo afrontan de forma positiva (estudiante5). En este sentido hay alumnos que, aunque tampoco se ven capaces de crear contenidos (estudiante7), indican la posibilidad de que sí lo hagan otros compañeros, ya que “hay gente que es muy imaginativa y a veces hace cosas interesantes”.

c) El alumno-alumno se refiere al intercambio de información, ideas y diálogo que sucede entre alumnos en relación al curso ya sea estructurado o no estructurado. Este tipo de interacción ha sido escasa, algo que han apreciado los alumnos cuyas mayores opiniones y sugerencias van en este sentido de la interacción con sus compañeros, ya que les hubiera gustado poder ver creaciones de otros participantes, e incluso poder ser evaluados por los mismos compañeros.

d) El alumno-interfaz señala la importancia de la interacción entre el alumno y la tecnología, ya que la distribución de la instrucción constituye un componente crítico. En este aspecto los alumnos valoran la sencillez del interfaz de la plataforma, con cuya interacción apenas han tenido problemas. Este punto de la relación de los alumnos con el interfaz será tratada en el siguiente apartado de la plataforma, indicando que ha sido positivo debido a la sencillez y facilidad de la misma, ya que los alumnos están acostumbrados a utilizarla gracias a que es la misma interfaz que utilizan en el día a día de su práctica docente.

La interacción es algo que los alumnos perciben como una cuestión fundamental y muy positiva y que, sin embargo, en este curso no ha tenido un alto grado de realización, llegando a no interactuar con nadie más que con el tutor del curso (estudiante2, estudiante3, estudiante5, estudiante6, estudiante7). En este apartado, los alumnos ahondan en la mejora de su conocimiento y aplicación a la tarea docente gracias a la posible interrelación con sus compañeros con “opiniones a través de los foros, o dar o ayudar en determinadas cosas” (estudiante3), algo que profundiza en lo que Carmen **Cantillo** indica como participación mediante la relación y participación en la construcción de conocimiento colectivo (en Osuna 2014, 39). Estas participaciones, a las que Carmen Cantillo añade la de transformación del entorno, se apoyan en conceptos como el de *inteligencia colectiva* de Pierre **Lévy** (2004) y que persiguen la construcción de conocimiento gracias a la

colaboración de los diferentes miembros de la comunidad virtual. Es por esto que esta interacción entre los alumnos ha sido echada en falta por el estudiante¹, que considera “necesario” que los “alumnos que están realizando el mismo curso interactúen entre ellos”. Algunos alumnos valorarían “un poco más de feedback” y son críticos con la actitud de los propios estudiantes de estos cursos, ya que a veces la “gente va a lo que va” y se limitan a “leer los apuntes, realizar los trabajos y certificar” (estudiante²), por lo que esta falta de interactividad también es “culpa” de los propios alumnos “que somos así” (estudiante⁴), incluyendo las propias características de no ser muy comunicativos no interviniendo “salvo cuestiones puntuales” (estudiante⁷). Igualmente, algunos alumnos indican que se podría haber añadido en el curso la necesidad de que los alumnos fueran más “participativos”, por ejemplo, “en los foros”, pudiendo ser parte de la calificación (estudiante³). Estas opiniones sobre la necesidad de mayor intervención del alumno coinciden con las conclusiones de otros estudios como los de Carlos **Marcelo** y Víctor Hugo **Perera Rodríguez** (2007), que encuentran que una mayor intervención del alumnado incrementa significativamente el número y la calidad de sus intervenciones, incluso resolviendo, en mayor medida que los docentes, las preguntas que surgen en los foros.

En cuanto a las posibles barreras a las que los alumnos han podido verse enfrentados durante el curso de formación en línea, **Marcelo** (2006, 64, 65,66) nos indica varias: la infraestructura informática, el acceso a Internet, el ser reacios al cambio por barreras culturales –incertidumbre, novedad, etc...-; las barreras procedimentales –cuándo, cómo, dónde, lugar-; las barreras metodológicas; o las barreras tecnológicas. En este aspecto, algunos de los estudiantes más reacios tecnológicamente y menos experimentados en el Web 2.0 sí que observan cierto impedimento hacia la introducción de este tipo de herramientas y nuevas metodologías más activas con respecto al rol del alumnado, sobre todo, hacia un mayor protagonismo del alumno en la comunicación y la participación. Como indica Marcelo, han existido ciertas barreras tecnológicas (Figura 17) con respecto a programas que había que actualizar y que han sido un cierto escollo para algunos alumnos, algo ya comentado anteriormente. En cuanto a la predisposición de las barreras tecnológicas apenas existen, puesto que la mayor parte de los alumnos que

acceden a este tipo de formación son personas con titulación universitaria y la posibilidad de optar por una formación online es voluntaria, por lo que conocen las dificultades si su preparación y predisposición no es la adecuada y, aunque para algunos alumnos ha sido su primera vez en este aspecto, no ha habido problemas.

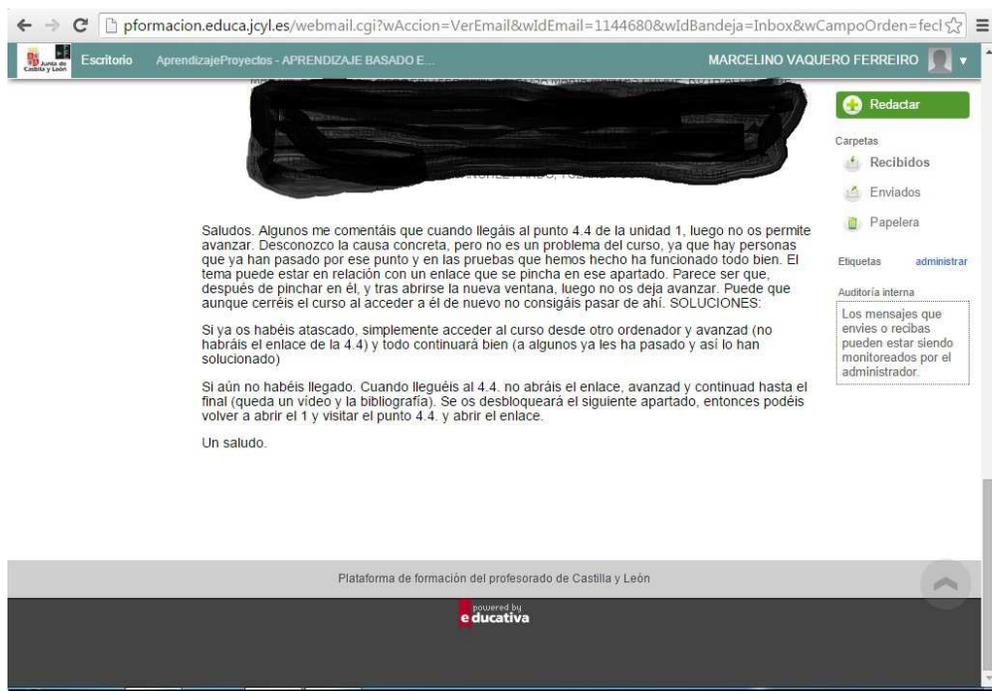


Figura 17. Problemas tecnológicos durante el curso.

5.6. Análisis de la plataforma.

La plataforma que utiliza la Junta de Castilla y León para la formación de su profesorado no universitario está desarrollada por la empresa E-ducativa (<http://www.educativa.com/>). La plataforma está gestionada por una persona con funciones más administrativas y burocráticas que tiene como cometido la publicidad, la estandarización, la certificación, el seguimiento y la selección de los alumnos. Estas labores se ven completadas por un administrador de la plataforma que se encarga de dar las altas y bajas a alumnos a cursos que se ofrecen, que introduce contenidos, que da contraseñas, y que va creando el entorno de aprendizaje con la inclusión de ejercicios, evaluaciones, contenidos,

rúbricas, etc., y que da permiso para la publicación de archivos en el curso y que en este caso es el coordinador del mismo.

Esta plataforma también tiene un soporte técnico que configura el curso en su formato, tecnológicamente hablando, y que es el que traslada físicamente a la plataforma el curso diseñado por los expertos de contenidos didácticos, etc...

En este tipo de plataformas de LMS (Learning Management System o Sistema de Gestión de Aprendizaje) se dan una serie de características como son el denominado *setting*, que es la estructura organizativa y emplazamiento de los distintos actores –de dónde se conectan, con qué velocidad, con qué dotación tecnológica, etc...-; el *layout* que consiste en la organización y calidades de edición de los materiales utilizados, la navegabilidad general del curso y la facilidad de la interfaz del usuario; además de la *interacción*, cantidad y calidad de los mensajes que se intercambian docentes y discentes, tipología de las relaciones y del carácter conflictivo o cooperativo de la comunicación. La investigación, como se indica en apartados anteriores, no se ocupa del primero de ellos –setting- que sería apartarse del objetivo trazado y las posibilidades del mismo, aunque conocemos que los estudiantes se encuentran dispersos por toda Castilla y León, donde aprovechan su tiempo libre en casa o en el trabajo para conectarse y realizar el curso. Sin embargo, los otros dos son importantes para el estudio. La calidad de los materiales y la navegabilidad por el interfaz, que en este caso es una interfaz gráfica de usuario, es visto de manera positiva por los alumnos. El **GEIPITE** -Grupo de Estudios de Investigación y Prácticas sobre la influencia de las TIC en Educación- (Ariel Clarenc 2013, 108) indica que la plataforma tiene la ventaja de ser amigable e intuitiva, algo que destacan los estudiantes en la mayor parte de sus opiniones sobre la navegación en la plataforma y el diseño de la misma, ya que nos indican que es una plataforma “bastante intuitiva y fácil” (estudiante2), afirmación que coincide con la opinión del estudiante1, estudiante3 y estudiante4, ya que es considerada “básica y muy sencilla” (tutor1 y coordinación) y con la que no han “tenido nunca problemas” (estudiante7). Para el tutor2 la plataforma es “simple” en el “sentido de eficaz” y que ha ido mejorando con el tiempo hasta hacerse “más ágil”. Este hecho ya es

remarcado por expertos en e-learning que indican que las actuales plataformas educativas crean “los entornos (...) tan admirables y fáciles de manejar, que perfectamente cualquier persona que se incorpora a ellos los domina y no es necesario tener unos grandes dominios técnicos” (**Cabero** en Blázquez y Alonso, 2009, 213). El GEIPITE (Ariel Clarenc 2013, 109) también indica que esta plataforma cuenta con otras dos ventajas como son: la adaptabilidad de su funcionamiento a mínimas condiciones de equipamiento e infraestructura, así como una administración extremadamente fácil. Además, la plataforma cuenta con la ventaja de ser ya conocida por los profesores-alumnos ya que es la misma que utilizan habitualmente en este tipo de formación, desde hace 8 años, y en su trabajo diario como espacio privado y de información de la Junta, lo que hace que su navegación sea muy familiar (coordinación).

En cuanto al aspecto de la interacción de la plataforma, siguiendo a Margarita **Roura**, hablamos de varios niveles, en concreto cuatro, siendo la de este caso el inicio del tercer nivel, ya que el curso permite cierto grado de decisión y participación activa “a través de elementos sencillos y facilitadores de la comunicación, que permiten expresar opiniones, dudas y comentarios, así como compartir recursos” (en Osuna 2014, 136-137). Los alumnos pueden crear y producir pero con limitaciones. Por ejemplo, los alumnos no pueden enviar archivos (Figura 18 y 19), avisos o noticias (Figura 20 y 21), o mensajes grupales (Figura 22) y, si así lo quisieran hacer, tienen que pedir permiso a la coordinación del curso para ser publicados los archivos.

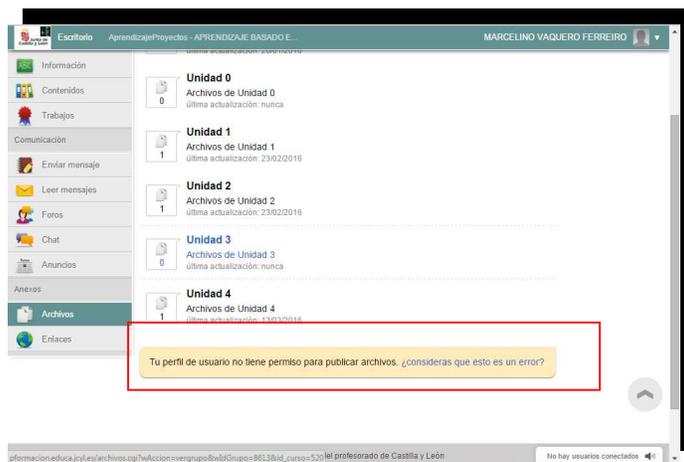


Figura 18. Perfil de usuario del alumno sin permiso para publicar archivos.

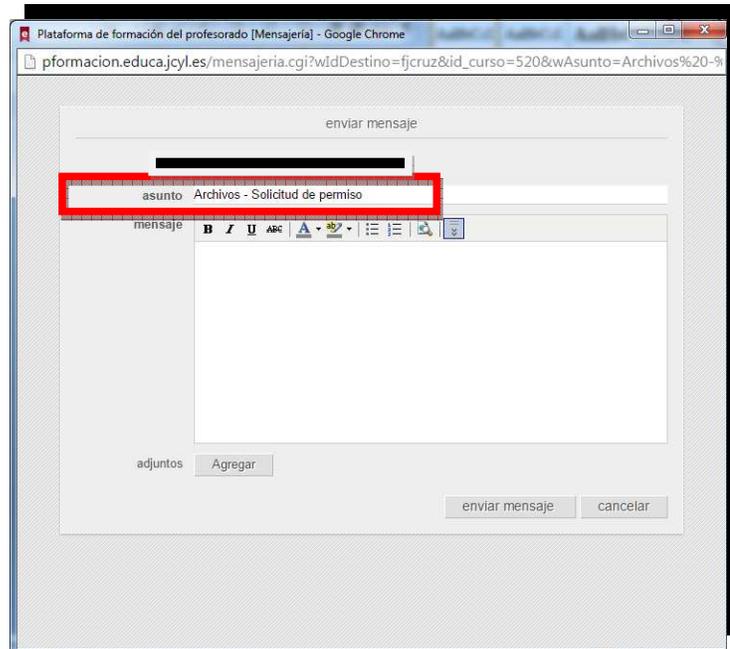


Figura 19. Envío de archivo a coordinación para poder subirlo a la plataforma.

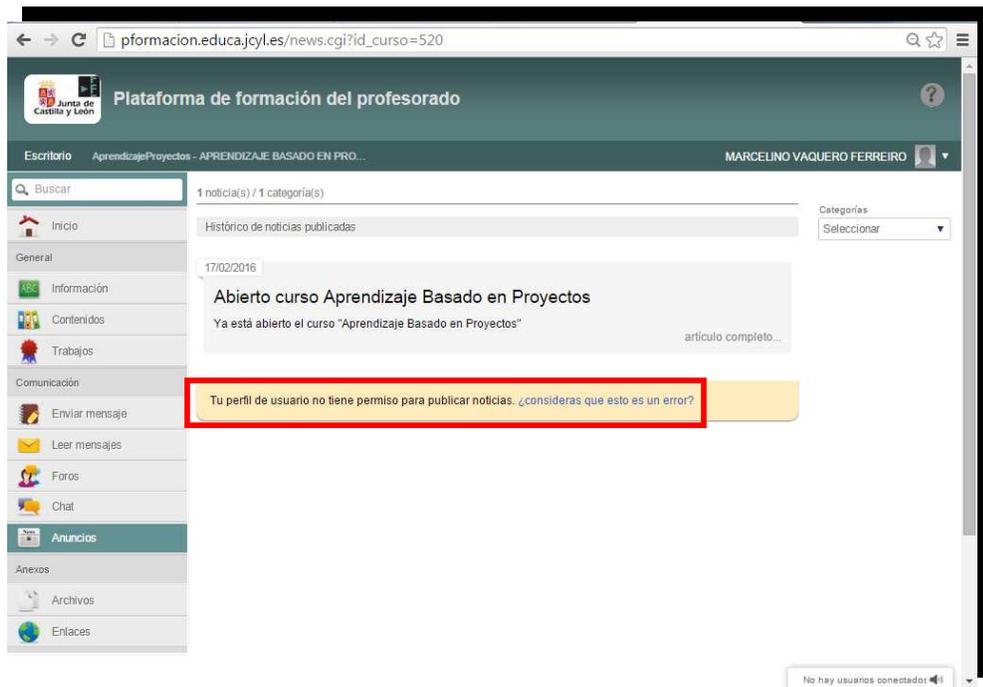


Figura 20. Perfil de alumno sin permiso para publicar noticias.

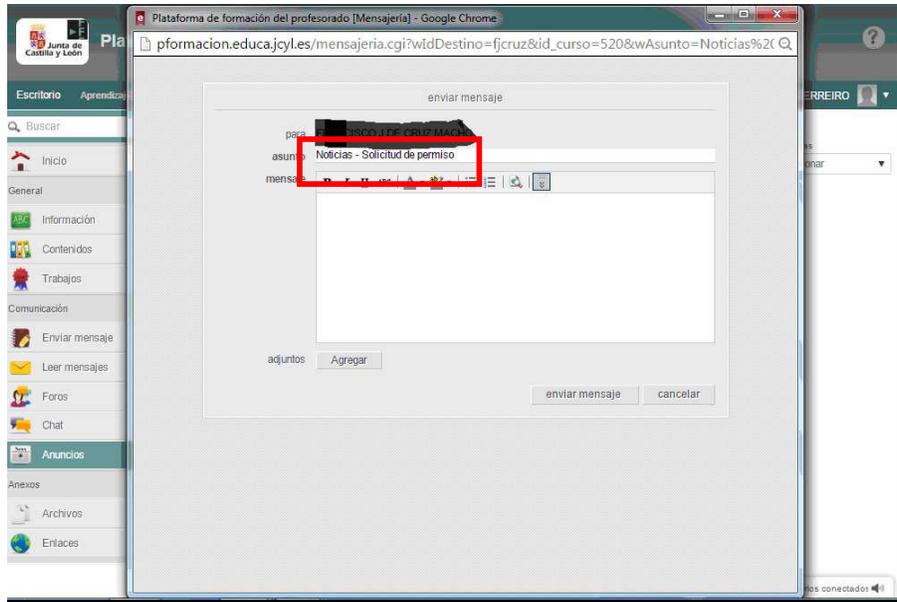


Figura 21. Envío de mensaje a coordinación para poder subirlo a la plataforma.

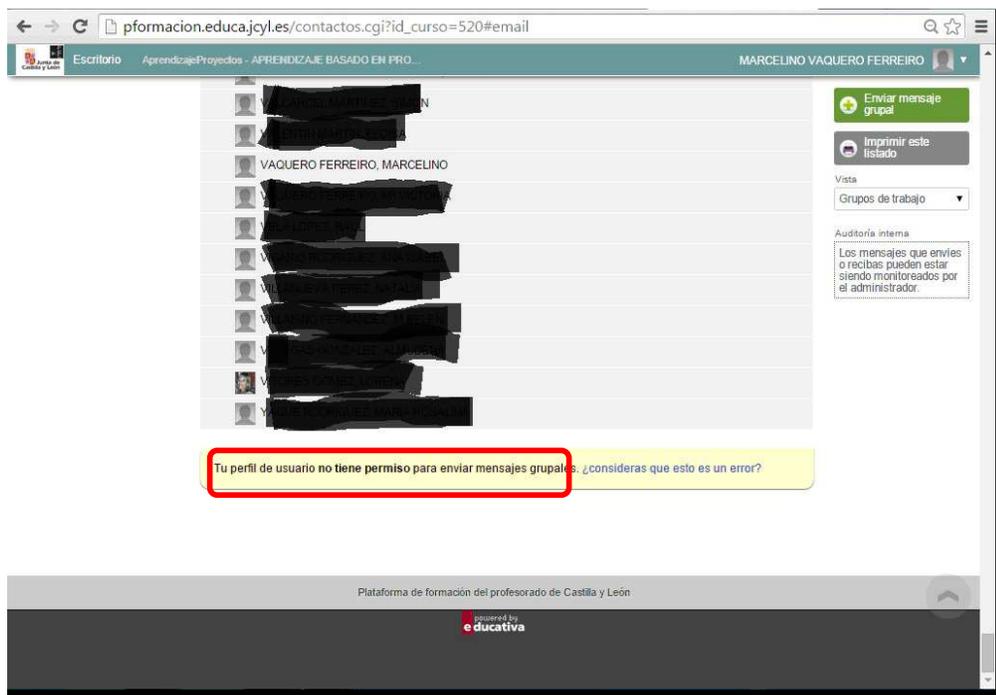


Figura 22. Perfil de alumno sin permiso para mensajes grupales.

En cuanto al diseño visual del curso y siguiendo a **Horton** (2006,495) suelen existir distintas estrategias: la elección de una o varias ventanas; tamaño y forma de las ventanas -si se ajusta el contenido a la ventana o hay

que subir o bajar el cursor-; la legibilidad de los contenidos -colores elegidos para el fondo, la letra, la fuente, el layout; la unidad del curso. En primer lugar, hay que indicar que la visualización de los contenidos del curso se abren en una ventana completa independiente del curso (Figura 23), y cuando se cierran se muestran los progresos en la pantalla de la plataforma. Si queremos volver a abrir los contenidos tenemos la opción de abrirlos en la última dispositiva que hemos abierto o comenzar de nuevo. El fondo es de color blanco con una letra *Times New Roman* de color negro y tamaño medio que se visualiza perfectamente y así lo manifiestan todos los participantes del curso.

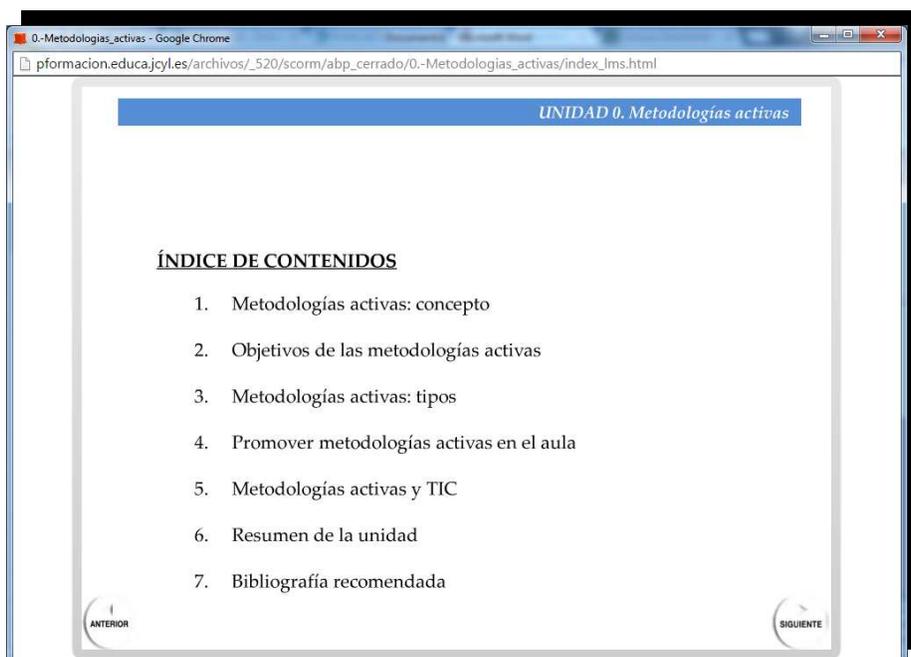


Figura 23. Ejemplo de pantalla completa de contenidos.

Dentro del diseño de la plataforma, y continuando con Horton, tenemos que hablar de dos aspectos fundamentales: la accesibilidad y la usabilidad. La accesibilidad hace referencia al análisis de las características que configuran la página de la plataforma para su uso por parte de personas con discapacidades o dificultades tecnológicas (Universidad de Alicante). Conciernen al diseño de la web, el formato de imágenes, textos, tablas, fondo de pantalla según las pautas de accesibilidad para el contenido Web 2.0. Estas pautas, redactadas por la organización Web Content Accessibility Guidelines (WCAG 2.0), tienen como fin el lograr que las páginas Web sean utilizables por el mayor número de

personas independientemente de su discapacidad (visual, auditiva, motora, etc...), competencia tecnológica o de las características técnicas del equipo utilizado. Durante este curso no se ha detectado ninguna persona con dificultades de accesibilidad y los participantes entrevistados tampoco han tenido problemas (estudiante2, estudiante3, estudiante4) ya que indican que los contenidos “se veían bien” (estudiante6) y que “con diapositivas y letra grande me gusta” (tutor1). Sin embargo, el GEIPITE (2013, 109) indica como desventaja de la plataforma el no tener previstas funciones específicas de accesibilidad para personas con capacidades especiales y que en el curso, por ejemplo, puede verse en no poder modificar el tamaño de letra de la pantalla.

Para tener una idea general sobre la accesibilidad de la plataforma se ha utilizado la herramienta online *Examinator* (<http://examinator.ws/>), con la que hemos analizado la plataforma y cuyo resultado (Figura 24) ha sido de una nota general de 4,9 sobre 10 –mera referencia- y que utiliza como parámetros algunas técnicas recomendadas por las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web 2.0 (WCAG 2.0) .



Figura 24. Examen realizado el 31 de marzo de 2016 con la herramienta *Examinator*.

Esta herramienta indica como aspectos positivos de la plataforma la no utilización de atributos y elementos para controlar la presencia visual, lo que

facilita la interacción de las ayudas técnicas con el contenido y asegurarse que la información se mantiene a pesar de cambiar el formato de la presentación visual. Por otra parte, se señalan aspectos negativos que indican que los títulos de la plataforma deberían ir definidos según su importancia por etiquetas H1-H6 (similar al Word) y que sería bueno proporcionar los denominadas anclajes para poder incluir enlaces que nos lleven al principio y al final del documento, a la vez que la disposición de enlaces para saltar bloques de contenido que el usuario quiera. A su vez, indica la falta del código del idioma en el atributo lang para identificar el idioma predeterminado de un documento para que las ayudas y las aplicaciones de usuario convencionales puedan procesar los textos más fidedignamente.

En el caso de la usuabilidad hacemos referencia a la calidad de la experiencia del usuario cuando interactúa con un sitio web, en este caso con el diseño y herramientas del curso. Para analizar este punto seguimos una serie de criterios fijados por **Horton**. Según este autor, los alumnos prefieren la forma de las páginas más anchas que altas -1,6 veces- porque corresponde realmente al campo de visión. Teóricamente la mejor forma es la rectangular, ya que se asemeja a un formato de libro abierto y “corresponde más exactamente al campo de visión humano” (2006, 505). En el caso de estudio las páginas de los contenidos y la plataforma tienen esta forma, por lo que estaríamos hablando de la forma más correcta. También indica Horton que las páginas non-scrolling display –no tener que mover la pantalla para ver los contenidos- son mejores para los novatos, porque facilitan su utilización a aquellos neófitos que no están acostumbrados a su utilización, y supone un control sobre lo que deben y van a ver los alumnos del curso, algo que sucede en este curso. Por esto las páginas scrolling display son mejores para contenidos más complejos y, por lo tanto, al igual que ocurre en este curso, las páginas non-scrolling display evitan la fragmentación de contenidos y el contenido de un asunto determinado se encuentra de forma unitaria, más fácil para imprimir las páginas; algo que resulta fundamental para estudiantes del curso con menores competencias tecnológicas (estudiantes 3 y 5). Si tuviera que haber este scrolling, cosa que sucede en la página inicial, Horton no recomienda el scrolling horizontal, sólo recomendable para gráficos como

líneas de tiempo. Sin embargo, es más favorable al scrolling vertical, como sucede con la plataforma del curso en su pantalla principal, y así ésta no resulta complicada para el seguimiento de los diferentes iconos y contenidos.

A la hora de utilizar la plataforma los estudiantes han opinado que no han tenido ninguna dificultad y que “otra persona que acceda no va a tener mucho problema” (estudiante1). Y el único pero que han manifestado en este aspecto ha sido, sobre todo, en los dos estudiantes con menos capacidades tecnológicas a la hora de acceder a la pantalla principal del curso, sobre todo en los primeros días, ya que tenían que presionar en varios enlaces, e incluso supuso el preguntarse “dónde tengo que presionar para tener que acceder a la plataforma” (estudiante3) u opinar que era “un poco rollo pincha aquí, pincha aquí, pincha aquí, entra por aquí” (estudiante5). Finalmente, desde el alumnado del curso (estudiante2, estudiante6) e incluso desde la coordinación se opina que, aunque la plataforma es sencilla y práctica, sin embargo, es un poco anticuada (estudiante2) y le faltan posibilidades como el colgar los contenidos o enviar los trabajos, o la descarga de los contenidos en tipo “página web muy completa” (estudiante6) que sí tienen otras plataformas como *Moodle* (estudiante6, coordinación).

El curso sigue lo que Margarita **Roura** indica como navegación compuesta (en Osuna 2014, 145), ya que se puede acceder a cualquier punto de la plataforma en su página de inicio, aunque hay itinerarios prefijados desde el menú fijo de la izquierda (Figura 25).

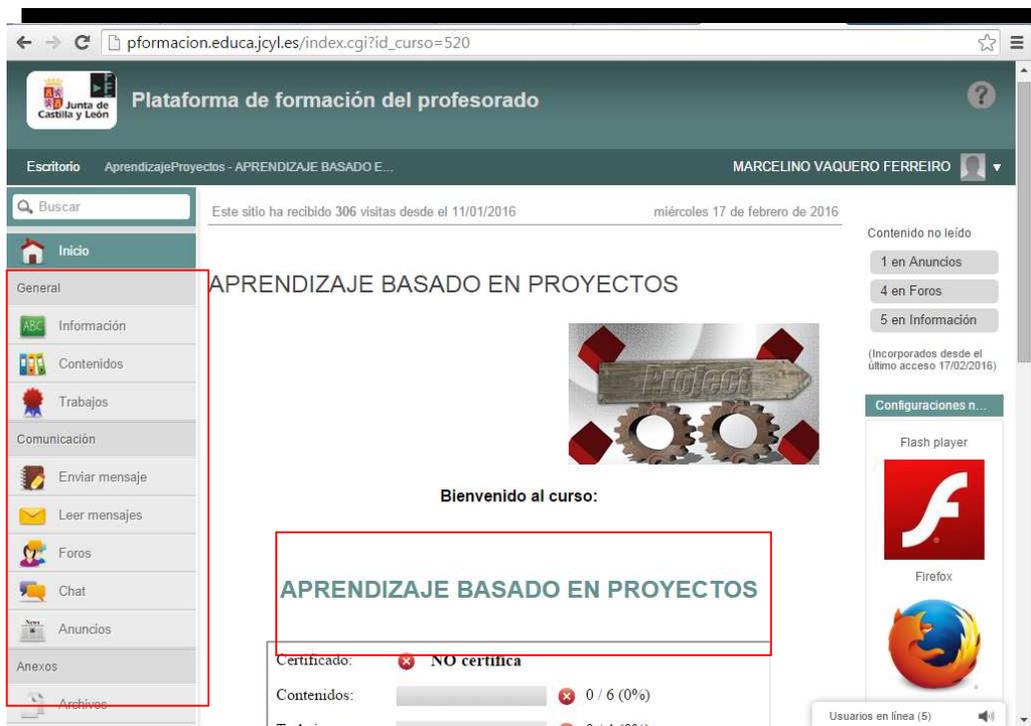


Figura 25. Página principal del curso.

Siguiendo a la profesora Roura, la plataforma sigue una navegación en línea a la hora de la visualización de los contenidos. Los contenidos son expuestos de forma lineal, es decir, solo se puede avanzar o retroceder (en Osuna 2014, 140). Las diapositivas no puedes saltar de la primera a la última, lo que seguramente sea para realizar un control de los avances de los alumnos y ver que estos han pasado por todas las diapositivas y evitar que pasen de los mismos “para sacar los puntos” (estudiante6), o que “haya profes que digan me lo paso, me lo paso, y me lo paso, y que me pasen el curso” (estudiante5).

Los únicos problemas a la hora de navegar por la plataforma han estado relacionados con el acceso a algunos recursos vinculados (vídeos o enlaces) debido a la necesidad de tener instalados y actualizados una serie de programas como el *Flash Player* como indica el estudiante1 y que supuso, por ejemplo, para el estudiante3 un serio problema a la hora de continuar el curso, para que lo tuvo que pedir ayuda al coordinador, un hecho que, a su vez, observé debido al mensaje grupal del coordinador (Figura 26 y 27) a todos los alumnos donde indicaba esta problemática.

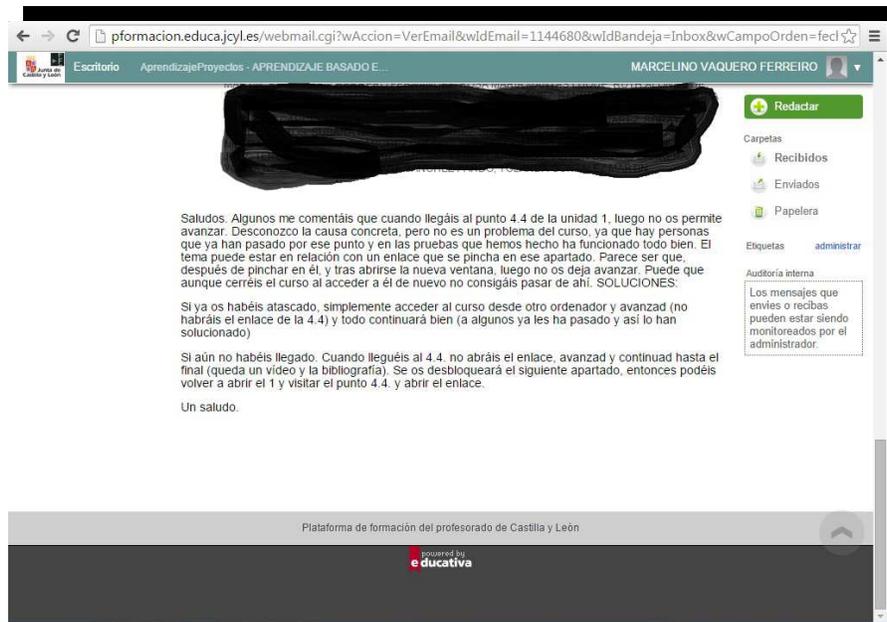


Figura 26. Mensaje de coordinación con la solución a los problemas técnicos de acceso.

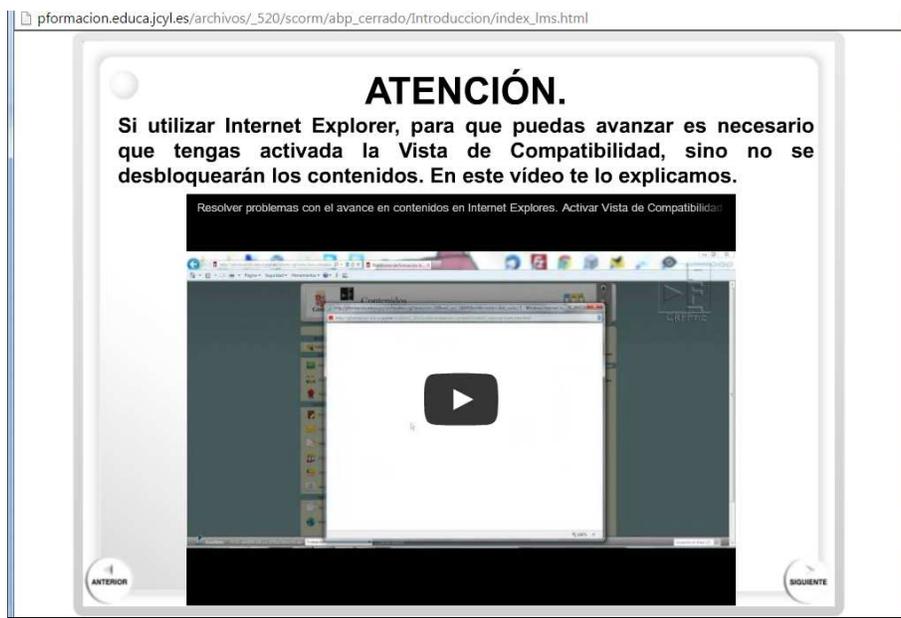


Figura 27. Vídeo con información sobre el navegador para el curso.

Por último, en cuanto a las labores de seguimiento y autorización, se han detectado algunas propuestas de mejora indicadas por el tutor1 y el estudiante6- que también ha ejercido en cursos anteriores como tutor- en la dificultad de seguir la participación de sus tutorandos en foros, ya que no les

son notificados y tienen que estar atentos a todos los mensajes en vez de “ir directamente a su aportación y leerla”, lo que dificulta su trabajo.

5.7. Análisis del diseño, contenidos, actividades, metodología y evaluación.

5.7.1. Metodología.

El desarrollo de la formación en línea se mueve en consonancia con el desarrollo de nuevas pedagogías, intentando vencer las metodologías antiguas en las que la concepción de las actividades desarrolladas deben estar encaminadas hacia un aprendizaje individualizado y multidisciplinar, y planificadas en torno a unos objetivos que desarrollen unos contenidos y capacidades que puedan ser valoradas y evaluadas individual y colectivamente, e incluso autoevaluadas. Una metodología en la que el proceso de enseñanza-aprendizaje gira en torno a un alumnado activo y en el que éste es el protagonista del mismo, con una actitud colaborativa gracias a la utilización de las potentes herramientas de la Web 2.0. Sin embargo, y a pesar de ser un curso sobre *Aprendizaje Basado en Proyectos* donde esta metodología, y en el propio curso así se ha inferido, es la fundamental, la metodología de esta formación en línea no ha resultado novedosa ya que ha estado enfocada hacia un aprendizaje eminentemente individual, donde los alumnos apenas han interactuado entre ellos, y escasamente han tenido contacto nada más que con los tutores para enviar y recibir mensajes sobre los trabajos a través del correo electrónico. En este aspecto se han manifestado varios de los estudiantes del curso que han calificado el curso como “bastante tradicional [...] contenidos-trabajo, contenidos-trabajo” (estudiante2); la estudiante 3 indicaba que el curso: “Era sota, caballo y rey, hacías uno y seguías para el siguiente, o sea no tenía más: leías el contenido, elegías, en el caso que tuvieras que elegir, una actividad y si no la que te mandaban, la hacías, la mandabas y te la devolvían, punto y ya está”. En este sentido desde la coordinación se reconoce que “tenemos unos trabajos y ehhh unos formatos de cursos en el que a veces no está muy acorde con el modelo pedagógico que contienen los propios cursos”, algo en lo que incidía el estudiante1 al que la metodología del curso no le parecía novedosa, ya que consistía en “ejecutar

una tarea, hacerla y ya está” o como indicaba el estudiante⁶ era “nada especial, parecida a lo de siempre” o “como otros cursos” (estudiante⁵) y que por lo tanto es “muy tradicional”, “como toda la vida” (estudiante³) y “pasiva” (estudiante⁴); e incluso se ha incidido desde el tutor¹ que la metodología la veía “un poco estancada”, sobre todo por la posibilidad de poder “innovar más (...) utilizando más herramientas disponibles en Internet”.

La metodología ha consistido en la exposición de una concatenación de contenidos secuenciales, donde existía una serie de enlaces, para después elegir linealmente cuatro actividades individuales, en las que en algunas de ellas se podía elegir actividad, que se han heteroevaluado por una matriz diseñada por los autores del curso para ser, finalmente, declarado apto o no apto. Los roles de los participantes han estado evidentemente marcados y las actividades han sido enviadas al correo electrónico del tutor en formatos tradicionales de *Word* o *PDF*. Por último, dentro del curso han existido diferentes vías de comunicación, pero la fundamental ha sido el correo electrónico.

En cuanto a esta metodología los alumnos del curso han indicado la necesidad de un diseño donde se compartan las experiencias y se interactúe reflexionando sobre ellas y que desde Educación^{3.0} (6 de abril de 2016) se señala como una de la claves de la formación del profesorado en Europa en su punto 9:

“Colaboración y comunicación de experiencia: Según la CE, la formación docente más eficaz es la que se realiza de modo colaborativo. Además, los profesores que comparten experiencias y conocimientos mejoran su satisfacción laboral y su percepción de la profesión.”

Un aspecto de colaboración y de comunicación de experiencias que es una de las principales reivindicaciones y ha sido unánime entre todos los participantes del curso de formación.

Por todo lo anterior, se puede decir que las características de la metodología de este curso, con la ausencia del fomento del rol activo del alumnado, con poca interacción y pocas posibilidades de opinar o decidir sobre los elementos curriculares del proceso formativo, la ausencia de flexibilidad del propio curso con características de linealidad o actividades eminentemente individuales entroncarían con lo que Aquilina **Fueyo** y Carlos **Rodríguez**

(2012b) señalan como un enfoque curricular técnico y que contaría con características típicas de un enfoque práctico debido a la diversificación de los materiales, y el rol de unos docentes gracias a su responsabilidad sobre la práctica y la mejora de las misma, y la utilización de la Red para la búsqueda de información.

Para una mayor potenciación de la metodología varios alumnos apuntan a esa necesidad de compartir, interactuar y colaborar entre ellos. El estudiante¹ apuntaba a que hubiera preferido “fuese más práctico” y “fomentar que los alumnos interactúen entre ellos”. El curso tiene una inspiración basada en el resultado de las actividades más que en el proceso de aprendizaje. En este sentido, desde la propia coordinación del curso se indica que “sería interesante plantear un esquema en el cual el curso se fuese desarrollando como un proyecto” en cuyo proceso se generaría un conocimiento sobre las nuevas metodologías que “en la manera de lo posible” el curso “debería tener”, y pone como ejemplo la utilización de “rúbricas para evaluar” que ayudan a los profesores “para usar ese método de evaluación”. Es por todo esto que la coordinación apunta que habría que hacer “un esfuerzo por adaptar los cursos y que respondan realmente a las metodologías que estamos difundiendo entre los profesores”.

Esta metodología colaborativa permitiría “concluir que la construcción de una identidad de participación mediante la experiencia individual y social de desarrollar relaciones de participación e interacción activa en la negociación de significado, desde la perspectiva de la afiliación por el compromiso a comunidades virtuales, posibilita el aprendizaje de un conocimiento generado socialmente.” (Garrido 2003, 34).

La exposición de contenidos y realización de actividades individuales no han supuesto una novedad con respecto a la metodología tradicional, a pesar de que la formación en línea ofrece la posibilidad de una formación como “concepto de clases organizando a los estudiantes en grupos que aprenden interactuando entre ellos y utilizando una vasta cantidad de recursos web existentes” que “despliega autonomía y creatividad”, y donde el profesor actúa como guía, asesor, facilitador, y cuando es requerido (Salinas 2006, 8).

Sin embargo, hay que indicar que, pese a estas opiniones de varios de los alumnos, la valoración sobre la adecuación metodológica e innovación es

elevada (7,96), por encima de la media global del curso (7,90) y de otros ítems. Y esto puede ser debido a que dentro del mismo profesorado-alumnado una metodología expositiva y ejecutora está muy arraigada y se ve como correcta, y se integra la corrección de la metodología con las posibilidades de flexibilidad horaria y espacial que esta propia formación ofrece. Por ejemplo, el estudiante7 indica que la metodología no le parece “novedosa”, pero sí “correcta” debido, sobre todo, a su identificación de la metodología con las ventajas de ubicuidad y temporalización del e-learning. Una metodología que al tutor2 le parece “bien” en este sentido.

5. 7. 2. Diseño y estructuración del curso.

Lo primero que hay que indicar es que el diseño del curso ha sido realizado por dos de los tutores de la propia formación -bajo la licencia Creative Commons y las consignas BY (reconocimiento), NC (finés no comerciales) y ND (sin obra derivada)-, quienes han creado las actividades y seleccionado y organizado los contenidos a impartir (Figura 28). A su vez, estos dos autores y profesores del curso han planificado los objetivos y diseñado los ítems de las rúbricas en los que se basan los criterios de evaluación. Por lo tanto, estamos hablando de un diseño asociado a la práctica docente y que no atiende a criterios de expertos alejados de la misma.

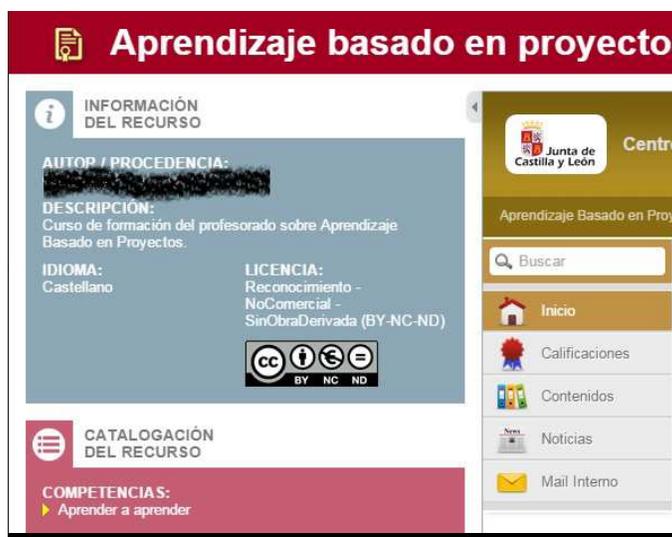


Figura 28. Ficha sobre la autoría del curso

Para el análisis del diseño de un curso en línea hay que tener en cuenta una serie de variables que permitan una perfecta ejecución, generen una gran

expectativa al principio y una verdadera satisfacción al final del proceso. En este aspecto vamos a basarnos en expertos como **Ardizzone** y **Rivoltella** (2004, 66) que creen que el éxito del diseño tiene que partir de ser conscientes de varios factores que van desde tener en cuenta el ritmo de aprendizaje de los alumnos hasta la organización del ambiente y del propio curso.

En cuanto al ritmo de aprendizaje, estos autores subrayan la necesidad de ser conscientes de los distintos tiempos de aprendizaje de los alumnos, junto con el conocimiento de la existencia de una mayor o menor participación y la riqueza de las relaciones que se produzcan. Para atender los diferentes ritmos estos expertos italianos nos hablan de tres factores a valorar: la gradualidad, la recursividad y las aceleraciones imprevistas. En cuanto a la gradualidad dentro del curso, estos autores subrayan que la introducción desde un primer momento de todos los recursos no suele favorecer el crecimiento del ambiente. Para Ardizzone y Rivoltella es necesaria la explicitación en líneas generales de la actuación y de la temporalización junto a una introducción de elementos distribuida en el tiempo y así evitar la sobrecarga de información y de contenidos, y mantener las expectativas y la atención a posibles nuevas inserciones. En este curso analizado esto no ha sido una de las pautas establecidas, puesto que el curso ha tenido un diseño lineal en el que los contenidos han estado colgados desde un primer momento en la plataforma, siendo algo que tampoco ha sido un impedimento para el desarrollo del mismo ya que uno de los principales intereses de los estudiantes ha sido el poder certificar cuanto antes. Sin embargo, en este aspecto los alumnos manifiestan que les hubiera gustado ver “qué proyectos pueden plantear otras personas” (estudiante1), es decir, una aportación de compañeros que les hubiera hecho estar más interesados y atentos al curso, al igual que haber temporalizado alguna unidad lo que haría que se tuviera que “estar pendiente de la plataforma y participar” (estudiante6). En cuanto al segundo factor -la recursividad-, sí se han establecido algunas acciones recordatorio en cuanto al comienzo y los plazos de entrega. El acceso a la información ha sido correcto, aunque los alumnos sí manifestaban que les gustaría poder “hacer saltos en los contenidos”, “entre diferentes diapositivas” (estudiante1), algo en lo que insiste el estudiante5 que no cree positivo “el que no te permitan saltar” de un contenido a otro dentro de las presentaciones de los contenidos, o abrirlo en “el

orden que tú quieras” (estudiante6). Sobre este tema, el estudiante7 indica que esta posibilidad de salto podría proporcionar la posibilidad de que “unos irían más deprisa y otros más despacio”. Una linealidad que se debe, según la coordinación, a “evitar problemas” en la certificación ya que los alumnos están obligados a recorrer todos los contenidos para obtener el título del curso. La posibilidad de poder saltar ciertos contenidos que indican algunos alumnos entronca con el siguiente factor a analizar, la previsión de aceleraciones imprevistas. Sobre este último factor se puede decir que el curso ha sido muy flexible a los diferentes ritmos puesto que, básicamente, las actividades han sido individuales y los alumnos han seguido cada uno su ritmo, ya que apenas se ha producido sociabilización en la plataforma y no ha habido problemas de calendarización, al ser un tiempo bastante prolongado para terminar el curso. En cuanto a este último aspecto, los alumnos, como se ha indicado en el apartado de los tutores, valoran mucho la pronta respuesta de los tutores para seguir avanzando en el curso y no verse parados en su aprendizaje, algo en lo que coinciden con la opinión del tutor1 que manifestaba: “A mí me gusta avanzar, de hecho, mira una de las cosas que me comentaron alumnos este año es que estaban encantados porque se habían ventilado el curso relativamente rápido por la rapidez en las respuestas.”

También hemos de tener en cuenta la organización del ambiente sobre el que **Ardizzione** y **Rivoltella** (2004) indican que esta dispone de dos momentos que son el periodo **estático**, previo a la impartición del curso, en el que se prepara el ambiente –docentes que proyectan o alumno que consulta- y el periodo **dinámico**, hasta el momento del examen: actualización de recursos, interacción. En este periodo estático desde la coordinación se indica que se anima a los tutores a “que peguen un repaso al curso por si nos ha fallado algo, aunque revisamos los enlaces y tal”, y según el estudiante6, que también ha sido tutor de cursos de la plataforma, los tutores se presentan “exponiendo cosas”, comentando el curso y estableciendo “normas” (tutor1). Desde la coordinación se indica que este periodo fue más duro en los comienzos ya que “no había material ni nada” y “había que proponer ideas”, ideas que suelen venir desde los participantes, sobre todo tutores y coordinadores, o desde el “propio servicio de formación” de la Junta que los traza como línea prioritaria. En el periodo dinámico desde la coordinación se indica que los tutores y los

coordinadores tienen “foros que no ven los alumnos” donde se “hacen observaciones” y cuando “hay cierto acuerdo por parte de los tutores (...) las recogemos y las aplicamos”. En este periodo los tutores también plantean dudas de los alumnos (tutor1) para intentar solucionarlas entre todos, aunque mayoritariamente la relación con los alumnos es “simplemente de trabajo, mandan trabajo” (tutor2). A estos periodos añadiríamos el que hemos denominado como periodo **reflexivo**, que iría entre el final de un curso, su evaluación y su unión con la preparación del siguiente periodo formativo, con el análisis de los puntos débiles y fuertes, y que entroncaría con mejoras del propio curso con respecto al año anterior, como sucedió con este curso en el diseño de “una rúbrica para cada actividad”, en lugar de una “rúbrica general” que evaluaba “todos los “contenidos específicos de cada actividad” (coordinación) que existía en el curso anterior. Es un período dinámico, ya que es un compendio de los aspectos que se han ido mejorando o reformando y estático ya que se reflexiona sobre el mismo. Sobre este punto algunos alumnos indican que les gustaría poder opinar qué “les ha parecido el curso” y que se les preguntara directamente sobre qué cosas” quitaríais o aportaríais” (estudiante6), y que es algo que no se pregunta directamente en la encuesta final de valoración del curso como se verá más adelante. Esta organización del ambiente se produce sobre todo en la interacción entre los tutores y el coordinador, aunque no es algo sistematizado ya que muchas veces parte de la iniciativa de los propios tutores que le comentan al coordinador “si algo me gusta o no me gusta” y que verían positivo establecer algún tipo de reunión sistemática para debatir algunos puntos que se realizaban más “al principio” de la andadura de los cursos de formación online (tutor1). Existe también la posibilidad de que los cursos puedan verse corregidos por la iniciativa de los alumnos si se producen una serie de quejas coincidentes de unas “15 o 20 personas”, por ejemplo, (coordinación). En este periodo de revisión y mejora, y que enlaza con una de las hipótesis del trabajo de estudio, se encuentra la propia organización de los cursos, ya que desde la coordinación se indica que “es momento para pararse a revisar cosas” (contenidos, actividades, objetivos, formatos).

En cuanto a la organización del curso, esta formación sigue lo que **Ardizzone** y **Rivoltella** (Íbid, 73) indican como didácticas centradas en el

docente y estructuración de los contenidos con una articulación en módulos y su interior por unidades. Todas estas unidades, sin embargo, no siguen una calendarización por unidades sino que ésta es general para todo el proceso, indicándose solamente el inicio y final del curso. El diseño del propio curso podemos decir que sigue un diseño rígido, lineal y con una jerarquía muy marcada en los roles de los participantes, no señalándose claramente el fomento de la interacción entre los participantes, la horizontalidad, ni la flexibilidad. La función del discente es la de principalmente leer los contenidos, que van cambiando de color una vez leídos para marcar la progresión, realizar las actividades de forma lineal y mandar vía correo electrónico los trabajos que son dados por aptos o no por los tutores, quienes califican los trabajos mediante unas rúbricas diseñadas por los autores-profesores del curso. Los alumnos no se ven incitados a “compartir” ni a interactuar (estudiante2, estudiante4, estudiante6) como podría hacer la “propia organización del curso” (estudiante1) y que para la propia coordinación es “importante” y fruto de “enriquecimiento”. Los profesores califican los trabajos y suelen indicar con comentarios a los alumnos su punto de vista y, una vez calificados como aptos, prosiguen en su lectura de contenidos y ejecución de actividades hasta completarlas todas y ser certificados.

En el diseño de los cursos en línea una de las características principales del e-learning que es subrayada por algunos autores -**Horton** entre ellos- es la posibilidad de facilitar la individualización de la enseñanza. Sin embargo, como señalan Adelina **Calvo** y Carlos **Rodríguez-Hoyos**, no es ésta una “parte significativa de las experiencias de teleformación” (2011, 74) ofreciendo una formación homogénea y poco flexible al grupo y que es coincidente con la experiencia de este caso de estudio. Siguiendo este punto, el estudiante6 indica que:

“porque una persona que no tiene ni idea de algo, puede sacar mucha partida empezando de cero, porque una persona que ya sabe no saca partido, porque a lo mejor no mejora mucho. Pero si a tú a esa persona que ya tiene nivel le propones una alternativa un poco más difícil, pues eso que va a conseguir que realmente aprenda. Si tú

pones un curso básico de algo habrá gente que no aprenda nada.”

También los participantes en el curso apuestan por una mayor flexibilidad a la “hora de presentar las actividades”, con “diferentes formatos” (estudiante4), algo en lo que coincide con el tutor1; o una mayor especialización por nuevas áreas diferentes a “secundaria y primaria” como, por ejemplo, focalizar en la FP o la enseñanza de idiomas (estudiante6).

Sobre este aspecto del diseño de cursos con diferentes grados de complejidad, niveles (estudiante5) y horas, el tutor2 opina que “podría haber luego a lo mejor una segunda parte como intercambio de experiencias, qué ha pasado, o cómo ha llevado a cabo la gente lo aprendido en el curso”; y el tutor1 indica que: “A mí me parece bien, incluso se podría ofertar este ABP inicial y luego, pues eso, ABP avanzado, o sí, sí. De hecho a mí gustan los cursos de más horas”. Este es uno de los aspectos sobre los que los alumnos han incidido a la propia coordinación para que se cree un segundo curso ya que se les ha quedado “un poco pequeño” y ha hecho que se plantee desde la propia institución “otro curso más de profundización” e incluso plantearse “endurecerlos” con “trabajos que supongan una verificación de que eso se ha puesto en clase” (coordinación) y que coincide con lo verbalizado a lo largo de las entrevistas. Incluso se traza desde la coordinación la posibilidad de realizar los “itinerarios formativos” que profundicen en las competencias del alumnado.

En cuanto al número de horas de los cursos, el tutor1 indica que el diseño de cursos de 30 horas puede deberse a la intención de disminuir con el abandono: “El motivo de que ahora sean de 30 no lo sé, se lo pregunté el año pasado al coordinador, y me dijo que no quieren ponerlo de más duración porque como a partir de 30 ehhh se alargaría mucho el curso, cabe la posibilidad de que los alumnos se cansen y abandonen”. Este aspecto es corroborado desde la coordinación que indica que han observado que “cuanto mayor era la carga horaria” mayor era el índice de abandono, ya que “iban abandonando a medida que se va alargando el curso”, llegando a un porcentaje que rondaría el “10%”, aunque se indica que se podría revisar para hacer “cursos de más” y de menos horas. Este posibilidad también es señalada por los propios alumnos que apuestan por una mayor diversidad de horas en diferentes cursos, debido a una menor o mayor complejidad de los mismos,

que puede estar íntimamente relacionado con sus competencias por el menor o mayor tiempo dedicado a realizarlo, ya que alguno comenta que pese a ser de 30 horas “hubo alguno que lo hice en un fin de semana” (estudiante7) o este propio curso que lo han realizado en “tres días, cuatro días” (estudiante1) o cuatro días (estudiante2).

El diseño del curso tampoco sigue lo que Gilly **Salmon** (2004) denomina como las cinco etapas del e-learning. En la estructuración de este curso podemos observar que se cumple la primera de ellas – el acceso a la plataforma-, y, aunque hay una débil socialización de los participantes en línea -segunda etapa-, el curso puede realizarse perfectamente sin tener más relación que con el tutor y sin efectuar ninguna aportación ni interactuar con el resto de los participantes del curso (estudiante3, estudiante5, estudiante7), algo que los alumnos ven necesario potenciar y fomentar (estudiante1, estudiante2, estudiante3, estudiante5, estudiante6), aunque siempre hay personas con menores competencias digitales más reticentes (estudiante3 y estudiante5). Este último hecho hace que la tercera etapa, referente al intercambio de información, haya sido muy escasa-, y que haya habido apenas una construcción colaborativa del conocimiento -cuarta etapa-, debido a que las “actividades son individuales” (estudiante7), y no se haya dado la etapa de desarrollo -última y quinta etapa-, lo que algunos alumnos definen como un curso “a lo mejor demasiado teórico” con necesidad de ser “más práctico” (estudiante1, estudiante2, estudiante4) y que se queda a veces en “una exposición simplemente” (estudiante3). A pesar de este diseño con una menor sociabilización e interacción señalada por los alumnos, la nota final sobre el clima y ambiente de realización (7,84) y el desarrollo de las competencias profesionales (7,80) son óptimas. Esta nota alta -aunque por debajo de la nota media del curso (7,90)- nos ofrece una opinión positiva de esta teleformación del profesorado con un trabajo sobre todo individual y con apoyo en línea de los tutores. Los alumnos, por lo tanto, priman la propia generación de un contexto individualizado de su proceso de enseñanza-aprendizaje –tiempos, ritmos y espacios-, aunque pueden ser potenciados gracias al aporte de una mayor comunicación y creación de grupos entre los alumnos, prestando apoyo y generación de conocimiento mutuo, lo que generaría un mejor clima y una mayor puntuación y satisfacción.

5. 7. 3. Contenidos y recursos.

En la formación en línea cobra una especial relevancia la oportunidad de la utilización de diferentes tipos de recursos. Hablamos de varias características fundamentales como la multimedialidad –contenidos escritos, sonoros, audiovisuales, sitios web-, la hipertextualidad -enlaces que resultan una fuente de información infinita-; además de la adaptación de los contenidos a las capacidades y discapacidades de los participantes de este tipo de formación.

El recorrido por los contenidos del curso es un recorrido secuencial, dividido en diferentes unidades y desplegado sobre una serie de presentaciones cuyas diapositivas son recorridas una a una (Figura 29).

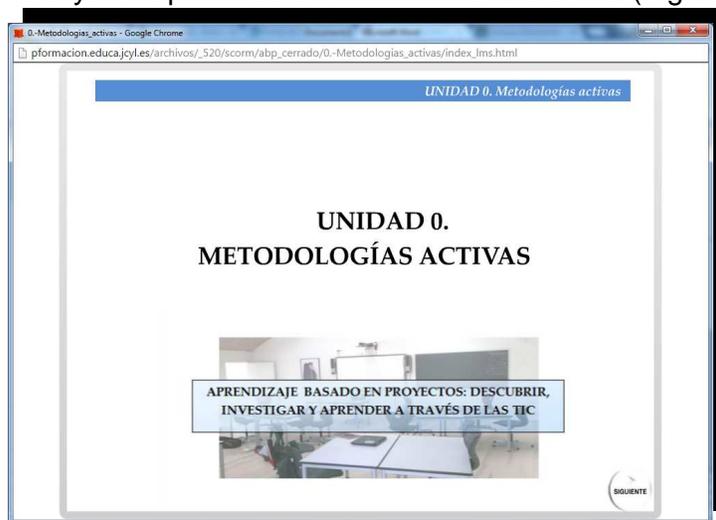


Figura 29. Imagen de una diapositiva modelo de la presentación de contenidos.

En este recorrido no existe una calendarización de los contenidos, y simplemente se indica un inicio y final del curso, y el avance sobre los mismos se puede observar con una barra que cambia de color en función de si se han visto todos los contenidos, se ha navegado parcialmente o si no se ha iniciado esa navegación (Figuras 30 y 31).

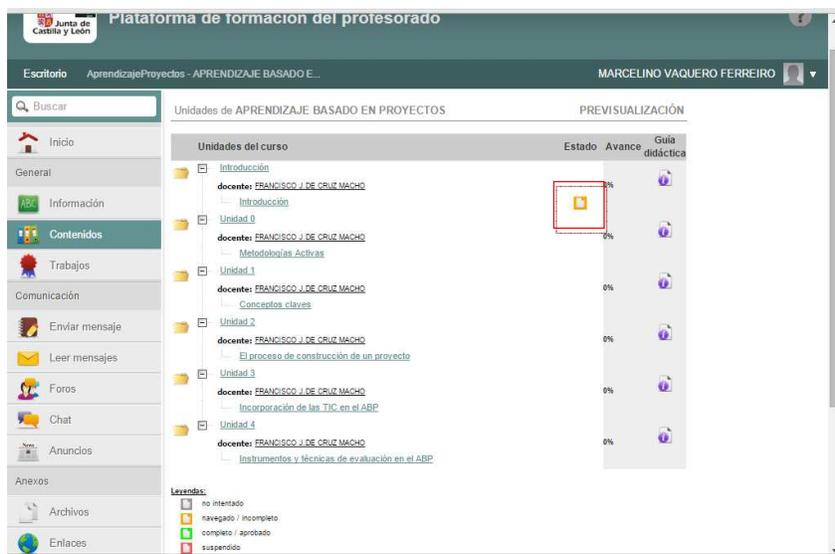


Figura 30. Imagen del avance sobre los contenidos del curso (en curso).

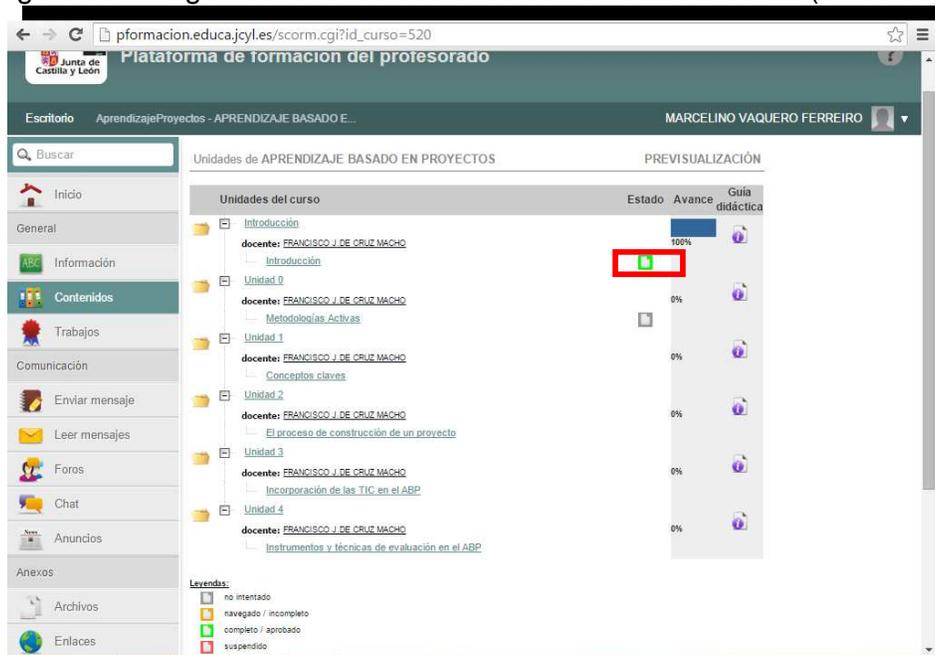


Figura 31. Imagen del avance sobre los contenidos del curso (lectura finalizada)

Durante el transcurso del curso se han aportado contenidos multimedia, con archivos audiovisuales (vídeos, gráficos con esquemas, etc...) que “en la medida de lo posible se adaptan al marco digital” (coordinación), pero no ha existido una individualización de los mismos. Se han producido aportaciones de vínculos a través del apartado *Enlaces*, pero no se ha profundizado en los mismos, ni se ha producido una reflexión ni una entrada sobre lo que nos vamos a encontrar. Es por esto que a algunos de los alumnos los contenidos

les han parecido excesivamente teóricos, como así lo manifestaba el estudiante 1 que indicaba que el “curso en sí lo veo, te voy a decir a lo mejor demasiado teórico. Para mí es demasiado teórico y me gustaría que fuese más práctico”, ver contenidos de otros compañeros y ver cómo otra “persona lo plantea”; o para el estudiante2, cuyo conocimiento del *Aprendizaje Basado en Proyectos* es superior a los contenidos proporcionados por el propio curso analizado y que ha visto el curso “un poco cojo”, con cosas “que quedaban un poco sueltas” con respecto a la información con la que contaba gracias al máster que estaba realizando. Dentro de los comentarios de la evaluación final anónima del curso, uno de los alumnos incidía en este tema, subrayando en las entrevistas que: “El curso está bien para una primera toma de contacto en la materia, pero cuando ya se ha trabajado por proyectos no aporta ideas nuevas”.

Aparte de lo anteriormente indicado, la opinión sobre los contenidos, en general, es positiva por parte de los participantes, por ejemplo al estudiante7 le “han parecido interesantes”, el tutor2 indica que “hay bastantes recursos”, y esta verbalización se ve completada por la nota otorgada por los propios alumnos en la encuesta final del curso en la que es la segunda mejor nota (8,27) tras las de los tutores.

Sin embargo, existe un margen de potenciación y cierta mejora de estos contenidos que puede verse reflejada en la opinión de algunos alumnos, sobre todo los de mayores competencias y conocimientos sobre la propia temática del curso, que señalan que los contenidos han sido básicos, teóricos e incluso ya los conocían por lo que se ha producido cierta frustración a la hora de realizar el curso. Por ejemplo, el estudiante2 indica que hubiera querido “más contenidos porque venía muy, muy resumido”; y que hubieran querido algo más práctico, con más ejemplos de incluso los propios alumnos puesto que, como indica el estudiante1, pese a parecerle los contenidos “apropiados”, sin embargo, los ve “superteóricos” y le “gustaría que fuese más práctico”. Sobre este aspecto de los contenidos coincide con la opinión del estudiante4 que cree que los contenidos del curso “deberían de profundizar un poquito más”, algo que coincide con la opinión del estudiante3, ya que para su gusto “se me ha quedado un poco justo”; o el estudiante7, que indica que cree “que estos cursos están planteados para dar una información previa”.

Aún teniendo en cuenta que los alumnos ven positivo el uso de múltiples fuentes y recursos, como indica el estudiante6, al que le han parecido “contenidos bastante interesantes, tenía muchos recursos, enlaces”, y con “presentaciones cada vez más bonitas” (estudiante5,) la mayor parte de los alumnos requieren de más contenidos, muchos de ellos creados por los propios discentes del curso, donde poder ver las experiencias de sus otros compañeros, especialmente de su propio nivel y especialidad, contenidos más prácticos que como indica el estudiante5: “que yo pueda conocer proyectos de mi asignatura que me, que no tenga que crearlos desde el principio, sino que pueda adaptar algo ya hecho” y ver las cosas desde “otro punto de vista diferente al tuyo” (tutor1) o como indica estudiante6:

“siempre hay una falta de focalización en la FP por ejemplo ¿no? Al final los cursos están muy orientados en Secundaria y Primaria. Entonces a mí me parece bueno, yo doy FP pero sí que les pasa lo mismo a los profesores de conservatorio de escuelas de idiomas, etc., entonces me parece que lo que faltan son experiencias y recursos para aplicar en otras disciplinas o en otros niveles que no sean Secundaria o Primaria.”

Por último, los estudiantes coinciden en una mayor potenciación de los contenidos dándoles más publicidad, pudiéndose “consultar al haber terminado el curso y poderlos guardar” (estudiante2), “disponer del material” cuando se quisiera para “descargártelo” sin tener que hacer “pantallazos” (estudiante4, estudiante5, estudiante7) a modo de “repositorios abiertos” (estudiante4, estudiante6), e incluso “tenerlos antes de empezar el curso para poder elegirlos mejor” (estudiante3, estudiante4). El problema de la descarga es la pérdida de enlaces, vídeos y calidad de las imágenes (estudiante6 y coordinación). Sin embargo, los contenidos sí que se pueden consultar ya que están colgados en una página creada por la propia Junta de Castilla y León denominada CROL (Centro de Recursos On-line) que es desconocida por la mayor parte de los alumnos (estudiante3, estudiante5, estudiante6, estudiante7) que tienen una opinión negativa de esta herramienta, indicando incluso que está “mal organizado” (estudiante5), o que ha “dado problemas” a la hora de entrar, por lo que “habría que facilitar la forma de entrar y luego darle más publicidad”

(tutor1). El CROL, por lo tanto, es visto como “muy buena idea” aunque “lo utilizan cuatro personas” porque la “gente no sabe que existe”, y se redonda en explicar “qué contiene y para qué” (tutor2). Este hecho del desconocimiento también es señalado desde la coordinación que, pese a llevar dos años en activo, “no es muy conocida por el profesorado” a pesar de haber un “botón directo” desde la plataforma de los profesores y colgarse las actualizaciones y mejoras de los cursos.

Todas estas respuestas y recomendaciones seguramente tengan algo que ver con la nota más baja otorgada por los alumnos a la calificación del curso en la encuesta final, donde el grado de cumplimiento de las expectativas está en 7,57, a la vez que la adecuación de los materiales recibe la nota más baja (7,52), ambas por debajo de la nota media de los ítems de formación.

5.7.4. Calendarización y temporalización del curso.

Muchos de los alumnos y tutores se encuentran a favor de este tipo de calendarización, mientras que otros proponen que habría que temporalizarlo puesto que es un amplio periodo, muy laxo, en el que hay alumnos que los realizan al principio y otros que los dejan al final (tutor1) e incluso algunos lo envían “fuera de plazo” (estudiante1). La calendarización –algo más de dos meses (Figura 32)- supone un amplio periodo de tiempo en el que es difícil buscar actividades colaborativas al no coincidir ni tener marcadas actividades o visionados, chats, etc.... Por lo tanto, es un trabajo autogestionado y más solitario que para algunos alumnos es positivo, debido a que así tienen menos presión y lo realizan a su ritmo (tutor1), y otros consideran, como el estudiante6, que se puede mejorar ya que:

“en este tipo de cursos la realidad es que se pueden hacer en mucho menos tiempo del que pone. Lo que pasa es que yo entiendo que la gente a lo mejor no le viene bien fechas muy muy cerradas, ¿no? Así que yo creo que ponen un par de meses para que, oye, al que no le de tiempo al principio pues que lo haga al final. Pero realmente ehhh se puede hacer en mucho menos tiempo.”



Figura 32. Calendarización del curso

Lo de hacer el curso al inicio o al final es algo que señalan algunos alumnos como el estudiante1, que indica que los periodos de mayor actividad es el “inicio del curso” ya que “todo el mundo lo deja para el final o el principio”.

La calendarización y temporalización no es uno de los aspectos problemáticos del curso, y como indica la coordinación no hay “comentarios de que el tiempo sea mucho ni poco” y opina que “es un tiempo prudencial” y “flexible”, como así afirman alumnos como el estudiante5 que indica que no “es problema” y, según el estudiante7, “es más que suficiente” y que el tutor2 califica como “bastante amplio” y ofrece la posibilidad de “hacerlo de una manera rápida, o de una manera más lenta”. De esta opinión también es el tutor1 que opina que no le gusta temporalizar las unidades “porque tienes que estar pendiente”, una cosa que te “fastidia mucho” y le gusta más flexibilidad como en este curso, con lo que reconoce que se “dificulta la interacción entre el alumnado”.

También pueden surgir las diferencias en cuanto a las competencias y conocimientos a la hora de la laboriosidad para unos y la rapidez para otros, algo que nos llevaría a lo que se indica desde la coordinación sobre aquellos que hacen el curso. Por ejemplo, el estudiante1 indica que realizó el curso en tres o cuatro días, y el estudiante 2 lo realizó en cuatro días, siendo, según su opinión, una temporalización de “dos semanas” suficiente para terminarlo, mientras que para estudiantes como el 5 o el 7, con menores competencias en la materia el curso, les supuso mucho esfuerzo. De esta misma opinión era la

de un alumno del curso que contestaba a la evaluación final anónima donde indicaba la “escasez de tiempo” sobre todo a la hora del “desarrollo de la Propuesta Didáctica del proyecto ABP”, ya que le llevó “mucho tiempo”. U otra opinión que indicaba que los trabajos le parecían que llevaban “demasiado tiempo para un curso de tres créditos”.

Podemos indicar que este aspecto no supone ningún motivo de discordia. Sin embargo, autores como **Salmon** (2003) o **Fueyo, Sánchez y Rodríguez**, indican que el aprendizaje colaborativo e interactivo se potencia desde la secuenciación de “las tareas, en función del tiempo disponible” (2010, 9). Aunque, finalmente, hay que indicar que para los alumnos, tutores y coordinación esta calendarización que cuenta con la flexibilidad y la posibilidad de poder comenzar y finalizarlo cuando se pueda, sin una temporalización estricta, puede ayudar a su finalización por parte de algunos alumnos con mayores cargas personales, profesionales o familiares. Esta opinión favorable se materializa en una nota final positiva por parte de los alumnos (7,84), aunque está por debajo de la nota media del curso (7,90).

5. 7. 5. Actividades.

En lo que respecta al análisis de las actividades es importante conocer la opinión sobre si las actividades del aprendizaje están programadas secuencialmente, diversificadas, con grados de dificultad, procuran la interacción del alumnado o son funcionales para los alumnos-profesores. Estas actividades, por lo tanto, cuentan con la posibilidad de proporcionar prácticas de aprendizaje colaborativo no centradas solamente en el reparto de información a través de las redes telemáticas. Sin embargo, en este curso, y siguiendo a expertos como **Aquilina Fueyo** y **Carlos Rodríguez**, la línea dominante “se dirige hacia la distribución y/o transmisión de información a través de las redes telemáticas” y el “alumnado se concibe como un elemento pasivo cuya tarea fundamental consiste en la búsqueda o asimilación de datos alojados” (2012b, 9).

Las actividades, básicamente, han consistido en una serie de trabajos individuales (tutor2) sin ningún tipo de interacción entre los diferentes alumnos (coordinación). La primera actividad consistió en una actividad de reflexión

sobre el rol del docente en este entorno 2.0 frente al modelo más tradicional. Las siguientes actividades han consistido en la elaboración de un proyecto para un nivel educativo determinado por el estudiante. La reflexión sobre las nuevas tecnologías en la educación y su utilización dentro del proyecto diseñado. Finalizando con el diseño de una matriz evaluadora sobre el proyecto a realizar.

Podemos indicar que a lo largo del curso no han existido actividades colaborativas en las que compartir experiencias, herramientas o aplicaciones didácticas, algo que echan de menos algunos participantes (estudiante1, estudiante2, estudiante4, estudiante6, estudiante7, tutor1, tutor2, coordinación), para conocer lo realizado por los actuales o anteriores compañeros, “creando material que puede ser usado y demás” (coordinación), con la inclusión de actividades de “valoración de una tarea” (estudiante1, tutor1) y su calificación (estudiante2), aunque hay alumnos renuentes (estudiante3) que lo prefieren “voluntario” (estudiante5), con actividades de menor y mayor complejidad (estudiante2), diversidad (estudiante4, estudiante7), o “temporalizar las actividades” (estudiante3), o actividades resumen (estudiante7), ya que en las actividades solo se conoce el producto final y no hay reflexión sobre el proceso de aprendizaje, ni utilización de, por ejemplo, las redes sociales.

Las actividades sólo han podido ser presentadas en formato *Word* o *PDF*, sin la posibilidad de recurrir a las herramientas de la Web 2.0, ni de portafolios que son parte fundamental del propio curso de *Aprendizaje Basado en Proyectos*. Respecto a este tema, el estudiante4 señaló que le planteó “al profesor que en lugar de mandárselo eh, mandárselo a mi tutor en lugar de un *Word* o un *PDF*, pues, por ejemplo, utilizar un *Prezi* o utilizar herramientas de la Web 2.0, bueno que parece mucho más llamativo y mucho más bonito, y me dijo que no, que no era posible, que tenía que hacerlo o en *Word* o en *PDF*”. En este aspecto coincidía con la opinión del tutor1, que indicó la implementación de las actividades con “nuevas herramientas online” mandando la URL donde está la actividad colgada en vez de “tantos archivos *PDF* o *Word*” que le parecía “un poco prehistórico”, aunque para los alumnos con menores competencias tecnológicas les parecía suficiente (estudiante3, estudiante5, estudiante7). Esta preeminencia del texto escrito, por lo tanto, resulta para la mayor parte de los participantes algo anacrónico y puede verse como algo

erróneo ya que debe existir un equilibrio entre el material audiovisual y textual, beneficiándose de la Web 2.0 y de sus posibilidades de motivación (**Cuadrado y Levratto**, 2013)

Aunque para algunos participantes las actividades les han parecido “suficientes” (tutor2), este aspecto puede que hay sido una de las necesidades de potenciación del curso en la creación de un clima de colaboración, de fomento de la “interactividad” (estudiante1) y que ayuda a la construcción del conocimiento como “fruto del diálogo, de la interacción comunicativa entre un grupo de personas que construyen significados a partir de unas propuestas dadas” (**Fueyo Gutiérrez y Rodríguez Hoyos**, 2012b, 10). Estas opiniones sobre las posibilidades de las actividades pueden generar una mayor nota en las estadísticas finales (7,84) y que pese a ser una buena nota, sin embargo está por debajo de la media del propio curso (7,90).

5. 7. 6. Evaluación.

La evaluación de un curso de formación en línea puede tener una temporalización que conste de un antes, durante y después. Antes con la utilización de cuestionarios de conocimientos previos, competencias tecnológicas, motivación y expectativas, incluyendo preguntas sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, con ítems sobre necesidades para orientar las actividades. La evaluación durante o también llamada evaluación formativa, con el control de actividades por parte del docente realizadas por el alumnado (tracking) gracias a instrumentos de la LMS: observación, análisis y presencia del usuario en el aula virtual –perfil, mensajes, cuaderno de observación cotidiana- y del alumno en la red. Y, por último, la evaluación del después, sobre la satisfacción en la consecución de competencias o el reajuste de las estructuras formativas para nueva impartición.

Esta valoración tiene por objetivo evaluar los conocimientos (área del saber); las habilidades, capacidades de comprender, analizar, y sintetizar los materiales y aplicar conocimientos adquiridos (área del saber hacer); y las metacompetencias, niveles de conciencia y control crítico de los conocimientos alcanzados por los alumnos en función del propio desarrollo personal (área del saber ser).

En el curso no ha existido una evaluación inicial de conocimientos previos tanto tecnológicos como de los contenidos del curso, algo que a algunos alumnos les parecería bueno para “por lo menos saber si la gente tiene algún conocimiento sobre el curso que va a realizar” (estudiante4), e incluso les parecería que “podría ser interesante” (estudiante6, tutor1); aunque hay que reseñar que hay otros alumnos que no la “ven necesaria” (estudiante7). La evaluación se ha centrado durante y al final del proceso, con actividades que valoraban la capacidad de análisis y sintetización de los materiales, y la aplicación de conocimientos adquiridos por parte de los alumnos para, finalmente, preguntar sobre su satisfacción acerca del curso de formación con una encuesta estándar.

Durante el curso solamente ha existido la heteroevaluación del profesor hacia los discentes en las actividades propuestas por el curso. Este tipo de evaluación ha seguido los principios de una perspectiva técnica en la que el enfoque se ha puesto en “la eficacia y la eficiencia”, orientada al control de los espacios educativos y con la “evaluación como herramienta técnica para el control del alumnado” (Fueyo Gutiérrez y Rodríguez Hoyos, 2012b, 10). Esta heteroevaluación se ha regido por una rúbrica evaluadora individualizada para cada una de las actividades, con una estructura muy similar en cada una de ellas, y que ha tenido como fin la evaluación del resultado del proceso (estudiante3, estudiante4, estudiante5, estudiante6, tutor1), aunque hay alguno que indique que se evalúa el proceso en sí, pese a indicar que se evalúa “lo que tú envías” solamente (estudiante7). Esta heteroevaluación tiene como resultado el ser apto o no apto con la posibilidad de que los tutores puedan hacer comentarios, en general bien valorados por los alumnos, pero que en algunas ocasiones son escasos ya que estos propios alumnos indican que les gustaría “una calificación dialogada con el tutor” (estudiante2) y, a veces, es “más cubrir el expediente” ya que “a mí me mandas esta actividad, coincide con lo que me pides en la rúbrica, pues ya está, evalúas un producto final” (tutor1). La posibilidad de poder evaluar el proceso de aprendizaje es bien vista por algunos aunque dudan sobre qué “herramientas se podría utilizar para valorar el proceso” (estudiante6).

Las rúbricas eran muy claras a la hora de indicar cómo llegar al apto o no, sin embargo, han sido muy similares -estándar según estudiante2- y

repetitivas, como así lo indica el estudiante 5: “creo que con las rúbricas que nos han puesto estaba muy claro, lo te que iban a evaluar o lo que no, me han parecido un poco monótonas eh, porque todos los temas eran lo mismo, vamos”. Sin embargo, sí que han sido un buen medio para intentar evitar problemas a la hora de certificar o no, ya que han marcado una serie de ítems que según el estudiante7 “no hay ni que decirlos” como las faltas de “ortografía o el tipo de letra uniforme”.

Este tipo de heteroevaluación y de “apto o no apto” a los estudiantes les ha “parecido escasa” (estudiante4) y apuntan a la introducción de autoevaluaciones y coevaluaciones. La introducción de evaluaciones como la coevaluación es vista por la mayor parte de los participantes como algo altamente positivo, ya que incluso desde la coordinación se indica que “tiene un efecto muy positivo, que es que los alumnos ven los trabajos de otros, de otros alumnos, y normalmente dicen que esa experiencia les enriquece mucho porque ven y contrastan lo que han hecho”. Coincidente con esta opinión es la del estudiante1 que indica que le “gustaría” una “coevaluación entre todos “para ver los puntos de vista de otras personas”; o el tutor1 que considera que “viendo diseños de otros compañeros es que se aprende muchísimo” y “te abre mucho la mente”. O la opinión del estudiante4, que ha realizado cursos con coevaluación y le gusta conocer “lo que les parece bien de ti”. O el estudiante 6, que indica que parecía “interesante” por “ver lo que hacen otros”. O el estudiante7, que comenta que “a lo mejor tiene un poco más de interés, en el sentido de que nosotros también estamos acostumbrados a evaluar”. Estas opiniones coinciden con las opinión de **Garrison** y **Anderson** (2005, 141) quienes consideran que sería “igualmente válido considerar las recopilaciones del trabajo de los estudiantes como objetos que pueden ser criticados, revisados y aumentados por clases posteriores”. Sin embargo, para otros participantes esta coevaluación es vista de forma reticente hacia la exposición pública de los trabajos (estudiante3), e incluso algunos ven impedimentos debido a que “la gente no se conoce” y resultaría “muy difícil” (tutor2), e incluso debería de compensarse con la nota de los propios tutores al poder verse adulterada con “puntuaciones elevadas al resto de los compañeros” (coordinación).

En cuanto a la autoevaluación, algunos alumnos son reticentes a su implantación, sobre todo aquello con menores competencias, ya que indican que supondría que todos se calificarían como “maravillosos” (estudiante5), mientras que otros indican que “podría ser una opción interesante” el poder conocer el nivel del estudiante al principio y al final del curso (estudiante6). Sin embargo, también existen participantes abiertos a la posibilidad de una autoevaluación inicial (tutor2) y final donde dejar constancia de los “conocimientos y expectativas” sobre el curso para conocer el punto de partida y lo que se ha aprendido (tutor1).

La evaluación del curso en sí (Figura 33), la realizan los alumnos al final del mismo con una serie de preguntas (Figuras 34 y 35) que son iguales a todos los cursos, incluidos los presenciales. Parece insuficiente y poco adecuada y así es indicado desde la coordinación del curso:

“me parece insuficiente, me parece que es un cuestionario que bueno, pues puede tener su valor de cara a estadísticas, que le puede interesar a la administración, pero que da poca información para conocer el grado real de satisfacción de alumnado con los cursos, para poder recoger realmente sus aportaciones y lo que ellos piensan sobre el curso y, sobre todo, que no aporta nada sobre el interés que puedan tener los alumnos de poner en práctica lo aprendido” y “nos da muy, muy poca información”.

The image shows a screenshot of a web application interface. At the top, there is a header with the logo of the 'Junta de Castilla y León' and the title 'Centro de Recursos y Form. del Profesorado en TIC'. Below the header is a navigation bar with links for 'inicio', 'noticias', and 'contacto', along with a search bar and a 'sitio web' dropdown. The main content area is divided into two columns. The left column, titled 'Nuestro Centro', contains a list of links: 'Formación a distancia', 'Actividades formativas' (highlighted), 'Plan formación 15/16', 'Act. en abierto 15/16', 'Inscripción', 'Condiciones de participación', 'Acceso a la plataforma', 'Tutores', and 'Inscritos/Admitidos'. The right column, titled 'Actividades formativas', shows a breadcrumb trail 'Actividades formativas » Valoración final' and a sub-section 'Valoración final'. Underneath, there is a 'Datos personales' section with input fields for 'NIF:' and 'Nombre:', a 'Buscar' button, and 'Limpiar' and 'Continuar' buttons at the bottom.

Figura 33. Introducción de los datos personales para valoración final del curso

En este sentido piensan los alumnos como el estudiante7, que indica que es “estándar para todos los cursos” o el estudiante6, quien cree esencial abrir un apartado de evaluación del curso con una reflexión más concreta ya que la existente “es un poco general”, con apartados que incluyan comentarios de lo “que te gustaría decir”, donde pueda haber un “feedback” y que pueda “servir al tutor”.

Actividades formativas

Valoración final

Número	Pregunta	Valoración
1	Nota global de la actividad	No responder
2	Adecuación de Instalaciones y espacios	No responder
3	Adecuación de equipamiento y materiales	No responder
4	Interés de los contenidos	No responder
5	Utilidad para su aplicación al aula/trabajo	No responder
6	Adecuación metodológica - innovación	No responder
7	Distribución de tiempos	No responder
8	Organización - gestión de la actividad	No responder
9	Clima - ambiente de realización	No responder
10	Valoración global de los formadores	No responder
11	Grado de cumplimiento de las expectativas	No responder
12	Grado de aprovechamiento individual	No responder
13	Desarrollo de competencias profesionales	No responder
14	Compromiso de aplicación al aula/trabajo	No responder
15	Satisfacción con la formación realizada	No responder

Observaciones:

Figura 34. Preguntas de la encuesta sobre valoración del curso.

Número	Pregunta	Valoración
1	Nota global de la actividad	No responder
2	Adecuación de Instalaciones y espacios	1 - Muy mal 2 - Muy mal 3 - Mal 4 - Mal 5 - Bien 6 - Bien 7 - Bien 8 - Muy bien 9 - Muy bien 10 - Muy bien
3	Adecuación de equipamiento y materiales	No responder
4	Interés de los contenidos	No responder
5	Utilidad para su aplicación al aula/trabajo	No responder
6	Adecuación metodológica - innovación	No responder
7	Distribución de tiempos	No responder
8	Organización - gestión de la actividad	No responder
9	Clima - ambiente de realización	No responder
10	Valoración global de los formadores	No responder
11	Grado de cumplimiento de las expectativas	No responder
12	Grado de aprovechamiento individual	No responder
13	Desarrollo de competencias profesionales	No responder
14	Compromiso de aplicación al aula/trabajo	No responder
15	Satisfacción con la formación realizada	No responder

Figura35. Calificación de cada una de las preguntas finales.

Lo anteriormente indicado por los participantes, por lo tanto, está en consonancia con lo propuesto por expertos como Carlos **Marcelo** (2006, 230-234) sobre la evaluación del diseño, desarrollo y finalidad de la formación en línea. En esta evaluación deberían estar presentes tanto la evaluación del

diseño tecnológico como el pedagógico. En cuanto al primero de los aspectos es determinante valorar ítems como la accesibilidad y usabilidad del contenido, así como la funcionalidad técnica de la plataforma. En cuanto al diseño pedagógico sería interesante la valoración de los recursos, así como de las estrategias formativas, los objetivos del curso o la evaluación que se realiza en él, con una individualización más específica que haga referencia a las características del e-learning en los ítems que sí aparecen en la encuesta. Por último, también sería interesante, según Marcelo, la valoración de las herramientas de comunicación y la interacción de los alumnos con sus compañeros y los tutores gracias a estas herramientas tecnológicas.

5. 8. Análisis de la comunicación.

La comunicación dentro de un curso es una parte fundamental para la construcción de conocimiento mediante la relación de sus miembros. En estos entornos virtuales de aprendizaje las diferentes herramientas permiten interaccionar a los participantes para crear y compartir, gracias a la colaboración, conocimientos, experiencias o sentimientos que engrandecen y hacen progresar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La peculiaridad de esta comunicación dialogada en el e-learning transita en que es capaz de poner en contacto directo a los participantes de un curso independientemente del espacio físico donde se encuentren, añadiendo una flexibilidad horaria que, como hemos visto anteriormente, es muy valorada.

Para el análisis e interpretación de la comunicación del curso vamos a seguir a diferentes autores entre los que se encuentra **Ana Sánchez Palacín** o **Carlos Marcelo**. Este último divide básicamente la comunicación entre asíncrona y síncrona (Marcelo, 2006) y así la disociaremos para analizarla en este estudio de caso.

En primer lugar, hablamos de la comunicación **asíncrona**. Este tipo de comunicación exime de cualquier restricción espacio-temporal, de la necesidad de un acceso instantáneo a la información, o de la obligación en la coincidencia de los alumnos de diferentes culturas y procedencias –en este caso no es importante puesto que es alumnado muy parecido en formación y profesión-. Este tipo de comunicación facilita al alumno el poder trabajar a su

ritmo, el tomar el tiempo imprescindible para leer, reflexionar, escribir y la posibilidad de revisar cualquier acción antes de compartir preguntas, ideas o información con los demás, con lo que puede existir un nivel de discurso mayor al estar más preparada la intervención. Asimismo, estas herramientas asíncronas procuran el poder extender una discusión en el tiempo, sobre todo para poder reflexionar y debatir lo necesario. Pero, a su vez, también tienen aspectos negativos como la producción excesiva de mensajes que generan una enorme carga de información irrelevante y que no dice “nada” (estudiante5) ya que “te metes y hay 20 mensajes nuevos y todos son hola soy fulanito, hola soy menganito” (estudiante7) con lo que se produce un consumo excesivo de tiempo y puede llegar a agobiar al ser “muchos foros” y, a veces, “demasiado parcelados” (tutor2). Además, los mensajes excesivos pueden producir la casi seguridad de que el resto de participantes, en ocasiones, ni los lean y que se produzca la ausencia de expresiones físicas al ser, sobre todo, una comunicación fundamentalmente escrita y sin la viveza o la riqueza del contacto social de la discusión presencial; a la vez que la no contemplación de la información de la expresión no verbal, que nos ofrece numerosa información.

Es importante conocer que muchos adultos no están familiarizados con este tipo de comunicación asíncrona—como así ocurre con algunos de los participantes del curso—, por lo que es necesaria la formación y familiarización del entorno para una interacción exitosa, sobre todo, el ahondar en las competencias tecnológicas. Aunque sí que es cierto que los usuarios se sienten cómodos en la lectura de texto en el ordenador.

Finalmente, esta interacción tiene que estar motivada, hay que tener cuidado con discusiones incorrectas, desviaciones de temas capitales, la sobrecarga y las formas de hostigamiento, y considerar que grupos muy extensos —más de 20 participantes como es el caso de este curso - pueden provocar problemas de discusión y calidad de discusión.

En general, las vías de comunicación del curso son vistas como suficientes y prácticas (estudiante3, tutor1, tutor2), aunque con la posibilidad de potenciarlas aún más:

5. 8. 1. Asíncrona.

5. 8. 1. 1. Foros online.

Es el espacio virtual para la comunicación asíncrona que permite enviar y recibir mensajes textuales a varias personas a la vez, con una organización temática o cronológica. Los foros permiten procesos de interacción entre profesores y alumnos, y de estos últimos entre ellos. También pueden ser importantes para abrir debates, actividades de sociabilización y trabajos de aprendizaje colaborativo moderados habitualmente por el tutor o tutores/administradores del curso. Asimismo, es una herramienta que potencia el análisis, desarrollando un pensamiento crítico, y suprime las limitaciones espaciales y temporales. Por último, mejora la competencia de búsqueda y selección de información, además de la capacidad de síntesis.

En esta línea, por lo tanto, podemos indicar una serie de puntos sobre las funciones de los foros inspirados en **Cabero y Llorente** (2007, 105): **1.** Reforzar la comunicación personal y ayudar a desarrollar el sentido de una comunidad de aprendizaje; **2.** Favorecer las relaciones e intercambios de carácter social y promover el aprendizaje colaborativo; **3.** Construir el conocimiento en grupo, reforzando el hecho de que el alumno asuma un compromiso y una actitud dinámica en su aprendizaje; **4.** Impulsar un mayor grado de interactividad entre los participantes, una mayor facilidad para la discusión grupal, mejora la capacidad argumentativa; **5.** Implicar al alumno en tareas que exijan una participación activa en el discurso para su aprendizaje; **6.** Ayudar a los alumnos a encontrar soluciones ante determinados problemas que puedan dificultar su ritmo normal de aprendizaje, las soluciones dadas por profesores o alumnos son visualizadas por toda la comunidad; **7.** Capacitar al alumno para que pueda moderar la comunicación en los procesos educativos; **8.** Permitir una participación activa y una discusión reflexiva sobre el contenido de los materiales.

En este curso la mayor parte de los entrevistados han indicado, y en la observación realizada se ha podido comprobar, que han estado infrutilizados pese a ser calificados por algunos como superútiles “para proponer cosas” (estudiante6) y “plantear dudas” (estudiante7), o “participar porque tiene algo

interesante que aportar porque conoce una página o porque ha leído un artículo” (tutor1). En este aspecto, el estudiante1 indicaba que los foros “no se están utilizando mucho, por no decirte casi nada” y que habría que “darle más vidilla” y “fomentar la interacción”, y que son necesarios para interactuar “entre nosotros (alumnos) y lo ponemos en común y bien te puede responder el profesor u otros alumnos” (estudiante2). Los foros se suelen utilizar más en cursos tecnológicos y de una manera más pública frente al correo electrónico, que se utiliza principalmente para “cuestiones más personales” (coordinación).

La mayor parte de los alumnos no han utilizado el foro en este curso o alguno se ha desmotivado al ver su intervención sin una contestación adecuada o que no llegaba a cumplir sus expectativas. Este caso se ha hallado el estudiante4 que responde sobre los foros del curso:

“Yo, al principio, creo que por eso ya luego ni entré, cuando puse yo en el foro lo que se estaba realizando en mi centro y hablé de que los niños habían hecho una cueva, (...) porque estaban trabajando en la Prehistoria, les puse una foto y demás, nadie más potenció ese foro. Eso se quedó ahí, nadie contestó, nadie dijo nada, les puse la web para que se pudiese ver. Digo bueno, pues si, vale pues si como no interesa pues para que vamos a seguir ahondando en esto.”

En este aspecto profundiza el estudiante6, ya que no vio “mucho interés a la hora de participar en el foro” y, por eso, no comentó, algo que sí realizó en otros cursos gracias a un mayor interés de los temas y la propuesta de estos en el foro.

Sin embargo, también tiene una serie de desventajas que hay que intentar limitar como es la sobreinformación o infoxicación que puede ser nociva, tanto para el seguimiento del curso como para su finalización. Esta cantidad de información puede que nos lleve a no leer los mensajes del resto de los participantes, abrir foros en los que no se trate un tema concreto con lo que puede ser una pérdida de tiempo llena de incoherencias, además de poder convertirse en posibles monólogos donde solo nos interese nuestra opinión y no demos respuesta a lo que nos dicen nuestros interlocutores. En cuanto a esta infoxicación y la falta de aportes significativos, uno de los tutores indica

que si bien en otras ediciones hubo la obligatoriedad de intervenir en los foros – algo que desde coordinación se nos indicó que nunca ha sido obligatorio, quizás confundándose con los cursos del INTEF- y se produjo una mayor aportación e interactividad, sin embargo, en esta edición esta obligación se eliminó lo que provocó la escasa participación y que ésta “muchas veces” se limita a decir “estoy de acuerdo, me parece muy bien tu aportación” sobrecargando los foros con información repetida y haciendo perder el tiempo (tutor1 y tutor2), y que se “hace hasta pesado (...) que te metes y todos son hola soy fulanito” (estudiante7). En consonancia con esta opinión sobre el peligro de la utilización excesiva e irrelevante de los foros está la visión del estudiante5 que subraya que “hay gente que se mete a dar ánimos, pero hay gente queeee que no me aporta nada, que es cotilleo y que no me interesa”. Estos comentarios quizás nos hagan interpretar el desconocimiento acerca del buen uso y aprovechamiento que de los foros tienen los usuarios de este tipo de cursos, y la visión negativa en este concepto que se tiene de estas herramientas y que hace que se utilicen fundamentalmente aquellos como el denominado en el curso *Cafetería*, y que para algunos alumnos más competentes tecnológicamente y con mayores intereses es el que menos les “interesa” (estudiante1), aunque para otros es un foro esencial que incluso sirve de punto de encuentro de profesores de una misma localidad o de “un mismo centro” (coordinador). Para estos últimos, los foros sirven para “abrir debates” (tutor2), para poner las “cosas en común” y “enriquecer”, “enviar trabajos, para dudas” y apuestan por “implementar” los foros e incluso “calificarlos” incluyéndolos como “actividad” con “aportaciones” importantes (estudiante2 y estudiante6), además del fomento de su utilización con reflexiones pausadas indicando “fuentes” con un “mayor número de horas”, cosa que, por el contrario, para otros la utilización no debería ser obligatoria (estudiante5, estudiante7, tutor1 y coordinación) y no “demasiado parcelados” (tutor2).

Esta infrautilización de los foros (Figura 36) es repetida por los participantes, sobre todo con mayores competencias tecnológicas, que en sus respuestas recalcan la necesidad de “potenciarlos”, “planteando temas interesantes” y con la presencia de una “figura que motive” a la participación (estudiante4) y que conteste a “algún compañero”, lo que fomenta la colaboración (estudiante6). Estas respuestas indican que esperaban un mayor

desarrollo y motivación en los foros que en esta edición no han sido dinamizados por los tutores a indicación desde la coordinación (tutor1, tutor2 y coordinación) para “ver un poco cómo era la respuesta del alumnado” (coordinación) y que han resultado muy pasivos. Esta pasividad, sobre todo de los alumnos, por lo tanto, no contribuye al aprendizaje reflexivo y constructivista que inspira este tipo de enseñanza-aprendizaje, y en el que los estudiantes deberían tomar la iniciativa generando nuevos contenidos de aprendizaje, con el profesorado “desarrollando espacios adecuados para que se llevan a cabo aprendizajes colaborativos” que sean potenciados con las metodologías y herramientas de las plataformas de e-learning (Baelo 2009, 93).

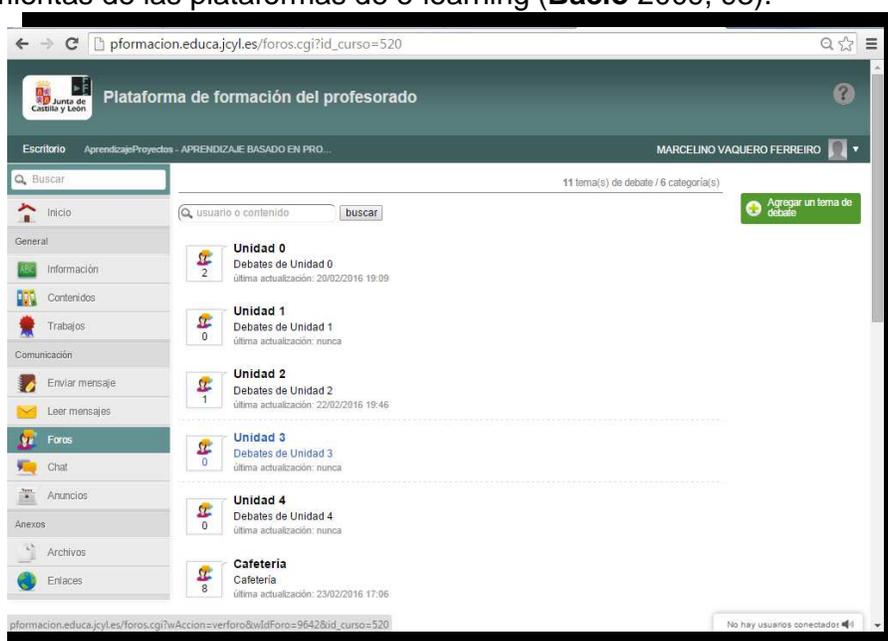


Figura 36. Imagen de los foros del curso.

Principalmente en los foros se han colgado una serie de enlaces hacia páginas web donde se esclarecían algunos aspectos del ABP, pero sin una clara reflexión o continuación de un enriquecedor debate entre los participantes del curso. Simplemente, por ejemplo, ha habido en el curso una incipiente conversación sobre si el profesor debe explicar o exponer (Figura 37).

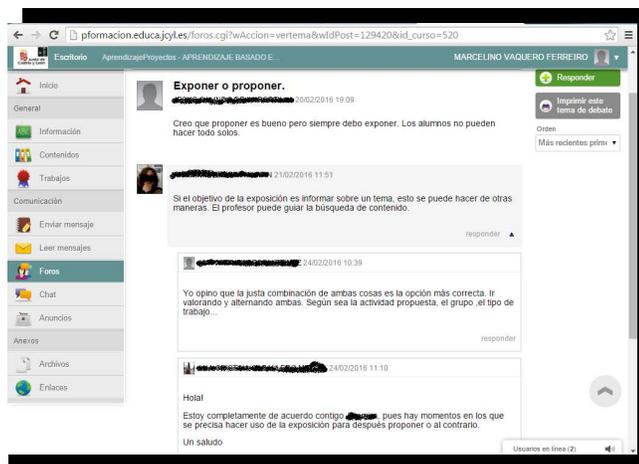


Figura 37. Imagen de la apertura de discusión en uno de los foros por parte de uno de los tutores sobre exponer o proponer

Lo que crea mayores reticencias entre los participantes es la autopresentación en el foro, ya que cuenta con detractores que indican que les “sobra”, aunque no ven negativo la posibilidad de poder hacerlo sin que “sea obligatorio” (estudiante5, estudiante7, tutor2), algo en lo que coincide el estudiante6 que sí suele “presentarse”, aunque no cree que sea importante, ya que muchas veces “no te aporta mucho” y en los cursos “son muchos alumnos” (tutor2). Sin embargo, la ausencia de las autopresentaciones hace que no se fomente el conocimiento entre los alumnos y profesores y que, por lo tanto, no se fomente el diálogo, la interacción o la retroalimentación, y que con esto se pierdan posibilidades de un conocimiento construido colaborativamente.

5. 8. 1. 2. Correo electrónico.

Según **Sánchez Palacín** (en Sara Osuna, 2014) el correo electrónico es una herramienta dialógica de comunicación asíncrona que permite intercambiar mensajes y archivos de diversos tipos. Similar al correo postal en funcionamiento, sin embargo, su inmediatez en el envío y recepción de mensajes hacen de él una útil herramienta ya que no se necesitan ni altos requerimientos ni competencias tecnológicas. Estos aspectos se pueden comprobar en el curso estudiado, ya que el correo electrónico ha sido la herramienta más y mejor utilizada sin ningún tipo de problema (estudiante1, estudiante2, estudiante4, estudiante5, estudiante7, tutor3). Es, además, apreciada por todos los alumnos, sobre todo aquellos con menores

competencias tecnológicas como para el estudiante⁵, que pese a ser reticente a las nuevas herramientas de comunicación de la Web 2.0, sin embargo, se ha manejado muy bien con el correo electrónico, sobre todo en su comunicación con el tutor, y que a través de este medio le “ha mandado por correo cosas que me podían servir a mí”. En este punto coincide con el estudiante³, quien cree que “es la única forma de comunicación” válida y que lo ha usado tanto con el tutor, como para ponerse en contacto con el coordinador para solucionar problemas técnicos de la plataforma y los contenidos.

Uno de los problemas de esta herramienta es que una duda planteada y solucionada a través del correo electrónico solo llega a un alumno, si se hace a través del foro es para toda la comunidad. Este aspecto es señalado por el estudiante⁶, que también ejerce de tutor en alguno de los cursos, y que apunta que “el foro, pues el foro me parece muy interesante para aportar y para resolver dudas, me parece esencial porque, porque te das cuenta de que la mayoría de los alumnos se encuentran con los mismos problemas [...] y le remito al foro, porque es que para qué le voy a responder ochenta veces si ya lo hemos respondido en el foro ¿no?”.

5. 8. 1. 3. Redes sociales.

Las redes sociales son cada vez más utilizadas en la educación como herramientas educativas ya que “nos pueden servir para la transmisión de conocimiento y como vía de comunicación entre distintos usuarios” (**Castro Martínez** 2016, 68). Su potencialidad viene determinada por su cotidianidad, ya que en 2013 el 79% de la población española las usaba según el V estudio de **ELOGIA e IAB** (2014) –asociación que representa al sector de la publicidad en medios digitales en España-, lo que es una clara ventaja y un notorio acicate para su uso.

Son herramientas que funcionan de forma asíncrona generalmente, pero también pueden ser utilizadas de manera síncrona. En un contexto globalizado y continuamente cambiante son múltiples este tipo de herramientas aunque en este apartado destacan, por su utilización y divulgación entre el público en general, *Youtube, Twitter, Facebook, Instagram o Pinterest*.

Antes de analizar e interpretar su utilización destacaremos las características de estas redes sociales y su posible uso pedagógico:

Youtube es la segunda red social más utilizada (68%) según los datos de ELOGIA e IAB y puede ser una herramienta potente debido a su carácter audiovisual y multitudinario. Puede producir una gran visualización del curso, el profesorado, los contenidos, etc...

Twitter, la tercera red social más usada con un 49% según los datos de ELOGIA e IAB, puede ser utilizada de forma síncrona con el establecimiento de una discusión y el establecimiento de un hashtag (#) que marque el asunto a tratar. Pero también es asíncrona debido a que los mensajes pueden ser vistos con posterioridad, a veces ordenados en ese hashtag, y contestados o viralizados. También es una herramienta de comunicación que permite el envío de mensajes privados, así como la potenciación de mensajes a través de su retuiteo o me gusta. También se pueden colgar imágenes o enlaces. Es una herramienta que trabaja sobre la selección y transmisión sintética de información ya que no tiene más que 140 caracteres para cada mensaje, por lo que se hace muy ágil su lectura y transmisión. Es un medio de comunicación que puede servir de altavoz del curso, colgando enlaces a actividades a través de las URL de trabajos o de discusión acerca de temas del curso gracias a los hashtag, con la posibilidad de realizar un cierto seguimiento entre los participantes del curso de forma recíproca, incluso formando una comunidad que puede ir emergiendo durante el mismo (Rheingold, 2009). Siendo conscientes de sus ventajas, también conocemos sus inconvenientes, como pueden ser los problemas que puede generar ya que los mensajes, al ser muchas veces instantáneos y breves, se pueden malinterpretar y nos arrepintamos por no haber reflexionado lo escrito.

Facebook, la primera red social más utilizada por los españoles según los datos de ELOGIA e IAB (98%), suele ser una herramienta asíncrona en la que poder colgar todo tipo de información como contenedor del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la socialización de los individuos.

En este curso no se han utilizado ningún tipo de redes sociales. En este aspecto de su utilización se abre una pequeña brecha tecnológica entre aquellos estudiantes del curso con mayores competencias tecnológicas, y que tienen una opinión positiva sobre su utilización, y entre aquellos que no las

suelen utilizar y muestran cierto temor, rechazo y desinterés a hacerlo. La utilización de redes como *Twitter* puede suponer que el curso, como indica el estudiante1, “salga fuera de lo que es la plataforma”, lo que significa “salir de aquí, ver puntos de vista de otra persona”. Además, la utilización de *Facebook* –página o grupos- podría suponer como una especie de repositorio donde “entrar periódicamente” y “colgar actividades y artículos que nos pueden parecer interesantes” (estudiante4). Los participantes, por lo tanto, apuntan en la utilización de las redes sociales bajo principios conectivistas enunciados por George **Siemens** (2007), como el mantenimiento de conexiones mediadas por dispositivos no humanos, que además son los contenedores del aprendizaje y que procuran una actualización permanente gracias a la aportación colectiva.

La mayoría de las opiniones de los participantes encajan perfectamente en una visión positiva de unas herramientas como las redes sociales que son utilizadas por múltiples públicos, con una comunicación inmediata y abierta, y que mejoran el resultado final del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que como indica Mario **Kaplún**: “al pleno conocimiento de ese algo se llega cuando existe la ocasión y la exigencia de comunicarlo” (en Aparici 2010a, 53). Esta utilización de las redes sociales es visto de una manera provechosa (tutor1), con algunas puntualizaciones, sobre todo entre el alumnado que tiene menores competencias tecnológicas y que utilizan limitadamente estos medios ya que indica que “solo usa el whatsapp” y que son “antirredes” (estudiante5) o que “son una esclavitud para muchos” ya que “comen muchísimo tiempo” (estudiante7). La utilización de las redes sociales en el curso según los entrevistados, sin embargo, debería ser una cuestión opcional “sin obligación” (tutor3) y así evitar obligar a la gente a “tener una red social para colgar sus cosas o para comunicarse, porque hay mucha gente que no utiliza las mismas redes sociales o simplemente no le gusta” (estudiante6 y estudiante7) y que, aunque “supondría más trabajo”, no le parecía mal (tutor1). Esto permitiría una manera para que otra persona ajena al curso le sirviera para “animarse a hacer un proyecto de este tipo” (tutor1), por lo que “alguien ajeno al propio curso pueda ver lo que estamos haciendo aquí, eso estaría bien” (estudiante3), siempre que tenga en “cuenta las licencias de copyright y copyleft” (tutor1). Por lo tanto, los participantes ven de forma positiva la utilización de las redes sociales, siempre de forma optativa sin “obligación” como en otros cursos

como son los del Intef (estudiante6) ya que no todos utilizan las mismas redes sociales o, simplemente, no las utilizan. Algo en lo que se insiste desde la coordinación, que indica que parece “interesante utilizarlas”, “dejarlas abiertas voluntariamente” pero sin forzar a que “la gente tenga una cuenta en una red social para hacerla en el curso” como un “enriquecimiento y una oportunidad” teniendo en cuenta el grado de “competencia digital” de cada uno (coordinación).

5. 8. 2. Síncrona:

5. 8. 2. 1. Chats.

Es la “comunicación síncrona entre dos o más personas participantes a través de mensajes escritos -enviados y recibidos- en tiempo real” (**Sánchez Palacín** en Osuna 2014, 161). Estos chats pueden o no tener moderador, generalmente en e-learning suele ser el profesor, aunque puede dejarse esta función a alguno de los alumnos para que se impliquen en el mismo siguiendo una netiqueta –serie de reglas de comportamiento no escritas en la comunicación en la Red- cuyas principales reglas se pueden establecer al comienzo del mismo.

Esta herramienta permite una mayor interactividad de forma multidireccional entre sus participantes. Es una comunicación instantánea y de forma autónoma, regulada por el mismo participante atendándose a la netiqueta indicada anteriormente. La interacción posibilita la construcción de un aprendizaje colectivo y colaborativo durante el que se pueden utilizar otras herramientas -visualización de vídeos, lectura de textos, etc...-además de poder identificarnos con imágenes. Los chats también abren una posibilidad asíncrona, ya que la posibilidad de grabar los mismo nos permite volver a verlos cuando queramos o hacerlo por primera vez si no hemos podido asistir a la sesión, lo que puede alimentar otras herramientas, como el debate en los foros con lo que se ha dicho en el chat.

Los peligros del chat pueden ser la descoordinación y el desorden si hay muchos usuarios conectados a la vez, además de la falta de reflexión en alguna de las intervenciones lo que hace que merme su calidad. Su utilización

puede ser muy recomendable como lugar de diálogo y debate sobre un tema que se fije previamente, así como de orientación o tutorización, o de lugar de encuentro para un trabajo colaborativo. Por último, puede ser un lugar apropiado para la motivación entre los participantes y la consideración de no sentirse solo en este tipo de modelo de enseñanza-aprendizaje como es el e-learning.

A pesar de la existencia del chat en el curso (Figura 38) esta herramienta no ha sido utilizada y así lo manifiestan el estudiante1 que indica que no “ha hecho uso de él”, el estudiante7 que indica que “no he escrito nada”, o lo han “intentado usar” pero no le han respondido (estudiante6) o, por último, el tutor 3, que cree que su poca utilización es debida a que “normalmente hay pocas personas conectadas simultáneamente en la plataforma”.

Algunos de los alumnos desconocían su existencia o seguramente “no sabían lo que es” (tutor1) pese a lo cual ven positiva su utilización como forma de “mantener contacto directo con el tutor” (estudiante3 y estudiante6). Y otros que no son partidarios al ponerlos muy nerviosos y no necesitarlo (estudiante5). Esta herramienta no suele ser utilizada en los cursos, ni se plantea su uso debido a la escasez de demanda por parte del alumnado, lo que puede ser debido por el desconocimiento del mismo de su utilidad (coordinación).

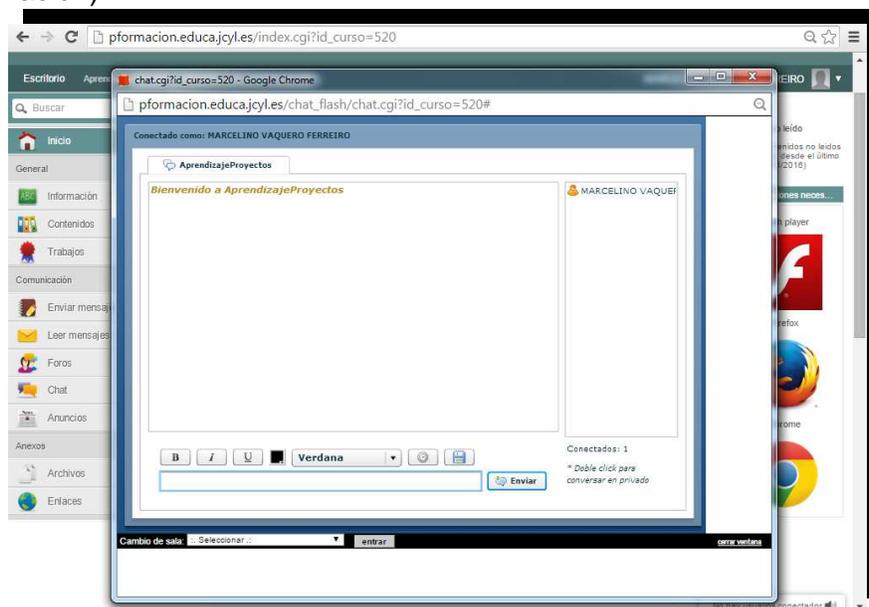


Figura 38. Imagen del chat del curso.

Algunos participantes incluso indican la posibilidad de potenciar esta herramienta dándole un uso, como se hace por ejemplo en la FP online, de tutorización para “responder a todas las dudas”, “marcando algún tipo de horario porque sería inmediato” y podría solucionar algún problema “en un momento dado” (estudiante7) y ser “una tutoría abierta” (tutor2). En este aspecto se pronuncia el tutor1 que indica que “se podría utilizar muchísimo más”, siendo una “herramienta muy útil” para “resolver dudas”, aunque “la gente no hace uso de ella” para disipar dudas directamente e inmediatamente.

5. 8. 2. 2. Videoconferencias.

La videoconferencia “es un servicio de comunicación bidireccional y sincrónico que utiliza los nuevos canales de comunicación para proporcionar un intercambio de información visual y auditiva entre dos o más interlocutores” (Íbid, 165). Sus posibilidades van desde la interactividad entre alumno-profesor o alumno-alumno, a la flexibilidad espacial, la reducción de costos o la rápida fluidez de la información. Sin embargo, sus peligros también son varios como los problemas técnicos de imagen y sonido, la reproducción de clases tradicionales meramente expositivas o la necesidad de competencias didácticas y tecnológicas mínimas entre los participantes.

En la propia plataforma del curso no existe, ni se ha abierto fuera del mismo, ninguna herramienta que posibilite la realización de videoconferencias. A pesar de esto, algunos de los participantes hacen referencia a programas como *Skype*, para hablar con el tutor (estudiante2), o los *Hangouts* de *Google*. Sin embargo, sí que ha habido opiniones positivas hacia su utilización, con la consiguiente “mejora” que estas herramientas supondrían para el curso (tutor2).

Esta herramienta sí que se ha utilizado en algún curso de este centro aunque la “participación ha sido poca”. Además se indica, por parte de la coordinación, que puede ser interesante una videoconferencia con un “experto” para “preguntar en ese momento” -una de las principales ventajas de este tipo de experiencias- o para que el alumnado interactúe para que “cuenten experiencias que están llevando a cabo” y que los alumnos “no sean solamente receptores”.

6.- Conclusiones.

La formación continua del profesorado supone una necesidad básica de nuestros días debido al avance inexorable de la globalización producida a través de las nuevas tecnologías y, especialmente, de la Web 2.0. La evolución de la *Sociedad del Conocimiento* en la que vivimos produce y contiene una cantidad de información que proporciona numerosos retos y oportunidades a la hora de generar y aprovecharse de la misma. Supone, a su vez, la posibilidad del acercamiento a unas mayores cotas de formación sin importar las distancias geográficas o las restricciones temporales. Es también, sobre todo en regiones tan extensas como Castilla y León, la ocasión de ampliar la igualdad de oportunidades entre los mismos docentes, disminuyendo las desigualdades entre un profesorado de grandes urbes y capitales de provincia (Valladolid, León, Burgos, etc...) y un profesorado muy necesario, pero a veces alejado territorialmente, en una vasta comunidad y con un ámbito rural muy amplio e incluso aislado durante algunos meses por inclemencias climatológicas, véase el caso de zonas montañosas. En este sentido, el e-learning cumple la cualidad de “que el alumno sea el que marque su ritmo de aprendizaje y el profesor el que lo guíe, lo motive, lo apoye en todo ese proceso, (...) en cualquier lugar y en cualquier momento del año” (Moreno, 2013). El e-learning, por lo tanto, encaja en esta perspectiva de formación que atiende a las necesidades multifactoriales de un profesorado que “tiene niños pequeños, hay gente que tiene a sus padres enfermos, gente que tiene horarios de mañana y de tarde” (coordinación) y que es manifestada por los propios tutores, que son también alumnos de este tipo de formación, y que no tienen tiempo para desplazarse a la capital de la provincia a “formarse como ellos quieren” (tutor1); y por los propios discentes del curso estudiado que indican su falta de tiempo, alejamiento geográfico o incompatibilidad horaria para formarse presencialmente (estudiante1, estudiante2, estudiante3, estudiante6).

Esta posibilidad viene recogida desde la propia institución de la Junta de Castilla y León que genera noticias sobre la teleformación en periódicos como *El Norte de Castilla*, donde se indicaba el 23 de agosto de 2015 que la formación en línea desarrollada por el Centro de Recursos y Formación del Profesorado en Tecnologías de la Información y de la Comunicación, con la

colaboración del Centro de Formación del Profesorado en Idiomas, organizaba 61 cursos diseñados en dos fases. La importancia de esta formación se entiende por el gran número de profesores participantes (8.491) entre las dos ediciones, y que en los ocho años en los que lleva abierto este CFPRTIC de Palencia ha formado a cerca de 40000 participantes. En este aspecto, la propia Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León subrayó la participación y las posibilidades para el profesorado de las zonas rurales en este tipo de formación ya que, de hecho, el 58% del total del profesorado participante era procedente de los centros rurales, frente al 42% del ámbito urbano.

La formación online, por lo tanto, cumple una necesidad de formación de un profesorado alejado entre sí y, en muchas ocasiones, en emplazamientos rurales que con esta formación puede estar al día de las nuevas tecnologías e incluso en contacto con otros compañeros. Opiniones como la del estudiante³ así nos los confirman, ya que indica que “hay gente que trabaja en pueblos o que trabaja lejos de centros grandes o de entornos grandes a los cuales les resulta un esfuerzo enorme, entonces es mucho más fácil para ellos hacerlo online”. E incluso para educadores que viven en ciudades con CFIE que les resulta más cómodo por tiempo y horarios realizar estos cursos que desplazarse o realizar estos cursos de forma presencial. Este profesorado, por lo tanto, debe estar presente y actualizado en una *Sociedad Red* que **Castells** (2001a) define como “sociedad cuya estructura social está construida en torno a redes de información a partir de la tecnología de información microelectrónica estructurada en Internet. Pero Internet en ese sentido no es simplemente una tecnología; es el medio de comunicación que constituye la forma organizativa de nuestras sociedades” y en la que el profesorado debe estar al día y completamente preparado. Esta necesidad de formación y potenciación de la misma también ha sido una referencia constante por parte del alumnado del curso, que incluso ha expresado su preocupación, como el estudiante⁵, por actualizarse “pedagógicamente” ante un alumnado que ha cambiado en los últimos años. Estos factores de tiempo, espacio, obligaciones familiares y personales, a la vez que la necesidad por parte de la institución organizadora de los cursos –Junta de Castilla y León-, de que un mayor número de alumnos certifiquen, son potenciadores y limitadores de los procesos de la formación en línea del profesorado. Esto hace que se intente motivar la formación en línea, a

la vez que se intente alcanzar las posibilidades de este tipo de formación que, bien por falta de tiempo o medios, o bien por una menor competencia tecnológica o un menor conocimiento de la teleformación por parte del alumnado, muchas veces repite aspectos de la formación tradicional y de la formación presencial, no expresando características como una “mayor individualización” o “una flexibilidad que facilita los procesos de comunicación entre los participantes” (Calvo y Rodríguez 2011, 74), pero que intenta avanzar hacia una escuela del siglo XXI con un esfuerzo constante de sus participantes e instituciones.

En el caso analizado hemos encontrado una serie constantes que pasamos a exponer de manera resumida en torno a una serie de elementos:

- La formación en línea del profesorado no universitario en Castilla y León es uno de los principales puntales de la formación permanente de los docentes de esta comunidad –no hay que olvidar el gran número de personas que se forman anualmente-. Su importancia es tal que ayuda a la **alfabetización digital** de los profesores que van asumiendo la importancia de la misma a la hora de ser “necesaria para vivir, trabajar, divertirse, comprender, expresarse, etc...” en la *Sociedad de la Comunicación* (Gutiérrez Martín, 2007).
- Las principales **motivaciones** para realizar el curso según los alumnos son principalmente tres: **1.** El aprendizaje de nuevos contenidos, recursos, competencias y habilidades que los profesores tienen el compromiso de llevar al aula; **2.** La obtención de los créditos necesarios (100 horas) para completar la formación exigida para los sexenios; **3.** Las facilidades –horarios, espacios, etc...- y posibilidades que la formación en línea tiene en detrimento de las dificultades de la enseñanza presencial.
- La **coordinación** del curso está bien valorada por alumnos y tutores ya que contesta rápidamente a las preguntas y cuestiones sobre la plataforma y está muy atenta a cualquier aspecto del curso. Los tutores valoran positivamente su figura, e indican que es rápida y clarificadora su respuesta y apoyo en cualquier tipo de duda e información.

- La figura de los **tutores** es vista de forma muy positiva por los alumnos por su respuesta rápida a las dudas y, sobre todo, a los trabajos que tienen que evaluar de los discentes. Los alumnos consideran correctos su conocimiento de la teoría y los contenidos y aprecian su lenguaje positivo. Las respuestas son unánimes en cuanto a la buena valoración de los tutores, y así lo refleja la encuesta que realiza la institución al final del curso en la que los tutores reciben la máxima nota de los alumnos (8,29). Para potenciar su figura los alumnos verían positivo que fomentaran la participación y echan de menos una mayor retroalimentación tanto en la información colgada como en los trabajos evaluados.
- El **rol** del **alumno** es una figura pasiva y ejecutora que se limita a leer los contenidos y realizar las actividades. Los alumnos apenas han interactuado, aportado contenido o participado de la evaluación. Es una relación jerárquica en el que los roles de profesor-alumno son verticales y no horizontales.
- Existen dos tipos marcados de **alumnado**, aquellos que se sienten seguros con las TIC y quieren y manifiestan la necesidad de progresar en la utilización de las herramientas de la Web 2.0, y aquellos que, pese a ver las nuevas tecnologías como algo muy positivo, se muestran reticentes a la incorporación de estas herramientas y sus metodologías a los cursos debido su inseguridad y desconocimiento.
- Los **aprendices** y **enseñantes** no trabajan de manera activa en torno a unas experiencias de aprendizaje que se dan de manera ubicua y abierta, en unos entornos virtuales flexibles, que pueden recorrer según sus intereses y motivaciones, de manera participativa y creativa. Aunque sí podemos indicar que los profesores median y favorecen los aprendizajes con su actitud y apoyo, además de ser, dos de ellos, los diseñadores y creadores de los materiales del curso.
- La **plataforma** tiene una valoración positiva por los alumnos que la consideran fácil e intuitiva. No ha proporcionado ningún tipo de problemas salvo la necesidad de algunos programas que ha dificultado

la navegación. Sin embargo, tanto algunos discentes como docentes han señalado que no es muy moderna y echan de menos algunas funciones que si que tienen otras plataformas como la agilización para colgar trabajos.

- La **plataforma** sigue una **navegación** compuesta y no abusa del scrolling –desplazar hacia abajo, hacia arriba o hacia los laterales la pantalla para ver el contenido-. Los alumnos no han tenido ningún problema con el tamaño y color de las letras y pantallas, ni con la navegación lineal de los contenidos. Además, al ser la misma plataforma que los profesores utilizan en su quehacer diario, facilita la comprensión y navegación por la misma.
- La **metodología** del curso es una metodología centrada en los contenidos que se exponen, donde no ha existido una interacción fluida entre los alumnos, y las actividades han sido realizadas de forma individual y sin el uso de las TICs. En este sentido, e indicado incluso desde los participantes del curso, resulta contradictorio debido a que el propio curso nos habla de una metodología ABP que se apoya en el trabajo colaborativo y la importancia, como así se refleja en la reflexión de una de las actividades, de las TICs en el aula.
- La **pedagogía** y **metodología** del curso está básicamente articulada entorno a un enfoque más técnico y práctico del curriculum (**Fueyo y Rodríguez** 2012a), y todo el proceso está orientado por esta concepción con un diseño rígido en el que los roles son jerárquicos entre docentes y discentes. El modelo metodológico de este curso es más cercano a lo que **Salinas** (2006) indica como “el contenido es el rey”, aunque intenta avanzar hacia el tercer modelo centrado en el alumnado, como así se manifiesta desde la coordinación del curso que indica que esta metodología es “algo que hay que revisar”, aunque se incide en que “también es cierto es que cuando nosotros llegamos aquí, empezamos de cero, no teníamos ni material eh no había una reflexión, esto del e-learning estaba empezando y demás”, para continuar aseverando que “hemos ido generando una experiencia, yo creo que es momento de

pararse a revisar cosas y una de ellas yo creo que es esa, el estilo de los contenidos, el estilo de los trabajos, el formato e incluso la pluralidad de trabajos”. Por lo tanto, y como se indica dentro de las hipótesis en esta teleformación, priman los aspectos curriculares prácticos, credencialistas y tecnófilos aunque esta continuamente revisándose desde la institución para su mejora dado que se empezó de cero.

- El **diseño** del curso y las **rúbricas de evaluación** han sido realizadas por dos tutores del curso. El curso sigue un diseño lineal de exposición de contenidos y realización de actividades. La vinculación entre el diseño y los docentes hace que el curso se acerque hacia un enfoque curricular práctico y su posible aproximación, en una siguiente fase, hacia prácticas curriculares sociocríticas (**Fueyo y Rodríguez 2012b**).
- El **diseño** del curso sigue una **metodología** más bien tradicional en la que se exponen una serie de contenidos secuenciales, con los que se tienen que elaborar unos trabajos en base a unos criterios de calificación diseñados en rúbricas para enviárselos al tutor quien los califica como aptos y no aptos. El diseño se incluiría dentro del modelo evolutivo de la enseñanza virtual enunciado en 2002 por **Roberts, Romm y Jones** (en Salinas 2008, pp 40 a 43) en su fase estándar (recursos electrónicos, presentaciones ppt, etc...) progresando hacia el modelo evolucionado (animaciones, cierta retroalimentación e interacción).
- El curso se centra en una **estructuración lineal** de los **contenidos** en unidades (cuatro más la introductoria y la unidad 0) que se deben ir aprobando con la calificación de apto para seguir con los nuevos contenidos y visualizar todas las diapositivas y aprobar los trabajos para certificar. Debes visualizar desde la primera a la última dispositiva para que el curso automáticamente de luz verde, lo que para los alumnos y tutores supone la obligación de ver todas las diapositivas y así evitar que los discentes se salten la información.
- Los **contenidos** del curso son vistos de forma positiva por los participantes del mismo y aportan una variada información y utilizan numerosos recursos de todo tipo –audiovisuales, texto, etc...- . Algunos

alumnos inquietan en la profundización y aumento de contenidos ya que su nivel competencial es mayor.

- Los **contenidos** de los cursos no son publicitados fuera del mismo. Existe una herramienta denominada CROL (Centro de Recursos Online), donde se cuelgan los contenidos y recursos, que es mayoritariamente desconocida por el alumnado de los propios cursos y, si es conocida, no la saben utilizar. Muchos de los alumnos piden la posibilidad de descargarse los contenidos en formatos como el *PDF* para poder tenerlos en su ordenador y poder disponer de ellos.
- Ha mejorado la **puesta en marcha** del curso debido a que se ha añadido con respecto a cursos anteriores varios vídeos tutoriales sobre los trabajos, cómo localizarlos y enviarlos.
- La **temporalización y calendarización** es vista positivamente de forma general por el alumnado aunque, para algunos participantes con mayores competencias en la formación en línea, la falta de alguna actividad temporalizada no favorece la interrelación y colaboración entre los alumnos y el profesorado.
- No existen unas **sesiones preliminares** de aclimatación con el ambiente online de la plataforma y el curso. A veces han sucedido problemas con el propio acceso al curso, y con la utilización de los recursos por la no utilización de programas que no permiten visualizar los recursos.
- La cultura que impera en el curso es la de **trabajo individual** y no hay un fomento de la participación, interacción y la colaboración. No se aprovechan las innovaciones tecnológicas -redes sociales, herramientas de comunicación- que existen dentro y fuera de la plataforma y que podrían posibilitar a todos los implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje a participar en la construcción del conocimiento. El curso se basa en la presentación de contenidos que pueden resultar meramente expositivos, fríos y neutrales.

- Han existido pocas **presentaciones** en los **foros** por parte del alumnado, y no se desenvuelto las cinco etapas de estructuración indicadas por **Salmon**. Acceso, sociabilización, compartir información..... Los alumnos apenas se han presentado en el curso, han aportado contenidos a los foros o han interactuado entre ellos o con los tutores. Los discentes no tienen permiso directamente para colgar archivos o anuncios, pero sí enlaces y pueden participar en los foros.
- Ha existido una escasa **interactuación** en los foros del curso, con poca incitación a la reflexión en los mismos. En el curso se han colgado enlaces sin explicación y no ha existido una reflexión por parte de los tutores sobre los mismos. No se ha invitado a la participación de los alumnos ni han existido intervenciones reflexivas, con ayudas de bibliografía, citas, etc... Incluso algunas iniciativas se han visto cortadas por la falta de respuesta (estudiante4).
- Los **foros** son vistos por los interactuantes como algo por potenciar en el proceso de aprendizaje, con reflexiones, resolución de dudas, etc.... Aún así son vistos con cierto peligro por muchos de los participantes por la posible intoxicación de intervenciones desordenas e irrelevantes, lo que puede llevar a agobiar, sobre todo, a los alumnos menos acostumbrados y con menores competencias tecnológicas.
- La mejor herramienta de **comunicación** del curso y más utilizada ha sido el correo electrónico, que ha servido de herramienta de interacción entre los tutores y los alumnos, así como del coordinador con los alumnos. Los envíos de los trabajos se han realizado por esta vía.
- No se han utilizado herramientas **comunicativas** con amplias posibilidades tanto dentro del curso –chat- como fuera del mismo –redes sociales- y que son bien valoradas, sobre todo, por aquellos alumnos con mayores competencias tecnológicas.
- No se publicitan los **trabajos** de los alumnos en el curso, no se conoce el desarrollo entre los propios alumnos, algo que es muy demandado por

los mismos, y uno de los puntos débiles más señalados por los participantes.

- Las **actividades** no están diversificadas, personalizadas y no existe una flexibilidad en el momento de su entrega y presentación, no pudiendo utilizar las herramientas que la propia Web 2.0 nos permite: desde portafolios a wikis, blogs, etc.. Una de las mayores preocupaciones de los alumnos es la posibilidad de llevar a cabo actividades colaborativas, sobre todo de aquellos alumnos con mayores competencias, y el conocimiento de casos prácticos para poder tener ideas nuevas y poder ejecutarlas en el aula.
- La mayoría de los alumnos han manifestado su intención de **llevar a la práctica** este tipo de metodología de ABP, siendo muy positivo el nivel del comportamiento del alumnado indicado por **Kirkpatrick** (2103). Han sido varios los que han manifestado que están trabajando en este tipo de metodología o quieren hacerlo próximamente y así lo han exteriorizado en los foros como *Cafetería*. Aún así, una de las principales problemáticas a la hora de ponerlos en práctica utilizando las nuevas tecnologías se encuentra en la escasez de medios técnicos con equipos obsoletos, desactualizados, escasos y con una conexión a Internet lenta o casi inexistente.
- Siguiendo las categorías de interacción de **Marcelo** (2002) (en Lorenzo Crespo y Fueyo Gutiérrez, 6), se produce la interacción entre los alumnos y los contenidos a través de la consulta de los contenidos y el trabajo sobre ellos. Sin embargo, no se produce una real interacción entre los alumnos, ni en las actividades ni en los foros. La comunicación y la interacción es casi única entre alumnos y formadores, básicamente en la pregunta de dudas y la corrección de las actividades. En este último aspecto es cuando se producen los únicos problemas, lo que se ha intentado solucionar con los criterios de evaluación publicados en las rúbricas.
- Existe solo una **heteroevaluación** por parte del tutor hacia los alumnos. No existen otro tipo de evaluaciones para las actividades del curso –

coevaluación o autoevaluación-. Los alumnos valoran positivamente, en su mayoría, estos otros tipos de evaluaciones, y una de las reclamaciones más repetidas es la necesidad de conocer los trabajos de otros profesores para estar al tanto de otras ideas y ser calificados desde otros puntos de vista.

- La **evaluación** del curso por parte de los alumnos es una evaluación con preguntas estándar, igual que la de la enseñanza presencial, y que no se ajusta a las características particulares de la enseñanza en línea.
- El **grado de satisfacción y reacción (Kirkpatrick, 2013)** de los participantes en este curso es alto -la nota media en la valoración final es de 7,90- puesto que este tipo de formación supone una buena posibilidad de formación continua aprovechando las ventajas -flexibilidad y ubicuidad- que ofrece la formación en línea y que para el estudiante² es “de bueno a muy bueno. Por ejemplo en una escala del uno al diez, entre ocho y nueve”; o que para el estudiante¹, salvo alguna posible mejora, estaba contenta porque, sobre todo, la “había permitido ahondar en el tema del aprendizaje basado en proyectos”. El estudiante⁴ indica que “si le tuviese que poner una nota del uno al diez, le pondría un siete”. Estas respuestas, además, se ven sustentadas por las calificaciones de la encuesta final realizada por la institución cuyas notas, en este caso un 7,83 sobre el global de la actividad y un 7,99 sobre la satisfacción con la formación realizada, se mueven en un baremo similar, por no decir igual, a lo expresado por los participantes.
- Por último, indicar que el curso ha sido **certificado** por el 56,89% de los alumnos inscritos, una cifra que supone un buen número de personas que han terminado el curso, ya que se considera desde la coordinación, y en comparación con datos de la formación en línea de otras autonomías y del Intef, que todo aquello que supere el 50% es positivo.

7.- Propuestas de mejora.

- ✓ Para una mayor **motivación** y conocimiento del **aprendizaje** (**Íbid**) de los docentes que realizan estos cursos, proponemos un mayor seguimiento al profesorado formado por esta institución, con la publicación de los mejores trabajos, incentivación de ésta con premios, mayores puntos en el concurso de traslados, etc... Además, proponemos que el mejor o los mejores trabajos, a opinión de alumnos, tutores y coordinación, reciban, por parte de la administración, un reconocimiento con más horas de formación.
- ✓ Proponemos potenciar la figura de la **coordinación**, vista de forma positiva por los participantes, fomentando, a petición del alumnado, su proactividad y mayor presencia en el propio curso. Esta mayor actividad se realizaría motivando la intervención de los participantes, así como la presentación de las unidades, por ejemplo, con la creación de vídeos para los alumnos con algún mensaje estimulador -frases, vídeos, música, etc..-
- ✓ Se propone potenciar la figura de los **tutores**, que son vistos en general muy positivamente por el alumnado, pero que podrían tener un papel más activo en los foros y en los chats, además de motivar a la interrelación y colaboración entre los discentes y una mayor retroalimentación en la realización y evaluación de las actividades. Es importante la labor de facilitador del discurso de la figura del tutor que “debe regularmente leer y comentar las entradas de los alumnos, buscando constantemente los caminos para desarrollar el aprendizaje comunitario” (**Anderson, Rourke, Garrison y Archer** 2001, 7).
- ✓ Los **tutores** pueden tener un papel más activo a la hora de revisar los contenidos curriculares, objetivos, actividades, formas de comunicación y evaluaciones con reuniones planificadas y organizadas al final y al principio de curso con lo que puedan “reflexionar sobre su propio trabajo abriendo caminos hacia el cambio educativo y con ello, para el cambio social” (**Calvo y Rodríguez** 2010, 9).

- ✓ Sería importante otorgar a los **alumnos** un rol más activo en este tipo de formación, tutorizando y acompañando en mayor medida a aquellos discentes con menores competencias tecnológicas, para implicarlos en el diseño, desarrollo, comunicación y evaluación de los cursos. Se debería avanzar hacia un alumnado que se socialice, se intercambie información en mayor medida, se interrelacione y genere un conocimiento operativo (**Gairín**, 2006).
- ✓ Se propone la mejora de la **plataforma** con la utilización de iconos más atractivos, el seguimiento de las aportaciones en foros de los alumnos por parte de los tutores con avisos y mayor simplicidad. También se propone una mayor accesibilidad para poder avanzar en los contenidos, saltándose bloques una vez abiertos, o poder moverse hacia arriba o abajo con anclajes.
- ✓ **Metodológicamente** proponemos el avanzar hacia un tercer modelo del e-learning indicado por la profesora **Gros** (2011). Este modelo es un ejemplo de mayor flexibilidad virando hacia una mayor colaboración y un desarrollo no tan lineal (estudiante1), potenciando la colaboración y la utilización de las herramientas de la Web 2.0 para la presentación de las actividades, haciéndolas más dinámicas tanto para el alumnado como para el profesorado. Este modelo, sin embargo, debe cuidar y apoyar a aquel alumnado con menores competencias tecnológicas y metodológicas que pueda verse abrumado y pueda abandonar a la primera de cambio, con una labor tutorial más atenta, monitorizada y un consecuente y continuo feedback.
- ✓ La potenciación de la **metodología** y su innovación deben verse motivadas desde un alumnado con un **rol** más activo en los cursos, fomentando su “participación” (estudiante1) con actividades de, por ejemplo, “interacción entre los alumnos” (tutor1) y su participación en la evaluación de las actividades y del propio curso. Esta metodología evolucionaría, por lo tanto, hacia el modelo radical enunciado por **Roberts, Romm y Jones** (en Salinas 2008, 42) con presentaciones

electrónicas, formación en grupos y respuesta crítica hacia el resto de presentaciones, uso intensivo de las listas de discusión a través de las diferentes herramientas de discusión, etc...

- ✓ Proponemos la implementación del **Apoyo Tecnológico** o Guía de uso de la plataforma y del curso. Se han mejorado los cursos con respecto a ediciones anteriores, puesto que existe una unidad previa de contenidos donde, y a través de vídeos, se indica cómo enviar los trabajos y manejarse por la plataforma. Habría que ahondar en este aspecto, potenciándolo a través de, por ejemplo, una sesión sincrónica inicial con el coordinador o el tutor correspondiente y la grabación del vídeo o del chat para su visionado asincrónicamente por todas aquellas personas que no puedan acceder en el momento de la videoconferencia. Sobre todo, la explicación en una Guía Didáctica de la metodología innovadora que se realiza en el curso, y cuya utilización debe servir ejemplo de cómo trasladarla a la práctica diaria de clase. En esta guía podrían incluirse: temporalización, programas necesarios, información sobre contenidos, puntuaciones de participación en foros, competencias a desarrollar, objetivos (estándares de aprendizaje), criterios de evaluación, estrategias de aprendizaje, contenidos, horas de chats disponibles, evaluación de los aprendizajes.
- ✓ Proponemos el **diseño** de diferentes cursos flexibles e individualizados, con diferentes itinerarios siguiendo criterios de niveles -evaluación inicial-, que permita la formación de grupos similares y niveles educativos -infantil, primaria, secundaria, FP, EOI- (estudiante6), pudiendo conocerse los mejores trabajos de cada grupo. En este aspecto, se podrían diseñar cursos con diferentes tipo de dificultad -lo que se indica desde coordinación como itinerarios formativos con cursos de iniciación, profundización y especialización- incluso dividiendo al alumnado por niveles educativos incluyendo colores. Al mismo tiempo, se podría ofrecer la consecución de metas en el propio curso, ofreciendo menos horas a los que llegaran a una fase y más horas a los que quisieran seguir, indicándolo en la Guía Didáctica, para así evitar el abandono de los menos interesados y con algún tipo de problemas a la

hora de proseguir con el curso. Y, por el otro lado, proporcionando mayor material a los más aventajados e interesados como una forma de ampliación muy similar a nuestra necesidad de atender a la diversidad en el aula, y así tener en cuenta la heterogeneidad. Estos niveles podrían verse personalizados por criterios tecnológicos y otra serie de criterios competenciales según el nivel educativo del profesorado (infantil, primaria y secundaria).

- ✓ Proponemos la ruptura con las dos **convocatorias** de los cursos que existen en la actualidad. Se propone el **diseño** de “acciones formativas a lo largo del año” u “otras más puntuales” (coordinación) e incluso con una variación en el número de horas (estudiante3), cursos más o menos largos según necesidades y complejidad.
- ✓ Proponemos que, aunque la **calendarización** permite el que la mayor parte de los alumnos puedan seguir el curso sin agobios, se **temporalicen** algunas actividades opcionales para que se mejore la colaboración e interrelación entre los participantes y que estos aprendan a “estar alerta de temporalizar su trabajo dentro del tiempo permitido” (Tertho, Onnela y Anttonen 2006, 11). Además, se podría incluir la entrega de borradores temporalizados de las actividades para convertir “el trabajo en algo circular, procesual” (Fueyo Gutiérrez y Rodríguez Hoyos 2006, 11).
- ✓ En cuanto a los **contenidos**, proponemos para futuros cursos la posibilidad de ir añadiendo experiencias, no sólo de los participantes del propio curso, sino de aquellas personas que han sido a su vez formadas por estos participantes del curso. Este hecho podría cerrar el círculo que se abre con el propio curso y los futuros alumnos podrían ver los resultados prácticos del mismo. Este apartado podría incluir entrevistas de aquellas personas que hayan realizado el curso para ver su trabajo en clase gracias a la formación recibida y obtener su opinión sobre cómo valoran el hecho de haber mejorado su competencia, e incluso si esto les ha servido para mejorar en aspectos personales o profesionales. Esto es uno de los apartados y situaciones, la de ver

casos prácticos, más repetidos por alumnos y tutores que piden conocer “cómo la usa un profesor en el aula” (estudiante6), incluso aportando “unidades didácticas” (coordinación) y que pueden ayudar a la construcción del conocimiento y la realización de la práctica educativa que requiere una “práctica caótica – es decir, compleja- de la educación (...) de tal manera que pensamiento y acción, teoría y práctica, sean consecuencia una de la otra” y extrayendo el “conocimiento de la práctica y la práctica” como “fuente de conocimiento” (Colom 2003, pp 245-246).

- ✓ Otra propuesta de mejora sería la de la potencialización de la **apertura** de los **contenidos** fuera de la propia plataforma. Una mejora del CROL con una mayor publicidad y más fácil localización y búsqueda (estudiante5) y la oportunidad de realización del curso para que aquellas personas que quisieran aprender de forma autorregulada -entroncaría con propuestas como la filosofía *Do it yourself*- y pudieran hacerlo fuera del plazo establecido por el propio curso, o incluso que solo realizarán aquellos aspectos que a ellos más les interesara, lo que, como indica **Kaplún**, profundizaría en vertebrar la educación más allá del “eje único” y principal del profesor dando protagonismo al alumno (en Aparici 2010a, 50). Esta apertura aprovecharía una gestión de conocimiento no centralizada y constreñida, y se sumergiría en una implementación del conocimiento gracias al trabajo propio de unión de diferentes piezas de herramientas y de las redes sociales que nos ofrecen esta libertad y que se aprovechan de la abundancia de recursos (Wheeler, 2013). Esta propuesta haría más visible el curso, ganando posiblemente además en reputación, aparte de que podría hacer que se incorporarán más alumnos tras haber curioseado por los contenidos. Una autoformación que está presente, por ejemplo, en cursos del INTEF a nivel nacional, y que potenciaría la herramienta del CROL con una página más atractiva y una búsqueda más sencilla. A su vez, esta apertura puede hacerse a través de las redes sociales como *Facebook* con la creación de grupos o páginas con lo que “te sales al exterior” (estudiante1).

- ✓ Aunque desde la coordinación y los tutores se indica que los **contenidos** no están colgados en *PDF* por la pérdida de información (enlaces, vídeos, etc...) muchas de las peticiones de los alumnos inciden en la posibilidad de descargárselos en formatos tradicionales como el *PDF* (estudiante5), por lo que sería conveniente el disponer de una versión lo más completa posible para su descarga. Así, desde los entrevistados y desde la propia encuesta, lo infieren varios de los alumnos que indican que les hubiera “gustado poder descargar e imprimir los temas”, “hubiera sido muy bueno poder tener el material del curso en *PDF*” tras su finalización.
- ✓ Sería interesante fomentar la **autopresentación**, aunque no sea obligatoria, puesto que la mayor parte de los participantes se muestran recelosos de su utilización y de su practicidad, e incluir una explicación sobre su utilidad en la mejora de las interrelaciones y la búsqueda de áreas comunes e interés por el curso. A su vez, puede servir a los alumnos para apoyarse en dudas, y a los tutores poder observar e individualizar por niveles y asignaturas al final del proceso del curso. Con esta autopresentación, en la que se debe indicar lo que se quiere conocer de los alumnos, se pretende mejorar el conocimiento del alumnado y el profesorado entre sí, con lo que poder mejorar la primera fase indicada por **Salmon** (2004) en cuanto al acceso, y las siguientes con la socialización y el intercambio de información, que apenas se produce, publicando enlaces a páginas sin especificar sobre lo que se hace hincapié. Esta autopresentación también es un trabajo a largo plazo para que los participantes se acostumbren a hacerlo y que cambie su punto de vista sobre su validez, observando que es importante para nuestro día a día como docentes, donde la empatía por conocer a nuestros alumnos puede facilitar nuestra labor de crear un buen clima en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Proponemos potenciar las **actividades** diversificándolas según los niveles formativos (Primaria, Secundaria, FP, Infantil, EOI) o competenciales, haciéndolas colaborativas “con indicaciones pormenorizadas” sobre lo que se esperan de las mismas (**Fueyo.**,

Sánchez y Rodríguez 2010, 9), formando diferentes grupos o de manera global, con posibilidad de ver lo que hacen otros grupos a través de, por ejemplo, presentaciones. También, sería interesante realizar una actividad inicial individual, para luego pasar a una colaborativa y una exposición al resto. Como indica tutor1 “lo ideal sería tomar contacto con los componentes de otros grupos”. El fomento de las actividades colaborativas y cooperativas es fundamental ya que como indica **Cabero** (2006, 8) “la teleformación es el aprendizaje colaborativo y cooperativo, y ello pasa inicialmente por la potenciación de la creación de un sentimiento de comunidad entre los diferentes participantes, que será al mismo tiempo la base de una comunidad virtual”. El e-learning ofrece la posibilidad de que “los estudiantes aprendan de cada uno, por lo que las dinámicas de grupos son importantes” (**Tertho, Onnela y Anttonen** 2006, 10).

- ✓ Proponemos el comenzar las **actividades** con una actividad introductoria sobre un texto o una intervención audiovisual de un autor especialista en la materia, y proporcionar material para realizar una reflexión de unas cinco líneas a diez líneas con lo que abrir un debate que debería estar marcado, con una serie de normas de participación, por parte de los tutores y la coordinación. Dentro de esta actividad sería interesante la incorporación de elementos en todos los cursos de actividades de reflexión sobre el papel de la educación, la pedagogía y la importancia de implementar estos recursos y herramientas de aprendizaje en el devenir diario del aula de los participantes en este tipo de cursos más allá de “un discurso tecnocientífico (financiero y tecnológico)” apoyado sobre “el modelo de ciudadanía o sobre los enfoques pedagógicos” (**San Martín Alonso**, 2004). Esta actividad puede servir de reflexión y conocimiento del tema tratado y su importancia didáctica y práctica en el aula. Con este tipo de actividades se propone el avance hacia el modelo crítico del e-learning, defendido por especialistas como los profesores Aquilina **Fueyo** y Carlos **Rodríguez Hoyos** (2012b), sobre el papel de la educación y las posibilidades de este tipo de aprendizaje para el desarrollo social del

alumnado, incluyendo experiencias, autores y dificultades; e intentar que el profesorado no se sienta solo o se identifique con los problemas, aciertos o recomendaciones de los compañeros a través de un mayor contacto.

- ✓ A su vez, sería importante poder presentar las **actividades** con herramientas de la Web 2.0 (coordinación, tutor1), creando portafolios como visualización del aprendizaje y de su proceso, con lo que se fomenta la reflexión y la utilización de las TICs, a parte de su eminente esencia colaborativa –*Pinterest, Padlet*, blogs como *Wordpress, Blogspot, Wix*; wikis con *Wikispaces*; presentaciones de audio *Ivoox*; presentaciones en *Slideshare* o *Prezi*; recopilatorios de páginas como *Symbaloo* o *Listly*; chats en la propia plataforma o herramientas como *Slack*; herramientas colaborativas como *Google Drive*; presentaciones animadas como *Biteable*, etc..-. Y con todo esto progresar en la creación de un aprendizaje conectivista donde estas herramientas cobran un papel de especial relevancia en el proceso colaborativo de enseñanza-aprendizaje indicado por George **Siemens** (2007). Estas actividades profundizarían en lo que Michael **Hannafin** denominó como función de confirmación y que ayudaría en la progresión de la interacción gracias al *feedback*, no solo entre profesores y alumnos, sino también entre compañeros con “resolución de problemas” (en Garrison y Anderson 2005, 67)
- ✓ Conectado con lo anterior poder aportar un **repositorio** de **herramientas** 2.0 para todos los cursos con sus características y guías de uso.
- ✓ Fomentar la utilización de **chats** y **foros**, y para su potenciación hacer un vídeo o guía de cómo utilizarlos correctamente, y puntuar la presentación y la participación para que forme parte de las actividades que permitan calificar (estudiante1). Fomentar por parte de tutores y coordinación el comentario de las experiencias de los alumnos, con el control de las aportaciones para evitar la intoxicación y animar el diálogo entre los participantes, ya que de este último surge que “el educador ya

no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” en un pensamiento crítico (**Freire** 1975, 61). El conocimiento se construye sobre conocimientos previos “enlazándolos directamente a sus propias experiencias” (**Salmon** 2004, 47).

- ✓ Motivar la utilización de variados cauces para la proposición y resolución de problemas en forma de **comunicación síncrona** y **asíncrona**. Realización de diversos foros claramente marcados por la temática. Fomentar la comunicación en los cursos ya que, como indica María Teresa **Quiroz Velasco**, ésta es la otra cara de la moneda junto con la educación, y que nos debe servir de ejemplo ante unos jóvenes que “se educan a toda hora y en cualquier lugar” (en Aparici 2010a, 202).
- ✓ También podría ser una buena idea la apertura de un **canal de Youtube** donde poder colgar los contenidos audiovisuales del curso, realizados tanto por los participantes del curso como por personas interesadas por el tema del ABP. Un canal que también ostentaría otros temas de los otros cursos que se imparten en la propia plataforma provenientes del mismo campo u otros -periodismo, ciencias políticas, economía, etc.-, abriendo la posibilidad a la multidisciplinariedad para ofrecer diferentes perspectivas ligadas a las desigualdades -sociales, económicas e incluso políticas- ocasionadas por la brecha digital. Un canal donde colgar experiencias de los alumnos que muestren lo aprendido y cómo lo han realizado en el aula, y que ayuden a lo que desde la coordinación del curso verbalizaron como el gran reto de esta formación del profesorado: “que los profesores se formen y que esa formación repercuta en el aula (...) y es lo más difícil de medir”.
- ✓ Proponemos la utilidad de un **foro final** de discusión del curso vía telemática, donde los alumnos puedan indicar aquello que les ha parecido más interesante, así como un resumen final con conclusiones y propuestas de mejora por parte de los alumnos y con esto promover una actividad más activa de los discentes. Estas aportaciones y reflexiones podrían ser tenidas en cuenta con una puntuación asignada a la

participación y al correspondiente “contribución al debate” con criterios marcados desde el principio sobre si animan al diálogo, responden a otros estudiantes, superan barreras de participación, integran a otros estudiantes, innovan en sus aportaciones y en su forma de comunicarlo, construye un entorno de aprendizaje agradable, etc... (**Garrison y Anderson**, 2005, 135-137)

- ✓ Sería interesante el apoyo diario, o incluso semanal, en el **chat** del curso, manteniendo un “comportamiento profesional” y monitorizado por los tutores para avanzar en el aprendizaje, guardando la transcripción para aquellos que quieran posteriormente poder verlo en ayuda de su proceso de enseñanza-aprendizaje (**Horton** 2006, 433), y “ofrecer indicaciones claras sobre el proceso de elaboración de los ejercicios” (**Fueyo Gutiérrez y Rodríguez Hoyos** 2006, 11).
- ✓ Proponemos una mayor utilización voluntaria de las **redes sociales** como forma de abrir el curso e integrar estas interesantes herramientas de la Web 2.0 como nuevas vías de comunicación, respetando las correspondientes licencias. La utilización de las potencialidades de *Twitter* o *Facebook* de forma opcional para “determinas unidades” o “para colgar o tu proyecto o cualquier cosa” (tutor1) pueden hacer avanzar estos cursos hacia una nueva fase. Con su utilización se publicita lo hecho y se llega a un público más amplio. La potenciación de estas redes sociales son claves para romper las paredes del aula y conectar con un alumnado nativo digital que está continuamente utilizándolas ya que forman parte habitual de su vida (**Jenkins**, 2011). Estas redes sociales permitirían a los participantes crear escenarios virtuales que posibilitarían, según Sara **Osuna** y Roberto **Aparici**, “nuevas relaciones sociales entre los individuos creando una cultura digital emergente” (Osuna 2014, 120).
- ✓ Proponemos potenciar la evaluación con la introducción de otro tipo de **evaluaciones** como la autoevaluación y la coevaluación. Esto reportaría un mayor conocimiento del trabajo de los otros discentes para conseguir potenciar diferentes puntos de vista y poder trabajar sobre ellos en el

aula con los futuros alumnos. Puede ser interesante recopilar el trabajo de los estudiantes como ejemplos que pueden ser criticados, revisados, mejorados y ampliados por grupos posteriores. Podría ser atrayente el destinar parte de la nota final del curso en una coevaluación a la que concretar un tanto por ciento con la ponderación de los tutores para eliminar una posible subjetividad entre compañeros.

- ✓ Proponemos la realización del diseño de una **evaluación** final del curso específica de la enseñanza en línea diferenciada de la presencial. En esta evaluación se podría indicar otras variables particulares de la enseñanza en línea, incluyendo un apartado de sugerencias y opiniones- Anexo 9.4-.
- ✓ Por último, proponemos continuar y potenciar la labor de este tipo de formación a distancia ya que cumple con la expectativas y necesidades de un profesorado en un contexto y alumnado cambiante, que se enfrenta a nuevos retos y situaciones en la formación de unos discentes que son el futuro de nuestra sociedad y que necesitan de la concienciación de la importancia del profesorado –autoestima y responsabilización- sobre su tarea de formación de ciudadanos. Todo esto ahondaría en lo que **Carmen Cantillo** (en Osuna, 2014, 40) indica como participación para la transformación del entorno y la concienciación “como un compromiso para la transformación de la sociedad”.

8. Bibliografía.

ANDERSON, T., ROURKE, L., GARRISON, D.R., Y ARCHER, W. (2001) Assesing teacher presence in a computer conferencing context, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Volume 5, Issue 2 Recuperado de http://cde.athabascau.ca/coi_site/documents/Anderson_Rourke_Garrison_Archer_Teaching_Presence.pdf

ANGROSINO, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*, Madrid, Ediciones Morata.

APARICI, R. (coord) (2010a). *Educomunicación: más allá de la web 2.0*, Barcelona: Gedisa.

APARICI, R. (coord.) (2010b). *Conectados al ciberespacio*, Madrid: Uned

ARDIZZONE, P. Y RIVOLTELLA, P.C. (2004), *Didáctica para e-learning*, Málaga, Ediciones Aljibe.

ARIEL CLARENC, CLAUDIO (Dir). (2013). *Analizamos 19 plataformas de e-learning. Investigación colaborativa sobre LMS (Learning Management Systems)*, Congreso Virtual Mundial de e-learning, Recuperado de <http://cooperacionib.org/191191138-Analizamos-19-plataformas-de-eLearning-primera-investigacion-academica-colaborativa-mundial.pdf>

BAELO ÁLVAREZ, R. (2009). El e-learning, una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del siglo XXI, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Comunicación*, nº 35, pp 87-96.

BAUMAN, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa.

BERICAT ALASTUEY, E (1998). *La integración de los métodos cualitativo y cuantitativo en la investigación social*, Barcelona, Ariel.

BLÁZQUEZ, Florentino y ALONSO, Laura (2009): “*Funciones del profesor e-learning*”. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, nº 34, pp 205,215
Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/22586/file_1.pdf?sequence=1

CABERO, Julio (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol-3-nº 1, UOC. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>

CABERO, J. (Dir) (2002). *Diseño y evaluación de un material multimedia y telemático para la formación y perfeccionamiento del profesorado universitario para la utilización de las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia*. Universidad de Sevilla.

CABERO, J. y LLORENTE CEJUDO, M^a Carmen, (2007), “La interacción en el aprendizaje en red: uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas”, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol 10, número 2 (pp 97 a 123), Recuperado de revistas.uned.es/index.php/ried/article/download/995/912

CALLEJO GALLEGO, J. y VIEDMA ROJAS, A. (2009). *Proyecto y estrategias de Investigación Social: la perspectiva de la intervención*, Madrid, Mc Graw Hill.

CALVO, A. y RODRÍGUEZ, C. (2010). Las posibilidades de la racionalidad sociocrítica en los procesos formativos de *blended learning*. Una investigación con estudio de caso a propósito de un curso sobre intervención educativa y bienestar social. *Revista Iberoamericana de Educación* nº 53/7 – 10/10/10.

CALVO A. Y RODRÍGUEZ, C. (2011). La figura del tutor de e-learning. Aportaciones de una investigación con estudios de caso, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Barcelona, Universidad Oberta de Catalunya.

CASAMAYOR, G. (Coord.) (2008). *La formación on-line. Una mirada integral sobre eLearning, b-Learning,...* Barcelona: Editorial Graó. Recuperado de <http://bit.ly/1zRqWav>

CASTELLS, Manuel (2001a), *Internet y la sociedad red*, 2001. Recuperado de <http://www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/castellsmain2.html>

CASTELLS, Manuel (2001b), "La ciudad de la nueva economía", *Papeles de población*, vol. 7, número 27, Universidad Autónoma de México, Toluca (México). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11202708>

CASTRO MARTÍNEZ, L. (2016). "TIC y sus aplicaciones docentes", *Tecnología, Ciencia y Educación. Revista de carácter científico multidisciplinar*, nº 3, enero-abril, pp. 63-87.

COLOM CAÑELLAS, Antonio J. (2003), La educación en el contexto de la complejidad: La teoría del caos como paradigma educativo. *Revista de Educación*, número 332, pp. 233-248.

CORBETTA, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*, Madrid: Mc Graw Hill.

CUADRADO R. Y LEVRATTO V. (2013). Construcción de la educación mediática por comunidades de aprendizaje horizontales, *Historia y Comunicación Social*, Vol. 18 Nº Esp. Octubre pp. 231-241.

DELORS, Jacques (coor). (1997). *La educación encierra un tesoro*, Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Ediciones Unesco.

DOMÍNGUEZ ALFONSO, Rocío (2011) Formación, competencia y actitudes sobre las TIC del profesorado de secundaria: Un instrumento de evaluación. *Revista Eti@net*. Universidad de Granada, nº 10. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3702718.pdf

DEWEY, John (2008). *Democracy and Education*, Proyecto Gutenberg. Recuperado de <http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm#link2HCH0001>

DONDI, C. (2007). "The underground rivers of innovative e-learning: a preview from the HELIOS Yearly Report 2006/2007. Recuperado de www.openeducationeuropa.eu/en/download/file/fid/19309

Educación 3.0. La revista para el aula del siglo XXI. "Europa prioriza en la formación permanente del profesorado". Recuperado de <http://www.educaciontrespuntocero.com/formacion/europa-prioriza-la-formacion-permanente-del-profesorado/34617.html>

ELOGIA e IAB, V Estudio anual de redes Sociales (2014). Recuperado de <http://www.iabspain.net/wp-content/uploads/downloads/2014/04/V-Estudio-Anual-de-Redes-Sociales-versi%C3%B3n-reducida.pdf>

El Norte de Castilla, 23 de agosto de 2015. Recuperado de <http://www.elnortedecastilla.es/castillayleon/201508/23/planes-formacion-llegaron-docentes-20150823204701.html>

ESTEVE, J.M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. Monográfico: La formación de profesores de Educación Secundaria. *Revista de Educación*. Ministerio de Educación, nº 350 (septiembre-diciembre) (pp15-31).

EZEIZA, A. y PALACIOS, Santiago (2009). Evaluación de la competencia comunicativa y social en foros virtuales. *RELIEVE*, v. 15, n. 2, p. 1-15. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_2.htm

FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (2009). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.

FERNÁNDEZ-PAMPILLÓN CESTEROS, A. (2009) Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet. En: *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*. Biblioteca Nueva, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2009, 45-73. Recuperado de http://eprints.ucm.es/10682/1/capituloE_learning.pdf

FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

FUEYO GUTIÉRREZ, A. y RODRÍGUEZ HOYOS, C. (2006) Teleformación: Enfoques pedagógicos críticos frente a modelos de mercado, *Revista Latinoamericana de Tecnología educativa*, 5(2), 513-524, [http://www.unex.es/didáctica/RELATEC/sumario_5_2.html]

FUEYO, A., SÁNCHEZ, A. y RODRÍGUEZ HOYOS, C. (2010). El aprendizaje compartido o de cómo desarrollar una metodología colaborativa en el e-learning universitario. En Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa, 9-10 septiembre 2010.

FUEYO GUTIÉRREZ, A. y RODRÍGUEZ HOYOS, C. (2012a). *Dimensiones pedagógicas y didácticas en el e-learning*. Madrid: UNED, pp. 1-25. Recuperado de <https://2015.cursosvirtuales.uned.es/file/2911288/Doc1parte1y2-12.pdf>

FUEYO GUTIÉRREZ, A. y RODRÍGUEZ HOYOS, C. (2012b), *Principios de interacción en e-learning*. Madrid: UNED.

GAIRÍN, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educar*, 37, 41-64. Recuperado de <http://bit.ly/1GTDriW>

GARRIDO, ANTONI (2003) *El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual*. Trabajo de Doctorado UOC. Recuperado de <http://www.uoc.edu/in3/dt/20088/index.html>

GARRISON, D. R. & ANDERSON, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro. Recuperado de <http://www.octaedro.com/pdf/10057.pdf>

GEWERC, A. (Coord.) (2008). *Modelos de enseñanza y aprendizaje presentes en los usos de plataformas de e-learning en universidades españolas y propuestas de desarrollo*. Informe Final. Madrid: Dirección General de Universidades. Recuperado de <http://www.cecace.org/docs/PEA-EA2007-0046.pdf>

GIBBS, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*, Madrid, Ediciones Morata.

GLOBAL ESTRATEGIAS, (2014), *Buenas perspectivas para el e-learning en 2015*. Recuperado de <http://blog.globalestrategias.es/2014/07/23/buenas-perspectivas-para-el-e-learning-en-2015/>

GROS, Begoña (2011), *Evolución y retos de la Educación Virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*, Barcelona: UOC.

GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2007). *Alfabetización digital un reto de todos*. Organización de Estados Ibero-americanos. Recuperado de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1071>

HINE, Christine, (2004) *Etnografía virtual*, Barcelona: UOC.

HORTON, W. (2006). *E-learning by design*, Pfeiffer.

JENKINS, H. (2011). *Entrevista a Henry Jenkins (Educación Fundación Telefónica)*, Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=p_Q9d_brMOK

JIMENEZ, M. L. y BARCHINO, R. (2011), *Evaluación e implantación de un modelo de evaluación de acciones formativas*, Universidad de Alcalá, Departamento de Ciencias de la Computación. Recuperado de <http://idl.isead.edu.es:8080/jspui/handle/10954/2451>

KIRKPATRICK D. y KIRKPATRICK J. (2013), *Kirkpatrick four levels. Audio Recordings Study Guide*, Kirkpatrick Partners. Recuperado de <http://www.kirkpatrickpartners.com/Portals/0/Products/Kirkpatrick%20Four%20Levels%20-%20Audio%20Recordings%20Study%20Guide.pdf>

KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid, Ediciones Morata.

LÉVY, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*, Washington, DC. Organización Panamericana de la Salud. Unidad de Promoción y Desarrollo de la Investigación y el Centro Latinoamericano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud, Marzo de 2004

LORENZO CRESPO, Y. y FUEYO GUTIÉRREZ, A. *La mediación pedagógica y la interactividad en la construcción del conocimiento por medio del e-learning*. Uned. Recuperado de www2.uned.es/ntedu/espanol/master/...e.../Mediacion_pedag.doc

MARCELO, C. (coord.) (2006). *Prácticas de e-learning*, Ediciones Octaedro, Barcelona.

MARCELO GARCÍA, Carlos y PERERA RODRÍGUEZ, Víctor Hugo, (2007), Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje, *Revista de Educación*, 343. Mayo-agosto 2007, pp. 381-429.

MARINA, J. A. (2015). Libro Blanco sobre la Profesión Docente, blog de Jose Antonio Marina. Recuperado de <http://www.joseantoniomarina.net/proyecto/libroblancodocente/>

MEYER, MAYRA (2014). *Educación virtual*, Universidad abierta y a distancia de México. Recuperado de <https://mayra68unadm.wordpress.com/2014/11/09/educacion-virtual/>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, (2014) ¿Qué determina la calidad de los profesores? El rol de los cursos de formación y la motivación. *Boletín de educación (educaine)*, número 30, marzo Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/boletines/boletinreeduccion3002.pdf?documentId=0901e72b818dcc38>

MORENO, A.J., (2013), *¿Cómo implementar el e-learning en los procesos de enseñanza-aprendizaje?*, Observatorio Tecnológico, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/ca/internet/recursos-online/1089-icomo-implementar-el-e-learning-en-los-procesos-de-ensenanza-aprendizaje>

OLAZ, A. (2008). *La entrevista en profundidad*, Oviedo, Septem Ediciones.

OSUNA ACEDO, S. (coord.) (2014). *Escenarios Virtuales Educomunicativos*, Barcelona: Icaria.

PLANAS, Juan Antonio (2013). La importancia de la formación del profesorado, *BlogCanalEducación*. Recuperado de <http://www.blogcanaleduccion.es/la-importancia-de-la-formacion-del-profesorado/>

PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, *On the Horizon*, MCB University Pres, Vol.9, Nº 5s.

RAPLEY, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*, Madrid, Ediciones Morata.

RHEINGOLD, H. (2009). Twitter literacy (I refuse to make up a Twitter name for it), SFGATE, Recuperado de <http://blog.sfgate.com/rheingold/2009/05/11/twitter-literacy-i-refuse-to-make-up-a-twitter-name-for-it/>

SALINAS, J. (2006). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Jornada Technologies de la Informació i la Comunicació en la docència universitària: present i perspectives de futur. Univ. de Lleida. Recuperado de http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es.pape.gte/files/DB4_bordon56.pdf

SALINAS, J. (2008). Modelos didácticos en los campus virtuales universitarios: patrones metodológicos generados por los profesores en procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales. Informe final del proyecto EA2007-0121. Palma de Mallorca: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/html/pdf/EA2007-0121-memoria.pdf>

SALMON, G. (2004). *E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: Editorial UOC.

SÁNCHEZ PALACÍN, A. (2014), Dispositivos y herramientas de las plataformas virtuales. En OSUNA ACEDO S. (coord.) (2014). *Escenarios Virtuales Educomunicativos*, (pp 148, 184) Barcelona: Icaria.

SAN MARTÍN ALONSO, A. (2004). La competencia desleal del e-learning con los sistemas escolares nacionales. Pedagogías high tech. *Revista Iberoamericana de educación*, número 36 8pp 13-36). Recuperado de <http://rieoei.org/rie36a01.htm>

SENNET, Richard (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Barcelona: Anagrama.

SIEMENS, G. (2007). *Conectivismo, una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado de <http://edublogki.wikispaces.com/file/view/Conectivismo.pdf>

SIMONS, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*, Madrid: Ediciones Morata.

SNYDER, I. (2010). Estudios sobre e-learning, alfabetización en medios, aprendizaje y tecnología: desafío y oportunidades, *Tendencias pedagógicas*, nº 16. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010_16_03.pdf

STAKE, R.E. (2007). *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata.

TERTHO, H., ONNELA, T. y ANTONNEN, S. (Ed) (2006). *E-learning History. Evaluating European Experiences*, eHLEE3, University of Turku, Finland. Recuperado de http://ehlee.utu.fi/Introduction_TOC.pdf

UNIVERSIDAD DE ALICANTE, *ACCESIBILIDAD WEB*. Recuperado de <http://accesibilidadweb.dlsi.ua.es/?menu=definicion>

VEGA GIL, L. (2005). Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista de Educación* 336: 169-187. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re336/re336_10.pdf

WELLER, Martin (2011). A pedagogy of abundance. *Spanish Journal of Pedagogy*, 249 pp. 223–236, Recuperado de <http://oro.open.ac.uk/28774/>

9.- Anexos.

9.1.- Matriz de observación: diseñada a partir de ideas de Fueyo y Rodríguez (2012b), Willey (2010), Siemens (2007) y Weller (2011), Ardizzione y Rivoltella (2004), Garrison y Anderson (2005), Simon

Diseño y ejecución e-learning	Técnico/práctico	Sociocrítico
Práctica educativa	Rigidez, linealidad, jerarquía.	Apertura, horizontalidad, flexibilidad crítica con la sociedad
Diseño de la práctica	Separada de la práctica docente.	Realizada por profesorado-tutor
Papel de los docentes	Reproductores, contenidos de calidad y cultura. Única fuente Segundo plano	Activos, creadores, comprometido socialmente. Guías Respuesta rápida. Buena formación motivadores
Papel de los discentes	Pasivo, ejecutor, estándar	Activo, creador, crítico, diferenciado autor
Elementos que rigen el currículum	Objetivos marcados y evaluación	Desarrollo de los contenidos críticos de la sociedad gracias a las actividades
Contenidos	A prueba de profesores. Hecho por expertos. Modelo escasez Cerrados. No aportación alumnos	Realizados por profesores aportaciones críticas de los alumnos Modelo pedagogía de la abundancia. Abiertos. Creación de los alumnos
Actividades	Mecánicas, simples o muy complejas, un solo nivel repetitivas,	Abiertas, diferenciadas, colaborativas, individuales, diferentes niveles
Cómo se usan las herramientas -plataforma web 2.0-	Transmisión, publicidad reproducción.	Bidireccionales, críticas, abiertas ampliadoras. Conectivismo
Sentido que se da al proceso de enseñanza aprendizaje	Tecnofilia, resultados de exámenes y actividades, estándar	Transformador, crítico, denunciado desigualdades, interactivo, abierto.
Organización del curso	Curso rígido, cerrado calendarización inamovible socialización mínima	Curso abierto a propuestas de temporalización, de actividades apertura a la socialización
Desarrollo del curso	Interferencias y problemáticas apoyo mínimo e insuficiente al desarrollo del curso y las etapas	Progresivo desarrollo de las cinco etapas. Apoyo continuo moderadores
Evaluación	Acierto/error (máquina). estándar Formal, credenciales	Abierta, entre iguales, badges Compresión

9. 2.- Guion de conducción de las entrevistas sobre formación en línea del profesorado español no universitario (alumnos)

Historia personal

Identidad de la persona entrevistada.

Breve introducción sobre su biografía personal –estado civil, hijos- . (Estos datos serán importantes a la hora de observar posteriormente los condicionantes de primeras impresiones del

curso, del porqué realiza este tipo de formación o motivos de no terminar o de seguimiento del curso)

Historia formativa

A qué sector pertenece –educación infantil, educación primaria, educación secundaria, formación profesional-, qué formación posee.

Motivaciones para realizar los cursos

Cursos anteriores que ha realizado

Opinión sobre los cursos que ha realizado anteriormente

Diferencias y semejanzas con cursos presenciales que ha realizado

Opinión sobre las nuevas tecnologías, su uso en clase y su predisposición sobre ellas

Interpretaciones y reflexiones sobre el curso

Opiniones del entrevistado sobre la plataforma en sí –accesibilidad, simplicidad, complejidad-.

Opinión sobre el diseño del curso: objetivos, metodología, actividades, contenidos, tutoría y evaluación

Opinión sobre el papel de los tutores durante el curso: apoyo suficiente o insuficiente, solución de problemas, conocimiento de la materia y la plataforma.

Opinión sobre la oportunidad del curso y la formación online, habilidades, competencias y contenidos adquiridos

Opinión sobre la comunicación, uso del chat, foros, correo electrónico

Comparación entre este curso y otros del CRFPTIC que haya realizado –acabado o abandonado-.

Grado de satisfacción de la realización del curso y la formación online.

Grado de compromiso de ponerlo en práctica. Si se han hecho otros cursos y se han puesto en práctica y cómo ha resultado

Propuestas de mejora

9. 3.- Guion de conducción de las entrevistas sobre formación en línea del profesorado español no universitario (profesores)

Historia personal

Introducción sobre la identidad de la persona entrevistada.

Breve introducción sobre su biografía personal.

Historia formativa

A qué sector pertenece –educación infantil, educación primaria, educación secundaria, formación profesional-, qué formación posee.

Formación específica para la tutorización del curso, tanto en tutorización como en la materia del propio curso

¿Por qué ha decidido ser tutor de un curso on-line? ¿Tiene experiencia en este tipo de formación en educación presencial?

Experiencia como tutor de otros cursos de formación de profesorado no universitario

Opinión sobre los cursos que ha realizado anteriormente como alumno y como profesor

Diferencias y semejanzas con cursos presenciales que ha realizado

Opinión sobre las nuevas tecnologías y su aplicación a las clases

Interpretaciones y reflexiones sobre el curso

Opiniones del entrevistado sobre la plataforma en sí –accesibilidad, simplicidad, complejidad-.

Autoría del curso, su implicación en el diseño del mismo.

Problemas de la tutorización -horarios, salarios, interactividad, etc... Problemas que pueden llevar al fracaso en los cursos que detecten.

Relación con otros tutores del curso y con el coordinador del mismo

Relación con los alumnos, experiencias positivas o negativas.

Papel -activo o pasivo-que ejerce en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Utilización de los medios de comunicación y redes sociales. Opinión sobre la comunicación, uso del chat, foros, correo electrónico

Contenidos abiertos o no.

Modo de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Grado de satisfacción con el diseño del curso y el desarrollo del mismo, hablamos de las cinco etapas de Salmon

Propuestas de mejora como tutor desde dentro del curso.

9. 4.- CUESTIONARIO GOOGLE DOCS

https://docs.google.com/forms/d/1_2hLfwcEYaj2Ncx28Y2uprMBWgDr0PB-yFtYolRJhg/edit

9. 5.- DIAGRAMA DE GANTT, Planificación

MESES	1	2	3	4	5	6	7	8
Recopilación información	X	X						
Planificación inicio contactos		X						
Realización de curso (observación participativa)			X	X	X			
Entrevistas			X	X	X			
Transcripción			X	X	X			
Encuestas					X			
Análisis			X	X	X	X		
Informe							X	X