



Páginas: 178-189
Recibido: 2020-05-25
Revisado: 2020-08-17
Aceptado: 2020-09-15
Publicación Final: 2020-09-15

www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index

DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.10>

La participación de los docentes de Educación Primaria en la comunidad virtual de aprendizaje *English Teachers Exchange Network* (ETEN) The participation of Primary Education teachers in the virtual learning community *English Teachers Exchange Network* (ETEN)

  **Francisco Javier Ballesta Pagán**
Universidad de Murcia (España)

  **Raúl Céspedes Ventura**
Universidad de Murcia (España)

  **Laura Cristina Gómez-Garre**
Universidad de Murcia (España)

Resumen

El profesorado participante en las comunidades virtuales de aprendizaje, accede y comparte información para su aprovechamiento didáctico, por lo que nos planteamos ¿cómo y por qué participan en dichas comunidades y cuál es su utilidad real? El objetivo ha sido indagar sobre la participación de los docentes de Educación Primaria en la comunidad virtual *English Teachers Exchange Network* (ETEN) para conocer los recursos que utilizan en su actividad docente. En el desarrollo de esta investigación cualitativa se contó con la valoración de maestros de Lengua Extranjera (inglés) pertenecientes a la citada comunidad que nos proporcionaron, mediante la realización de la entrevista semiestructurada para comprender e interpretar su realidad, desde sus autopercepciones y opiniones. Los resultados señalan que esta comunidad virtual tiene un impacto social considerable porque conecta con personas con las que se identifican, ofertan y reciben propuestas, retroalimentan y pueden aprender entre ellos; lo que les enriquece, les reactiva y les hace percibir la práctica educativa motivante, útil y productiva para el docente lo que supone que este espacio colaborativo ofrece más recursos disponibles. La participación en este entorno de aprendizaje virtual afectan al desarrollo profesional y personal de los docentes, favoreciendo nuevos aprendizajes y dinámicas en el aula motivadoras, significativas y contextualizadas al aprendizaje del alumnado.

Abstract

Teachers participating in virtual learning communities access and share information for their didactic use, so we ask ourselves how and why do our teachers participate in these communities and what is their real use? The objective has been to inquire about the participation of Primary Education teachers in the virtual community *English Teachers Exchange Network* (ETEN) to learn about the resources they use in their teaching activity. In the development of this qualitative research, we counted on the assessment of the Foreign Language teachers (English) belonging to the aforementioned community who provided us, by conducting the semi-structured interview to understand and interpret their reality, from their self-perceptions and opinions. The results indicate that this virtual community has a considerable social impact because it connects with people with whom they identify, offer and receive proposals, give feedback and can learn from each other; which enriches, reactivates and makes them perceive the motivating, useful and productive educational practice for the teacher, which means that this collaborative space offers more available resources. Participation in this virtual learning environment affects the professional and personal development of teachers, favoring new learning and dynamics in the classroom that are motivating, meaningful and contextualized to the student's learning.

Palabras clave / Keywords

Docente, Educación Primaria, digitalización, comunidad, educación permanente, aprendizaje en línea, aprendizaje informal, metodología / Teachers, Primary Education, digitalization, community, ongoing education, online learning, informal learning, methodology

1. Introducción

La Educación en la actualidad está inmersa en constantes cambios tecnológicos que demandan el desarrollo de la competencia digital, competencia que el Parlamento Europeo destaca como una de las competencias clave para el aprendizaje permanente (Comisión Europea, 2006) y que en nuestro país la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, reconoce como fundamental en la formación permanente del profesorado (Gobierno de España, 2013). Asimismo, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) ha tomado como modelo de referencia conceptual el *Marco DigCompEdu* para el desarrollo del *Marco Común de Competencia Digital Docente 2017* donde se determinan cinco áreas, de las cuales nosotros destacamos la de *comunicación y colaboración*, y *creación de contenidos digitales*. Desde el INTEF se apuesta por un desarrollo tanto personal como profesional, abordándola no solo con herramientas y a partir de acciones formativas, sino adquiriendo un conocimiento completo y práctico (Cabero y Marín, 2014). Las competencias digitales básicas, son necesarias para hacer un uso elemental de dispositivos digitales y aplicaciones en línea y son consideradas el componente crítico de un nuevo conjunto de competencias de alfabetización en la era digital (Coppari y Bagnoli, 2020).

Por un lado, con relación a esta formación TIC, España es el país de la Unión Europea que mayor número de horas dedica por docente (75%) (INTEF, 2013) aunque aumentan al 97% los profesores españoles que han recibido dicha formación (Pérez, 2015) y en el caso que nos ocupa, de la Región de Murcia está muy por debajo (47%) (Céspedes, 2017).

Sin embargo, los maestros continúan utilizando materiales didácticos tradicionales, como libros de texto y pizarras y los tipos de actividades que desarrollan con TIC de forma más frecuente son de búsqueda de información, de realización de trabajos con procesadores de textos, de cumplimentación de ejercicios en línea, así como explicaciones del profesor a través de la PDI. Al igual que la mayoría de los docentes reconoce que no elabora materiales digitales en línea (Area y Sanabria, 2014).

Para este cambio en la era digital, la tecnología de la web 2.0 y el tránsito a la 3.0 tienen un gran potencial por el desarrollo de una cultura participativa, dado que han dado el protagonismo creador a la inteligencia colectiva, porque el usuario puede aportar su "voz" (Pérez, 2015) y genera una interacción e interrelación entre participantes en red (Galera y Valdivia, 2014) convirtiéndose en el entorno propicio para el desarrollo de las áreas seleccionadas en nuestro estudio.

La mayoría de los países europeos poseen plataformas *online*, blogs, foros y otras redes sociales que facilitan compartir experiencias e intercambiar materiales entre docentes. Sin embargo, los docentes hacen un uso escaso o ningún uso de estas (San Nicolás, Fariña y Area (2012); Cortina-Pérez, Gallardo-Vigil, Jiménez-Jiménez y Trujillo-Torres (2014)), lo que corrobora la encuesta *The Survey of Schools: ICT in education* (European Commission, 2013), indicando que una minoría (30%) participan compartiendo experiencias a través de estas plataformas con otros compañeros o participando en una red de profesores (27%) (TALIS, 2018). Esto se puede deber a que el 38% de los docentes considera baja su capacitación (INTEF, 2013), el 70% de los docentes no se siente preparado para introducirlas en sus aulas (Cortina-Pérez et al., 2014) datos muy aproximados al 68% de la región estudiada (Céspedes, 2017). De igual modo, más del 75% de los profesores nunca o casi nunca se comunican *online* con sus familias, evalúan el uso de las TIC, participan en la web de su centro o en entornos virtuales de aprendizaje (INTEF, 2017). No obstante, el pequeño porcentaje que lo realiza confía en las ventajas que otros estudios ya nos han ilustrado sobre el espíritu de producción entre iguales dentro de una comunidad de usuarios de la web 2.0, la cual es especialmente difícil de experimentar en los entornos de educación formal (Selwyn y Gouseti, 2009) porque se trata de espacios de relación social, donde se promueve el aprendizaje interactivo y colaborativo (Salinas, 2009), como son las comunidades virtuales que son considerados espacios propicios para el aprendizaje, el cual se lleva a cabo a través del ensayo-error, experimentando, leyendo por su cuenta e incluso hablando con gente más experimentada (Martínez-Bravo, Sádaba y Serrano-Puche, 2018).

Por todo esto consideramos que son necesarios estudios en profundidad sobre nuestros docentes, siendo la figura más importante para una transformación más profunda de la realidad educativa (Martín y Barba, 2016) porque la formación realizada por iniciativa propia se encuentra entre el 15% y un 35%, por lo que los propios docentes consideran que dejar en manos de cada uno la educación de la alfabetización digital favorece la desigualdad educativa (Pérez, 2015). Consideramos importante sus características personales y profesionales que condicionan su comportamiento innovador, destacando la motivación desde su interior como una necesidad de efectuar cosas diferentes y su aprecio hacia los estudiantes (Ríos, 2009). Realmente los docentes, no solo buscan formación, buscan estar juntos, reconocerse y encontrar a alguien con el que identificarse (Marqués, 2018) y conforman un espacio de respeto en el que se aprecian las acciones

complementarias de los iguales y es que el establecimiento de una verdadera cultura de red parece ser clave para que el cambio y la innovación produzcan mejora (Trujillo, 2010). Por ello se debe informar y formar a los docentes en el uso de estos entornos ya que suponen una vía de formación y desarrollo profesional que se usa cada vez más entre profesores (Céspedes y Ballesta, 2018).

Esta investigación se centra en el proyecto *English Teachers Exchange Network (ETEN)*, una red de centros públicos bilingües de Lorca (Murcia) integrada por docentes de Educación Primaria que comparten, itineran y difunden experiencias de aprendizaje en Lengua Extranjera (inglés), mediante la creación de materiales didácticos generados en los colegios que son compartidos en la nube, para su ejecución en la red de centros en el aula y posteriormente analizar y evaluar los resultados.

2. Metodología

El objetivo general de la investigación consiste en indagar sobre la participación de los docentes de Educación Primaria en la comunidad virtual de aprendizaje ETEN, analizando cómo y para qué lo hacen y cuál es su percepción de utilidad en el aula.

Este objetivo se desarrolla en los siguientes específicos:

1. Conocer las comunidades virtuales de aprendizaje que utilizan los docentes de ETEN.
2. Analizar las motivaciones del profesorado a participar en las comunidades virtuales de aprendizaje.
3. Conocer los recursos que utilizan los docentes de las comunidades virtuales de aprendizaje en su aula: los que crean y comparten.
4. Identificar las ventajas que aporta la pertenencia a comunidades virtuales de aprendizaje.

La red ETEN se ha escogido como objeto de estudio por su antigüedad, nivel organizativo y experiencia en el campo, considerándola única y apta para realizar un estudio profundo (Jiménez y Comet, 2016) en aras a obtener un conocimiento más amplio sobre los fenómenos que se producen, dando respuesta a cómo y por qué ocurren los mismos (Totoricagüena y Riaño, 2018).

Desde una perspectiva cualitativa, la investigación desarrollada ahonda en las opiniones y percepciones de cada uno de nuestros participantes, situándolos como casos representativos de cada centro y nos permite comparar unos con otros sin la que se caer en generalizaciones (Martínez, 2006).

El proyecto está formado por 21 docentes de los ocho centros educativos participantes. La selección se ha realizado a través de un *muestreo de bola de nieve* (Ruiz, 1996; McMillan y Schumacher, 2005), seleccionando al primero por relevancia y estableciendo como criterio de inclusión ser docente del proyecto. Accedieron voluntariamente a esta investigación tres participantes de ETEN, de tres centros diferentes. Dado que este enfoque proporciona percepciones y explicaciones valiosas para la comprensión del tópico (Estefan, Caine y Clandinin, 2016) y siguiendo indicaciones de Kvale (2011), un número mayor no suponía variaciones esenciales en los resultados.

Se utilizó como instrumento de recogida de datos la entrevista semiestructurada (Torres, Paz y Salazar, 2006; Kvale, 2011). Al no disponerse de instrumentos estandarizados o adaptables a los objetivos de la investigación, se ha elaborado el instrumento bajo el asesoramiento de expertos, implicándose el personal investigador y cuatro doctores en Ciencias de la Educación (especializados en Tecnología Educativa). Tras las mejoras propuestas por los expertos las preguntas se definieron los ítems que podemos observar en la Tabla 1, relacionados con los objetivos a estudiar.

Tabla 1

Ítems de la entrevista semiestructurada

PREGUNTAS
1. ¿Qué entiendes por comunidad virtual de aprendizaje? (Objetivo 1)
2. ¿En qué comunidades virtuales de aprendizaje participas, además de ETEN? (Objetivo 1)
3. ¿Cómo te iniciaste en la comunidad virtual de ETEN? ¿Fue la primera red a la que perteneciste? (Objetivo 2)
4. ¿Qué te motivó a pertenecer a otras comunidades virtuales de aprendizaje? (Objetivo 2)
5. ¿Qué te aporta pertenecer a las comunidades virtuales de aprendizaje? (Objetivo 3)

6. ¿Qué contenidos y/o recursos compartes en Internet? ¿Dónde en concreto? (Objetivo 3)
7. ¿Qué te gusta que se comparta en Internet? (Objetivo 3)
8. ¿Qué consideras que aprendes en las comunidades virtuales de aprendizaje? (Objetivo 4)
9. ¿Qué aplicaciones tiene en tu aula lo que encuentras en las comunidades virtuales? Ponme algún ejemplo. (Objetivo 4)
10. Y para concluir... ¿qué ventajas crees que tiene pertenecer a una comunidad virtual de aprendizaje como ETEN? ¿Y a otras comunidades virtuales? (Objetivo 4)

Cada una de las entrevistas tuvo una duración de unos 30-40 minutos, ejecutadas por uno de los investigadores implicados y grabándolas a la vez que se recogían notas durante el desarrollo con el fin de mejorar la validez y poder recoger de una manera completa y objetiva todas las sesiones (Rodríguez, Gil y García, 1999). Posteriormente se transcribieron utilizando el *software f5transkrip v3* para *Macintosh*. En base a la información bruta recogida y a los objetivos del estudio se estableció un sistema de categorización. La delimitación de las distintas subcategorías se desprende de las ideas sustanciales de las narrativas (Tabla 2).

Tabla 2

Construcción de la categorización de análisis

Categorización		Definición categorial
1er nivel	Conocimientos previos de los términos de estudio	Se engloban los puntos de vista previos de los participantes frente a este tema.
2º nivel	1.1. Definición de comunidad virtual	Aglutina las percepciones y conceptos que tienen los docentes estudiados frente a las comunidades virtuales.
	1.2. Relación de redes sociales como comunidad virtual	Se establecen las redes sociales como un tipo de comunidad virtual de aprendizaje.
Categorización		Definición categorial
1er nivel	Comunidades virtuales utilizadas	Se integran las comunidades de aprendizaje, redes sociales y <i>curadores de contenido</i> .
2º nivel	1.1. Comunidades de aprendizaje	Aglutina los sistemas de mensajería instantánea, aplicaciones comunicativas, páginas web, comunidades de centros escolares, foros y blogs utilizados para compartir intereses o recursos.
	1.2. Redes sociales	Se reúnen aquellas que utilizan nuestros docentes para establecer contacto o interacción con otros docentes que comparten intereses o recursos.
	1.3. Curadores de contenido	Se refieren a los blogs personales, páginas o aplicaciones que utilizan para mostrar todas las actividades que realizan o seleccionar recursos o actividades que les puedan resultar útiles.
Categorización		Definición categorial
1er nivel	Motivaciones para participar en las comunidades virtuales	Causas que animan a los participantes a pertenecer a las comunidades virtuales.
2º nivel	1.1. Desarrollo personal	Reúnen las cosas que generan un crecimiento que hace que la persona obtenga nuevas ideas o formas de pensamiento y le genere una mejora en la calidad de vida o en sus logros o metas.

1.2. Desarrollo profesional	Aspectos que generan un crecimiento en el conocimiento y habilidades para realizar el trabajo que desempeña.
1.3. Desarrollo de sus alumnos	Motivaciones para generar aprendizajes en su alumnado.

Categorización		Definición categorial
1er nivel	Recursos que comparten y utilizan	Recursos, ideas o actividades de la Red que los docentes adquieren o comparten.
2º nivel	1.1. Recursos que comparten	Ideas, actividades o recursos que los docentes comparten en las comunidades virtuales.
	1.2. Recursos que utilizan	Ideas, actividades o recursos que los docentes recogen de las comunidades virtuales.

Categorización		Definición categorial
1er nivel	Ventajas que aporta la pertenencia a comunidades de aprendizaje.	Mejorías que percibe el docente en su persona o en su trabajo.

Fuente: elaboración propia

Una vez delimitado el sistema categorial, el análisis de contenido aplicado a las narrativas se abordó esencialmente con el software *ATLAS.ti v.8*. mostrando los resultados con las citas textuales de los docentes.

3. Resultados

La presentación de los resultados se establece en torno a los objetivos del estudio. Partimos de que todos los participantes tuviesen el mismo concepto frente al término de estudio “comunidades virtuales de aprendizaje”.

3.1. Objetivo específico 1: Conocer las comunidades virtuales que utilizan los docentes de ETEN

Tabla 3

Información relacionada con comunidades virtuales y redes sociales

Docente	Concepto de comunidad virtual	Relación con redes sociales
Docente 1	“Una red en la que se comparten recursos. Comparten puntos de vista sobre educación y materiales (...) compartiendo recursos, en un espacio específico creado para eso y está más organizado y es más sistemático”.	“No las uso únicamente con fines educativos” “Compartiendo experiencias o (...) subes una foto de tus alumnos y te preguntan”.
Docente 2	“Conjunto de personas, (...) que se unen para aprender o para formarse entre ellos mismos”. “Entiendo que debe hacer más feedback entre los usuarios”.	“Está todo ya como muy mezclado, a lo mejor no nacieron con esa intención (...)”. “Twitter la utilizo mucho como curador de contenido, como si fuera tu portfolio personal”. “Tienes la capacidad de estar en comunicación constante, de pedir ayuda, de facilitar ayuda, de mostrar tu trabajo...”.
Docente 3	“Un espacio cooperativo (...) Es un espacio al que puedes recurrir para obtener material, recursos, o para obtener	“Twitter más que comunidades son personas (...) que comparten sus cosas”.

beneficios en tu docencia o en tu forma de enseñar”.

“Facebook y tal tienes especialistas de distintas áreas que a lo mejor no reman en el mismo sentido o no todo te vale”.

Fuente: Elaboración propia

Con las aportaciones de los participantes proponemos una definición de comunidad virtual de aprendizaje como *conjunto de docentes, en una red virtual donde aprenden o se forman entre ellos, en la que obtienen y comparten recursos, materiales y genera beneficios en su docencia y puntos de vista sobre educación*. Refieren a las redes sociales como comunidad virtual, porque indican que en muchas ocasiones puede estar mezclado y confundido el término, aunque no nacieran con ese fin, pudiendo especificar que el uso es más personal en las últimas y que en las comunidades se genera un feedback entre los miembros.

Una vez establecido el término, quisimos conocer las comunidades virtuales que utilizan, son los participantes los que desarrollan los dos conceptos diferenciados en la pregunta anterior e incluyen un tercer término *curadores de contenido*, que los participantes entienden como un lugar donde seleccionar, encontrar, organizar o filtrar información.

Tabla 4

Información específica sobre las comunidades que utilizan

Docente	Comunidades de aprendizaje	Redes sociales	Curadores de contenido
Docente 1	ETEN EdModo eTwinning	Twitter Facebook	“El blog que llevo en mi clase”.
Docente 2	ETEN EvoluTICvos	Twitter Facebook	ISLCollective Inevery Crea Printable Nube TIC El blog de aula Twitter
Docente 3	ETEN EdModo Seesaw Telegram Slack Foro de Educación Física y deporte	Twitter Facebook	“Cojo recursos de otras partes y los filtro”.

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 4 se destacan una serie de comunidades virtuales, teniendo en común ETEN, las redes sociales utilizadas y es el docente 2 el que destaca la gran importancia de los *curadores de contenido*, aunque los docentes 1 y 3 hacen referencia a ellos, pero no nombran ningún entorno específico.

3.2. Objetivo específico 2: Analizar las motivaciones del profesorado a participar en las comunidades virtuales de aprendizaje

Como hemos referido en la introducción, el docente es la figura más importante, por lo que abordamos las motivaciones a la pertenencia de estos entornos y dividimos sus respuestas en las que aportan un desarrollo profesional y desarrollo personal, detalladas en la siguiente tabla.

Tabla 5

Información relacionada con las motivaciones a participar en comunidades de aprendizaje

Docente	Motivaciones para participar en las comunidades virtuales	
	Desarrollo personal	Desarrollo profesional
Docente 1	“Estar en contacto con gente, te reactiva, te hace querer seguir en la línea”. “Conocer a más gente, llevarte ideas a otros puntos de vista”.	“Trabajar sin libro te lleva mucho tiempo de búsqueda y creación de recursos”. “Hablar de cualquier tema con otro docente te aporta ideas”. “(…) centrarte en la creación porque no obtienes directamente lo que quieres”. “Dedicarle mucho tiempo para conseguir actividades que funcionen y si somos muchas más personas trabajando por un mismo fin, conseguimos más en menos tiempo”. “Si algo funciona, ¿qué hay más bonito que funcione en muchos centros?”.
Docente 2	“Nos nutrimos los unos a los otros”. “Encontrar tu actividad (...) en 8 colegios diferentes, (...) y que luego te dan el feedback (...) me llena de orgullo”.	“Estamos obligados a compartir, tanto moral como personal”. “Cada compañero que participa me enseña algo”. “La forma de ver una misma actividad”. “Para mi es un ahorro de tiempo, porque el trabajo cuando es compartido se divide en esfuerzo y se multiplica en resultados”.
Docente 3	“Me enriquece ver que lo que haces es productivo para otros”.	“Innovar, (...) para ver cómo podemos adaptarnos al niño del siglo XXI”. “Aprender cosas de otros”. “Recibes feedback”. “Vas cogiendo lo que te gusta y vas desechando lo que no”. “Cambiar para seguir aprendiendo”. “Aprendo de los niños”. “Aprendes de poner en práctica en otro contexto, te sales de tu zona más de comodidad o de confort”.

Fuente: Elaboración propia

En general se observa que a lo que los docentes les genera motivación referida al ámbito personal, para participar en las comunidades virtuales es:

- Estar en contacto con los demás, les reactiva y les hace ver otros puntos de vista, enriqueciéndose los unos a los otros.
- El sentimiento de proyección que genera que se replique la actividad diseñada en otros contextos.
- El enriquecimiento que te da compartir y hacer productivo lo que haces.

En cuanto al desarrollo profesional, destacamos que nuestros docentes no tienen libro de texto para desarrollar sus clases, lo que les hace recurrir a estas comunidades para ahorrar tiempo en la búsqueda de recursos, refieren su preocupación por tardar mucho en generar actividades que funcionen, por lo que si hay más profesores trabajando con el mismo fin se generan más actividades, a la vez que se invierte menos tiempo en la realización de las mismas.

Al igual que destacan que esta forma de compartir las actividades genera un entorno donde podemos aprender de otros compañeros, por las propias dinámicas aportadas y los puntos de vista que pueden transmitir. Además, al realizar la misma actividad en diferentes centros se recoge un *feedback* mucho más productivo. La adquisición de nuevas actividades o perspectivas incrementa la diversidad y enriquece nuestra labor docente permitiendo realizar actividades diferentes, e incluso en otros contextos.

Por último, el deber moral de compartir con nuestros compañeros, este aspecto lo recogen varios docentes pues consideran que *si tú coges recursos debes aportar*.

Por otro lado, queremos destacar que el docente 3 es el único que habla de la motivación a los alumnos en aspectos referidos a ver alumnado de otros centros y pensando en ellos se justifica el enriquecimiento profesional.

3.3. Objetivo específico 3: Conocer los recursos que utilizan los docentes de las comunidades virtuales de aprendizaje en su aula: los que crean y comparten

Nuestros participantes son docentes activos de comunidades de aprendizaje, por lo que a continuación exponemos los recursos que adquieren de estos entornos y los que ellos mismos generan para compartir con los demás.

Tabla 6

Información relacionada con los recursos que comparten y que utilizan

Docente	Recursos que comparten	Recursos que utilizan
Docente 1	“Lo que hacemos en el taller de huerto”. “Las actividades que creo que pueden resultar interesantes”. “Actividades que creo que son menos especiales las subo en el blog”. “Videos en los que grabo los contenidos que estamos haciendo”. “Subo fotos y videos de los niños hablando de las actividades que vamos haciendo”.	“Recursos que tú ves que funcionan”. “Actividades en las que yo veo que están súper motivados, que los padres me dicen que lo han contado en casa, etc., recursos de contenidos lingüísticos sobran”.
Docente 2	“Todas las actividades que vamos haciendo”.	“A parte de la calidad, que esté cercano a nuestro proyecto”. “Recursos de calidad, bien hechos”. “Que esté bien organizado, categorizado, por edades o por el nivel de los alumnos, que esté bien etiquetado, de tal manera que a la hora de buscar sea rápido”.
Docente 3	“Para qué vale una aplicación”. “La unidad didáctica”. “Recursos de las cosas que voy haciendo, puntuales”. “Cosas de Youtube, no son tutoriales, grabaciones de los niños”.	“Sobre todo ideas prácticas, de fácil acceso y entendimiento”. “Tutoriales de cualquier aplicación”.

Fuente: Elaboración propia

¿Qué recursos comparten?

- Todos tienen un blog donde suben las actividades realizadas, los recursos y toda la información necesaria, destacan que para ellos son actividades menos especiales (más estandarizadas o comunes).
- Las actividades que consideran más interesantes las suben a las redes sociales.
- Las fotos y/o videos de los contenidos o grabaciones realizadas en el aula o presentación de las actividades desarrolladas.

¿Qué recursos utilizan de estos entornos?

- Los que funcionan, son motivantes y prácticos para los alumnos.
- Aquellos que se consideran de calidad, cercanos al proyecto, que están bien organizados, categorizados, por edades y bien explicados, a los que se pueda acceder rápidamente.
- Tutoriales sobre aplicaciones.

3.4. Objetivo específico 4: Identificar las ventajas que aporta la pertenencia a comunidades virtuales de aprendizaje.

Para que una comunidad virtual de aprendizaje se mantenga en el tiempo los participantes tienen que encontrar ventajas en pertenecer a ella y que están directamente relacionadas con el desarrollo profesional.

Tabla 7

Información relacionada las ventajas que aporta la pertenencia a comunidades de aprendizaje.

Docente	Ventajas
Docente 1	“Aprendes a ser un poco más tolerante, a no creer que lo tuyo es lo mejor”. “A ser más generoso compartiendo tus materiales y en general es <i>open your mind</i>”. “Conseguir cuatro veces aquello que aportas”.
Docente 2	“Te encuentras ahí una cantidad de recursos que sólo con eso... ya podrías hacer un libro de texto”. “Es un ahorro de tiempo, el trabajo cuando es compartido se divide en esfuerzo y se multiplica en resultados”. “Una visión diferente de cómo se actúa ante diferentes actividades, ideas nuevas (...) es la formación real que no la obtienes de ninguna otra manera”. “Me puedo anticipar porque ya han visto unos problemas que yo todavía no he visto”. “Mucha motivación (...) si tiene dudas, otro le levanta y le ayuda, para mí es lo principal”.
Docente 3	“El factor social de cara a compartir y enriquecerte”. “El alumnado se enriquezca de esos recursos y conozca a otros alumnos y docentes de su entorno próximo”. “Nivel personal de enriquecimiento, de superación, para no estancarte, a nivel profesional ETEN te exige salir un poco de tu comodidad y seguir mejorando a la hora de crear recursos. También te obliga a crear recursos, porque estamos acostumbrados a coger el libro y somos poco creadores”.

Fuente: Elaboración propia

Hemos distinguido cuatro grandes aspectos referentes a las ventajas que aporta la pertenencia a estas comunidades:

- Referidas a la formación del propio docente, donde se destaca la superación, el enriquecimiento, progresar y no estancarte en el desarrollo profesional.
- La cantidad de recursos que se adquiere, por lo que compartir materiales y recursos produce un ahorro de tiempo significativo y, a su vez, se generan ideas que facilitan el diseño de nuevas actividades didácticas.
- El factor social que supone conocer a otros docentes aporta motivación y al mismo tiempo se genera ayuda entre compañeros.
- Para el alumnado esta participación de sus profesores hace que se benefician de ideas de otros docentes produciéndose un enriquecimiento y mayores aprendizajes.

Finalmente, los participantes destacan la utilidad de esta modalidad formativa, la que consideran una formación real, porque recurriendo a los compañeros nos aporten ideas, ayuda y motivación para llevar todos esos recursos a la práctica y desarrollar la innovación docente.

4. Discusión

La mayoría de los países europeos poseen plataformas *online* que facilitan compartir experiencias e intercambiar materiales entre compañeros de profesión. La web 2.0 apuesta por una interacción y comunicación horizontal, cualquier usuario puede convertirse en emisor, creando y publicando su propio sitio web (Ribes, 2007). Sin embargo, en España hay una minoría de docentes que participan compartiendo experiencias a través de estas plataformas, minoría que se menciona en nuestro estudio, donde los participantes apuntan que existen docentes muy reacios a compartir, por lo que se da un manifiesto

hermetismo. Por ello, hemos considerado abordar la visión sobre las comunidades virtuales de aprendizaje, tratándose de espacios donde se comparte y se obtienen puntos de vista sobre educación, materiales y recursos, no apreciando grandes diferencias entre comunidades y redes sociales, al ser lugares donde recogen y generan contenido, por lo que destacamos la importancia del entorno personal de aprendizaje (Sefton-Green, 2004), con el que los profesores acceden a contenidos variados y construyen aprendizajes a la carta, para enriquecer el aspecto profesional o personal (Buckingham, 2003). Sin embargo, los recursos se seleccionan para llevarlos a la práctica y deben ser adaptados a su contexto para hacerlo significativo, porque no se puede hablar de “recetas” (Collado y Santos-Orejón, 2014). Se ha intentado prestar este tipo de actividades “listas para su uso en el aula”, pero a pesar de su aparente utilidad no ayudan a construir una metodología didáctica propia, ni a poner en marcha procesos reflexivos que conduzcan a una visión profunda y crítica de la propia práctica docente.

Al mismo tiempo, los docentes creen en el valor de compartir como un deber moral porque utilizan recursos disponibles compartidos y deben, por ello, dejar sus aportaciones. Comparten todo lo que hacen, consideran que de todo se aprende, pero hay docentes que no lo hacen porque creen que lo que hacen es muy “normalito” (Murua, Cacheiro y Gallego, 2014). En este sentido, nuestros participantes no buscan fichas fotocopiables, si no actividades prácticas, por lo que además de cubrir estándares y contenidos curriculares pretenden que se aborden de manera mucho más atractiva y motivadora para los alumnos.

La innovación docente presenta un reto mucho más allá que los cambios en la práctica, requiere un ejercicio de transformación personal, porque el cambio afecta al pensamiento (Martín y Barba, 2016). El docente necesita sentirse comprometido e inquieto por mejorar constantemente y llegar a lograr cambios en su práctica docente, porque esta actitud conduce a la satisfacción de estar creciendo a nivel personal y de contribuir a la sociedad (Gómez, Muñoz y Cadavid, 2015). Es por ello que nuestros participantes consideran que hay que cambiar para seguir aprendiendo.

El aspecto personal del propio docente se considera el detonante de los procesos educativos innovadores y transformadores, las propias necesidades de estos por hacer cosas diferentes y el aprecio hacia los estudiantes genera una motivación desde el interior (Ríos, 2009, Toro, 2014) y esto es lo que confirman nuestros resultados al comprobar la satisfacción que les genera ver que otros compañeros descargan sus recursos y que muestran que lo que han creado interesa y es útil para otros docentes. En la red ETEN, los recursos que comparten se ajustan al contexto, necesitan poca modificación y se pueden llevar a la práctica fácilmente. Los docentes son muy participativos y comparten todo lo que hacen en las aulas, lo que les ha generado un compromiso para desarrollar el trabajo colaborativo con el que muestran mayor competencia digital y fórmulas cooperativas compartiendo a través de comunidades virtuales y con metodologías autodidactas (Gruszczynska, Merchant y Pountney, 2013). En definitiva, estas redes apoyan y nutren la confianza de los maestros en la capacidad para impactar en el aprendizaje de los estudiantes.

5. Conclusiones

En esta investigación nos planteamos conocer en qué medida los espacios de trabajo colaborativo pueden resultar útiles indagando en la participación de los docentes de Educación Primaria en la comunidad virtual de aprendizaje ETEN, analizando cómo y para qué lo hacen y cuál es su percepción de utilidad en el aula.

En líneas generales concluimos que hay que destacar el concepto de *curadores de contenido* porque es necesario seleccionar y filtrar información, ya que el mero hecho de que se organice un espacio virtual y que maestros participen en ellos, no significará necesariamente que se produzca una mejora en él o en su práctica. Al igual que destacamos la importancia en la formación en herramientas 2.0 y en la competencia digital docente para saber navegar, buscar y seleccionar, necesitamos habilidades para comprender y evaluar los recursos de forma crítica y guardarlos para poder recuperarlos.

Nuestros participantes consideran que la no utilización del libro de texto propicia una adaptación más cercana a las necesidades de su alumnado, puesto que no son actividades estandarizadas, se adaptan a su contexto y les fuerza a generar recursos propios, lo que les ocupa mucho tiempo.

La innovación docente requiere un ejercicio de transformación personal (Martín y Barba, 2016) de ahí la importancia de la percepción de ventajas de nuestros docentes a pertenecer a las comunidades virtuales entre las que destacan:

- La propia superación.
- El enriquecimiento personal.
- Las necesidades de progresar, no estancarse.

- La cantidad de recursos que adquieres, que produce un ahorro de tiempo y se generan mayores ideas.
- La interacción entre los docentes: se nutren los unos a los otros, conocen a compañeros que les aporta motivación, prestan ayuda y se genera una anticipación a cosas que otros ya han vivido y hacer que no se repitan.
- Repercusión en el alumnado, se benefician y se producen mayores aprendizajes, por lo que hay un enriquecimiento. La colaboración puede beneficiar la práctica de los docentes, lo que a su vez afectará el rendimiento del alumno (Goddard, Goddard & Tschannen-Moran, 2007).

Por último, hay que destacar que nuestros participantes consideran que esta es la formación continua que están reclamando los maestros. Los modelos formativos vigentes, a pesar de ofrecer contenidos relevantes, no consiguen acercarse lo suficiente a la realidad, a los contextos concretos por lo que piensan que la formación real, la mejora de su aprendizaje, se lleva a cabo dentro de las comunidades, apoyada por la tecnología involucrada en la creación y el consumo de contenido (Hargadon, 2008).

Aunque los resultados de nuestra investigación no son generalizables, de las implicaciones que se derivan de nuestro estudio consideramos que habría que seguir investigando en esta línea, porque necesitamos conocer en qué medida estos espacios pueden resultar válidos para el desarrollo de una formación que tenga en cuenta los intereses y motivaciones de los docentes.

Referencias

- Area, M. y Sanabria, A. L. (2014). Opiniones, expectativas y valoraciones del profesorado participante en el Programa Escuela 2.0 en España. *Educar*, 50(1), 15-39. https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2014m1-6v50n1/educar_a2014m1-6v50n1p15.pdf
- Buckingham, D. (2003). *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press. <https://doi.org/10.1093/joc/55.4.865>
- Cabero, J. y Marín, V. (2014). Miradas sobre la formación del profesorado en TIC. *Enl@ce. Revista venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11(2), 11-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5101939>
- Céspedes, R. (2017). *La Integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en los Centros de Educación Primaria de la Región de Murcia* [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]. Digitum. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/56098>
- Céspedes, R. y Ballesta, J. (2018). Acceso, uso y actitud de la tecnología en las escuelas de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 47(3), 355-364. <https://www.uniovi.es/reunido/index.php/AA/article/view/12695>
- Collado, M. y Santos-Orejón, V. (2014). Entornos virtuales: nuevos ámbitos en la formación colaborativa docente. En T. Coppari, N. y Bagnoli, L. (2020). Alfabetización digital de docentes: análisis teórico y propuesta de evaluación piloto. *Eureka*, 17(1), 112-140. https://psicoeureka.com.py/sites/default/files/publicaciones/eureka-17-1_0.pdf
- Cortina-Pérez, B., Gallardo-Vigil, M., Jiménez-Jiménez, M. y Trujillo-Torres, J. (2014). El analfabetismo digital: un reto de los docentes del siglo XXI. *Cultura y Educación*, 26(2), 231-264. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.935108>
- Estefan, A., Caine, V., & Clandinin, J. (2016). At the intersections of narrative inquiry and professional education. *Narrative Works: Issues, Investigations, & Interventions*, 6(1), 15-37. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/NW/article/view/25444>
- European Commission (2013). *Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools*. <https://doi.org/10.2759/94499>
- Galera, M. y Valdivia, A. (2014). Prosumidores mediáticos. Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 22 (43), 10-13. <http://dx.doi.org/10.3916/c43-2014-a2>
- Gómez, M., Muñoz, F. y Cadavid, A. (2015). Huellas vitales e innovación en las prácticas pedagógicas. *Plumilla Educativa*, 16, 105-127. <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/1600>
- Goddard, Y., Goddard, R., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109, 877-896. https://education.illinoisstate.edu/downloads/casei/collaboration_studentachievement.pdf
- Gruszczynska, A., Merchant, G., y Pountney, R. (2013). Digital Futures in Teacher Education. Exploring open approaches towards digital literacy. *Electronic Journal of e-Learning*, 11(3), 193-206. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016248.pdf>
- Hargadon, S. (2008, 5 de marzo). Web 2.0 is the future of learning. *Steve Hargadon*. <http://bit.ly/2PBzVrw>
- INTEF (2013). *Encuesta europea a centros escolares: las TIC en educación. Una visión comparativa del acceso, uso y actitudes hacia la tecnología en los centros escolares europeos*. <http://bit.ly/2lallSF>
- INTEF (2017). *Marco común de competencia digital docente*. <http://bit.ly/2uHta0e>
- Jiménez, V. y Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO*, 3(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757749>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Ley Orgánica 8/2003, de 9 de diciembre de 2013, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921. <http://bit.ly/2wV2nOF>

- Marqués, S. (2018, 11 de junio). Redes horizontales de docentes: MRP 3.0. *El diario de la educación*. <http://bit.ly/38cxjXV>
- Martín, G. y Barba, J. J. (2016). ¿Qué es la innovación docente?: Un cambio en las prácticas o de pensamiento docente. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 7(38), 7-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5351988>
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: Estrategias de la investigación científica. *Pensamiento y gestión: revista de la División de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte*, 20, 165-193. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Martínez-Bravo, M., Sádaba, C. y Serrano-Puche, J. (2018). Desarrollo de competencia digital en comunidades virtuales: un análisis de "ScolarTIC". *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, 20, 129-159. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2318>
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Pearson Education. https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J_H_Schumacher_S_2005_Investigacion_educativa_5_ed..pdf
- Murua, I., Cacheiro, M. y Gallego, D. (2014). Las cibercomunidades de aprendizaje (cCA) en la formación del profesorado. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 43, 52-80. <https://revistas.um.es/red/article/view/236801>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2019). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. <http://bit.ly/32EwTrW>
- Pérez Escoda, A. (2015). Alfabetización digital y competencias digitales en el marco de la evaluación educativa: estudio en docentes y alumnos de Educación Primaria en Castilla y León. [Tesis de Doctorado, Universidad de Salamanca]. Gredos. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/128252/DDOMI_P%EF9rezEscodaA_Alfabetizaci%F3ndigital.pdf;jsessionid=F2431DB2625F572CC1D801A98FA28876?sequence=1
- Ribes, X. (2007). La Web 2.0. El valor de los metadatos y de la inteligencia colectiva. *TELOS: Cuadernos de comunicación e innovación*, 73, 36-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2487981>
- Ríos, D. (2009). Características personales y profesionales de profesores innovadores. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(1-2), 153-169. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27015065007.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación educativa*. Ediciones Aljibe. https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf
- Ruiz, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto. <https://books.google.es/books?id=WdaAt6ogAykC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Salinas, J. (2009). Nuevas modalidades de formación: Entre los entornos virtuales institucionales y los personales de aprendizaje. J. Tejada (Coord.), *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo* (pp. 209-224). Tornapunta Ediciones.
- San Nicolás, M., Fariña, E. y Area, M. (2012). Competencias digitales del profesorado y alumnado en el desarrollo de la docencia virtual. El caso de la Universidad de la Laguna. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 227-245. <http://dx.doi.org/10.9757/Rhela.19.10>
- Sefton-Green, J. (2004). *Literature review in informal learning with technology outside school*. Futurelab. <https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL72/FUTL72.pdf>
- Selwyn, N. y Gouseti, A. (2009). Schools and Web 2.0: a critical perspective. *Educatio Siglo XXI*, 27(2), 147-165. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/91001>
- Toro, M. (2014). *El Trabajo como Vocación en los Procesos de Gestión en Instituciones de Educación Pública* [Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales]. Ridum.
- Torres, M., Paz, K. y Salazar, F. (2006). Tamaño de una muestra para una investigación de mercado. *Boletín Electrónico*, 2, 1-13. https://educacionparatodalavida.files.wordpress.com/2015/10/tamano_de_una_muestra_para_investigacion_de_mercado.pdf
- Totoricagüena, M. y Riaño, M. (2018). Enfoque docente sobre integración artística: un estudio de casos múltiples. *Ensayos*, 33(2). <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Trujillo, J.M. (2010). Exploración de las aportaciones al trabajo colaborativo y constructivo de la web 2.0. enseñar y aprender en espacios virtuales en la educación superior. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 18, 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3671475>