

Beatriz Rodríguez Martín
(coord.)

Docencia colaborativa universitaria:

**planificar, gestionar
y evaluar con
entornos virtuales
de aprendizaje**



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

**Docencia colaborativa universitaria:
planificar, gestionar y evaluar con entornos
virtuales de aprendizaje**

Docencia colaborativa universitaria: planificar, gestionar y evaluar con entornos virtuales de aprendizaje

Beatriz Rodríguez Martín

Coordinadora



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2020

- © de los textos: sus autores.
© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha.

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
Colección ATENEA nº 22

Imagen de cubierta: Photo by Pixabay from Pexels (CC0)



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

ISBN: 978-84-9044-399-6

D.O.I.: http://doi.org/10.18239/atenea_2020.22.00

Composición: Compobell

Hecho en España (U.E.) – Made in Spain (U.E.)



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons CC BY 4.0.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons CC BY 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

AGRADECIMIENTOS

Este libro ha sido realizado en marco de un Proyecto de Innovación Docente de la Conferencia Nacional de Decanos de Enfermería.

Preámbulo

Nuestra sociedad avanza a pasos de gigante, cambiando el modo que tenemos de relacionarnos con otras personas y de realizar nuestras actividades de la vida cotidiana. En estos cambios es innegable la enorme influencia que están ejerciendo las tecnologías de la información y la comunicación que han cambiado nuestro modo de relacionarnos, comprar, viajar, realizar actividades cotidianas y, como no, aprender.

El mundo académico no es ajeno a estos cambios y la docencia universitaria ha dejado atrás el paradigma en el que el docente era el transmisor de conocimientos primando un nuevo modelo en el que el profesor es el facilitador del conocimiento, mientras que el alumnado y su propio proceso de aprendizaje adquieren un rol protagonista.

Para hacer posible este cambio, uno de los instrumentos clave son los entornos virtuales de aprendizaje, entendidos como espacios docentes alojados en la web que incluyen una serie de herramientas informáticas que hacen posible la interacción durante el proceso de aprendizaje.

Diversos estudios muestran la rapidez con la que el alumnado se adapta a la incorporación de entornos virtuales de aprendizaje a la docencia. En cambio, a pesar de que los docentes universitarios estamos acostumbrados a recibir formación continuada de manera online o semipresencial, ciertos docentes siguen mostrando reticencia a incorporar a su docencia entornos virtuales de aprendizaje, o lo hacen de manera puntual, expresando una cierta disconformidad a salir de la zona de confort que nos proporciona la docencia tradicional. Por poner solo un ejemplo, el alumnado universitario ha respondido muy bien al cambio brusco, debido a la crisis del coronavirus, de

la docencia presencial a la docencia virtual. A los docentes nos ha costado un poco más adaptarnos a los entornos virtuales, especialmente cuando no había habido experiencia o formación previa. Aunque como dice el refranero español, la necesidad agudiza el ingenio y la necesidad hace maestros. Y esta crisis ha servido para que todos los docentes se vean obligados a experimentar la docencia en entornos virtuales. En este proceso han ayudado mucho las experiencias previas realizadas en el ámbito universitario (muchas universidades contaban ya con sistemas de videoconferencia, plataformas como Microsoft Teams, Campus Virtual...) y el trabajo a contrarreloj de los servicios de informática que han hecho más sencillo el reto al que nos enfrentamos de pasar en unos días de la docencia presencial a la docencia online.

A pesar de que es bien conocida la utilidad y las ventajas de los entornos virtuales de aprendizaje, en especial para el aprendizaje colaborativo, ciertos docentes continúan utilizando alguno de estos entornos como un mero repositorio de conocimientos o no aprovechan todo su potencial.

Aunque no existen recetas mágicas que nos aseguren el éxito cuando utilizamos entornos virtuales de aprendizaje para el aprendizaje colaborativo, el objetivo de este libro es mostrar experiencias de buenas prácticas que ayuden al lector en el empleo de los entornos virtuales de aprendizaje, independientemente de la disciplina en la que se queieran aplicar.

Este libro no pretende ser un manual de uso de ciertas herramientas en concreto, para eso tenemos múltiples tutoriales en redes sociales, sino analizar experiencias prácticas de aplicación de entornos virtuales de aprendizaje y aprendizaje colaborativo en la docencia universitaria que ayuden a otros docentes a planificar, gestionar y evaluar las actividades docentes en estos entornos con cierto éxito.

Esperamos que alguna de las experiencias que aparecen en este libro sirva de inspiración a los docentes para mejorar nuestras competencias relacionadas con la docencia en entornos virtuales de aprendizaje.

Beatriz Rodríguez Martín

Índice

CAPÍTULO 1. ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE COLABORATIVO EN UNA SOCIEDAD QUE AVANZA	15
<i>Beatriz Rodríguez Martín</i>	
CAPÍTULO 2. ¿CÓMO MOTIVAR A LOS ALUMNOS EN EL TRABAJO COLABORATIVO? RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	25
<i>María del Carmen Zabala Baños</i>	
CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EN LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE	37
<i>Esmeralda Santacruz Salas</i>	
CAPÍTULO 4. CLAVES DEL ÉXITO PARA LA PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES EN REDES SOCIALES.....	51
<i>Carlos Alberto Castillo Sarmiento</i>	
CAPÍTULO 5. DESAFÍOS AL DOCENTE UNIVERSITARIO: LAS REDES SOCIALES EN EL MUNDO ACADÉMICO	63
<i>José Luis Martín Conty</i>	
CAPÍTULO 6. LA GAMIFICACIÓN Y LOS SISTEMAS DE RESPUESTA INTERACTIVA COMO HERRAMIENTAS PARA REFORZAR EL APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COOPERATIVO EN EL AULA	73
<i>Rubén Mirón González</i>	

CAPÍTULO 7. EXPERIENCIA DE APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO CON ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA FAMILIAR Y COMUNITARIA Y SALUD PÚBLICA	87
<i>Montserrat Pulido Fuentes</i>	
CAPÍTULO 8. BUENAS PRÁCTICAS EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE BASADOS EN WIKIS	97
<i>Beatriz Rodríguez Martín</i>	
CAPÍTULO 9. BUENAS PRÁCTICAS EN ENTORNOS VIRTUALES BASADOS EN BLOGS	107
<i>Carlos Alberto Castillo Sarmiento</i>	

Recursos

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Matriz de una rúbrica de evaluación.....	44
Tabla 2. Rúbrica ejemplo 1: Actividad Diagnóstica	46
Tabla 3. Rúbrica ejemplo 2: Actividad Formativa	47
Tabla 4. Rúbrica ejemplo 3: Actividad Sumativa	48
Tabla 5. Temario de la asignatura Enfermería Médico-Quirúrgica 1	79
Tabla 6. Evaluación de seminarios/laboratorios de Enfermería Médico-Quirúrgica 1 del curso 2017-2018.....	81

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo conceptual sobre los diferentes tipos de evaluación	38
Figura 2. Modelo Kirkpatrick.....	39
Figura 3. Esquema de herramientas de evaluación en entornos vir- tuales de aprendizaje.....	42
Figura 4. Secuenciación de dinámicas por bloque temático.....	80

Capítulo 1

Entornos virtuales de aprendizaje y aprendizaje colaborativo en una sociedad que avanza

Beatriz Rodríguez Martín

Universidad de Castilla-La Mancha

http://doi.org/10.18239/atenea_2020.22.01

1. INFLUENCIA DE LOS AVANCES TECNOLÓGICOS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

La tecnología avanza a pasos agigantados cambiando el modo de relacionarnos y de realizar nuestras actividades de la vida cotidiana. Es innegable la enorme influencia que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) están ejerciendo en estos cambios. De hecho, para bien o para mal, la incorporación de las TIC a nuestra vida cotidiana ha cambiado el modo de relacionarnos, comprar, viajar, realizar actividades cotidianas y, como no, aprender.

Según los datos de la encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares españoles, realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en 2019, el 80,9% de los hogares españoles disponía de al menos un ordenador, ya sea de sobremesa, portátil, Tablet u otros dispositivos. Respecto al uso de internet, el 90,7% de los españoles de edades comprendidas entre los 16 y 74 años lo ha utilizado en los últimos tres meses, mientras que el 77,6% lo utiliza diariamente y el 74,9% varias veces al día. Si nos centramos en el grupo de edad de 16 a 24 años, grupo al que pertenecen una gran mayoría de estudiantes universitarios, el uso de internet es casi universal, siendo utilizado por el 99,1% de las personas de ese tramo etario (INE, 2019)

Por otra parte, se confirma el cambio en la tendencia sobre el uso de internet observado en los últimos años. Así, el 93,8% de los internautas utiliza internet para servicios de mensajería instantánea como WhatsApp, el 80,3% para buscar información sobre bienes y servicios o el 79,6% para recibir o enviar

correo electrónico. Además, el 63,3% de los españoles utiliza internet para realizar trámites de la administración electrónica, el 46,9% para comprar y el 25,8% para convenir algún tipo de alojamiento con otro particular (INE, 2019).

En relación con la conexión a internet, existe acceso a la red en el 91,4% de los hogares españoles, utilizando mayoritariamente la conexión de banda ancha (99,7%), ya sea a través de red de cable, fibra óptica, ADSL, telefonía móvil... En este sentido, se confirma la preferencia de los españoles a conectarse a través de un smartphone, siendo utilizado en el 83,9% de los hogares españoles. Además, el 85,2% de los hogares españoles con acceso a internet utilizan alguna de las modalidades fijas de banda ancha como ADSL, fibra óptica... (INE, 2019).

Las preferencias de los estudiantes universitarios siguen esta línea. Así cada vez es más frecuente que los estudiantes utilicen su propio smartphone para acceder a los contenidos de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) como el Campus Virtual. Ante esta situación, es necesario que el ámbito universitario sea consciente de estas preferencias para que todos los contenidos digitales puedan ser utilizados en cualquier dispositivo.

Finalmente, en relación con el uso de las redes sociales, el 91,1% de los estudiantes y el 90,6% de los jóvenes de 16 a 24 años utilizan habitualmente redes sociales como Facebook, Instagram, Twitter o YouTube (INE, 2019), estando las herramientas de la web 2.0 integradas en sus rutinas cotidianas.

El mundo académico no es ajeno a estos cambios y los docentes debemos ser conscientes de la realidad en la que vivimos. En este sentido, un buen modo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación y de reforzar los contenidos trabajados en el aula es adaptar los instrumentos de la web 2.0 para transformarlos en herramientas docentes. Por otra parte, es conocido que nuestros actuales estudiantes utilizan las TIC de forma diferente a las generaciones anteriores y que muchos de los docentes (Rodríguez-Martín y Castillo-Sarmiento, 2019). Por lo que es necesario adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación a sus preferencias e intereses (Bennett, Maton y Kervin, 2008; Rodríguez-Martín y Castillo-Sarmiento, 2019)

Como respuesta a todos estos cambios, la docencia universitaria ha dejado atrás el paradigma tradicional en el que el docente era un mero transmisor de conocimientos, primando en la actualidad un nuevo paradigma en el que el profesor es el facilitador del conocimiento, siendo modelo, entrenador y colaborador con el aprendiz (alumno) durante todo su proceso de aprendizaje (Valero, 2015). Así, el modelo de enseñanza basada en competencias, resultante tras el proceso de Convergencia Europea, promueve la integración en

cada materia de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, precisando combinar múltiples metodologías docentes en el aula para que los alumnos puedan adquirir las competencias establecidas en cada Grado (Fernández y Ruiz, 2007).

Dentro de este nuevo paradigma, las TIC ofrecen a docentes y alumnado innumerables posibilidades para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación. En este sentido, la Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación (ISTE), apunta que, en esta era global digital, el uso de las TIC es indispensable para el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Ya que es indiscutible, que las TIC ayudan a continuar aprendiendo en cualquier momento y lugar, y métodos como la utilización de plataformas virtuales, Campus Virtual, intranet, blog, wikis, videos... son ejemplos de ello. A pesar de lo anterior, muchos docentes aún no han alcanzado el nivel de competencia necesario para incorporar efectivamente las TIC en este proceso y ser capaces de ejercer el rol de facilitador (también denominado acompañamiento externo situado o coaching) del proceso de aprendizaje del alumnado (Beglau, 2011; Varela, 2015).

Por otra parte, no debemos olvidar que a pesar de la incorporación de las más avanzadas TIC en los centros educativos, la figura del profesor continúa siendo el elemento más influyente en el acto didáctico (Varela, 2015). Y aunque las TIC por sí mismas no modifican el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, es indudable su enorme potencial para crear nuevos entornos educativos que faciliten este proceso (Yepes, 2013; Rodríguez-Martín y Castillo-Sarmiento, 2019)

Por todo lo anterior, los programas encaminados a la formación del profesorado en las TIC deberían estar enfocados, no solo conseguir un manejo adecuado de estas herramientas a nivel técnico, sino que además deberían promover que los docentes puedan reflexionar sobre la influencia de las TIC en nuestra vida cotidiana, sociedad y en la docencia universitaria (Alme-nara, 2004; Valera, 2015).

2. NUEVOS ROLES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

El acceso globalizado a la información, que puede estar disponible en cualquier lugar y en cualquier momento, ha contribuido a que el docente no tenga el patrimonio exclusivo del conocimiento, dejando ser el transmisor de la información para convertirse en un facilitador del proceso de aprendizaje del alumno y en un intermediario clave entre las TIC y el alumnado (Valera, 2015).

Es indiscutible que en la actualidad la función del docente va más allá de la transmisión de conocimientos, siendo fundamental diseñar entornos que contribuyan al proceso de aprendizaje del alumnado. Para diseñar estos entornos, las TIC, y en concreto los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), son de gran ayuda. Debido a que estas herramientas son asincrónicas, permiten que el estudiante tenga mayor flexibilidad a la hora de adquirir conocimientos, aspectos especialmente importantes en aquellos alumnos que por circunstancias laborales, personales o familiares tienen otro ritmo de aprendizaje.

Según Salinas (2004), en la actualidad, el docente universitario debe ser capaz de guiar al alumnado en el correcto empleo de las TIC como fuentes de información y conocimiento y fomentar el aprendizaje activo de los alumnos. Además, debe asesorar, guiar, orientar y proporcionar retroalimentación a los alumnos durante todo su proceso de aprendizaje (Salinas, 2004).

La incorporación de las TIC en el ámbito docente ha propiciado cambios en las funciones de los docentes universitarios en el ámbito de la comunicación, las estrategias metodológicas, la función informativa y en el entorno laboral (Cervera, Almenara y Llorente, 2007; Valera, 2015). En relación con la comunicación, las TIC permiten que la comunicación sea asincrónica frente a la tradicional comunicación sincrónica. En cuanto a las estrategias metodológicas, las TIC promueven la incorporación de metodologías participativas y activas. Por otra parte, la información no es solo patrimonio del docente, sino que las TIC amplían las fuentes de información a las que puede acceder el alumnado y los momentos para aprender. Finalmente, los entornos laborales y profesionales también han cambiado, ya que el empleo de las TIC permite que profesores y alumnos trabajen en entornos virtuales. Además, frente a la primacía del trabajo y el esfuerzo individual y aislado, las TIC fomentan el trabajo interdisciplinar y colaborativo (Cervera, Almenara y Llorente, 2007; Valera, 2015). Debido a todos estos cambios, Cervera y colaboradores (2007) proponen los siguientes nuevos roles de los docentes: consultores de la información, colaboradores en los grupos, facilitadores del aprendizaje, generadores críticos de conocimientos, orientadores y supervisores académicos, moderadores y tutores virtuales activos y evaluadores y seleccionadores de tecnologías (Cervera, Almenara y Llorente, 2007; Valera, 2015).

Dentro de este nuevo paradigma, el docente tiene que pensar no sólo en qué aprenden los alumnos, sino también en cómo se aprende, por lo que deben primar las metodologías que fomenten el aprendizaje activo, como el trabajo en equipo o el aprendizaje colaborativo.

3. APRENDIZAJE COLABORATIVO Y TIC, UNA BUENA SINERGI

3.1. APRENDIZAJE COLABORATIVO Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

Investigaciones previas muestran los beneficios del trabajo en grupo (ya sea aprendizaje cooperativo o colaborativo) para la docencia universitaria, evidenciando que este tipo de aprendizaje permite que los estudiantes expresen sus opiniones, pensamientos y trabajen juntos para poder resolver un problema (Smith, Duncan y Cook, 2013). Permitiendo además el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y autorreflexión (Andreu-Andrés, 2016).

Cuando nos referimos a la participación “activa” de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje a través del trabajo en grupo, los conceptos de aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo han sido utilizados de manera indistinta en ciertas investigaciones a pesar de tener matices diferenciadores (Andreu-Andrés, 2016). En este sentido, sabemos que el aprendizaje cooperativo suele ser más estructurado y dirigido (Andreu-Andrés, 2016; Dooly, 2008). Mientras que en el aprendizaje colaborativo es menos estructurado, primando tareas abiertas y complejas sin una respuesta específica. Además, en el aprendizaje colaborativo el docente se convierte en el facilitador de la acción grupal (Andreu-Andrés, 2016; Laal y Laal, 2012).

Por otra parte, el aprendizaje colaborativo va más allá del aprendizaje cooperativo, ya que la colaboración entre pares precisa del manejo de competencias sociales como son la empatía, la compasión, la creación de relaciones en redes, el trabajo en grupo o la creación colectiva, entre otras (Valera, 2015). En el aprendizaje colaborativo el alumno asume su responsabilidad en el proceso de aprendizaje, mientras que el docente se asegura de proporcionar un ambiente de aprendizaje adecuado para que los alumnos puedan encontrar y crear el conocimiento por ellos mismos (Andreu-Andrés, 2016). Este tipo de aprendizaje es más frecuente y adecuado en el ámbito universitario debido a que precisa, como hemos visto, de un cierto entrenamiento en el trabajo en equipo y de la utilización de ciertas habilidades intelectuales más avanzadas (Andreu-Andrés, 2016).

Los beneficios de incorporar el aprendizaje colaborativo a la docencia universitaria están altamente demostrados, así sabemos que es capaz de fomentar y mejorar el proceso de aprendizaje, mejorando además el crecimiento personal y el rendimiento académico de los alumnos (Montenegro, 2010).

3.2. VENTAJAS DE LA INCORPORACIÓN DE LAS TIC PARA EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

Las TIC se han convertido en un pilar esencial para la docencia universitaria. En este sentido los universitarios, independientemente de su edad, consideran que necesitan aprender a manejar las TIC para tener éxito en su formación universitaria (Surià, 2010).

Las TIC nos permiten compartir archivos y otro tipo de datos, realizar reuniones, chats, elaborar mapas conceptuales, crear contenidos comunes en wikis, blogs... (Valera, 2015). Aparte de estas posibilidades para la creación y manejo de los contenidos, una de las ventajas del empleo de las TIC para el aprendizaje colaborativo es que permiten que la comunicación, entre docentes y alumnado y entre alumnado entre sí, sea tanto sincrónica como asincrónica.

Además, las TIC tienen otras ventajas. Como apunta Valera (2015), el empleo de TIC en el aprendizaje colaborativo fomenta el acceso de los alumnos a la información y a los contenidos que queremos que aprendan, mejora la comunicación interpersonal, nos ayudan a realizar el seguimiento del progreso tanto de cada alumno como de los progresos realizados por el grupo, nos ayuda en los trámites administrativos y de gestión de alumnos y actividades y permiten crear espacios para la coevaluación y evaluación.

3.3. ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Un entorno virtual de aprendizaje (EVA), en inglés virtual learning environment (VLE), es un espacio educativo alojado en una plataforma web que incluye una serie de herramientas informáticas que fomentan la interacción didáctica (Salina, 2011). Entre los EVA más utilizados en la docencia universitaria podemos destacar las plataformas e-learning (Moodle, Campus Virtual...), los blogs, las wikis o las redes sociales (Rodríguez-Martín y Castillo-Sarmiento, 2019).

Los entornos virtuales de aprendizaje son un claro reflejo de los cambios en el paradigma docente. Así, el centro de estos entornos son los propios alumnos, que adquieren un rol activo en su propio proceso de aprendizaje. Mientras que el docente abandona su tradicional rol protagonista para adquirir el rol de facilitador del proceso de aprendizaje, asegurándose de preparar adecuadamente todo el entorno para que el alumno pueda alcanzar las competencias establecidas. Además, estos entornos mejoran el contacto entre docentes, alumnado y materiales (Rodríguez-Martín y Castillo-Sarmiento, 2019), rompen las barreras temporales y espaciales y fomentan el aprendizaje colaborativo (Salinas, 2011).

Ante estos cambios, es necesario que los docentes reflexionemos sobre si los objetivos de aprendizaje que utilizábamos en las estrategias de aprendizaje tradicional siguen teniendo sentido cuando utilizamos entornos virtuales de aprendizaje (Correa y Pablos, 2009; Rodríguez-Martín y Castillo-Sarmiento, 2019). Además, el objetivo no es incorporar el mayor número de TIC en nuestra docencia, sino elegir bien las herramientas de la web 2.0 que mejor se integren en nuestra docencia, teniendo en cuenta las particulares necesidades y modos de aprender de nuestros alumnos (Rodríguez-Martín y Castillo-Sarmiento, 2019).

Los EVA son herramientas muy atractivas desde un punto de vista pedagógico, ya que sabemos que desarrollar y mantener un EVA, como un blog o una wiki, fomentan la adquisición de diversas y múltiples competencias en los alumnos, por ejemplo, el uso de Tecnologías de Información y la Comunicación, una adecuada comprensión lectora, una correcta capacidad de reflexión y de expresión escrita o mejoras en la capacidad del alumnado para trabajo en equipo. Además, estas herramientas permiten que el aprendizaje pueda realizarse dentro y fuera del aula (Clifton y Mann, 2010), permiten la construcción común de conocimiento y que este conocimiento sea universal y se difunda con rapidez (Rodríguez-Martín y Castillo-Sarmiento, 2019).

De los múltiples entornos virtuales de aprendizaje existentes, en este libro vamos a descubrir el enorme potencial que tienen los blogs y las wikis, aunque también hablaremos de las redes sociales y otras herramientas de la web 2.0 que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Tanto los blogs como las wikis comparten como características básicas el permitir compartir la información de forma sencilla, fomentar que la información sea de fácil acceso y su gratuidad.

Los blogs son espacios web que permiten realizar comentarios, compartir opiniones, añadir y modificar información de una manera sencilla y rápida. Entre sus ventajas están el poder crearlos y manejarlos de manera sencilla, ser gratuitos y la posibilidad de vincular en los blogs enlaces a otros sitios webs, podcasts, imágenes, videos... (Maag, 2005; Rodríguez-Martín y Castillo-Sarmiento, 2019).

Las wikis son herramientas similares a los blogs, pero con algunas diferencias sustanciales. Las wikis están más indicadas para ser manejadas por un grupo de personas, mientras que los blogs tienen un carácter más individual. Además, las wikis se estructuran en páginas que están hipervinculadas entre sí frente al carácter cronológico de los blogs. Otra característica de las wikis es que el texto es revisado y modificado tantas veces como actualizaciones se precisen, frente al carácter estático de los blogs. Por todo lo anterior, las wikis

son importantes plataformas para la construcción del conocimiento de modo colaborativo (Rodríguez-Martín y Castillo-Sarmiento, 2019).

Sabemos que emplear EVA como los blogs o wikis en la Educación Superior enriquece la experiencia de aprendizaje y ayuda a que los alumnos adquieran un aprendizaje más profundo, reflexivo y continuado (Bartlett-Bragg, 2003). A pesar de lo anterior, el mero empleo de EVA no asegura su éxito. Ya que podemos utilizar estos entornos como simples repositorios de contenidos, esperando que los alumnos asimilen los conocimientos que incluyen los documentos que colgamos (uso habitual que muchos docentes continúan realizando de herramientas de la web 2.0 como el Campus Virtual) (Rodríguez-Martín y Castillo-Sarmiento, 2019). En este sentido, sabemos que el hecho de que los alumnos tengan accesibles los conocimientos no significa que los asimilen o los utilicen.

Aunque como veremos a lo largo de las páginas de este libro no hay una fórmula mágica que nos asegure el éxito cuando utilizamos EVA en la docencia universitaria, es necesario que antes de emplearlos, tanto docentes como alumnado, estemos formados para poder utilizar correctamente estas herramientas. Además, los docentes debemos diseñar cuidadosamente las actividades que van a realizar los alumnos incluyendo los objetivos de aprendizaje que queremos que alcancen, los materiales que deben utilizar los alumnos, cuál es la actividad/tarea concreta que debe realizarse, plazos, cómo se realizará la evaluación... (Rodríguez-Martín y Castillo-Sarmiento, 2019).

4. BIBLIOGRAFÍA

- Almenara, J. C. (2004). Cambios organizativos y administrativos para incorporación de las TICs a la formación. Medidas a adoptar. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 18, a044-a044.
- Andreu-Andrés, M. Á. (2016). Cooperative or collaborative learning: is there a difference in university students' perceptions? *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1041.
- Bartlett-Bragg, A. (2003). *Blogging to learn. The knowledge tree ejournal*, Sidney, Australia: University of Technology.
- Beglau, M., Craig-Hare, J., Foltos, L., Gann, K., James, J., Jobe, H., y Smith, B. (2011). *Technology, coaching, and community: Power partners for improved professional development in primary and secondary education*. International Society for Technology in Education. Recuperado de: https://www.ri-iste.org/Resources/Documents/Coaching_Whitepaper_digital.pdf.

- Bennett, S., Maton, K., y Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786.
- Cervera, G., Almenara, M. C. J. y Llorente Cejudo, M.C. (2007). El papel del profesor y el estudiante en los entornos tecnológicos de formación. *Tecnología Educativa*. Madrid: McGraw Hill, 263-281.
- Clifton, A., y Mann, C. (2011). Can YouTube enhance student nurse learning? *Nurse Education Today*, 31(4), 311-313.
- Correa, J. M., y Pablos, J. de. (2009). Nuevas tecnologías e innovación educativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1).
- Dooly, M. (2008). Constructing knowledge together. En Dooly, M. (Ed.). *Telecollaborative language learning. A guidebook to moderating intercultural collaboration online*, Bern: Peter Lang, 21-34.
- Fernández, N. G., y Ruiz, M. R. G. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6), 1-13.
- Instituto Nacional de Estadística. (2019). Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares. Recuperado de: https://www.ine.es/prensa/tich_2019.pdf
- Laal, M., y Laal, M. (2012). Collaborative learning: what is it? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 491-495.
- Maag, M. (2005). The potential use of "blogs" in nursing education. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*, 23(1), 16-24.
- Montenegro, M., y Pujol, J. (2010). Evaluación de la wiki como herramienta de trabajo colaborativo en la docencia universitaria. *Revista de Educación a Distancia*, Número monográfico X, 1-15.
- Rodríguez-Martín, B. y Castillo Sarmiento, C.A. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje. Posibilidades y retos en el ámbito universitario. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1), 1-16.
- Salinas, M. I. (2011). Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente. Recuperado de http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo82/files/educacion-EVA-en-la-escuela_web-Depto.pdf

- Surià, R. (2010). Las TIC en las titulaciones universitarias de grado: análisis del conocimiento y uso en el alumnado de la Universidad a Distancia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), 1179-1200.
- Valero Rueda, E. (2015). El nuevo rol del docente universitario y su formación en relación con las TIC en contextos colaborativos B-Learning. Facultades de Educación y/o Tecnología. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca. Recuperado de en: <https://gredos.usal.es/handle/10366/128293>
- Yepes, V. (2013). El uso de blogs en la docencia de la asignatura de Procedimientos de Construcción. III Jornadas Internacionales de Enseñanza en de la Ingeniería Estructural de ACHE, 12-13 de junio, Valencia. Recuperado de <http://excelcon.blogs.upv.es/2013/06/28/el-uso-de-blogs-en-la-docencia-delaasignatura-de-procedimientos-de-construccion/>

Capítulo 2

¿Cómo motivar a los alumnos en el trabajo colaborativo? Resolución de conflictos

María del Carmen Zabala Baños

Universidad de Castilla-La Mancha

http://doi.org/10.18239/atenea_2020.22.02

1. EL TRABAJO COLABORATIVO COMO HERRAMIENTA DE ADQUISICIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE CONOCIMIENTOS DESDE UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Es labor del docente que sus alumnos, en su proceso de enseñanza y aprendizaje, adquieran y consoliden sus competencias académicas y profesionales en una materia o campo de conocimiento que les capacite para su desempeño. Pero también lo es potenciar o reforzar actitudes proactivas que les permitan enriquecerse como personas de forma integral a través de la interacción con los otros y su contexto cultural, enmarcando así su aprendizaje como un proceso constructivo.

Desde esta perspectiva de desarrollo holístico, el trabajo colaborativo, cuyos fundamentos se basan en las teorías cognoscitivas de Piaget y las teorías constructivistas de Vigotsky (1978), se ha convertido en una herramienta relevante dentro del marco de las metodologías docentes, ya que favorece la adquisición de un aprendizaje significativo fruto de las sinergias creadas por las interacciones entre participantes que comparten intereses comunes y abordan una temática desde una perspectiva holística (Ramos-Rodríguez, 2018). Por tanto, este tipo de trabajo coloca al alumno como un agente activo dentro de su propio proceso de aprendizaje y al docente como una figura de apoyo que proporciona el andamiaje necesario de seguridad en la adquisición y transferencia del aprendizaje (Calzadilla, 2002), produciéndose de esta forma un aprendizaje significativo en el que el alumno descubre y construye el conocimiento por sí mismo (aprendizaje por descubrimiento), relacionándolo con los conocimientos previos e integrándolos a su estruc-

tura cognitiva (aprendizaje significativo) a través de actividades en colaboración con otros (Ballesteros Alcalá, 2018), teniendo lugar el aprendizaje por descubrimiento frente al aprendizaje memorístico y receptivo más propio de metodologías más tradicionales.

Esta metodología docente no es novedosa, pero sí es verdad que actualmente ha adquirido un papel muy notorio ligado a la implementación de los entornos virtuales de aprendizaje en los que las características de globalidad, interactividad e inmediatez ofrecen un marco de desarrollo interesante para esta herramienta cuya base se sustenta en la colaboración y sincronía entre sus miembros (Zañartu Correa, 2003).

1.1 ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENE EL TRABAJO COLABORATIVO?

Wilson, 1995 (citado en Calzadilla, 2002) señalaba entre las características de los entornos de aprendizaje constructivista la ayuda mutua entre los alumnos para la consecución de los objetivos de aprendizaje mediante el análisis de recursos informativos y las actividades encaminadas a la solución de problemas. Por tanto, una de sus características es la construcción conjunta del conocimiento desde la colaboración y la interacción entre los alumnos para la consecución de un objetivo común.

Así podríamos establecer dos tipologías de características: una referida a las características individuales de los alumnos que desarrollan el trabajo conjunto y la otra referida a la propia relación colaborativa.

1. En cuanto a la tipología según las características individuales de los alumnos, Calzadilla (2002) señala la potenciación de procesos individuales cognitivos tales como:
 - El desarrollo de la capacidad de observación.
 - El desarrollo de la capacidad de análisis y síntesis.
 - El seguimiento de instrucciones.
 - La capacidad para comparar.
 - La capacidad para clasificar.
 - La estimulación de la creatividad.
 - La capacidad para tomar decisiones.
 - La capacidad para resolver problemas.
 - La capacidad para dialogar.

2. En cuanto a las características de la relación colaborativa Zañartu Correa (2003) señala:
 - La interacción entre los alumnos y su influencia en el aprendizaje tanto individual como grupal.
 - El intercambio de opiniones y puntos de vista.
 - La reflexión común.
 - La sincronía entre los miembros.
 - La negociación como factor de facilitación de la interacción.

Por tanto, no es sólo realizar un trabajo en grupo, sino colaborar para lograr un objetivo o meta común que no se podría lograr de forma individual, en la que intervienen tanto las variables individuales como las variables sociales que impulsan la responsabilidad individual, la interdependencia positiva entre sus miembros, el trabajo en equipo, el liderazgo, la interacción promotora y el proceso de grupo (Driscoll y Vergara, 1997: 91 citado en Zañartu Correa, 2003).

1.2. ¿ES LO MISMO EL APRENDIZAJE COLABORATIVO QUE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO?

Para muchos autores ambos términos tienen significados similares, utilizándolos indistintamente cuando se refieren a alumnos que trabajan conjuntamente en equipo (Barkley, Cross y Major, 2012). A pesar de lo anterior, puede ser interesante abordar las diferencias entre ambos tipos de aprendizaje porque, aunque puedan parecer lo mismo, no lo son.

- Así en cuanto a su fundamentación teórica: el aprendizaje colaborativo tiene su fundamento en el enfoque sociocultural de Vigotsky (1978) que postula que todo aprendizaje es social y mediado. Mientras que el aprendizaje cooperativo se fundamenta en el enfoque constructivista de Piaget.
- En relación con el grado de responsabilidad: en el aprendizaje colaborativo la responsabilidad del aprendizaje recae sobre los alumnos, mientras que en el aprendizaje cooperativo recae en el profesor, el cual es el transmisor del conocimiento.
- En cuanto a la división del trabajo: en el aprendizaje colaborativo los alumnos realizan el trabajo juntos sin división de este y se supervisan entre

ellos, mientras que en el aprendizaje cooperativo los alumnos se dividen las tareas juntándolas posteriormente para la obtención de un trabajo final.

- En relación con la asignación de roles: en el trabajo colaborativo los roles pueden cambiar debido a esa supervisión que realizan los alumnos, en cambio en el aprendizaje cooperativo son estáticos.

Como se puede observar, esta metodología de diseño intencional lleva aparejado el cambio del rol del docente, el cual tiene que asumir ese rol de guía en el aprendizaje que hace que tenga que desarrollar una serie de habilidades, tales como (Ramos-Rodríguez, 2018):

Estimular la comunicación entre los miembros en los foros apropiados de discusión.

- ✓ Resolver dudas.
- ✓ Conocimiento y manejo de plataformas virtuales de aprendizaje.
- ✓ Motivar a los alumnos.
- ✓ Orientarles en el manejo de los conflictos surgidos en el grupo.
- ✓ Transmitir estrategias de inteligencia emocional.
- ✓ Llevar un seguimiento del trabajo.
- ✓ Llevar un seguimiento del proceso del grupo.

2. LA MOTIVACIÓN COMO VARIABLE IMPULSORA DE LAS CONDUCTAS DE LOGRO Y AFILIACIÓN EN LOS ALUMNOS

Como se ha señalado al principio de este capítulo, en el trabajo colaborativo no sólo las competencias académicas son las que desembocan en un trabajo con resultados satisfactorios, sino que son las variables personales y psicológicas las que regulan que esto sea posible y entre ellas son especialmente importantes la motivación, las emociones y la capacidad de solucionar los conflictos, los cuales en su mayoría, vienen originados por las percepciones no siempre equitativas por parte de los alumnos respecto a la inversión de tiempo y esfuerzo de todos (Calzadilla, 2002).

Aunque esta metodología de trabajo colaborativo es una herramienta muy apropiada para el proceso de enseñanza y aprendizaje, hay que tener en cuenta que el contexto grupal en el que se desarrolla puede ser percibido como una oportunidad de crecimiento y sinergias, como ya se ha revelado antes, pero también como una amenaza, ya que en este mismo contexto grupal la

supervivencia como individuos depende del grupo donde el trabajo de cada uno y su valoración se ve afectado por la implicación y motivación del otro, pudiendo generar un clima competitivo que si no se maneja bien a nivel emocional puede desembocar en una decepción y frustración que pudiera socavar la autoestima y la motivación, al entrar en juego las percepciones de autoeficacia ante las expectativas, tareas y control de la situación.

La motivación es una variable fundamental en los aprendizajes constructivos y sinérgicos, y para que esa sincronización de grupo aludida anteriormente se mantenga es necesario que los alumnos estén orientados hacia el logro y la meta común y alberguen el sentimiento de pertenencia a ese grupo con el que se identifican.

En la psicología de la motivación existen dos tipos de motivaciones y tres tipos de motivos. Siguiendo a Egea Romero (2015), se definen a continuación:

1. En cuanto a los tipos de motivaciones existe una motivación extrínseca, en la que el alumno se ve impulsado a realizar la conducta para obtener una recompensa u objeto externo (nota evaluativa, dinero...) y que una vez cubierta esa necesidad, la motivación puede desaparecer. La segunda motivación sería la motivación intrínseca en la que el alumno realiza una conducta para satisfacer sus necesidades psicológicas como son la competencia, autodeterminación y la sensación de control del aprendizaje.

2. En cuanto a los tipos de motivos que impulsan la conducta existen tres tipos:

- Motivos externos: hacen referencia a cualquier estímulo del ambiente que puede dar lugar a una respuesta o conducta.
- Motivos internos: en este tipo de motivos no existe ningún factor externo que provoque la conducta, sino que es el propio organismo el que la inicia desde el deseo, la necesidad o el instinto, identificando la causa de esta en el interior de la persona.
- Motivos con matices internos y externos: son aquellos que se refieren a estímulos del medio pero que a su vez están relacionados con aspectos internos de la persona como son las metas y recompensas.

Al hilo de esto cabe preguntarse ¿qué motivos impulsan la conducta motivada de los alumnos en el aprendizaje colaborativo? pues la respuesta se sitúa en la combinación tanto de motivos internos y externos, ya que el alumno por una parte está motivado por la obtención de una calificación o nota que le permita superar la asignatura y por otra debe sentir esa relación de equi-

dad entre el esfuerzo y tiempo invertido y la nota obtenida, sintiendo que su trabajo ha sido recompensado y valorado suficientemente.

Por tanto, en este proceso de aprendizaje es fundamental mantener la conducta motivada del alumno en la dirección del logro o meta común (motivo de logro) y favorecer su sentimiento de pertenencia al grupo (motivo de filiación) y es labor del docente guiarle en este proceso a través de estrategias y actividades enfocadas a tal fin.

A continuación, se exponen algunas estrategias y actividades (Scagnoli, 2005) que pueden resultar de utilidad teniendo siempre en cuenta las características de los alumnos, la tarea y las relaciones de grupo.

En cuanto a las estrategias esta autora señala:

- ✓ Diseñar actividades que favorezcan la comunicación entre los alumnos y el profesor, la labor de investigación y la transmisión de la información.
- ✓ Explicar muy claramente la metodología de evaluación, tanto individual como grupal, y los objetivos del aprendizaje para poder acompañarles en la consecución de estos.
- ✓ Propiciar que los alumnos sean agentes activos incorporando otros aspectos relevantes para la realización de la tarea y que no se han contemplado por parte del profesor, acogiendo éste estas aportaciones como parte relevante del mismo.
- ✓ Seguir la dinámica que tiene el grupo y los roles que se asignan incentivando la participación de todos en igualdad.
- ✓ Dar a cada uno el tiempo necesario para procesar y elaborar la información ya que ese respeto y comprensión a las diferencias individuales, lógicamente son la base para el éxito grupal.
- ✓ Ofrecer feedback sobre las actividades del grupo y su evolución del trabajo, al mismo tiempo que permite que éste sea autónomo y siga trabajando en las tareas asignadas para la consecución del logro final.
- ✓ Alentar entre los alumnos el pensamiento crítico desde la reflexión y discusión argumentativa.
- ✓ Identificar las capacidades y debilidades (análisis DAFO) individuales de los alumnos y fortalecerlas, a través de mensajes de confianza en ellos mismos. El profesor es el guía para conducir al alumno a la zona de desarrollo próximo de la que

habla Vigotsky y poder alcanzar sus metas desarrollando lo mejor de sí mismo.

- ✓ Reforzar su autoestima y en consecuencia su autoconcepto.
- ✓ Ofrecer ese acompañamiento emocional cuando sea requerido.
- ✓ Poner en valor lo aprendido no sólo académicamente sino también lo aprendido en su desarrollo como persona.

Respecto a la tipología de las actividades orientadas a motivar, la autora señala:

- Trabajar juntos en un proyecto o propuesta común para la clase: este tipo de actividades fomenta esa interdependencia positiva y sentimiento de pertenencia, tanto en el aula como en los entornos virtuales de aprendizaje a través de:
 - ✓ La creación de una propuesta de trabajo conjunto.
 - ✓ Uso de foros tanto presenciales como virtuales.
 - ✓ Uso de blogs.
 - ✓ Uso de listas de distribución.
 - ✓ Uso de sitios virtuales como Yahoo! Grupos.
 - ✓ El uso de Wikis.
- Revisión crítica de trabajos entre compañeros: el objetivo de esta actividad es promocionar la interacción a través del análisis crítico. En este tipo de actividad los alumnos de un grupo muestran sus trabajos a otro compañero que lo critica devolviéndolo con sus comentarios, antes de la entrega definitiva al profesor. Los alumnos se ayudan unos a otros a través de su contribución individual y realizan estas tareas a través del correo electrónico, plataforma Moodle y foros de comunicación.
- Técnica de Role Play: esta técnica permite que los alumnos adoptan el rol de evaluador del trabajo de otros grupos, comentando su trabajo, incentivando el compromiso, las habilidades de comunicación y resolución de conflictos.

El mantener la motivación es un elemento fundamental para mantener a raya un enemigo, la procrastinación. El hecho de sentir que todo el grupo se orienta hacia una meta u objetivo común y que son parte de ese proyecto y

pertenecen a él es uno de los mejores antídotos para no caer en la procrastinación, variable que puede ser también generadora de conflictos en los grupos.

3. LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Como se ha señalado anteriormente, la existencia de conflictos en los grupos, entendidos éstos como desacuerdos entre sus integrantes y que son percibidos como una amenaza para los intereses tanto individuales como grupales, son frecuentes en el trabajo colaborativo donde el conflicto no está en la tarea ni en el tiempo sino en las percepciones de competencias personales y de distribución de carga del trabajo pudiendo dar lugar a una sensación de inequidad entre sus miembros originando un conflicto disfuncional que puede dañar la cohesión del grupo y conlleva también un consumo de energía personal (Quiroga, 2015).

¿Cuáles son esas fuentes de conflictos que pueden surgir en los trabajos colaborativos? entre otras se pueden destacar (Quiroga, 2015):

- ✓ Malentendidos.
- ✓ Discusiones que enquistan y no resuelven.
- ✓ Actitudes negativas hacia los compañeros.
- ✓ Dificultad ante la tarea vivida como una amenaza y no como un reto, generando un sentimiento de inseguridad.
- ✓ Que uno de los miembros monopolice el método de trabajo.
- ✓ Ritmos de trabajo y tiempos individuales diferentes.
- ✓ Estilos de personalidad.
- ✓ Habilidades comunicativas agresivas frente a las asertivas.

El tipo de respuesta que tenemos ante un conflicto depende de la persona con la que se tenga el conflicto, la relación, el momento evolutivo de cada cual y lo que percibimos que nos jugamos en ello. En el caso del aprendizaje colaborativo los alumnos perciben que se juegan el superar una asignatura o no y también su autoimagen, entre otros factores, por esa razón cuando un conflicto se instala en algunos miembros del grupo es necesario poder solucionarlo para evitar que contagie a todos y evitar así el efecto de bola de nieve.

A nivel general se puede hablar de tres mecanismos de respuestas (Ballesteros Alcalá, 2018):

1. Respuesta de confrontación: consiste en una respuesta agresiva, desafiante, en la que tratamos de ganar y que el otro pierda.

2. Respuesta de evitación: consiste en actuar como si nada pasara, negando la existencia del conflicto por miedo a confrontarlo.
3. Respuesta de colaboración: es una respuesta constructiva que consiste en intentar encontrar puntos de encuentro para llegar a una solución.

En el aprendizaje colaborativo los miembros del grupo son alentados también para gestionar y solucionar los conflictos, siendo mediadores en su resolución, aunque lógicamente el docente tiene que alentar y facilitar los puntos de encuentro para construir entre todos la solución, reducir hostilidad y conducir la negociación para alcanzar la solución más satisfactoria para todos.

La resolución de conflictos no es tarea fácil, ya que requiere de un grado de autoconocimiento personal que implica una adecuada gestión y canalización de las emociones suscitadas tanto hacia la tarea como hacia los miembros del grupo, lo cual conlleva tener habilidades para regular el mal humor y la irritabilidad, mostrar empatía hacia los compañeros, canalizar las decepciones, controlar los impulsos (Calzadilla, 2002), lo que permitirá contextualizar el conflicto y no sobredimensionarlo.

Autores como Armstrong (1984) (citado en Quiroga, 2015) identifican tres formas de solucionar los conflictos que requieren de la presencia de un mediador:

1. La coexistencia pacífica donde se trata de encontrar puntos en común entre las partes para llegar a un acuerdo.
2. El compromiso donde las partes llegan a un acuerdo sobre las diferencias y se comprometen a trabajar pese a ellas.
3. Resolución de problemas: esta forma de resolución se describe a continuación en sus fases (Ballesteros Alcalá, 2018):
 1. Identificar y contextualizar el problema: en esta primera fase todas las partes implicadas explicarán el conflicto desde su perspectiva y el docente, como mediador las recogerá para su análisis.
 2. Generar posibles soluciones: se recogen todas las posibles ideas para su resolución partiendo de la siguiente pregunta ¿qué podemos hacer para solucionar esto y que sea posible? Aquí el docente orienta a los alumnos a dar los pasos para que sean ellos mismos los que lleguen a la solución.

3. Evaluar las posibles soluciones: se contempla cada propuesta de solución analizando sus ventajas y sus inconvenientes para determinar su viabilidad y satisfacción para los miembros en conflicto.
4. Negociar soluciones: esta fase es delicada porque implica ceder, consensuar y posibles renunciaciones. Valorar lo que es más importante para cada miembro, lo que puede ofrecer, lo que se pide a cambio para llegar a puntos de encuentros y reconciliación de posturas que conduzcan a una posible solución.
5. Toma de decisiones: elegir la mejor opción que satisfaga a los miembros del grupo y también asegure su continuidad e identidad como tal. En esta fase es también interesante valorar qué se puede hacer para no volver a repetir el conflicto en el futuro.
6. Planificación de la puesta en marcha de esas decisiones: realizar una agenda con los compromisos adquiridos empezando por los más prioritarios y menos polémicos. Estos compromisos deben ser sobretodo realistas, concretos y realizables para evitar así la sensación de frustración en caso de que las soluciones no se dieran en el nivel esperado y acordado.
7. Seguimiento: en esta fase el docente debe emplazar a los alumnos a nuevos encuentros para valorar si los acuerdos se cumplen y la sinergia entre el grupo se produce.

4. CONCLUSIONES

Se puede decir que, desde la práctica docente, en su perspectiva de innovación continua, se avala el trabajo colaborativo como una herramienta de aprendizaje integral y significativo, que es bien acogida por el alumnado para la adquisición de sus competencias tanto académicas como de desarrollo personal y en este sentido los docentes tenemos la responsabilidad de contribuir en ello formando no sólo en la competencia técnica, sino también a nivel humano.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Ballesteros Alcalá, J.J. (2018). MF14444_3: *Impartición y tutorización de acciones formativas para el empleo*. Madrid: Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social.
- Barkley, E., Cross, K. y Major, C. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Algete. Madrid: Editorial Morata.

- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista iberoamericana de educación*, 1(10), 1-10.
- Egea Romero, M.P. (2015). Motivación. En M.L. Delgado Losada (Ed.), *Fundamentos de psicología para ciencias sociales y de la salud* (p. 89-117). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Quiroga, A. (2015). El manejo profesional de los conflictos: estrategias para mejorar los ambientes de trabajo. *Revista de Enfermería*. 1-4. Recuperado de: <https://www.fundasamin.org.ar/archivos/>
- Ramos-Rodríguez, J.M. (2018). Aprendizaje colaborativo en enfermería. Recuperado de <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10408/19945/APRENDIZAJE%20COLABORATIVO%20EN%20ENFERMERIA.pdf?sequence=1>
- Scagnoli, N.I. (2005). Estrategias para motivar el aprendizaje colaborativo en cursos a distancia. *Ideals. Illinois digital environment for access to learning and scholarship*. 1-15. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2142/10681>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts. Estados Unidos. Recuperado de: http://www.ulfbanke.de/downloads/activity_theory/vigotsky1978.pdf
- Zañartu Correa, L.M. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de dialogo interpersonal y en red. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías. Contexto educativo. Nueva Alejandría Internet*. 1-12. Fuente: <http://contexto-educativo.NuevaAlejandriaInternet>.

Capítulo 3

Evaluación de las actividades en los entornos virtuales de aprendizaje

Esmeralda Santacruz Salas

Universidad de Castilla-La Mancha

http://doi.org/10.18239/atenea_2020.22.03

1. INTRODUCCIÓN

Debido a la incorporación continua de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), la actividad docente del profesorado, así como la de aprendizaje del alumnado, está actualmente en constante cambio. Por tanto, la incorporación de diferentes metodologías docentes en marcos relacionales síncronos (presenciales) y asíncronos (no presenciales o virtuales), no puede llevar implícito el manejo y uso de las mismas estrategias de enseñanza, ni tampoco evaluativas, en los nuevos marcos educativos. Hacer esto, demostraría no sólo nuestra deficiente capacidad como docente, y poca capacidad adaptativa al entorno, sino que además constituiría un grave error. Los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) incluyen diferentes actividades y difieren de la forma tradicional de evaluación de la metodología clásica de enseñanza-aprendizaje.

2. LA EVALUACIÓN Y SUS TIPOS

Todas las actividades o tareas llevadas a cabo en cualquier ámbito docente y desde cualquier entorno o marco de formación, deben poder evaluarse para permitir comprobar el nivel que el alumno ha alcanzado, según los objetivos planteados en el curso y las competencias a alcanzar en el mismo (Molnar, 2001). De esta manera, cuando se establece una competencia de desarrollo formativo, se enuncia de tal forma que pueda identificarse claramente y sea evaluable.

La evaluación no es sólo un mero examen o medición de los conocimientos antes y después de recibir una formación. La evaluación es necesaria en la toma de decisiones de todas las fases de cualquier programa: desde la planificación a la

implementación. De este modo, la evaluación, valora el grado de conocimientos adquiridos, permite mejorar el diseño del curso actual o para próximas ediciones, permite cambiar el programa si se detecta errores o mantener actividades que han sido eficientes y eficaces, en definitiva, conocer todos los resultados que está produciendo nuestra actividad formativa, en contenido y forma detectando aquellas partes, fases o acciones que son sensibles de mejora.

Es necesario, por tanto, incluir la evaluación, en el diseño del proyecto curricular de una asignatura o actividad formativa, así como planificar sus objetivos. No solo afecta al proceso de aprendizaje del alumnado y su competencia en el dominio de distintas áreas, como tradicionalmente se ha hecho, sino que afecta también a los distintos elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje, a los profesores y a la interacción de ambos (alumnos y profesores). Con ese proceso, se trata de ver entonces como el alumno progresa y actúa en función de sus propias características, con los objetivos impuestos y las actividades educativas desarrolladas (Ruiz Morales, 2013).

Todo ello resume el extraordinario potencial de la evaluación como herramienta para organizar acciones formativas, de reconocimiento de aprendizaje y de gestión del talento humano (Menchén, 2012).

Existen muchos tipos de evaluación educativa en función del momento en el que se lleven a cabo, la función que desempeñan, etc. En el siguiente esquema se muestran algunas de las más relevantes, según el modelo conceptual (Yél, 2010).

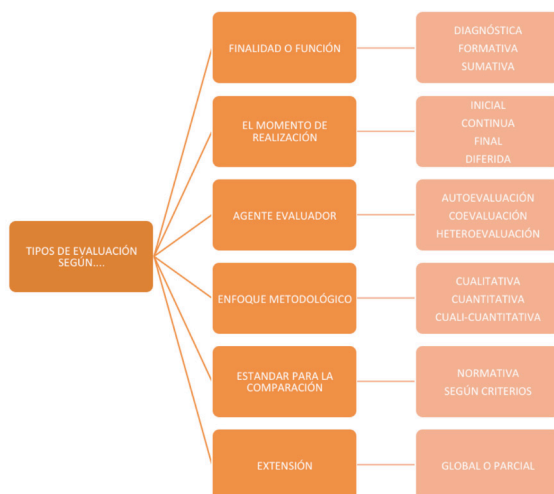


Figura 1. Modelo conceptual sobre los diferentes tipos de evaluación. Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, Steinert y colaboradores (2006), desarrollaron un modelo de resultados en educación denominado “Kirka-trick”, para evaluar los programas docentes. Hoy en día es considerado el marco conceptual para determinar el impacto de la formación docente. Se basa en cuatro niveles, como se muestra en la figura 2 (Kirkpatrick, 2007; Steinert, 2006).



Figura 2. Modelo Kirkpatrick (1994). Fuente: Ilie C. Universidades Corporativas: alineando personas y estrategia, 2016.

Concluimos entonces que la evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida y manejo de datos sobre elementos, hechos o modificaciones educativas, con el objetivo de valorarlas, identificar las más rentables, pero sobre todo registrar dificultades, deficiencias, puntos de mejora, etc. Esto nos permitirá tomar decisiones sobre dicha valoración.

“La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza. Es parte de la enseñanza y del aprendizaje” (Molnar, 2001).

3. LA EVALUACIÓN EN LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Los cursos basados en la utilización de las tecnologías de información y comunicación son denominados e-learning. En ellos, tanto la evaluación como el seguimiento del trabajo desarrollado son dos aspectos relevantes

de las funciones del profesor/a y están estrechamente relacionados. Cuando tratamos de evaluar el proceso de aprendizaje del alumnado que ha recibido la formación con actividades online, no sólo pretendemos corregir tareas, sino también conocer su nivel de participación en el curso y en las diferentes actividades planteadas en él (foros, talleres, número de accesos a la plataforma, implicación...).

En los cursos e-learning la evaluación debe poder llevarse a cabo desde sus diferentes modalidades, tal y cómo veíamos en la Figura 1, en el Modelo Yel: inicial, formativa y sumativa; incluyendo además de la evaluación del profesor, la autoevaluación y coevaluación (Yel, 2001).

Algunos autores han utilizado el término “e-evaluación” para referirse a la evaluación del aprendizaje en entornos virtuales, siendo definido como “...proceso de aprendizaje, mediado por medios tecnológicos, a través del cual se promueve y potencia el desarrollo de competencias útiles y valiosas para el presente académico y el futuro laboral de los estudiantes como profesionales estratégicos...” (Gómez, 2012).

Por tanto, hay que destacar que la evaluación de las actividades formativas o docentes en los EVA conlleva estrategias adaptadas a las propias características de este tipo de entornos mediados por la tecnología.

Características de la formación en EVA:

1. Existe una plataforma online desde donde puede observarse toda la actividad del alumno. El profesor dispone de este espacio, también para su participación y seguimiento rutinario de las conexiones y participación de los alumnos.
2. El proceso de formación y aprendizaje se basa en parte, a través de actividades y trabajos tanto individuales como de los grupos de trabajo de los alumnos.
3. Generalmente la evaluación de los EVA conlleva un proceso continuo de seguimiento de actividades planificadas con antelación o durante el curso por el profesor.
4. Además de las tareas y su evaluación desde los EVA, puede ser necesaria para la acreditación final del estudiante una prueba final presencial, la exposición de un trabajo apoyándose de medios audiovisuales, como la videoconferencia, entrega de trabajos o proyectos finales, etc.

3.1. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Los EVA se estructuran en cuatro ámbitos de aprendizaje que señalan los referentes en los que centrar la actividad evaluadora (Valcárcel, 2012):

- Área de comunicación: conjunto de herramientas del EVA diseñados con la finalidad de poner en funcionamiento las relaciones entre los agentes implicados en el entorno. Su evaluación recoge información cualitativa y cuantitativa (cuenta de correo Web Mail, Foro, Sala de Chat).
- Área de contenido: difiere de la tradicional y síncrona, tanto en su accesibilidad, como en su presentación, tratamiento, inmediatez y generalidad. El problema principal que se plantea es dotar de recursos para gestionar toda la información de que disponemos, permitir su análisis, categorización y criterios de validez/fiabilidad. Su evaluación requiere indicadores sobre el uso temático, material de apoyo bibliográfico presentado, actividades prácticas, su visita y participación en la cartelera virtual, su investigación personal en la web, realización de tareas planteadas por el profesor, etc.
- Área de información y gestión: esta se constituye como el eje para entender los instrumentos de evaluación que se utilizarán y el sentido de estos. Como indicadores de la evaluación se pueden destacar: a) las visitas que hace el alumno a la cartelera de noticias, donde el profesor lo mantendrá continuamente informado; b) el cumplimiento de la agenda virtual que guía las actividades y desarrollo del curso y c) la realización de las encuestas a las que se sugiera responder, para enriquecer el intercambio y la marcha de la propuesta de aprendizaje.
- Área de recursos: al igual que el área de contenido, el problema que plantea este ámbito es el de accesibilidad a la información. En este caso porque la forma de almacenamiento y posterior uso ha cambiado con respecto a las clásicas vías docentes y formativas. Como indicadores de evaluación podemos señalar: a) participación en la subida y descarga de los archivos por parte del profesor y del alumno, b) destrezas en la utilización de los recursos informáticos, programas y utilidades para ser descargados del ordenador, c) consultas de manuales, tutoriales y otros materiales de apoyo para facilitar la operatividad y el aprendizaje.

La figura 3 resume algunas de las herramientas que puede plantear un profesor como estrategia evaluativa de aprendizajes virtuales:



Figura 3. Esquema de herramientas de evaluación en entornos virtuales de aprendizaje. Fuente: Elaboración propia.

Los instrumentos o herramientas para evaluar una actividad o programa formativo, señalados anteriormente, son desarrollados por diferentes autores y podemos agruparlos del siguiente modo (Arter, 1992):

1. E-portafolio. Este es un sistema digital que permite elaborar un documento con los datos necesarios, eventos, hechos o productos relevantes

para el autor. En el caso de un e-portafolio académico, este incluye actividades o tareas de la clase, generalmente siguiendo un orden cronológico e incluyendo una reflexión crítica del alumno. En él se permite identificar cómo los estudiantes gestionan la información y los conocimientos para aplicarlos a diferentes situaciones. Este tipo de archivos muestran tanto el progreso del aprendizaje del alumno, al ser evaluado por el profesor, como la autoevaluación por parte del alumno del aprendizaje logrado. Permite al profesor generar cambios e introducir mejoras durante el desarrollo de la actividad por lo que es capaz de permitir una retroalimentación continua y sistemática. Debe estar publicado a través de internet y permitir la interacción entre el autor, ya sea un alumno, un grupo o una institución y el profesor con aportaciones online (Achtemeier, 2003; Belloch, 2012).

2. Trabajos en línea o presenciales presentados por los estudiantes con una valoración cualitativa o cuantitativa. Dichos trabajos pueden ser realizados individualmente o en grupo.
3. Pruebas objetivas llevadas a cabo mediante encuestas o test de aprendizaje en línea o presenciales basados en el contenido publicado en línea. Estos cuestionarios pueden contener diferentes tipos de preguntas para la evaluación, ya sea de tipo test o de desarrollo. La ventaja que aportan es la calificación en forma automatizada y es posible establecer un banco de datos de este tipo de pruebas.
4. Existen otros recursos que permiten la coevaluación de los trabajos o actividades mediante la recopilación, revisión y evaluación por pares, es decir entre los propios estudiantes. Por ejemplo, el módulo de actividad “taller” dentro de la plataforma digital “Moodle” se permite a los estudiantes enviar cualquier contenido digital en archivos de texto, hojas de cálculo, o también pueden escribir texto directamente en un campo reservado para tal fin. La modalidad de evaluación se basa en criterios de diferente índole definidos previamente por el profesor. Del mismo modo se pueden asignar uno o varios trabajos para evaluación para un mismo alumno, de forma aleatoria o definido previamente, con conocimiento del autor del trabajo o de forma anónima.
5. Exposiciones de trabajos mediante videoconferencia, ya sea de forma individual o grupal, al profesor. Este trabajo, si así se requiere, puede exponerse después en la plataforma virtual, de este modo se facilita la visualización no solo del propio estudiante, para su valoración y observación, sino también por el resto de los compañeros. Incluso puede

pedirse la participación dejando comentarios en línea sobre aquellos aspectos que se consideren relevantes. Es recomendable que se emplee como guía y soporte para estas instancias algún esquema valorativo que facilite el registro de los observado (Belloch, 2012; Lezcano, 2017).

6. Foros. Definidos por Arango (2004) como “...escenarios de comunicación por internet donde se propicia el debate, la concertación y el consenso de ideas...”. Son herramientas de gran valor pedagógico que permiten el trabajo asíncrono con los estudiantes para visualizar y acompañar a estos, en la construcción del conocimiento. Se estructura se articula en un planteamiento por parte del profesor u otro alumno y obliga a posicionarse, reflexionar, deliberar e intervenir en el debate. Para los docentes implica un trabajo de seguimiento y monitoreo de las intervenciones de los estudiantes para orientar o reorientar si fuera necesario este proceso. Si nuestro objetivo es utilizarlos como instrumentos de evaluación que faciliten la interactividad deben propiciar la resolución de problemas, la participación de todos los estudiantes, el compartir ideas, analizar opiniones y reflexiones. Evalúan los propios aprendizajes y los ajenos (Arango, 2003).
7. Rúbricas. Esta es un tabla o matriz en la que se presentan los criterios específicos y fundamentales que permiten valorar los conocimientos y/o las competencias logradas por los estudiantes en un determinado trabajo o materia. Esto permite unir y relacionar criterios de evaluación, niveles de logro y descriptores. En la intersección de filas y columnas se incluye una descripción textual de las cualidades de los resultados y productos en esa dimensión y a ese nivel (Belloch, 2012).

Título				
Descripción de la actividad				
Elementos para evaluación	Niveles de consecución			

Tabla 1. Matriz de una rúbrica de evaluación. Fuente: Elaboración propia

Existen muchos tipos de rúbrica dependiendo de la actividad o contenido a evaluar. Cada profesor debe elaborar la suya propia en base a sus objetivos.

Los ítems o elementos que evaluar son los aspectos que nosotros queremos que nuestros alumnos trabajen, aprendan, desarrollen o adquieran.

- Si se trata de una actividad individual, como sería un texto narrativo, en la parte de la izquierda tendremos una casilla para la adecuación, coherencia, cohesión y ortografía. Puede tratarse también de una exposición oral de un trabajo. En este caso los ítems serían, por ejemplo, conocimiento del tema, comunicación en la presentación y/o recursos utilizados.
- Si lo que estamos evaluando es un trabajo grupal, seguramente tendremos una casilla para el contenido, presentación, para la utilización de las herramientas TIC, trabajo cooperativo.
- Si lo que queremos es evaluar el nivel de adquisición de las competencias tratadas a lo largo de una asignatura concreto, las casillas incluirán las competencias específicas y que nos interese evaluar de dicha asignatura.

Respecto al grado en el que el alumno ha alcanzado en cada uno de los ítems, suele dividirse en 4 niveles. Esta clasificación puede hacerse de forma numérica donde el nivel 4 correspondería al máximo nivel y el 1 el menor nivel. También puede clasificarse de forma cualitativa, estableciendo diferentes categorías de logro, como por ejemplo “muy bueno”, “bueno”, “aceptable” o “malo” (Raposo y Martínez, 2011).

Las rúbricas, son sin duda una herramienta importante y muy útiles en la evaluación del aprendizaje en la actualidad, ya que ayudan tanto a profesores como alumnos a mejorar la calidad de la formación. Por un lado, los estudiantes aprenden a juzgar y revisar su propio trabajo antes de entregarlo, ya que disponen de un referente para su corrección. Es común que el profesor ofrezca la posibilidad previamente al alumno de conocer con exactitud todos los criterios/ítems a evaluar, de este modo el alumno puede centrarse en los criterios importantes de la tarea y desarrollar un trabajo de mayor calidad. En segundo lugar, el profesor puede obtener una retroalimentación de su propio método educativo y del contenido, habilidades y competencias adquiridas por el alumno (Belloch, 2012; Torres Gordillo, 2010)

Por lo tanto, coincidimos con otros autores en que la rúbrica es una herramienta versátil, ya que puede utilizarse como forma de evaluación en cualquiera de las actividades planteadas siguiendo los criterios marcados en base a los objetivos (Mertler, 2001; Moskal, 2000)

A continuación, se muestran ejemplos de rúbricas para utilizadas para distintas actividades planteadas en una plataforma digital (Moskal, 2000)

RÚBRICA PARA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA IER. GRADO					
RASGOS A OBSERVAR	NIVELES DE DESEMPEÑO				
	NIVEL 1 MAL	NIVEL 2 REGULAR	NIVEL 3 BIEN	NIVEL 4 MUY BIEN	NIVEL 5 EXCELENTE
1. Identifica y reconoce sus segmentos corporales en diferentes situaciones motrices	No identifica ni reconoce sus segmentos corporales	Solo los identifica pero no los reconoce	Los identifica y reconoce en algunas situaciones motrices	Los identifica y reconoce en varias situaciones motrices	Los identifica y reconoce en todas las situaciones motrices propuestas por el docente
2. Identifica los diferentes patrones básicos, respetando sus posibilidades de movimiento y la de sus compañeros	No identifica los patrones básicos de movimiento	Identifica sus patrones básicos de movimiento	Identifica sus patrones básicos de movimiento y respeta su posibilidad de movimiento	Identifica patrones de movimiento, respecto su posibilidad de movimiento y la de los compañeros	Identifica patrones de movimiento y la de los compañeros, así como propone nuevas posibilidades de movimiento
3. Realiza movimientos combinados utilizando su creatividad	No realiza movimientos combinados	Realiza movimientos sencillos	Realiza movimientos combinados que observa en sus compañeros/as	Realiza movimientos combinados utilizando su creatividad	Realiza y propone nuevos movimientos de manera creativa
4. Identifica y utiliza diversos tipos de desplazamientos para ubicarse en relación a los objetos que le rodean y a los demás	Solo identifica los diversos tipos de desplazamiento	Identifica y utiliza diversos tipos de desplazamiento pero no sabe ubicarse en relación a objetos y a sus compañeros	Identifica y utiliza diversos tipos de desplazamiento y le cuesta trabajo ubicarse en relación con los objetos y personas	Identifica y utiliza diversos tipos de desplazamientos para ubicarse en relación con los objetos y personas que lo rodean	Identifica, utiliza y propone diversos tipos de desplazamientos para ubicarse en relación con los objetos y personas que lo rodean
5. Propone acciones motrices creativas	No propone acciones motrices creativas	Propone acciones motrices	Propone acciones motrices desarrolladas anteriormente	Propone acciones motrices creativas de manera colectiva	Propone acciones motrices creativas de manera individual
6. Procede con seguridad al desempeñarse en diferentes acciones, utilizando su cuerpo y proponiendo alternativas de movimiento	No procede con seguridad al desempeñarse en diferentes acciones	Procede con seguridad en algunas ocasiones	Procede con seguridad en la mayoría de las acciones	Procede con seguridad siempre	Procede con seguridad siempre y propone alternativas de movimiento
7. Reconoce los patrones básicos de movimiento al manipular objetos	No reconoce los patrones básicos de movimiento	Reconoce algunos patrones básicos de movimiento	Reconoce la mayoría de los patrones básicos de movimiento al manipular objetos	Reconoce todos los patrones básicos de movimiento al manipular objetos	Reconoce todos los patrones básicos de movimiento al manipular objetos y propone nuevos movimientos
8. Resuelve motrizmente los problemas que se le presentan durante el juego	No es capaz de resolver los problemas de tipo motriz que se le presenta	Se le dificulta la resolución de problemas, necesita que el docente lo guíe	Resuelve los problemas de manera conjunta	Resuelve motrizmente los problemas que se le presentan durante el juego	Resuelve motrizmente los problemas que se le presentan durante el juego y ayuda a sus compañeros
9. Reconoce sus características físicas y la de sus compañeros en situaciones de juego	No reconoce sus características físicas y la de sus compañeros en situaciones de juego	Solo es capaz de reconocer sus características físicas	Reconoce sus características físicas y la de sus compañeros	Reconoce sus características físicas y la de sus compañeros en situaciones de juego	Reconoce sus características físicas y la de sus compañeros en situaciones de juego, y propone diversas situaciones de juego
10. Realiza diferentes movimientos combinados a ritmo propio	No es capaz de llevar a cabo movimientos combinados a ritmos propios	Lleva a cabo movimientos combinados sin ritmo	Realiza movimientos sencillos a ritmo propio	Realiza movimientos combinados a ritmo propio	Realiza y propone movimientos combinados a ritmo propio

Tabla 2. Rúbrica ejemplo 1: Actividad Diagnóstica. El objetivo es evaluar la Educación Física en 2º Grado de Primaria. Fuente: Propuesta de evaluación diagnóstica Educación Física Primaria I.E.F. Hugo Enrique Medina Cruz. Disponible en: <https://es.slideshare.net/hugomedina36/propuesta-de-evaluacion-diagnostica-educ-fsica-primaria-lef-hugo-enrique-medina-cruz>

CATEGORIA	10	9-8	7-6	5
Actitudinales:				
Disposición	Participó muy bien en investigación y todo el desarrollo de la presentación	Participó en casi todo el desarrollo de la presentación y en la investigación	Participó en algo de la presentación y la investigación incompleta	No cumplió
Respeto	Siempre a todos	Casi siempre a todos	Sólo a los adultos	A nadie
Colaboración	Ideas creativas para la presentación	Algunas ideas para la presentación	Ayudó en algo para la presentación	En nada
Identidad	Con todo el grupo	Con casi todos	Con su equipo	Con nadie
Responsabilidad	Investigó, participó, tomó apuntes y entregó trabajo en el tiempo asignado	Investigó, participó, tomó apuntes y entregó tarea en más tiempo del asignado	Investigó, participó, tomó algunos apuntes y entregó tarea parcial en más tiempo	No cumplió con presentación ni tiempos
Procedimentales:				
Instrucciones	Cumple todas	Sigue casi todas	Cambia algunas	Cambia todo
Materiales	Utilizó con cuidado los equipos de la Red escolar	Utilizó con cuidado casi todos los equipos de la Red	Descuidado en la utilización de los equipos de la Red	Ocasionó accidentes en equipos o trabajos
Apuntes	Apuntes completos, limpios y con buena ortografía	Apuntes casi completos, limpios y con buena ortografía	Faltan varios apuntes, con faltas de ortografía y sucios	No tiene apuntes
Tareas	Presentación completa	Presentación casi completa	Presentación a la mitad	No presenta
Investigación	Trabajo completo	Trabajo casi completo	Falta una buena parte	Falta todo
Ilustra	Relacionado y creativo	Relacionado y algo creativo	Relacionado	No está relacionado o no hay
Conceptuales:				
Interpreta	Correctamente las leyes	Casi correctamente las leyes	Tiene fallas en algunas leyes	Ignora las leyes
Relaciona	Correctamente las leyes y los fenómenos	Correctamente casi todas las leyes y fenómenos	Tiene fallas en varias leyes y fenómenos	No puede relacionar
Reflexiona	En los fenómenos físicos a partir de la teoría	En casi todos los fenómenos físicos a partir de la teoría	En algunos fenómenos físicos a partir de la teoría	No aplica la teoría a los fenómenos físicos
Concluye	Argumentación completa, correcta y coherente	Argumentación casi completa, correcta y coherente	Argumentación incompleta, correcta y coherente	No lo realiza

Tabla 3. Rúbrica ejemplo 2: Actividad Formativa. La tarea planteada al alumno fue “Elaborar presentación en Power Point de las tres Leyes de Newton en 4 diapositivas”. Fuente: <https://www.scribd.com/doc/11689571/Rubricas-para-la-evaluacion-de-las-7-actividades>

CATEGORIA	10	9-8	7-6	5
Actitudinales:				
Disposición	Participó muy bien en el debate	Participó bien en el debate	Participó poco en el debate	No participó
Respeto	Siempre a todos, a sus trabajos y opiniones	Casi siempre a todos, a sus trabajos y opiniones	Sólo a los de su equipo, a sus trabajos y opiniones	Ofendió a los compañeros, sus trabajos y opiniones
Colaboración	Opiniones certeras y respetuosas de todos los demás	Opiniones certeras y respetuosas de casi todos los demás	Algunas opiniones certeras y respetuosas de los de su equipo	No debatió
Identidad	Con todo el grupo	Con casi todos	Con su equipo	Con nadie
Responsabilidad	Expuso blog, tomó apuntes y debatió correctamente en el tiempo asignado.	Expuso blog, tomó apuntes y debatió en más del tiempo asignado	Con fallas, expuso blog, tomó apuntes y debatió en más del tiempo asignado	No cumplió con blog, ni tiempos, ni debate
Procedimentales:				
Instrucciones	Cumple todas	Sigue casi todas	Cambia algunas	Cambia todo
Materiales	Utilizó con cuidado los equipos de la Red escolar	Utilizó con cuidado casi todos los equipos de la red	Descuidado en la utilización de los equipos de la Red	Ocasionó accidentes en equipos o trabajos
Apuntes	Apuntes completos, limpios y con buena ortografía	Apuntes casi completos, limpios y con buena ortografía	Faltan varios apuntes, con faltas de ortografía y sucios	No tiene apuntes
Tareas	Presentación completa	Presentación casi completa	Presentación a la mitad	No presenta
Investigación	Trabajo completo	Trabajo casi completo	Falta una buena parte	Falta todo
Ilustra	Relacionado y creativo	Relacionado y algo creativo	Relacionado	No está relacionado o no hay
Conceptuales:				
Interpreta	Correctamente las leyes	Casi correctamente las leyes	Tiene fallas en algunas leyes	Ignora las leyes
Relaciona	Correctamente las leyes y los fenómenos	Correctamente casi todas las leyes y fenómenos	Tiene fallas en varias leyes y fenómenos	No puede relacionar
Reflexiona	En los fenómenos físicos a partir de la teoría	En casi todos los fenómenos físicos a partir de la teoría	En algunos fenómenos físicos a partir de la teoría	No aplica la teoría a los fenómenos físicos
Concluye	Argumentación completa, correcta y coherente, oral y escrita	Argumentación casi completa, correcta y coherente, oral y escrita	Argumentación incompleta, correcta y coherente sólo oral o escrita	No lo realiza

Tabla 4. Rúbrica ejemplo 3: Actividad Sumativa. La tarea planteada al alumno fue “Presentación-Debate de todos los blogs del grupo. Tomar apuntes concluyentes, argumentando científicamente cuáles fueron para él, los mejores blogs”. Fuente:

<https://es.scribd.com/doc/11689571/Rubricas-para-la-evaluacion-de-las-7-actividades>

4. BIBLIOGRAFÍA

- Achtemeier, S. D., Morris, L. V., y Finnegan, C. L. (2003). Considerations for developing evaluations of online courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 1-13.
- Arango, M. (2003). Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. *Revista Debates Latinoamericanos*, 2(7).
- Arter, J. A., y Spandel, V. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational measurement: Issues and practice*, 11(1), 36-44.
- Belloch, C. (2012). La evaluación en los EVA. Unidad de Tecnología Educativa (UTE). Universidad de Valencia. Disponible en: https://mimateriaenlinea.unid.edu.mx/dts_cursos_md/pos/ED/AV/AM/07/Entornos.pdf
- Molnar, G. La evaluación en el ámbito educativo. Concepto de evaluación aplicada. [artículo en línea]. 2001 [citado 10 Octubre 2018];[aprox. 3p.]
- Gómez, G. R., Sáiz, M. S. I. (2012). e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior. Narcea, SA de Ediciones.
- Kirkpatrick, D. L., y Kirkpatrick, J. D. (2007). Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles Epice.
- Lezcano, L., y Vilanova, G. (2017). Evaluation tools in virtual environments. Perspective of students and contributions of teachers. *Informes Científicos y Técnicos*, 9(1), 1-36.
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25), 1-10.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring Rubrics: How? Disponible en: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=3>
- Menchén, M. D. M. H. (2012). Guía de evaluación de actividades formativas. Instituto Andaluz de Administraciones Públicas.
- Raposo, M., y Martínez, E. (2011). La Rúbrica en la Enseñanza Universitaria: Un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes. *Formación Universitaria*, 4, 19-28.

Capítulo 4

Claves del éxito para la planificación de actividades en redes sociales

Carlos Alberto Castillo Sarmiento

Universidad de Castilla-La Mancha

http://doi.org/10.18239/atenea_2020.22.04

1. REDES SOCIALES Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

En la actualidad nos encontramos con un conjunto de alumnos que están muy acostumbrados a emplear las redes sociales. Bueno, más bien podríamos decir que prácticamente viven en las redes sociales: se informan a través de ellas, se comunican a través de ellas, contactan con sus conocidos a través de ellas... entonces, ¿si usan tanto las redes sociales no sería conveniente incorporarlas de alguna forma a la docencia? Sobre este tema, hay un cierto debate en los entornos docentes. Por un lado, los docentes que tenemos una cierta experiencia en docencia también tenemos una cierta edad y por tanto estamos mucho menos acostumbrados que nuestros alumnos las redes sociales y, evidentemente, a nadie le gusta salir de su zona de confort. Por otro lado, surge la duda de si resulta conveniente o no cambiar el medio en el que se disemina la información solo porque sea un medio muy empleado por los alumnos.

En mi opinión, este debate está zanjado ya que, por un lado, no debería ser un reto para un buen docente ser capaz de adaptarse a un nuevo medio de comunicación, pero, además, poner de excusa que es el medio favorito de los alumnos para comunicarse para no emplear estas herramientas se parece demasiado al “esto siempre se ha hecho así” que tan pocas alegrías nos ha dado. Además, en mi caso y en el de muchos otros compañeros, me dedico a la docencia universitaria en una universidad pública por lo que producir, al menos, parte del contenido de una asignatura en un formato abierto es una cuestión interesante tanto porque personas ajenas a la docencia universitaria pueden aprovechar este conocimiento, cómo por la transparencia que el ejercicio de la docencia que implica.

Este último punto abre una reflexión interesante acerca de hasta dónde debe llegar el compromiso con nuestros alumnos. En muchos campos actualmente el conocimiento se recicla a una velocidad de vértigo por lo que, entra dentro de lo posible, que los contenidos que un alumno adquirió en el primer curso de su vida universitaria hayan quedado, al menos, parcialmente obsoletos cuando éste alumno termine su formación universitaria. Por tanto, las actividades realizadas en redes sociales nos permiten mantener el contacto con esos alumnos que no están ahora presencialmente en nuestras clases a la vez que les permitimos que reciclen parte del contenido que antaño desarrollaron.

Además de estas breves reflexiones, hay otros motivos por los que realizar actividades en redes sociales debería ser interesante para los docentes universitarios. Por un lado, este tipo de actividades en abierto aumentan el valor de nuestro trabajo, es decir, es una forma de resaltar la importancia de las cosas que hacemos en la universidad. Pero, por otro lado, introduce una variable interesante que quizá nunca nos habíamos planteado. Imaginemos por ejemplo que somos profesores de la asignatura de Farmacología, nuestros alumnos, en un futuro, sean de la rama de Ciencias de la Salud que sean, tendrán que defender de alguna forma el uso de fármacos específicos contra una determinada patología. Evidentemente todos los fármacos tienen efectos secundarios más o menos graves. Frente al uso de fármacos estos alumnos se encontrarán con gente que defiende el discurso de que las farmacéuticas están para ganar dinero, que no quieren realmente curar enfermedades, etcétera. En el campo académico seguramente este es un debate que está completamente saldado, pero sin embargo es un debate al que estos hipotéticos alumnos tendrán que enfrentarse, ¿no sería por tanto interesante plantear actividades en redes sociales que nos den la posibilidad de contrastar nuestro discurso contra estas actitudes? ¿no resultaría beneficioso para nuestros alumnos comprobar cómo se puede argumentar lo que ellos saben en un entorno menos académico? O, dicho de otra forma ¿tendríamos la posibilidad en una de nuestras clases de tener un debate de este tipo? Por tanto, el desarrollo de actividades de índole variada en redes sociales nos permite interaccionar con personas “reales” de forma mucho más espontánea de lo que pudiera ocurrir dentro de una clase.

2. COMUNICACIÓN EN REDES SOCIALES

Decir que Internet ha cambiado la forma de comunicarnos es quedarse un poco corto. Aunque en sus principios Internet no dejaba de ser un sitio donde había mucha información, en la actualidad esa no es solo una de sus principales características. Ahora, además, Internet nos permite comunicar-

nos entre nosotros, pero este “nosotros” no se refiere solo a personas que se conocen, sino que, normalmente, se refiere a completos desconocidos. Es decir, la Internet actual nos permite formarnos, comunicarnos, colaborar, compartir información y opiniones con personas que son desconocidas, que no tienen por qué vivir cerca de nosotros. De hecho, actualmente cualquier persona es capaz de crear y distribuir contenidos a través de Internet de forma prácticamente gratuita. Esto es lo que se conoce como una comunidad virtual y a esta Internet, la que nos permite crear contenidos, difundirlos y comunicarnos con otros usuarios, es a la que conocemos como Web 2.0.

Dentro de esta Web 2.0 unos actores importantísimos son las redes sociales. Las redes sociales han cambiado de hecho la forma de comunicarnos en muchísimos aspectos. Por poner un ejemplo cotidiano no es extraño que en un telediario se comente la opinión de un político que ha expresado a través de un tuit. No obstante, no todas las redes sociales son igual de relevantes y del mismo modo tampoco lo serán en su posible aplicación en el entorno docente. En esta sección describiremos las tres redes sociales más relevantes pensando en su posible aplicación en docencia. Dejaremos de lado una red social importantísima basada en vídeo cómo es YouTube debido a que no es un medio muy adecuado para que la información fluya en ambos sentidos, sino más bien solo desde el vídeo hacia el espectador (aunque es cierto que tiene una herramienta de comentarios).

Por tanto, nos centraremos en Twitter, Facebook e Instagram, redes sociales que además disponen de aplicación móvil que facilita el acceso desde nuestro *smartphone*. Debemos conocer las posibilidades que nos proporcionan estos entornos, es decir, sus características principales y cómo funcionan, ya que en función de estas podemos plantear un tipo de actividades u otro. Empecemos.

Facebook

En la actualidad Facebook está viendo descender su número de usuarios y, de hecho, no es la preferida de los universitarios, aunque sigue siendo una red social muy potente. Está red social nos permite hacer publicaciones que contengan imágenes, vídeos e hipervínculos a otras webs, así como una cantidad de texto suficiente para hacer llegar nuestro mensaje con claridad.

En Facebook las relaciones entre usuarios se marcan con una amistad: un usuario le envía a otro una solicitud de amistad y éste puede aceptarla o no. Si la solicitud se acepta, ambos usuarios quedan vinculados y ambos podrán leer las publicaciones del otro, pero si no se acepta, las publicaciones de un usuario

quedarán ocultas para el otro y viceversa. Esta relación de amistad se concreta en el “timeline” de un usuario, en el que irán apareciendo las publicaciones del otro en orden cronológico inverso y viceversa

No obstante, Facebook nos permite definir varios niveles de privacidad en nuestras publicaciones, siendo el más abierto “público”, esto es, que nuestras publicaciones son accesibles para cualquier usuario no solo de Facebook sino de Internet.

Además de la funcionalidad básica de Facebook, que debemos conocer para poder emplear esta herramienta en docencia, hay dos funciones de Facebook que nos podrían interesar y que son mucho menos empleadas. Una de ellas son los grupos, es decir, la posibilidad de generar un espacio privado dentro de Facebook para un número de usuarios seleccionados. Otra opción que puede ser muy interesante en docencia es la posibilidad de, en vez de trabajar con un perfil de Facebook, trabajar con una página de Facebook. Las páginas se diferencian de los perfiles en que no es necesario establecer una relación de amistad para acceder al contenido. Los usuarios de Facebook indican que les “gusta” una página y desde ese momento las publicaciones de esa página aparecen en su “timeline”. Es decir, es una forma de crear dentro de Facebook una comunidad de usuarios en torno a unos intereses comunes que se expresan en esa página que siguen.

Twitter

Twitter es la red de microblogging más empleada y probablemente la red que más experiencias tiene recogidas en la literatura. La principal característica de Twitter es que cada publicación o tuit solo puede contener 280 caracteres como máximo. Esta característica hace que sea una red muy interesante si nosotros por ejemplo nos estamos planteando que nuestros alumnos deben aprender a condensar el mensaje que quieren transmitir. No obstante, cada publicación puede ir acompañada de contenido externo, que puede ser imágenes, animaciones, vídeos... Además, varias publicaciones pueden encadenarse formando lo que se conoce como un “hilo”.

Además de la publicación de contenido propio, esta red nos permite también compartir contenido de otros usuarios, lo que se conoce como un retuit, así como incorporar a nuestras publicaciones contenido que proviene de otras redes.

La forma más habitual de comunicarse entre usuarios en Twitter es de forma pública, es decir, cualquier persona podría leer el contenido que estamos publicando o la conversación que estamos manteniendo con otro usuario

de Twitter y, por supuesto, podría participar en esta conversación o podría realizarnos alguna pregunta o corrección sobre el contenido que estamos publicando. Aunque es mucho menos común, y seguramente también sea menos interesante desde el punto de vista docente, Twitter también nos permite mantener conversaciones de forma privada. Para ello, previamente hemos debido de establecer un vínculo de confianza con otros usuarios y solo serán éstos los que puedan leer y comentar nuestros mensajes. Por último, Twitter nos permite también la posibilidad de comenzar conversaciones con otros usuarios, para ello podemos “mencionar” a un usuario de Twitter en una publicación y éste recibirá un aviso de que se ha recibido esta mención, dándole la oportunidad de intervenir en la conversación.

En Twitter cada usuario dispone de lo que se conoce como un “timeline”. Este está configurado por las publicaciones de los usuarios a los que seguimos, es decir, aquellos que hemos marcado en Twitter como interesantes, que se muestran siguiendo un orden cronológico inverso, de las más recientes hacia las más antiguas en el tiempo. Del mismo modo, nosotros también podemos ser seguidos por otros usuarios, de tal forma que nuestras publicaciones se incorporarán a sus respectivos “timelines”. Es decir, al contrario que, por ejemplo en Facebook, en Twitter las relaciones entre usuarios suelen ser asimétricas: podemos seguir a un usuario y que éste no nos siga y también nos puede seguir un usuario a quien nosotros no sigamos, todo depende de los intereses de cada usuario.

Por último, Twitter nos proporciona una serie de temas “calientes”, los temas de los que más están hablando el resto de los usuarios. Esto es lo que se conoce como *trending topic*. Pero además podemos buscar aquellos temas que nos interesen, para ello conviene, además de emplear las palabras clave, conocer si la gente que habla de un tema concreto emplea lo que en Twitter se conoce como un “hashtag”, es decir, si estos usuarios etiquetan sus publicaciones sobre este tema que nos interesa de una forma determinada.

Instagram

Es la red social más nueva de las tres y probablemente la preferida por nuestros alumnos. La base de las comunicaciones dentro de Instagram son las fotos, aunque también los vídeos. Inicialmente Instagram se desarrolló para publicar fotos en formato cuadrado, a las cuales se les podría aplicar diversos filtros. No obstante, en cada publicación la foto o el vídeo que se publique admite un texto, aunque, como hemos comentado, todo el diseño de la apli-

cación gira en torno a la imagen, por tanto, es un aspecto para tener muy en cuenta a la hora de desarrollar actividades en Instagram

Instagram repite la forma interacciones entre los usuarios que ya hemos descrito en redes anteriores. De nuevo podremos trabajar con una cuenta privada o una cuenta pública en función de lo que nos interese, podemos seguir otras cuentas y éstas también nos podrán seguir a nosotros configurando así nuestro “timeline”. Igual que ocurría en Facebook, podemos utilizar una cuenta profesional pudiéndose elegir entre un perfil de “creador” o bien “empresa”, proporcionándose nuevas funcionalidades para este tipo de cuentas.

3. SUGERENCIAS PARA INCORPORAR ACTIVIDADES EN REDES SOCIALES A TU DOCENCIA

En este apartado vamos a proporcionar una serie de consejos generales que debemos tener en cuenta a la hora de plantear actividades docentes en redes sociales. Tengamos en cuenta que este capítulo es de carácter general, por tanto está dirigido a docentes de diversas ramas de conocimiento. Mi consejo es que cuando queráis realizar una actividad específica en redes sociales busquéis qué se ha hecho ya en vuestro campo de conocimiento y qué actividades han funcionado mejor y cuáles han funcionado peor (y por qué). Es una reflexión importante la que hay que hacer al inicio de plantear una actividad en redes sociales, ya que no existe una regla mágica que nos permita saber de antemano si la actividad que vamos a realizar tendrá buena acogida y cumplirá con los objetivos que nos hemos marcado. No obstante, en este capítulo proporcionaremos un buen número de consejos para intentar asegurar que las tasas de éxito sean lo más elevadas posible.

Antes de empezar con cualquier actividad que vayamos a planificar para nuestros alumnos en redes sociales, es conveniente dedicar un tiempo a reflexionar sobre unas cuestiones básicas. La primera que debemos plantearnos es qué tipo de red social vamos a emplear, para ello debemos definir cuál es el objetivo de la actividad que queremos plantear a nuestros alumnos, por ejemplo, si queremos que nuestros alumnos desarrollen un texto complejo seguramente Instagram no sea la red social adecuada. El siguiente paso que debemos plantearnos es qué características va a tener el entorno en el que vamos a trabajar, por ejemplo, ¿hablaremos de una red social con carácter público o privado?, ¿nuestros alumnos van a trabajar de forma individual o por grupos?, ¿qué tipo de actividades concretas van a realizar los alumnos?... Además, debemos plantearnos qué tipo de rol le vamos a dar los alumnos ¿solo

van a leer lo que nosotros subamos?, ¿además podrán publicar su propio contenido?, ¿valorarán el trabajo de otros alumnos?, etcétera. Debemos plantearnos también qué contenido vamos a aportar nosotros a esta actividad: ¿vamos a subir imagen, video, bibliografía?, etcétera. Finalmente, casi lo más importante de todo: tendremos que plantearnos cómo vamos a valorar la actividad.

Y es que las redes sociales nos proporcionan a los docentes la oportunidad de incrementar la interacción con nuestros alumnos y el compromiso de éstos con nuestras asignaturas. Además, las redes sociales nos pueden ayudar porque ya disponen de mucho contenido publicado previamente al que podemos recurrir. Pasemos por tanto a desgranar consejos concretos para realizar con éxito actividades en redes sociales.

Conoce tu entorno de trabajo

Es fundamental para poder desarrollar actividades con éxito en redes sociales conocer de forma avanzada cómo funcionan estas redes. Lo normal es que nuestros alumnos ya sepan utilizarlas, pero probablemente si les pedimos que hagan algo que se salga un poco de lo común no sabrán desarrollar esta tarea y nos plantearán sus dudas a las cuales, evidentemente, no sabremos responder si no somos usuarios con un cierto bagaje en el manejo de la red social correspondiente.

Por otro lado, conocer las redes que estamos usando en profundidad nos permiten saber con qué tipo de herramientas podemos contar para trabajar y con cuáles no. Por tanto, esto nos permitirá desarrollar actividades de forma más precisa para alcanzar nuestros objetivos docentes.

Además, si no conocemos razonablemente la red en la que queremos trabajar, sencillamente, no seremos capaces de comunicarnos con nuestros alumnos al no conocer la terminología necesaria para comunicarnos en una red social.

Conviértete en usuario

No solo debemos conocer la red social que queremos emplear en nuestras actividades docentes, sino que además debemos estar acostumbrados a usarla. Este uso cotidiano nos permitirá ir recopilando recursos que están disponibles ya en muchas redes sociales. Pero, además, si estamos interesados en que nuestros alumnos empleen redes sociales desde un punto de vista profesional, ellos deben estar acostumbrados a vernos a nosotros emplearlas también. Vamos, que no nos queda otra que ser proactivos.

Establece unas reglas

Las redes sociales proporcionan un ambiente mucho más distendido que una clase en la universidad. No obstante, aunque no nos encontremos en un entorno sujeto a las mismas reglas que tenemos en clase, esto no quiere decir que no se deben respetar una serie de reglas, digamos, de convivencia.

De este modo, debemos crear una serie de reglas y avisos que le recuerden a los usuarios que la actividad que estamos desarrollando conlleva un uso específico de la red social y por tanto los usuarios que interactúan con nosotros se hacen responsables del contenido de sus publicaciones. Es un punto importante ya que, por ejemplo, un usuario podría cometer un delito al publicar una imagen de un libro de texto en una red social y sin embargo este hecho no tendría ninguna repercusión si esa imagen la insertara en una presentación que realizara en una clase.

En cualquier caso, no se trata solo de establecer unas reglas que nos eviten problemas éticos o legales. Lo que intentamos de escribir en este apartado es que mantener la profesionalidad tanto en un entorno presencial como en uno virtual debe ser igual de importante.

Seguramente este tipo de cláusulas no serían necesarias si todos aceptáramos que nuestros avatares en las redes sociales nos representan, de hecho, cada vez es más común en los procesos de selección de empresas se consulten las redes sociales de los candidatos en busca del tipo de personas que son *online*.

Usa ejemplos de la red social durante tus clases

Las actividades en redes sociales además pueden ayudarnos a mejorar la experiencia de los alumnos en nuestras clases presenciales. De tal forma que, si mostramos publicaciones de redes sociales durante nuestras clases presenciales, no solo animaremos a los alumnos a participar en las actividades que estamos planteando en las mismas, sino que también seremos probablemente capaces de abrir un debate sobre la experiencia de los alumnos con el uso de las redes sociales y sus opiniones con respecto a los temas que se plantean.

No obstante, hemos de tener en cuenta que esto también altera las dinámicas normales de las clases presenciales, por lo que debemos valorar cuánto tiempo le debemos dedicar a este tipo de mini actividades.

En este sentido, otra opción a valorar en el uso de las redes sociales es abrir la posibilidad de que en una clase presencial mientras ésta se está presentando un material o bien en la videoconferencia o similar, los alumnos no puedan interrumpir para realizar preguntas, sino que estas preguntas deban

dirigirse a través de la red social de nuestra elección. De esta forma al final de la presentación o de la charla, podremos recopilar todas las preguntas de los alumnos sin haber interrumpido nuestra presentación y sin haber perdido ninguna pregunta.

Usa las redes sociales como fuente de información

En la actualidad, gran parte de la población incluidos nuestros alumnos, obtienen mucha información a través de las redes sociales. No obstante, para ellos tampoco es sencillo cribar entre toda la información disponible cuál es la más acertada o verídica. Por tanto, podemos usar nuestras actividades en redes sociales para enseñarles a los alumnos cuáles son las páginas o usuarios de referencia de nuestra materia, así como qué herramientas podemos emplear para cribar la información en redes sociales.

Incorpora a tus redes sociales contenido actual

No es nada extraño que durante el desarrollo de un curso aparezcan noticias relevantes relacionadas con la materia que estamos impartiendo. Compartir o comentar estas noticias a través de nuestras redes sociales permite a los alumnos contextualizar las cuestiones que estamos desarrollando en el aula, es decir, es la respuesta a la ya típica pregunta “¿y esto para qué sirve?”.

Crea una comunidad

Si la red social que estás usando lo permite, crea un grupo que contenga a tus alumnos. De esta forma habrá un flujo de comunicación directa del cual todos los estudiantes podrán participar. Además de crear una cierta sensación de comunidad, seguramente sea más sencillo para los alumnos comunicarse por este método, dado que las redes sociales son usadas desde dispositivos móviles, que no consultando el correo electrónico.

Anima a los estudiantes a ser creativos pero concisos

Seguramente la creatividad a la hora de expresar conocimiento sea una competencia que todos nuestros alumnos deben adquirir independientemente de la rama de conocimiento, además, la expresión de este conocimiento debe realizarse de forma concisa, es decir, debemos conseguir expresar lo que tenemos de forma coherente, pero sin aburrir a nuestro interlocutor. Para ello la red social Twitter es ideal pues presenta espacio limitado en cada publica-

ción, no obstante, esta misma regla puede extrapolarse a cualquier otra red social que queramos emplear.

Usa las redes sociales para hacer encuestas informales

Esta experiencia puede realizarse tanto de forma asíncrona como cuando tenemos a los alumnos de forma presencial en nuestra clase, es decir, en vez de pedirles que levanten la mano para ver qué opinan como les podemos pedir que respondan a una pregunta a través de la red social. De esta forma podemos controlar de forma más precisa el tanto por ciento de respuestas de cada una de las opciones y aprovechar para proporcionar *feedback* sobre cada una de las respuestas.

Las redes sociales pueden ser una buena forma de promover reflexión y pensamiento crítico

Bastantes estudios de la literatura afirman qué es posible emplear redes sociales tanto para promover la autorreflexión o la reflexión grupal en torno a una actividad, así como para desarrollar el pensamiento crítico de nuestros alumnos. Es por tanto importante que intentemos establecer la forma, si no lo hacemos en nuestras clases presenciales, de que nuestros alumnos reflexionen en este contexto virtual. De hecho, solo tendríamos que canalizar lo que ya hacen hacia nuestros intereses, ya que muchos de nuestros alumnos utilizan las redes sociales para expresar sus puntos de vista sobre determinados temas de forma habitual.

4. CONCLUSIÓN

Las redes sociales son potentísimas herramientas para compartir información y comunicarse entre diversos usuarios, estando además su uso ya muy extendido entre nuestros alumnos y siendo prácticamente gratuito. Existen en la literatura bastantes experiencias acerca del uso de redes sociales en docencia que avalan su empleo para promover el aprendizaje de los estudiantes en contextos más informales, así como para que nuestros propios estudiantes sean capaces de desarrollar sus propios entornos de aprendizaje en base a sus propios intereses. Además, las redes sociales nos permiten la posibilidad de incorporar agentes externos a nuestra docencia, proporcionando un contexto más realista que el puramente académico.

No obstante, debemos tener en cuenta que el uso de redes sociales en docencia también incluye algunas desventajas. Algunas de estas desventajas

están incluidas en la literatura, cómo pueden ser las propias limitaciones de las redes sociales o las limitaciones éticas ya comentadas en este capítulo, además, una limitación importante que no suele reflejarse en la literatura es que el empleo de estas herramientas supone para el docente una importante carga de trabajo adicional. Debemos por tanto valorar todas estas características a la hora de planificar nuestras actividades docentes en redes sociales.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Baumann, P. (2009, enero 16). 140 Health Care Uses for Twitter. Recuperado 8 de diciembre de 2019, de Phil Baumann website: <https://philbaumann.com/2009/01/16/140-health-care-uses-for-twitter/>
- Polinario, J. (2016). *Cómo divulgar ciencia a través de las redes sociales*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Rodríguez-Martín, B., & Castillo, C. A. (2017). Hidratos de carbono y práctica deportiva: Una etnografía virtual en Twitter. *Nutrición Hospitalaria*, 34(1), 144-153. doi: 10.20960/nh.990
- Rodríguez-Martín, B., & Castillo, C. A. (2019). *Entornos virtuales de aprendizaje: Posibilidades y retos en el ámbito universitario*. Recuperado de <http://doi.org/10.18239/atena.14.2019>

Capítulo 5

Desafíos al docente universitario: las redes sociales en el mundo académico

José Luis Martín Conty

Universidad de Castilla-La Mancha

http://doi.org/10.18239/atenea_2020.22.05

RESUMEN

La universidad es la cuna del conocimiento y la investigación desde sus orígenes, es en ámbito académico donde se plantea y se exige un desarrollo de la investigación en todos sus campos, pero asistimos a una evolución vertiginosa de las nuevas tecnologías, por lo que la incorporación de prácticas educativas innovadoras que garanticen la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje es una exigencia ineludible. Nos cuestionamos cada día si los entornos de aprendizaje, desarrollados con las nuevas tecnologías en el ámbito académico, tanto para docentes como estudiantes, gozan de la suficiente calidad o por el contrario asistimos a una corriente atropellada por una evolución tan veloz. Nos referiremos a las redes sociales entre otros, ya que son innumerables los entornos de aprendizaje disponibles tanto para docentes como para estudiantes. La bibliografía y documentación a propósito de las redes sociales, resulta muy prolija desde el punto de vista exclusivamente pedagógico, ya que no solo instruye para la innovación pedagógica, sino que simultáneamente, las redes sociales cumplen innumerables funciones positivas y negativas en los estudiantes. El objetivo de aprendizaje de estos instrumentos tecnológicos requiere a su vez, no solamente, una adecuada implantación, sino también obtener indicadores de calidad para poder evaluar. En el caso que nos ocupa, el uso de las redes en los procesos universitarios, acompañan a los estudiantes en todo momento, y los docentes se han encontrado con este fenómeno en su ámbito académico casi sin procurarlo. Las redes sociales, contribuyen así mismo a la generación y retroalimentación de información, produciendo un clima difícil de controlar, aun así, el modelo de comunicación resulta muy atractivo, seductor, eficiente e

innovador para el contexto universitario, siempre que se maneje la información de una manera responsable y poniendo límites razonables. Para una eficaz incorporación a los procesos de aprendizaje, es necesario marcar objetivos muy concretos, especificar las propuestas de actividad a realizar, y aunque todavía es inevitable la masificación de su uso, buscar sus utilidades para incorporarlos de manera más eficaz a los procesos de aprendizaje.

1. INTRODUCCIÓN

Las universidades en la actualidad, en su recorrido de actualización permanente, poseen diseños curriculares diversos, entornos educativos variados, virtuales, y on-line y espacios comunicativos diferentes. El desafío de la posible conexión remota desde cualquier parte y lugar es sin duda el motor de un cambio significativo de la práctica docente clásica o tradicional, hacia entornos de aprendizajes digitalmente ricos, innovadores, y universales. Estos entornos virtuales de aprendizaje (EVA) incluyen instrumentos, herramientas, documentos y artefactos, en el espacio sociocultural, a través de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), y se fundamentan en la comprensión del carácter social del aprendizaje (Téllez, Díaz y Gómez, 2007). A mayor abundamiento, las redes sociales ofrecen múltiples alternativas para su uso con fines pedagógicos, como son los grupos de interaprendizaje, el compartir información, el trabajo colaborativo, crear espacios de discusión o los espacios para la metacognición, entre otros.

Por todo lo anterior, las “Universidades Virtuales”, se posicionan como alternativa educativa relevante para los nuevos entornos educativos de los nuevos tiempos, y siempre dispuestas a la modernización y permanente actualización de sus enseñanzas. Ante esta perspectiva mucho más amplia y flexible, las universidades convocan a sus docentes, estudiantes, investigadores, gestores y otros miembros, a favorecer los momentos de interacción para la construcción colaborativa del conocimiento, considerando para ello un uso óptimo, oportuno y racional de las redes sociales en el campus universitario con el objetivo prioritario del aprendizaje, en el ámbito científico, de gestión académica, etc. lo que según Zapata-Ros (2018), requiere de una organización pedagógica y un diseño instruccional. Ambos elementos sugieren la utilización de indicadores de calidad que garanticen un fin concreto de las redes sociales, para ser tomados en consideración en los entornos de aprendizaje virtuales.

Las propuestas educativas basadas en la interacción y la cooperación, mediante redes de comunicación, están llamadas a romper con las fronteras del saber, y el enciclopedismo, el intercambio de ideas, la creación y el uso

compartido del conocimiento, con el fin de fortalecer las competencias para la vida en su conjunto. Comienzan a valorar, el uso de las redes sociales como fenómenos holísticos a partir de lo cual se defiende el axioma de que las redes sociales son integradoras para los objetivos de aprendizaje: aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a ser y a convivir (Sánchez Arias, 2016).

2. USO DE REDES SOCIALES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Se observan en la actualidad, las siguientes tendencias en el empleo de las redes sociales en las universidades. Por un lado, el uso de las redes disponibles, como Facebook, Twitter, Google+, WhatsApp, abiertas y no específicas, y, por otro lado, la creación de redes especializadas para la educación e investigación como son otros instrumentos: los blogs, cuentas que facilitan el contacto con grupos específicos de personas, videos demostrativos y de divulgación científica, etc. Estas tendencias están encaminadas a enriquecer y compartir saberes, por medio de diapositivas, imágenes, videos, enlaces, artículos y páginas recomendadas, sugeridas y compartidas, motores de búsquedas...

Podríamos citar como redes sociales más frecuentemente utilizadas por las universidades, Flyers, rotulación, material POP y en los Medios Digitales página web, TV, Páginas Webs, Blog, Redes, Sociales: Facebook, Google+, Twitter, Instagram, YouTube, Pinterest, LinkedIn, entre otros, estos medios pueden presentarse tanto en formato físico como impresos, aunque se constata que la formula impresa va quedando cada día más obsoleta. Se ha comprobado que, aunque las redes sociales en universitarios no tienen un uso meramente académico o profesional contribuyen en gran medida a fomentar el autoaprendizaje de conocimientos, habilidades y valores para la vida, donde los estudiantes encuentran una gran riqueza y sabiduría eficaz y efectiva, así como el pensamiento crítico, el conocimiento y la aceptación a la diversidad, entre otras cuestiones necesarias para el nuevo estudiante del siglo XXI, que necesita la comunidad universitaria.

El estudio anual de redes sociales en España de 2017, concluyo con que el 86% de los internautas en edades comprendidas entre los 16 y 65 años, utilizan habitualmente alguna red social (19,2 millones de personas). Este estudio arroja cifras en los que se aprecia una clara diferencia de género, siendo el 62% de los encuestados de género masculino.

Facebook y Twitter son redes sociales más utilizadas en el área del conocimiento. Este estudio también analizó la forma de conectarse en España,

donde el móvil, gana la batalla a otros dispositivos como el ordenador, siendo los resultados 94% frente al 93% respectivamente, aunque no es significativa la diferencia.

Aunque se está estudiando por parte de los docentes la calidad de estos nuevos métodos, las redes sociales son actualmente objeto de atención de las Ciencias Pedagógicas, dadas sus potencialidades educativas, culturales, sociales y comunicativas. A través de las mismas tanto los estudiantes y como los docentes comprenden su entorno, comparten su manera de ver el mundo, sus inquietudes, maneras de proceder, cuestionarse vivencias que antes no se abordaban por la propia limitación en la comunicación, hacerse nuevas preguntas y generar nuevas comprensiones acerca de ellos mismos y del medio que lo rodea desde una postura crítica y ética, incluyendo las diversas formas en que los sujetos promueven sus culturas comunicativas y producen significados, por lo que no se pueden mirar como realidades estáticas (Frias, 2014).

3. REDES SOCIALES Y APRENDIZAJE COLABORATIVO

Una de las alternativas para la utilización de las redes sociales durante la etapa formativa, y en la universidad, es la de desarrollar el trabajo colaborativo.

Para Durall y colaboradores, el agrupar a personas en círculo y decirles que entablen una conversación, no es una premisa para que surja el aprendizaje colaborativo fruto de la interacción deseada en las redes sociales de ámbito académico (Durall Gazulla, Gros Salvat, Maina y Johnson, 2017). Estos autores señalan que es necesario que se den varios elementos esenciales, y en particular la interdependencia positiva, lo que hará que todos los participantes del grupo asuman el éxito como propio, de manera individual, y que el éxito nunca se podrá alcanzar si no triunfan todos juntos. Si alguno falla, ninguno lo consigue. La clave estará en comprender que los esfuerzos que se realicen de manera individual no obtendrán beneficios propios, sino grupales. Con el aprendizaje colaborativo se persigue que los estudiantes participen del éxito de los demás, lo que supone una parte indispensable para la convivencia en el entorno educativo.

Son muchas las ventajas que ofrecen las redes sociales, es algo indiscutible, quizás, la más importante de todas radica en la presencia cada vez más efectiva de herramientas sincrónicas y asincrónicas de comunicación, facilitadoras del diálogo pedagógico, cultural, científico, ético, esto aumenta el valor funcional del espacio colaborativo de aprendizaje. En las redes sociales cada miembro aprende más de lo que aprendería por sí mismo. Además, las redes sociales propician un proceso de construcción sociocultural, y la interactividad con

otros miembros de su grupo. El resultado de un trabajo en redes sociales colaborativas puede resultar con un valor añadido al pudiera tener la sumatoria de los trabajos individuales realizados de manera independiente por cada uno de los miembros dentro de un grupo presencial, o por el contrario incitar al grupo a una fragmentación de la tarea y que el resultado no sea el integrador y enriquecedor esperado. Por ello se precisa de una conjunción de métodos que faciliten la comunicación virtual y presencial. No obstante, las redes son poderosas herramientas capaces de transformar los procesos de aprendizaje. Todo depende de su empleo y finalidades (González Díaz, Iglesias y Codina, 2015).

Es necesario reconsiderar y vislumbrar nuevos horizontes y otros modos de pensar en el estatus social de las universidades en el mundo contemporáneo. A pesar de ello, y sin prescindir de un nuevo modelo, se trata de formularnos preguntas como éstas: ¿Cuál es el perfil de usuario que accede a las redes sociales?, ¿Cuáles son sus necesidades y propósitos?, ¿Cuáles son los elementos que caracterizan la participación de las universidades en las redes sociales? Estos conocimientos permitirán el diseño de objetivos adecuados que faciliten y concreten las tareas y los fines a cubrir a través de estas redes sociales de participación universitaria.

Como ya se ha comentado, los avances en las tecnologías de la información y la comunicación en el mundo académico han originado nuevas formas de acceso al conocimiento y estilos diferentes de relación entre las personas. El espacio virtual no frena nunca y cada día amanecemos con nuevas y asombrosas formulas, como los hologramas, u otros, que abren nuevas posibilidades tecnológicas, apareciendo creativas vías para la ampliación y aplicación del conocimiento, nuevas fórmulas para aprender y una proliferación de los entornos de aprendizajes, produciéndose una interacción permanente entre la tecnología y la sociedad (Cabero, Barroso, Llorente y Yanes, 2016). Entre las nuevas formas de aprender al alcance de los estudiantes podemos destacar los siguientes: Flipped classroom (FC); Blended learning (BL); Hiper Personalización (HP); Learning by doing (LBD); Microlearning y Edutainment (ME); Aprendizaje colaborativo; y Aprendizaje cooperativo.

Flipped Classroom. Se trata de una metodología pedagógica que utiliza como modelo de aprendizaje las indicaciones on-line del profesor. El estudio personalizado del estudiante permite realizar las tareas que el profesor indique durante la sesión presencial en el aula. Este método permite al estudiante preparar los temas, aportar sus dudas y compartir con los compañeros de clase u otros profesores el conocimiento adquirido. De esta manera se puede

potenciar y rentabilizar el tiempo presencial en el aula para poner en común el estudio previo realizado, potenciado así una innovación educativa. Este método invierte definitivamente otros modelos de protagonismo del profesor, dando la prioridad a los estudiantes, que demuestran el conocimiento adquirido, y siendo un motor de motivación para los mismos.

De igual manera permite a los docentes prestar un mayor tiempo a la búsqueda, preparación, diversidad y actualización de los contenidos temáticos, constituyendo una innovación tanto para los estudiantes como para los docentes, brindando además una oportunidad al docente para compartir con alumnado, tutores, familias, información y conocimiento, creando a su vez un aprendizaje colaborativo, y mejorando los contenidos curriculares.

Blended learning. A través de Blended Learning se abre al estudiante un nuevo mundo de tecnología, dirigida expresamente a su aprendizaje, combinando diversos métodos virtuales y presenciales, lo que permite no renunciar a la comunicación personalizada, pero aprovechando los enormes valores de una tecnología de alcance universal, ya superada, como el correo electrónico, las videoconferencias, etc. que han brindado al estudiante un sinfín de conocimiento inabordable a través de métodos pasados.

Se trata de un programa mixto que combina tecnología, comunicación, y nuevos modelos de aprendizaje, como entornos virtuales de aprendizaje, recursos multimedia, Fliped Classroom, etc. proporcionando al alumno/a mayor flexibilidad para el acceso a la información, consultas, dudas, así como una participación adaptada a su disponibilidad.

Aprendizaje colaborativo. Cada estudiante debe ser valorado por sus individualidades, viendo éstas como algo positivo y como un recurso a utilizar en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Flexibilizar y adaptar las aulas a esas características, hará que la totalidad del alumnado tenga garantizada una educación de calidad, a través del respeto y la atención a las diferencias individuales.

Sin embargo, no puede obviarse que la práctica de la enseñanza se lleva a cabo dentro de un aula específica, donde las relaciones de los estudiantes entre sí marcarán la convivencia y el clima de esta. Cuando la diversidad del alumnado no es enfocada de manera adecuada y no se trabaja el respeto a los demás, pueden surgir conflictos entre el alumnado que afectan directamente al clima del aula, pero también al rendimiento académico. Por tanto, se deben poner en marcha valores que fomenten la convivencia como el respeto a los

demás, la aceptación de las diferencias, la valoración positiva de las ideas de los compañeros, la empatía, la cooperación y la ayuda mutua.

Learning by doing. El término completo es “el aprendizaje ocurre cuando alguien quiere aprender, no cuando alguien quiere enseñar” y su autor es Roger Schank.

La metodología del “Learning by doing” apuesta por un aprendizaje natural y empírico, basado en la práctica. Desde el primer momento o etapa educativa, demuestra su efectividad. A andar se aprende andando. Y a leer, leyendo y a sumar, sumando. La educación está cambiando y la mejor manera de confirmar esto es a base de eficacia probada, hacia un modelo en el que la práctica va minando a las clases magistrales, tradicionales, muy ilustrativas en determinados momentos, pero cada día más relegadas a un segundo plano. Por lo tanto, se trata de una realidad adoptada cada vez más en enseñanza superior que está empezando a ganar peso en la educación universitaria.

Microaprendizaje. La fragmentación de contenidos didácticos, por medio de los cuales se adquieren determinadas competencias, constituye el denominado microaprendizaje. En este método el aprendizaje se genera en pequeños pasos, que, al interconectarse, forman un conocimiento más amplio y profundo a medio y largo plazo. El microaprendizaje tiene algunos riesgos si no se desarrolla adecuadamente, pudiendo anular este aprendizaje, por lo que debe estar bien dirigido. El microaprendizaje se caracteriza por ser una forma de aprendizaje realizado en un corto tiempo, que puede ser llevado a cabo en cualquier momento y lugar.

Aprendizaje cooperativo. A continuación, nos centramos en uno de los métodos más interesantes entre los seleccionados en el ámbito universitario y que se adapta mayoritariamente a los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior, el aprendizaje cooperativo. Al hablar de cooperación, da la sensación de que es algo muy novedoso y que suena muy innovador, que puede leerse en las revistas educativas una y otra vez y que los colegios cada vez apuestan más por su desarrollo. Pero lo cierto es que el aprendizaje cooperativo tiene sus comienzos ya desde los confines de la historia, cuando el ser humano ya cooperaba para conseguir objetivos comunes. Existen documentos antiguos de Quintiliano que ya acreditaban que los estudiantes obtenían más beneficios cuando se enseñaban entre ellos. Igualmente podemos encontrar esbozos tanto en la Edad Media y la Edad Moderna, pero fue exactamente

en el siglo XV cuando surgen las primeras pedagogías que tienen en cuenta la agrupación del alumnado en educación.

Comenius (1592-1670) fue quien introdujo como requisito que no sólo los estudiantes debían aprender en el proceso educativo, sino que también el docente debía aprender mientras enseñaba a su alumnado.

La siguiente aportación más significativa llega de la mano que John Dewey (1859-1952), quien explica que la educación puede llevarse a cabo a través de la mentalidad de equipo, aprendiendo mediante grupos cooperativos.

En España, se tuvo que esperar al siglo XX con la creación de la Escuela Moderna, para observar que las nuevas pedagogías fomentaban las principales características de la cooperación tales como el apoyo mutuo o la interacción.

Pero no será hasta los años 70 cuando realmente se empiece a hablar de técnicas y programas dirigidos sobre aprendizaje cooperativo. A este respecto es obligatorio nombrar autores como los hermanos Johnson, Rue o Zaraqúey.

Puede observarse que la historia del aprendizaje cooperativo no tiene unas fechas históricas concretas, sino que a lo largo de los años se ha ido sintiendo una necesidad por trabajar de manera cooperativa, y que han sido muchos los pedagogos que han fijado en sus objetivos alcanzar las metas de manera grupal, cada uno en su modalidad y particularidad.

Y es que en la actualidad siguen apareciendo artículos e investigaciones acerca del término, y ya no solamente a nivel académico, sino en el mundo laboral y comercial, pues se están obteniendo resultados abrumadores en empresas que utilizan esta metodología entre sus trabajadores.

Zariquíey (2018) considera que el aprendizaje cooperativo es mucho más que unos agrupamientos, unos roles o un conjunto de técnicas. Estamos hablando de una forma diferente de concebir y plantear las cosas en el ámbito universitario. Un planteamiento en el que la interacción entre iguales pasa a ocupar un lugar privilegiado, descentralizando el diseño y la gestión del propio proceso educativo. En las dinámicas cooperativas, el alumnado va asumiendo parcelas cada vez más amplias en la gestión de su propio aprendizaje, lo que permite que, además de aprender los contenidos, aprenda a construir aprendizajes de una forma mucho más autónoma y eficaz.

Este protagonismo del alumnado se traduce en la articulación de propuestas más activas y centradas en el trabajo del estudiante, lo que aumenta la cantidad de alumnos que tienen la oportunidad de desarrollar los procesos necesarios para construir aprendizajes de calidad. Al tiempo, la apuesta por un aprendizaje más activo y autorregulado del alumnado nos permite a los docentes articular propuestas didácticas diversificadas, a través de la creación

de situaciones en las que los alumnos trabajan con tareas diferentes, adecuadas a sus necesidades, intereses y características.

Para Johnson (2017) el agrupar a personas en círculo y decirles que entablen una conversación, no es una premisa para que surja el aprendizaje cooperativo. Para él es necesario que se den diferentes elementos esenciales y en particular la interdependencia positiva, lo que hará que todos los participantes del grupo asuman el éxito como propio, de manera individual, y que el éxito nunca se podrá alcanzar si no triunfan todos juntos. Si alguno falla, ninguno lo consigue. La llave estará en comprender que los esfuerzos que se realicen de manera individual no obtendrán beneficios propios, sino grupales. Con el aprendizaje cooperativo se persigue que los estudiantes participen del éxito de los demás, lo que supone una parte indispensable para la convivencia. Para David y Roger Johnson (1994, pp.14) el aprendizaje cooperativo es “aquella situación de aprendizaje en las que los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos sólo puede alcanzar sus objetivos si los demás consiguen alcanzar los suyos”.

Para Joan Rué (1994) es un término genérico usado para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje.

En resumen, se puede definir el aprendizaje basado en la cooperación como un método de enseñanza/aprendizaje que actúa con los recursos del grupo, con el objetivo principal de mejorar el aprendizaje y las relaciones sociales. La premisa de fondo es que el grupo es un universo de recursos, no sólo de conocimientos sino también de competencias, por lo que la enseñanza/aprendizaje es un proceso no de “transmisión” del profesor a los alumnos, sino de participación e intercambio entre todas las personas implicadas.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Cabero Almenara, J., Barroso Osuna, J., Llorente Cejudo, M.C. y Yanes Cabrera, C. (2016). Redes sociales y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación: aprendizaje colaborativo, diferencias de género, edad y preferencias. *Revista de Educación a Distancia*, 51 (1), 11-15.
- Durall Gazulla, E., Gros Salvat, B., Maina, M.F., y Johnson. (2017). *Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

- González-Díaz, C., Iglesias-García, M., y Codina, L.L. (2015). Presencia de las universidades españolas en las redes sociales digitales científicas: caso de los estudios de comunicación. *El profesional de la información*, 24 (5), 640-647.
- Johnson, W.D., Johnson, R.T., y Holubec, E.J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Virginia: Association for supervision and curriculum development.
- López Frías, F.J. (2014). *La filosofía del deporte actual. Paradigmas y corrientes*. Roma: Università degli Studi di Roma "Foro It".
- Rue, J. (1994). Barcelona: Praxis, pp 244-253
- Tellez Barba, M., Díaz Cuenca, M., Gomez, R., Piaget, A., y Vigotsky, L.S. (2007). En el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(1).
- Zapata Rios, M. (2018). Web social y sistemas inteligentes de gestión del aprendizaje en Educación Superior. *Revista de Educación a Distancia*, 57.
- Zariquiey, F. (2018). *Rutinas básicas de aprendizaje colaborativo*. Recuperado en: https://www.colectivocinetica.es/media/01_Cinco-rutinas-de-cooperacion_v-2018.pdf

Capítulo 6

La gamificación y los sistemas de respuesta interactiva como herramientas para reforzar el aprendizaje colaborativo y cooperativo en el aula

Rubén Mirón González

Universidad de Alcalá

http://doi.org/10.18239/atenea_2020.22.06

1. INTRODUCCIÓN

A finales del siglo XX se identificaron tres problemas que preocupaban a la comunidad educativa y a la sociedad en general: el bajo rendimiento escolar, la falta de motivación y los problemas de integración escolar (Ovejero Bernal, 1993). A estos tres problemas, se sumaba la nueva sociedad del conocimiento que se estaba gestando. Como docentes no bastaba con transmitir el mayor número de conocimientos actualizados posible, sino que debíamos orientar al alumnado hacia la capacidad de identificación de aquella información que fuera irrelevante o falaz (Delors, 1996).

Ante los nuevos retos finiseculares el docente debía fomentar la creación de un pensamiento innovador y anticipatorio, complejo –crítico a la vez que creativo–, cooperativo, proveniente de inteligencias múltiples, de estilo reflexivo –estratégico y positivo– y gestor a la vez que metacognitivo (Velado Guillén y García García, 2001). A su vez, los nuevos enfoques educativos apuntaban hacia la aceptación de la heterogeneidad de la sociedad en la que vivimos, haciendo de esta heterogeneidad toda una oportunidad educativa (Pujolàs Maset, 2008, p. 57).

Entrados en el siglo XXI, la Declaración Bolonia (1999) y la entrada en vigor del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (2010) fijó un antes y un después en la forma de comprender la formación universitaria en Europa («EUR-Lex. El acceso al Derecho de la Unión Europea», 2015). El alumnado comenzó a ser el centro de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario y el docente pasó a ser un facilitador en su camino.

De este modo, aquellos problemas identificados en la comunidad educativa a finales del siglo XX se trasladaron a la Enseñanza Superior, constituyéndose en todo un reto.

A pesar de los importantes avances realizados durante las últimas décadas en España en materia de innovación docente, se sigue echando en falta trabajos que integren diferentes metodologías docentes. En este caso nos vamos a centrar en el aprendizaje colaborativo y cooperativo, como herramientas que nos ayudan a trabajar en grupos reducidos y construir un conocimiento conjunto. Pero queremos ir más allá, e intentar incorporar nuevas dinámicas, como la gamificación, y herramientas tecnológicas, como los sistemas de respuesta interactiva (Pinto Tortosa, Baena Graciá y Jiménez Bernal, 2017).

Teniendo en cuenta el grado de experimentalidad de los Grados en Ciencias de la Salud, se nos presenta toda una oportunidad para incorporar metodologías en grupos reducidos (10-20 alumnos) que vayan más allá del aprendizaje por simulación clínica. Entendemos que cada competencia (cognitiva, actitudinal o aptitudinal) requiere metodologías docentes diferentes según sea el caso.

2. EL APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COOPERATIVO COMO METODOLOGÍAS INTEGRADORAS Y CONSTRUCTIVAS

En primer lugar, debemos diferenciar entre aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo. El primer término deriva del término colaborar, el cual indica que se contribuye individualmente a un grupo, mientras que en el segundo un grupo de personas trabajan juntas para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Cabe señalar que el aprendizaje cooperativo no debe confundirse con la enseñanza cooperativa o con la educación cooperativa, ya que son términos de principios de siglo XX que se han alejado del concepto actual de aprendizaje cooperativo. Como contrapunto tendríamos el aprendizaje individualista, que es aquel donde trabajan los estudiantes por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de la de los demás alumnos (Ferreiro, Gravié, 2006, p. 29; Johnson, Johnson, Holubec, 1999, pp. 13-30).

Dependiendo del tiempo que vayamos a dedicar a la metodología de aprendizaje cooperativo podremos diferenciar tres tipos de grupos: los grupos informales de aprendizaje cooperativo, para unos minutos o una hora de clase que suelen generarse para debates de tres a cinco minutos; los grupos formales de aprendizaje cooperativo, creados para una hora o varias semanas para cualquier tarea dentro de una asignatura; y los grupos de base coopera-

tivo, generados para un aprendizaje a largo plazo y heterogéneos donde sus miembros son permanentes y permiten entablar relaciones responsables entre ellos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, pp. 13-30).

Para que un grupo basado en aprendizaje cooperativo funcione, deben estar presentes los siguientes ingredientes: la interdependencia positiva, la interacción cara a cara, la responsabilidad individual y grupal, las habilidades sociales, el procesamiento grupal, la confianza y el conflicto (Johnson, Johnson y Smith, 2007; Johnson, Johnson y Wald, 1999, pp. 107-136).

Son múltiples los beneficios que se le atribuyen al aprendizaje cooperativo, como la posibilidad de integrar el conocimiento previo, la promoción de una atmósfera positiva en el aula eliminando la ansiedad cuando se habla en público, la mejora de la asistencia, la personalización del trabajo o la experiencia educativa. En definitiva, el aprendizaje cooperativo mejora la calidad y la cantidad del aprendizaje (Casal Madinabeitia, 2002, pp. 157-176).

Una de las dificultades que puede presentar el aprendizaje cooperativo, a parte del tiempo de preparación necesario por parte del docente, es la evaluación. El docente deberá medir el grado de cooperatividad y el índice de calidad del grupo de aprendizaje cooperativo. Para ello, se tendrán en cuenta los siguientes factores: la interdependencia positiva de finalidades, la interdependencia positiva de papeles, la interdependencia positiva de tareas, la interacción simultánea, el dominio de las habilidades sociales básicas y la autoevaluación como equipos (Pujolàs Maset, 2009).

Siguiendo la filosofía del aprendizaje cooperativo, podemos encontrar diferentes metodologías o técnicas que se puedan aplicar en el aula, como puede ser: aprendemos juntos, grupos de investigación, *jigsaw* o puzzle, equipos de rendimiento, equipos de torneo, equipos de enseñanza individualizada asistida, equipos cooperativos integrados para la lectura y la redacción o estructuras de controversia, entre otros (Goikoetxea Iraola y Pascual Hoyelos, 2002).

3. LA COHESIÓN DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COOPERATIVO A TRAVÉS DE LA GAMIFICACIÓN

Parece que la gamificación ha aparecido en la formación universitaria para quedarse. Surge como herramienta para combatir la falta de motivación que sufre nuestro alumnado ante un modelo clásico que abusaba de las clases magistrales. Actualmente podemos encontrar diferentes definiciones de gamificación, algunas se resumen en la utilización de mecánicas basadas en juegos, pero la realidad es que es algo más que la simple utilización de un juego con el objetivo de dinamizar o acabar con el aburrimiento en clase.

Según Vélez Osorio (2016), podemos definir la gamificación como “el proceso de dinamización de la clase, con el fin de generar un aprendizaje efectivo, aplicado y especialmente en contexto, donde los estudiantes se enganchan en las temáticas a través de una motivación continuada, facilitando así su aprendizaje aún en ambientes tradicionales de aprendizaje”.

Actualmente encontramos trabajos que nos revelan una relación positiva entre la utilización de la gamificación y el incremento de la motivación, la atención en el aula y la interacción positiva entre el alumnado (Carrión Candel, 2018; Castro y Gonçalves, 2018; Vélez Osorio, 2016). Existen algunos trabajos que la relacionan con un incremento de notas del alumnado (Pinto Tortosa et al., 2017), pero éste sería un campo que requiere estudios pormenorizados.

Teniendo en cuenta los ingredientes necesarios para que el aprendizaje cooperativo funcione, la gamificación nos ayudaría a fomentar todos ellos, especialmente: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, y la confianza. En una primera fase del aprendizaje colaborativo el objetivo sería construir un conocimiento entre todos los integrantes, pero en una segunda fase de aprendizaje cooperativo sería superar una prueba en equipo. Es por ello por lo que planteamos la gamificación como una herramienta de cohesión grupal, especialmente en grupos formales de aprendizaje cooperativo.

4. LOS SISTEMAS DE RESPUESTA INTERACTIVA

Cada vez es más frecuente la integración de dispositivos móviles en el aula universitaria, ya sean ordenadores como *tablets* o *smartphones*. Desde el punto de vista docente, nos encontramos ante una herramienta de comunicación, un acceso directo a la información, un mecanismo de evaluación, un soporte al contenido del aula o una oportunidad para despertar el interés en el alumnado (Figueras-Maz, Ferrés y Mateus, 2018).

El dispositivo móvil se ha convertido en una herramienta multimedia indispensable en el día a día que nos permite crear texto, consultar bibliografía, realizar fotografías, grabar audios o vídeos, navegar por internet, realizar cálculos o comunicarnos con otras personas, entre otros. Entre estas funcionalidades añadimos una más, utilizar los *smartphones* como mandos de respuesta interactiva en el aula.

Actualmente nos encontramos con más universidades que deciden apostar por la compra de mandos de respuesta interactiva basados en radiofrecuencia (*clickers*). Entre sus ventajas encontramos que nos garantizamos

que el alumnado disponga de un mando personal y que no ceda sus datos personales a una empresa externa. Pero la realidad es que cada vez son más utilizadas las plataformas digitales como: Kahoot, Socrative, VoxVote, eduCanon o Quizizz, entre otras.

A diferencia de los *clickers*, Kahoot no necesita un software específico ni elevados conocimientos para su utilización. Publicaciones como las de Moya Fuentes et al (2016), explican muy bien cómo crear y utilizar un cuestionario en la plataforma online (Moya Fuentes et al., 2016a). Diversos estudios señalan que Kahoot es una buena herramienta para fomentar la asistencia y la participación en clase (Moya Fuentes et al., 2016a, 2016b; Rodríguez-Fernández, 2017).

Al igual que Kahoot, el uso de los *clickers* también se relaciona con una mayor motivación, atención, participación y relación entre alumnado-profesorado (Varo-Martínez et al., 2017). Desde el punto de vista del alumnado, éste muestra una elevada satisfacción con el uso de los *clickers* (Barbancho, Ruiz-Cruces, Navas-Sánchez, López-González y Lara, 2017; Delso Aranaz, Garrido Rubio, Hernández Ortega y Montaner Gutiérrez, 2010; Perea Moreno et al., 2018; Perea-Moreno, Salmerón-Manzano, Laguna-Luna, Aguilera-Ureña y Manzano-Agugliaro, 2017). Además, en el campo de Ciencias de la Salud, se ha demostrado una mayor utilidad en grupos reducidos de asignaturas básicas que clínicas (Barbancho et al., 2017).

Respecto a la evaluación del alumnado, la relación de los mandos de respuesta interactiva con las notas del examen es moderado. Se muestra un efecto más positivo-moderado en el ámbito no universitario que el universitario, y mayor en Ciencias y Ciencias Aplicadas (Castillo Manzano, Castro Nuño, López Valpuesta, Sanz Díaz e Yñiguez Ovando, 2016).

5. EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO-COOPERATIVO, GAMIFICACIÓN Y SISTEMA DE RESPUESTA INTERACTIVA EN EL AULA

Durante el curso académico 2017-2018, se llevó a cabo una experiencia docente que intentó integrar el aprendizaje colaborativo-cooperativo, la gamificación y los sistemas de respuesta interactiva en el aula. Esta experiencia se desarrolló en la asignatura de Enfermería Médico-Quirúrgica 1 (EMQ1), impartida en el primer semestre del segundo curso del Grado en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud de Talavera de la Reina (Toledo), Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM).

La asignatura EMQ_I forma parte de la Materia Cuidados de Enfermería en el Adulto y Adulto Mayor dentro del Módulo de Ciencias de la Enfermería. Dada su complejidad y extensión, la Enfermería Médico-Quirúrgica se desarrolla a lo largo de dos cursos (segundo y tercer curso) y se divide en cuatro asignaturas (EMQ₁, EMQ₂, EMQ₃ y EMQ₄). Durante este tiempo, se introduce al alumnado de forma gradual en el Proceso de Atención de Enfermería (PAE), en cualquiera de sus ámbitos de actuación (hospitalario, comunitaria, extrahospitalario y domiciliario), aplicado a la población adulta con diferentes problemas de salud. De este modo, se integran conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la promoción, la prevención, el tratamiento, la recuperación y la rehabilitación. En el caso de la asignatura EMQ_I está enfocada en el PAE de los pacientes que presentan enfermedades oncológicas, dermatológicas, inmunológicas y digestivas (Universidad de Castilla-La Mancha, 2009, pp. 61-67; Universidad de Castilla-La Mancha, Departamento de Enfermería y Fisioterapia, 2017).

El Proceso de Atención de Enfermería está compuesto por las siguientes etapas: valoración, diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación (Potter y Perry, 2019). En primer lugar, el alumnado recibió los conocimientos necesarios para llevar a cabo las cuatro últimas etapas del PAE en clases teóricas (grupo grande de 64 estudiantes), y posteriormente en seminarios (tres grupos pequeños de 21-22 estudiantes) el alumnado construyó el conocimiento sobre la primera etapa de valoración en cada uno de los procesos clínicos estudiados. Esto sucedió de forma secuencial, una vez el alumnado había recibido los conocimientos necesarios de un bloque temático completo, se llevaba a cabo el seminario de valoración de enfermería estandarizada del paciente con alteración oncológica, dermatológica, inmunológica o digestiva (Véase la *Tabla 1*).

BLOQUE 1	GENERALIDADES DE ENFERMERÍA MÉDICO-QUIRÚRGICA
Tema 1.1	Introducción a la Enfermería Médico-Quirúrgica
Tema 1.2	El paciente quirúrgico: etapa preoperatoria y postoperatoria
Tema 1.3	Principios de las exploraciones y tratamientos radiológicos y diagnóstico por imagen
Tema 1.4	Desequilibrios hidroelectrolíticos y ácido-base
Tema 1.5	El paciente con dolor
Tema 1.6	Inflamación e infección
Tema 1.7	Heridas y traumatismos
Tema 1.8	Hemorragias y hemostasia

BLOQUE 2	ATENCIÓN DE ENFERMERÍA AL PACIENTE CON ALTERACIONES ONCOLÓGICAS
Tema 2.1	El paciente con neoplasias. Cáncer de mama
BLOQUE 3	ATENCIÓN DE ENFERMERÍA AL PACIENTE CON ALTERACIONES DERMATOLÓGICAS
Tema 3.1	Valoración del paciente con alteraciones dermatológicas
Tema 3.2	Principales alteraciones dermatológicas
Tema 3.3	Úlceras por presión
Tema 3.4	Lesiones térmicas
BLOQUE 4	ATENCIÓN DE ENFERMERÍA AL PACIENTE CON ALTERACIONES INMUNOLÓGICAS
Tema 4.1	Valoración del paciente con alteraciones inmunológicas
Tema 4.2	Principales alteraciones inmunológicas
BLOQUE 5	ATENCIÓN DE ENFERMERÍA AL PACIENTE CON ALTERACIONES DIGESTIVAS
Tema 5.1	Valoración del paciente con alteraciones digestivas
Tema 5.2	Paciente con alteraciones digestivas en boca, esófago y estómago
Tema 5.3	Paciente con alteraciones digestivas en intestino, hígado y páncreas

Tabla 5. Temario de la asignatura Enfermería Médico-Quirúrgica I. Fuente: Universidad de Castilla-La Mancha, Departamento de Enfermería y Fisioterapia, 2017. (Universidad de Castilla-La Mancha, Departamento de Enfermería y Fisioterapia, 2017).

Los seminarios de valoración se llevaron a cabo mediante la técnica *jigsaw*, o puzle de Aronson. Para ello, se trabajó en grupos formales de aprendizaje cooperativo heterogéneos compuesto por unas 5-6 personas. El docente no desarrollaba el tema de la clase, sino que se dividía el tema en partes, todas ellas imprescindibles para comprender la valoración integral de una persona. En este caso, la valoración de enfermería se llevó a cabo por los 11 patrones funcionales de Marjory Gordon, por lo que se dividía los 11 patrones entre los miembros de cada grupo (Gordon, 2006).

Cada alumno estudiaba de forma individual su parte, la discutía en su grupo a través del aprendizaje colaborativo y finalmente llegaban a un consenso a través del aprendizaje cooperativo para realizar una entrega al docente. En este caso, utilizamos la técnica adaptada de Slavin o *jigsaw II*, donde la recompensa del trabajo colaborativo-cooperativo fue grupal en vez de indivi-

dual, ya que las valoraciones entregadas en los seminarios suponían el 15% de la nota global de la asignatura (Goikoetxea Iraola y Pascual Hoyelos, 2002).

Respecto a la metodología *jigsaw*, cabe señalar que ha dado muy buenos resultados en estudios anteriores. Por ejemplo, se ha demostrado que a través de esta técnica el grupo adquiere una mayor atención, compromiso, desafío y fluidez mental (Peterson y Miller, 2004). A nivel universitario, se ha demostrado que es más positiva en alumnos de los primeros años y puede ser adaptada a distintas asignaturas independientemente de los contenidos impartidos (Amante García y Romero García, 2007).

Durante el desarrollo del seminario, el alumnado tuvo la necesidad de consultar el temario impartido en clases teóricas, por lo que necesitaban llevar el temario repasado. En todo momento el docente estaba en el aula a modo de facilitador, mientras corregía la valoración realizada en seminarios anteriores y presentaba la evaluación de dicha valoración a los miembros de los grupos a lo largo del seminario. De este modo, el grupo aprendía sobre sus propios errores a medida que avanzaban en la valoración estandarizada que estaban trabajando.

Cada seminario en grupo pequeño significaba cerrar un bloque temático de la asignatura, por lo que se concluía con un juego a través de la plataforma Kahoot. Para ello, se realizaba un breve cuestionario de unas 10-15 preguntas sobre el temario del bloque temático. El juego se realizaba en grupo, respetando los grupos formales de aprendizaje cooperativo, a través del *smartphone* de uno de los integrantes de cada grupo. El grupo que ganaba el juego obtenía una puntuación extra en la actividad de valoración de enfermería del bloque temático que realizaban en clase.

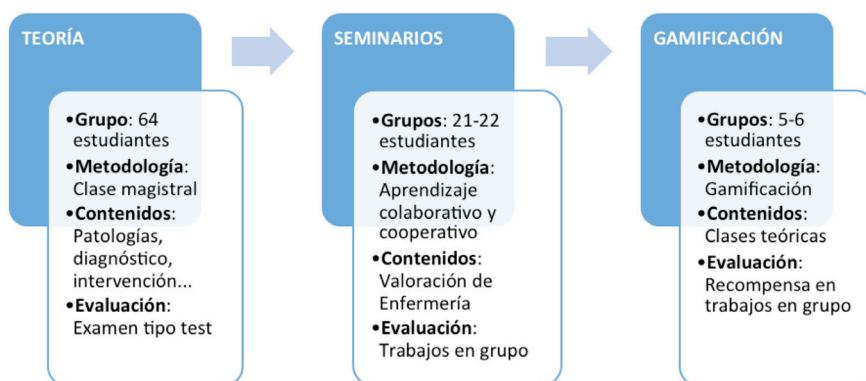


Figura 4. Secuenciación de dinámicas por bloque temático. Fuente: Elaboración propia.

La evaluación del alumnado obtenida en las actividades de los seminarios osciló entre 7 y 10 sobre 10 puntos, siendo mayor en las últimas entregas. Los seminarios fueron evaluados por parte del alumnado con una puntuación de 4,8 sobre 5 puntos (véase *Tabla 5*).

PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LAS SESIONES PRÁCTICAS	MEDIA
1. El profesor informa sobre las competencias y contenidos de las prácticas.	4,83
2. Me ha resultado útil la guía docente para el desarrollo de las prácticas.	4,18
3. El desarrollo de las prácticas permite adquirir las competencias previas.	4,71
4. El profesor señala e identifica claramente los conceptos básicos de las prácticas.	4,88
5. La bibliografía, las guías y el material didáctico resultan adecuados para el desarrollo de las prácticas	4,30
6. Las clases prácticas están coordinadas con las teóricas.	4,71
7. Las actividades de prácticas están planificadas adecuadamente.	4,88
8. El profesor indica con claridad los criterios de evaluación.	4,75
ACTITUD Y DEDICACIÓN DEL PROFESOR	
9. Considero que el profesor prepara las clases.	4,92
10. El profesor explica con claridad los contenidos y procedimientos.	4,79
11. El profesor ha contribuido a aumentar mi interés por estas actividades prácticas.	4,92
12. El profesor tiene una actitud receptiva y resuelve con claridad las dudas que se formulan.	4,92
13. Cuando he ido a tutorías, he sido debidamente atendido por el profesor.	4,89
14. Estoy satisfecho con la atención recibida del profesor.	4,88
15. El profesor se preocupa por averiguar si las prácticas realizadas han sido comprendidas.	4,83
MEDIA ARITMÉTICA TOTAL	4,79

Tabla 6. Evaluación de seminarios/laboratorios de Enfermería Médico-Quirúrgica I del curso 2017-2018.

Llegados a este punto, cabe señalar que el alumnado incrementó su motivación a medida que iban avanzando los seminarios de valoración de enfermería. En el primer seminario, el alumnado estaba algo perdido, pero a medida que el docente les corregía la actividad en sucesiones sesiones y los alumnos conocían la dinámica de los seminarios, éstos se sentían más seguros y tenían una dinámica de grupo establecida. Además, tanto la realización de la valoración como del Kahoot, los animaba a llevar el temario de las clases teóricas al día. De este modo, dedicaban las horas no presenciales de la asignatura al estudio del contenido teórico.

Los seminarios en grupos reducidos de valoración enfermera se compaginaban a su vez con otros de simulación clínica de baja-media fidelidad como: el sondaje nasogástrico, la realización de suturas de heridas superficiales o la cura de heridas quirúrgicas, entre otras. Esto hacía que los talleres en grupos reducidos fueran heterogéneos y diversos, siendo menos monótonos para el alumnado.

6. CONCLUSIONES

A día de hoy encontramos un gran número de trabajos sobre innovación docente en materia de motivación, dinámicas de grupo o uso de la tecnología en el aula, pero son pocos los que integran diferentes variables (Martínez Navarro, 2017). Otro reto es la evaluación de la efectividad de estas iniciativas, ya sea sobre la propia dinámica de clase como de la adquisición de competencias por parte del alumnado. En esta línea, ya se están trabajando sobre herramientas como cuestionarios o rúbricas de evaluación (Arias, Contreras, Martín Espada y Melo, 2017).

La experiencia docente que se presenta en este trabajo no deja de ser fruto del interés por romper con la monotonía y la metodología tradicional universitaria. Se considera el trabajo en grupos reducidos en Ciencias de la Salud como una oportunidad para llevar a cabo no sólo simulación clínica de diferentes niveles, sino para poder contemplar dinámicas que ayuden a adquirir competencias transversales como son el trabajo en equipo, el discurso en público, la resolución de problemas o el pensamiento crítico entre otros.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Amante García, B., y Romero García, C. (2007). Estudio comparativo de la introducción de aprendizaje cooperativo en diferentes titulaciones técnicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(Extra 2), 2.
- Arias, J., Contreras, J. Á., Martín Espada, R., y Melo, M. (2017). Validación de un cuestionario de satisfacción para la introducción de la gamificación móvil en la educación superior. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (23), 33-45. <https://doi.org/10.17013/risti.23.33-45>
- Barbancho, M. A., Ruiz-Cruces, R., Navas-Sánchez, P., López-González, M. V., y Lara, J. P. (2017). Satisfacción del alumnado en actividades de grupo reducido en Medicina mediante el uso de mandos de respuesta interactiva basados en radiofrecuencias. *Educación Médica*, 18(3), 160-166. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.014>
- Carrión Candell, E. (2018). El uso de la Gamificación y los recursos digitales en el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Superior. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 0(36). Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/340828>
- Casal Madinabeitia, S. (2002). El desarrollo de la inteligencia interpersonal mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo. *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés*, 2002, ISBN 84-95118-65-3, págs. 157-176, 157-176. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=825670>
- Castillo Manzano, J. I., Castro Nuño, M., López Valpuesta, L., Sanz Díaz, T., e Yñiguez Ovando, R. (2016). Evidencias sobre el Impacto en el Rendimiento Académico de los Mandos de Respuesta Interactiva. En *VII Jornadas de Innovación e Investigación Docente* (pp. 81-90). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6124355>
- Castro, T. C., y Gonçalves, L. S. (2018). The use of gamification to teach in the nursing field. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(3), 1038-1045. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0023>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=702284>
- Delso Aranaz, M. D., Garrido Rubio, A., Hernández Ortega, B. I., y Montaner Gutiérrez, T. (2010). La utilización de WebQuest y de Sistemas de Respuesta Interactiva en la asignatura Investigación de Mercados. *@tic. revista d'innovació educativa*, 0(5), 40-45. <https://doi.org/10.7203/attic.5.236>

- EUR-Lex. El acceso al Derecho de la Unión Europea. (2015). Recuperado 28 de octubre de 2019, de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM:c11088>
- Ferreiro, R., y Gravié, R. F. (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. Trillas.
- Figueras-Maz, M., Ferrés, J., y Mateus, J. C. (2018). Percepción de los/as coordinadores/as de la innovación docente en las universidades españolas sobre el uso de dispositivos móviles en el aula. *Revista Prisma Social*, (20), 160-179.
- Goikoetxea Iraola, E., y Pascual Hoyelos, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: Bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (5), 199-226.
- Gordon, M. (2006). *Manual de diagnósticos enfermeros*. Madrid; Barcelona: Elsevier.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. En *El aprendizaje cooperativo en el aula* (pp. 13-30). Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Smith, K. (2007). The State of Cooperative Learning in Postsecondary and Professional Settings. *Educational Psychology Review*, 19(1), 15-29. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9038-8>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Wald, M. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.
- Martínez Navarro, G. (2017). Tecnologías y nuevas tendencias en educación: Aprender jugando. El caso de Kahoot. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 33(83), 252-277.
- Moya Fuentes, M. del M., Carrasco Andrino, M. del M., Jiménez Pascual, A., Ramón Martín, A., Soler García, C., y Vaello López, M. T. (2016a). El aprendizaje basado en juegos: Experiencias docentes en la aplicación de la plataforma virtual «Kahoot». *XIV Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària.*, 1241-1254. Alicante: Universitat d'Alacant.
- Moya Fuentes, M. del M., Carrasco Andrino, M. del M., Jiménez Pascual, A., Ramón Martín, A., Soler García, C., y Vaello López, M. T. (2016b). Memoria Red en metodologías docentes con TICS 2015/2016: Aplicación de la plataforma virtual «Kahoot». *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria: retos, propuestas y acciones*, 1565-1580. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5786162>
- Ovejero Bernal, A. (1993). Aprendizaje cooperativo: Una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI. *Psicothema*, 5(Extra 1), 373-391.

- Perea Moreno, A. J., Aguilera Ureña, M. J., Laguna Luna, A. M., De la Cruz Fernández, J. L., Torres Roldán, M., Torres Castro, J., ... Alcayde García, A. (2018). El uso de los sistemas de respuesta interactiva como herramienta para favorecer el aprendizaje proactivo en ingeniería. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 5, 91. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v5i.10977>
- Perea-Moreno, A. J., Salmerón-Manzano, E. M., Laguna-Luna, A. M., Aguilera-Ureña, M. J., y Manzano-Agugliaro, F. (2017). Experiencias de aprendizaje activo mediante Clickers en prácticas universitarias. *ESPIRAL. CUADERNOS DEL PROFESORADO*, 10(20), 16. <https://doi.org/10.25115/ecp.v10i20.1009>
- Peterson, S. E., y Miller, J. A. (2004). Comparing the Quality of Students' Experiences During Cooperative Learning and Large-Group Instruction. *The Journal of Educational Research*, 97(3), 123-134. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.3.123-134>
- Pinto Tortosa, A. J., Baena Graciá, V., y Jiménez Bernal, M. (2017). Gamificación y aprendizaje cooperativo en la didáctica de las ciencias sociales: La experiencia #ccafydexpress. En *Educación Histórica, Patrimonios olvidados y Felicidad en la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 57-65). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6530927>
- Potter, P. A., y Perry, A. G. (2019). *Fundamentos de Enfermería*. Barcelona [etc.: Elsevier.
- Pujolàs Maset, P. (2008). 9 *Ideas Clave. El aprendizaje cooperativo*. Grao.
- Pujolàs Maset, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo: Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de educación*, (349), 225-239.
- Rodríguez-Fernández, L. (2017). Smartphones y aprendizaje: El uso de Kahoot en el aula universitaria. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 8(1). <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.1.13>
- Universidad de Castilla-La Mancha. (2009). *Memoria de Verificación del Título para la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Grado en Enfermería*. Recuperado de Universidad de Castilla-La Mancha website: <https://www.uclm.es/-/media/Files/CoR-Centros/cu-enfermeria/DocumentacionOficialTitulo/MemVerificacionTitulo.ashx?la=es>
- Universidad de Castilla-La Mancha, Departamento de Enfermería y Fisioterapia. (2017). *Guía docente de la asignatura Enfermería Médico-Quirúrgica I del curso 2017-2018*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.

- Universidad de Castilla-La Mancha, Vicerrectorado de Docencia, Evaluación y Calidad Académica. (2018). *Encuestas de opinión sobre la docencia del profesorado de la asignatura Enfermería Médico-Quirúrgica 1, curso 2017-2018*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Varo-Martínez, M., López-Quintero, J. L., Pontes-Pedrajas, A., Muñoz-Rodríguez, D., Pérez Martín, P., y Muñoz Peinado, J. (2017). Los sistemas de respuesta interactiva para el fomento de la competencia de razonamiento científico en los estudiantes de ingeniería. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes, 1*, 51. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v1i0.9612>
- Velado Guillén, F., y García García, E. (2001). Pensar, convivir y ser en la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación, 12*(2), 673-673.
- Vélez Osorio, I. M. (2016). La gamificación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Rastros Rostros, 18*(33), 27-38.

Capítulo 7

Experiencia de aplicación del aprendizaje colaborativo con estudiantes de enfermería familiar y comunitaria y salud pública

Montserrat Pulido Fuentes

Universidad de Castilla-La Mancha

http://doi.org/10.18239/atenea_2020.22.07

1. INTRODUCCIÓN

Los planteamientos pedagógicos a los que se enfrenta el profesorado universitario suponen nuevos desafíos. Pasada la era de la información y ubicándonos en una sociedad interconectada, el rol de los medios digitales y el aprendizaje se han aliado con respecto al uso de recursos educativos abiertos en entornos institucionales formales. El impacto de los medios y el aprendizaje digitales, más utilizado en los sistemas abiertos, ha sido criticado por su énfasis en los dispositivos y su enfoque hacia los logros educativos limitados dentro de ambientes formales, en lugar de tener en cuenta un análisis holístico de los resultados obtenidos. La flexibilidad de este tipo de recursos también permite que se lleve a cabo un aprendizaje colaborativo y constructivo (Chib, Bentley y Wardoyo, 2019).

Nuestros estudiantes no son ajenos a esta realidad. Así, sus demandas y expectativas sobre su proceso de formación caminan en esta dirección. A finales del siglo pasado, se puso mucho énfasis en el aspecto social como complemento al proceso cognitivo personalizado de cada individuo. Es en estos momentos donde el aprendizaje colaborativo nace, respondiendo al nuevo contexto socio cultural donde se define el “cómo aprendemos” (socialmente) y “dónde aprendemos” (también en la red) (Correa, 2003). En este sentido podemos señalar que las posibilidades de desarrollo, y por tanto de aprendizaje de cada individuo estarán determinadas por el tipo de interacciones que establezca y que se provea. De ahí la importancia de que los sistemas educativos integren la cooperación a sus prácticas, trascendiendo el individualismo y la competitividad, pues ello tendrá un doble impacto, por una parte,

favorecerá el aprendizaje y por otra servirá de modelaje para estimular el respeto, la solidaridad y la capacidad de negociación necesarios para la buena convivencia (Calzadilla, 2002).

Quizás sea interesante señalar que en ocasiones hablamos de aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo de forma indistinta, conforme a esto hay autores que no establecen diferencias. Sin embargo, otros autores (Zañartu, 2000; Panitz, 2001) si emplean estos términos de forma dispar. Según estos autores se considera que el aprendizaje cooperativo requiere de una estructura previa bien establecida por parte del docente, tanto de los contenidos, como del proceso y resultados esperados. En el aprendizaje colaborativo se solicita una mayor autonomía por parte de los alumnos, siendo ellos los diseñadores de la estructura de participación e interacciones que se producen en el proceso de aprendizaje, tomando decisiones que repercuten en su práctica educativa, así como en los resultados que quieren obtener con la práctica.

Entre algunas de las competencias que los estudiantes de enfermería deben alcanzar, se pueden señalar la de trabajar de forma autónoma con responsabilidad e iniciativa, al mismo tiempo que se pretende que sepan trabajar en equipo de forma colaborativa y responsabilidad compartida y de forma específica para el área de salud pública y de la enfermería comunitaria se busca que comprendan la importancia de una actitud cooperativa y que apliquen un pensamiento crítico, lógico y creativo, demostrando dotes de innovación que el profesional de enfermería debe desarrollar en un equipo de Atención Primaria de Salud. Ante este panorama el modelo de aprendizaje colaborativo es una de las herramientas más adecuadas.

La sugerencia que desde el Espacio Europeo de Educación Superior se propone para la mejora de la calidad de la enseñanza es crear espacios participativos donde los estudiantes sean los protagonistas de su propio aprendizaje. En esta dinámica se debe de potenciar la creación de espacios educativos donde a través del aprendizaje activo los alumnos tomen sus propias decisiones y el profesor será guía y facilitador. La creación de escenarios educativos que permitan al alumnado autorregular su aprendizaje e incorporar nuevas estrategias durante el proceso de formación permite encontrar un entorno educativo donde la transmisión de conocimientos atienda a las necesidades de los alumnos y responda a las demandas actuales de la sociedad del siglo XXI (Santana, Pulido, Rodríguez, 2019). En la misma línea de pensamiento, deben predominar las metodologías innovadoras, haciendo hincapié en aquellas donde el alumnado adquiera las habilidades y las competencias relacionadas con el trabajo compartido. Esta nueva metodología de aprendizaje más activa les permitirá, una formación acorde al momento

social que están viviendo, a la vez que los dotará de recursos y estrategias que les permitan aprender a aprender a lo largo de la vida.

Para estos autores (Santana et al., 2019), el aprendizaje colaborativo en la educación universitaria se presenta como una alternativa metodológica frente a los modelos individualistas poco creativos y reflexivos, propios de las metodologías tradicionales. Se apuesta por el cambio de una educación centrada en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje. Se dirigen los esfuerzos hacia una educación centrada en el alumno, en su proceso individual de aprendizaje, en las relaciones que establecen durante dicho aprendizaje. Las nuevas metodologías y concretamente desde el aprendizaje colaborativo se desplaza la unidireccionalidad por la interacción, interacción entre todos los participantes del proceso educativo, se propone reducir los tiempos de exposición por los espacios de discusión, pues es ahí en el debate, en el encuentro con lo no dicho, con lo pensado, con lo escuchado donde aparece la reflexión personal que facilita el aprendizaje grupal. Además, este tipo de situación que implica que los/as estudiantes adquieran nuevas competencias interpersonales, de interacción, de interdependencia les aporta otros tipos de estrategias de interacción social y colaboración

En este sentido, desde diferentes investigaciones (Monedero y Durán, 2002; Boud, Cohen y Sampson, 2014) se viene señalando que las posibilidades de una mejor educación entre iguales vienen facilitadas cuando los procesos de enseñanza-aprendizaje se establecen y se organizan teniendo en cuenta las interacciones entre los iguales, siendo estas interrelaciones una prioridad, ofreciendo al estudiante oportunidades de compartir, de aprender de los otros y con los otros, en una situación de horizontalidad y simetría entre los actores de todo el proceso educativo, proceso recíproco e interdependiente. Desde el ámbito de la educación superior y desde este proyecto de innovación docente se pone cada vez más énfasis en estos matices, reconociendo el valor tanto del proceso como de los resultados obtenidos pues el rendimiento académico del alumnado mejora con este tipo de metodologías de educación entre iguales y colaborativas (Gutierrez, 2017).

A partir de estos planteamientos el objetivo del presente trabajo es poner en marcha una actividad de aprendizaje colaborativo de forma transversal entre diversas asignaturas cursadas en el mismo año académico del Grado de Enfermería y conocer si el estudiante considera interesante y eficaz el empleo de técnicas activas y participativas en la adquisición de los conocimientos. También se pretende averiguar si este tipo de estrategias aumenta la motivación de los alumnos tanto por los contenidos como por las propias

dinámicas participativas. Por otro lado, era adecuado recoger el grado de implicación en las actividades, así como si valoraban esta actividad de utilidad en su futuro profesional.

2. METODOLOGÍA

2.1. PARTICIPANTES

Se han llevado a cabo dos experiencias de aprendizaje colaborativo con los estudiantes del Grado en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud de Talavera de la Reina de la Universidad de Castilla-La Mancha, durante el primer cuatrimestre del curso académico 2018-2019. Por un lado, con los alumnos que cursan el primer año de dicho Grado siendo la muestra utilizada de un total de 107 alumnos y por otro lado con los alumnos de tercero del mismo Grado con un total de 61 alumnos. En dicho grupo predominan los estudiantes de género femenino. La asistencia a las sesiones grupales en grupos reducidos¹ es especialmente elevada. Por lo tanto, estamos analizando una muestra de estudiantes que tiene interés en este tipo de dinámicas grupales, así como en ampliar su aprendizaje puesto que ha asistido a las sesiones de manera sistemática.

2.2. PROCEDIMIENTO

Para la puesta en práctica de esta dinámica de aprendizaje se ha realizado de forma transversal con más de una asignatura del mismo curso, a partir de un caso clínico elaborado con objetivos de aprendizaje y actividades específicas. Se ha trabajado en las clases prácticas con grupos reducidos que permite distribuir el total de alumnos en tres grupos y por tanto disponer de grupos de 35 alumnos en el caso del primer curso y 20 alumnos en tercero y a su vez poder realizar pequeños grupos de un total de 7-8 alumnos y de 6-7 alumnos respectivamente, resultando un total de quince pequeños grupos para el curso de primero y de nueve pequeños grupos en tercero². Todos los pequeños grupos tenían dividido el trabajo de igual modo, de manera que en cada

-
- 1 La planificación de los horarios se divide en semanas teóricas con grupo grande, donde las clases se llevan a cabo con el total de alumnos, semanas prácticas donde el total de alumnos se divide en grupos reducidos.
 - 2 Se refiere al grupo grande al conjunto de alumnos que participan en la actividad colaborativa al mismo tiempo, siendo los pequeños grupos los grupos de 6-8 alumnos, que inicialmente discuten y trabajan la actividad, elaboran el trabajo final para su exposición y debate.

pequeño grupo trabajaría los mismos contenidos, eligiendo el modo a seguir para tratar de dar respuesta a los objetivos de aprendizaje y a la realización de las actividades propuestas, así como del formato de exposición. Cada uno de los pequeños grupos debía hacer una evaluación del resto de grupos lo que implicaba la cooperación mutua.

2.3. ELECCIÓN DEL PROBLEMA A ABORDAR Y PLAN DE ACTUACIÓN

En el caso de los alumnos del primer curso del Grado en Enfermería que cursaban la asignatura de Introducción a la Salud Pública, al inicio del curso se les preguntó por los problemas de salud que más les interesaban y al mismo tiempo más les inquietaran y que como futuros profesionales pudieran contribuir en su prevención, diagnóstico e intervención. Además del excesivo consumo de alcohol en los jóvenes y la contaminación atmosférica, mostraron mucha preocupación por el nivel de violencia social, de diversos tipos con el que exponen “aprendemos a convivir”. Lo que implica la normalización de pautas y dinámicas que quedan instaladas e interiorizadas de tal forma que empiezan a formar parte del mapa cognitivo también de la población joven. En este contexto los alumnos señalan la dificultad y el desafío que se les presenta para abordar este tipo de problemas de salud pública como futuros profesionales de enfermería. Consideran debe ser abordado por profesionales especializados en áreas de conocimiento específicas como la psicología. Estos presupuestos iniciales hicieron que se abordara el tema de la violencia de género³ junto con la profesora que imparte la asignatura de Psicología también en el primer curso del Grado en Enfermería.

Para este curso se elaboró un caso clínico por parte de ambas profesoras con objetivos de aprendizaje y actividades a realizar lo que permitió trabajar los contenidos de forma transversal. Dicho caso clínico se les proporcionó

3 Esta misma temática ha sido abordada por la autora en cursos anteriores también de forma transversal con la asignatura de Diversidad cultural y desigualdades sociales en salud en el año 2013 realizando una jornada de trabajo intensiva de ocho horas de duración bajo el título de “Desigualdad y violencia de género” y en el año 2015 junto con la asignatura de Enfermería maternal se hizo un curso de 0,5 créditos ECTS bajo el título de “Pensar la violencia de género en nuestra sociedad: análisis, prevención e intervención”. El abordaje de la violencia como un problema de salud pública es parte de los contenidos de la asignatura y conlleva una serie de competencias trabajadas en el aula. Por otro lado, los ámbitos de desarrollo de la enfermería comunitaria que deben abordarse también en esta materia implican tener en cuenta el ámbito de la Atención Primaria y todos los espacios donde la enfermera comunitaria se convierte en un profesional privilegiado para la prevención y detección precoz de este tipo de problema de salud pública.

con anterioridad a los alumnos a través de la plataforma Moodle, junto con lecturas y material de consulta que podían utilizar para desarrollar el trabajo solicitado. Como se ha referido anteriormente, esta práctica se ha llevado a cabo en clases con grupos reducidos debatiendo y exponiendo cada uno de los pequeños grupos los apartados y preguntas planteadas. Posteriormente cada uno de los pequeños grupos entregó la memoria del trabajo también en la plataforma Moodle, la profesora hace una devolución escrita señalando las debilidades y fortalezas del trabajo.

Con los alumnos de tercero matriculados en la asignatura de Enfermería Comunitaria 2, se realizó una actividad similar de forma colaborativa con las asignaturas de Enfermería Geriátrica y Enfermería Médico-Quirúrgica 4. También se realizó un caso clínico, pero en este caso se plantearon objetivos y actividades específicas para cada una de las asignaturas. El caso exponía la situación de una mujer de 85 años con demencia -que vive con su hija de 65 años-, tras una caída debe someterse a una intervención quirúrgica y una vez dada de alta deben enfrentarse a una situación de cuidado familiar⁴. Como consecuencia de los cambios demográficos y epidemiológicos, así como en la atención sanitaria, se produce una creciente demanda de servicios cada vez más diversificados. Esta actividad de aprendizaje colaborativo pretendía dar respuesta a este requerimiento, considerando que el papel de la enfermería en el apoyo a los autocuidados y en el acompañamiento en el proceso de empoderamiento de las personas es incuestionable

Se siguió el mismo esquema para los dos cursos, dejando la actividad en la plataforma Moodle con anterioridad junto con el material de consulta y lectura recomendadas. Se realizó la exposición del caso clínico en las clases con grupos reducidos, describiendo cada una de las partes del caso, los objetivos de aprendizaje y las actividades a realizar. Se resolvieron las dudas al respecto y se discutieron las cuestiones relacionadas con el caso clínico. Cada uno de los pequeños grupos de alumnos de cinco o seis alumnos trabajó el caso clínico de forma grupal, para después exponerlo en el grupo grande de un total de veinte alumnos, realizando una puesta en común con el análisis del caso clínico. También entregaron la memoria del caso clínico a través de una wiki habilitada en la plataforma Moodle.

4 El abordaje del cuidado del cuidador desde la perspectiva comunitaria resulta fundamental como estrategia de promoción de la salud. El grupo de cuidadores como parte de la comunidad en ocasiones son cuidadores sanos, por lo que pertenecen al grupo de población diana de las enfermeras comunitarias. Por otro lado, el propio proceso de cuidado prolongado se considera un determinante de la salud, conlleva una limitación en la calidad de vida de las personas cuidadoras, descuidando el autocuidado y por tanto el autoconcepto.

3. RESULTADOS

Una vez finalizadas las actividades de aprendizaje colaborativo se recogieron las opiniones del alumnado sobre la actividad, a partir del análisis de las debilidades y fortalezas de la técnica realizada, así como propuestas de mejora dirigida a todos los participantes del proceso educativo.

El desarrollo de las actividades con los grupos fue muy participativo, los alumnos señalaron que la elección de la temática pudo haber influido, pero el dejarles a ellos ser los dinamizadores de la técnica es lo que más influyó, *“de nosotros dependía la actividad..., aunque siempre hay quien participa más que otros”*. Los alumnos señalaron que este tipo de experiencias eran muy gratificantes pues les hacía enfrentarse desde el aula a un caso clínico, les hacía tener que tomar decisiones y sobre todo les permitía compartir con los compañeros opiniones y estrategias de exposición, les permitía contar con las experiencias y aportaciones de sus compañeros lo cual valoraron de forma muy positiva, también consideraron que les hacía mejorar sus habilidades comunicativas, como la de hablar en público, entre otras.

Por un lado, esta actividad permitió a los alumnos adquirir los conocimientos de una forma práctica, brindando ellos las opciones para conocer cuáles son los determinantes de la violencia, cuáles son las señales de alarma, los principales obstáculos en la detención de la violencia de género, así como las competencias profesionales y los recursos comunitarios para el abordaje de esta problemática social en el caso de los alumnos de primero. Sobre todo, con este grupo más numeroso y cursando su primer año en la universidad, el trabajo en grupo pequeño hizo que todos los alumnos intervengan, siendo más reducida la contribución por parte de algunos alumnos en el grupo grande.

En el caso de los alumnos de tercero agradecieron el espacio de trabajo más libre no tan dirigido, compartiendo las experiencias con los compañeros una vez trabajado con los grupos pequeños, lo que les permitió a su vez adquirir los conocimientos relacionados con los cuidados del cuidador desde un caso clínico, *“es más visual, parece real...”*. Percibieron la magnitud del cuidado del cuidador de forma más clara que cuando se trabajó con textos teóricos, motivándoles a ampliar sus conocimientos sobre el tema abordado y búsqueda de información relacionada. En este sentido, los alumnos consideraron que la actividad colaborativa era de gran utilidad para su futuro profesional, tanto para su propio autoaprendizaje como para ponerlo en práctica en su papel como docente.

Además, consideraron muy positivo el abordaje transversal de un mismo problema de salud por parte de diversas asignaturas y sus profesores, lo que

contribuyó a incorporar la importancia del trabajo multidisciplinar, y desde distintas áreas de salud, potenciando trabajar de forma colaborativa y en equipo con el resto de las profesionales. Más allá de los contenidos, esta actividad fue valorada pues consideraron que fomentaba y fortalecía las relaciones con el resto de los compañeros, aunque tenía la limitación de no poder trabajar de forma colaborativa con los alumnos que están en otros grupos grandes.

El tiempo dedicado a la actividad les pareció insuficiente y consideraron que debían dedicarse más sesiones para el abordaje de una misma temática con esta metodología, o especificar de forma más sintética los objetivos y actividades. También para algunos alumnos la menor participación de algunos de los compañeros fue considerada como una debilidad a mejorar. Además, los alumnos proponen que se hagan rondas de participación para que todos los alumnos colaboren y participen de su propio aprendizaje, pues consideraron que esto podría ser beneficioso para superar barreras que deben salvar en su proceso de aprendizaje.

Los alumnos valoraron también de forma positiva el que se les pida que realicen ellos mismo la evaluación a sus compañeros. Considerando que este hecho les hace tratar de estar más atentos, y les supone un esfuerzo realizar esta actividad referida a sus propios compañeros, pero les resultó muy interesante ser en este caso ellos los evaluadores, apreciando esta metodología eficaz en su propio proceso de aprendizaje.

Por otra parte, los alumnos reconocieron el papel del docente al elegir este tipo de metodologías participativas, en las cuales define las condiciones iniciales del trabajo, estableciendo los objetivos académicos a alcanzar de forma clara, así como los conocimientos mínimos, lo que requiere explicar con precisión cuales son los criterios de éxito.

4. CONCLUSIONES

Tanto los alumnos de primero como de tercero del Grado en Enfermería que han realizado la actividad colaborativa consideran esta una metodología atractiva e interesante, y sospechan que los contenidos de aprendizaje abordados con esta sistemática se adquieren de forma integral y duradera a partir de la participación y del modelo de alumno activo, por lo que si resulta ser una metodología eficaz en la adquisición de conocimientos. Además, les ha permitido a los alumnos mostrar interés por los contenidos abordados con dicha metodología, los hacen suyos, así como por la propia metodología, donde el propio alumno aprende enseñando y compartiendo sus experiencias y conocimientos.

Por otro lado, esta experiencia ha permitido que los alumnos de enfermería valoren la importancia del trabajo multidisciplinar de los profesionales de enfermería de atención primaria, tanto para las propuestas de promoción de la salud, como de prevención e intervención lo que potencia poder trabajar de forma colaborativa y en equipo con el resto de las profesionales.

Los alumnos consideran que el profesor debe crear un clima adecuado que fomente la participación, así como el aprendizaje personal y en equipo, proporcionado los recursos y medios necesarios para el logro de sus objetivos de aprendizaje.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-10.
- Chib, A., Bentley, C., y Wardoyo, R. J. (2019). Entornos digitales distribuidos y aprendizaje: Empoderamiento personal y transformación social en colectivos discriminados. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (58), 51-61.
- Coll, C., y Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de pedagogía*, 168(4).
- Collazos, C. A., y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y educadores*, 9(2), 61-76.
- Correa, L. M. Z. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. *Contexto Educativo*, 28, 1.
- De Innovación Educativa, S. (2008). *Aprendizaje cooperativo, guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: Mc Graw-Hill/Interamericana editores, S.A.
- Florido, C., Jiménez, J. L., y Santana, I. (2011). Obstáculos en el camino hacia Bolonia: efectos de la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) sobre los resultados académicos. *Revista de Educación*, (354), 629-656.
- García-Ruiz, R., y Fernández, N. G. (2013). El aprendizaje cooperativo en la universidad. Valoración de los estudiantes respecto a su potencialidad para desarrollar competencias. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo: RIDE*, 4(7), 106-128.
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2017). La opinión de los estudiantes sobre el aprendizaje cooperativo para la mejora de la práctica docente. En *Investigación en docencia*

- universitaria: Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 548-553). Barcelona: Octaedro.
- Muñoz-Repiso, A. G. V., y Tejedor, F. J. T. (2018). Valoración del trabajo colaborativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos escolares con alto nivel TIC. *Estudios sobre Educación*, 34, 155-175.
- Panitz, T. (2001). *Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will helps us understand the underlying nature of interactive learning*. Disponible en <http://home.capecod.net/~tpanitz/>
- Pérez, M. M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180.
- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C. A., y Jiménez-Toledo, J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecno Lógicas*, 21(41), 115-134.
- Santana, M. G., Pulido, J. R., y Rodríguez, J. A. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35).
- Zañartu, L. (2000). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal, En *Red. Contexto Educativo. Revista Digital en Educación y Nuevas Tecnologías*. N° 28. Año V. Disponible en: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>

Capítulo 8

Buenas prácticas en entornos virtuales de aprendizaje basados en wikis

Beatriz Rodríguez Martín

Universidad de Castilla-La Mancha

http://doi.org/10.18239/atenea_2020.22.08

1. ¿QUÉ ES UNA WIKI?

Las wikis, o los wikis (pueden emplearse ambos términos indistintamente), son herramientas de la web 2.0 que posibilitan que usuarios previamente registrados puedan editar un mismo documento o espacio con un objetivo común (Rodríguez-Martín y Castillo-Sarmiento, 2019). Por lo tanto, las wikis son instrumentos de escritura colectiva (Moreira, 2010) integradas por una serie de páginas que pueden ser editadas on-line por sus usuarios (Flores, Verdú, Giménez, Juárez, Mur y Menduiña, 2011).

Aunque las wikis surgieron en 1994 para facilitar el intercambio de información entre programadores (Montenegro, 2010), en la actualidad su uso es global, pudiendo ser utilizadas por cualquier grupo que quiera trabajar de manera colaborativa en un proyecto común a través de internet.

Wikipedia, la wiki más conocida a nivel mundial, define las wikis como *“una comunidad virtual, cuyas páginas son editadas directamente desde el navegador, donde los mismos usuarios crean, modifican, corrigen o eliminan contenidos que, normalmente, comparten”* (Wikipedia, 2019). Por lo tanto, las wikis son páginas virtuales en las que varias personas pueden crear y editar el contenido (por ejemplo, crear, modificar, borrar, añadir documentos en diferentes formatos, insertar enlaces...). Todo lo anterior, contribuye a que las wikis sean excelentes herramientas para el trabajo colaborativo, tanto a nivel administrativo, como a nivel creativo (Choy y Ng, 2007; Montenegro, 2010).

Existen diversas plataformas para la creación de wikis, algunas gratuitas y otras de pago. Por ejemplo, Campus Virtual, Wikispaces, PBworks, MediaWi-

ki... Todas estas plataformas comparten las siguientes características: 1) es posible la creación y edición de páginas de manera sencilla y rápida, no siendo necesario tener conocimientos de programación, 2) permiten conocer el historial de las modificaciones realizadas, 3) los usuarios pueden modificar las páginas si se les proporciona previamente permiso cuando configuramos la wiki y 4) todas las páginas que componen la wiki siguen el mismo formato (Flores et al., 2011; Rodríguez-Martín y Castillo-Sarmiento, 2019).

2. UTILIDAD DE LAS WIKIS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Como otras herramientas de la web 2.0, las wikis tienen un enorme potencial, especialmente por su capacidad para construir colectivamente el conocimiento en el ámbito universitario (Raman, Ryan y Olfman 2005; Moreira, 2010; Montenegro, 2010). Múltiples son los usos de las wikis en la docencia universitaria, destacando la construcción colaborativa de glosarios, apuntes, manuales... Aunque también se han utilizado para otros fines como la construcción de bases de casos prácticos, la creación colaborativa de listados de referencias o como instrumentos para la retroalimentación del profesor, la coevaluación de los alumnos o la revisión por pares (Rodríguez-Martín y Castillo-Sarmiento, 2019).

A pesar de lo anterior, como pasa con otras herramientas de la web 2.0, las wikis no deben utilizarse porque sí o simplemente por aumentar el número de TIC que utilizamos en nuestra docencia, ya que se ha demostrado que las wikis tienen un alto coste en tiempo de trabajo de alumnos y profesores, por lo que en el caso de actividades que no requieran de un trabajo colaborativo deberíamos plantearnos otras alternativas tecnológicas que requieran una menor inversión de recursos (Montenegro, 2010). Por lo tanto, antes de incorporar herramientas TIC a nuestra docencia, primero debemos reflexionar sobre cuáles son nuestros objetivos y qué ventajas e inconvenientes aportaría la herramienta a nuestra docencia particular.

Centrándonos en el caso concreto de las actividades que requieren de un trabajo colaborativo, se han demostrado los beneficios utilizar las wikis en este tipo de actividades, destacando que las wikis:

- a) Permiten al docente organizar el proceso de aprendizaje por proyectos (Moreira, 2010).
- b) Ayudan a que los alumnos puedan mejorar sus habilidades de comunicación escrita, adquieran actitud crítica y sean más creativos (Córdoba y Cuesta, 2009).

- c) Mejora las dinámicas de trabajo grupal (Rodríguez-Martín y Castillo-Sarmiento, 2019).
- d) Facilitan a los docentes el proceso de seguimiento del trabajo de los alumnos. Las wikis nos permiten visualizar cómo los alumnos van construyendo colectivamente el conocimiento. En este sentido, el docente puede utilizar el registro histórico de la actividad para conocer si los alumnos han trabajado de manera continuada en el tiempo, o si por el contrario han creado el contenido de manera puntual. Además, es posible visualizar que parte del contenido ha sido creada por cada uno de los componentes del grupo (Montenegro, 2010; Moreira, 2010). Además, trabajar con wikis permite que el docente otorgue mayor importancia al proceso, es decir a la construcción colectiva del conocimiento, que al resultado final de la actividad. Promoviendo, además, que los alumnos conozcan los progresos que están realizando durante el tiempo que dure la actividad (Rodríguez-Martín y Castillo-Sarmiento, 2019).
- e) Ayudan al docente en el proceso de retroalimentación a los alumnos. Una de las ventajas de las wikis, es que permiten que el docente vaya proporcionando retroalimentación a los alumnos a lo largo de todo el proceso de creación del material y no solo al finalizar la actividad, como solemos realizar cuando utilizamos metodologías más tradicionales. Esta característica de las wikis ayuda a los alumnos a gestionar su propio tiempo y abre la posibilidad de realizar tutorías on-line (Montenegro, 2010), siendo a la vez una ventaja para los docentes que también pueden organizar el tiempo que van a dedicar a realizar la retroalimentación de los alumnos. Además, la posibilidad de resolver dudas on-line, ayuda a los alumnos a mantener su propio ritmo de trabajo, ya que no es necesario que esperen hasta conseguir una tutoría presencial para resolver sus dudas.
Por otra parte, las wikis permiten que los usuarios envíen preguntas, comentarios, respondan a las preguntas... lo que fomenta el debate y la interacción del alumnado entre sí y entre el alumnado y el docente (Rodríguez-Martín y Castillo-Sarmiento, 2019).
- f) Fomentan el aprendizaje activo, la motivación y la corresponsabilidad de los alumnos. En la wiki, los alumnos deben construir de manera conjunta el conocimiento, lo que aumenta su responsabilidad ante el trabajo a realizar, ya que los alumnos son conscientes de que el éxito del material creado depende del logro del trabajo de todo el grupo

(Bold, 2006; Montenegro, 2010). Por otra parte, los alumnos tienden a considerar que las actividades planteadas a través de la wiki son motivantes, ya que requieren de su trabajo activo en la construcción del conocimiento (Moreira, 2010). En este sentido, sabemos que los alumnos consideran que actividades como la búsqueda de información, el análisis de casos, la resolución de problemas, la elaboración colaborativa del conocimiento... son más motivantes y atractivas que recibir una clase magistral.

- g) Aportan flexibilidad al proceso de aprendizaje. Uno de los aspectos que los alumnos más valoran del trabajo en las wikis, es que les permite trabajar en cualquier momento y en cualquier lugar, sin la necesidad de que los integrantes de un grupo de trabajo tengan que reunirse de manera presencial. Dado que los estudiantes universitarios muchas veces proceden de áreas geográficas diversas y tienen diferentes agendas personales, esto es una gran ventaja.
- h) Permite que los estudiantes participen en el proceso de revisión por pares y en la coevaluación (Rodríguez-Martín y Castillo-Sarmiento, 2019).
- i) Permite que el material elaborado sea constantemente revisado, mejorado y actualizado, si así lo requiere la actividad (Rodríguez-Martín y Castillo-Sarmiento, 2019).

3. ALGUNAS PREMISAS PARA LA INCORPORACIÓN DE LAS WIKIS A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Aunque, como para la incorporación del resto de herramientas de la web 2.0 a la docencia universitaria no existen fórmulas mágicas que garanticen el éxito, podemos aprender de estudios previos. A continuación, se presentan una serie de recomendaciones fruto de la revisión de investigaciones que han analizado la incorporación de wikis en la docencia.

a) El docente debe dedicar tiempo a preparar el entorno de aprendizaje

En primer lugar, debemos plantearnos si la actividad requiere de trabajo colaborativo, de lo contrario podría ser más conveniente, como hemos comentado anteriormente, utilizar otras TIC que requieran un esfuerzo menor de docentes y alumnado.

Además, es esencial que los docentes dediquemos un tiempo a planificar la actividad en este entorno virtual de aprendizaje (EVA). Una buena

planificación del entorno requiere que especifiquemos cuáles son los objetivos de aprendizaje que queremos que los alumnos alcancen, los cuales deben estar redactados de manera concisa y clara, qué tareas específicas deben realizar los alumnos, cuándo y de qué modo realizaremos la retroalimentación, cómo será la evaluación... Además, deberíamos proporcionar a los alumnos esta información por adelantado, ya sea de manera escrita o a través de otro medio audiovisual que permita que los alumnos puedan revisar esta información en cualquier momento.

b) Adaptar los contenidos a los objetivos de aprendizaje

Otro de los peligros de la utilización de wikis es que los alumnos se pierdan en un mar de información, la sindicación de contenidos a grupos específicos de trabajo o tareas concretas nos puede ayudar a evitar esto y a centrar a los alumnos (Borrell, Martí, Navarro, Pons y Robles, 2006; Montenegro, 2010).

c) Considerar también el trabajo realizado por los alumnos fuera del EVA

A la hora de estimar cuánto tiempo dedicarán los alumnos a resolver la actividad en un EVA como una wiki, hay que considerar que es posible que los alumnos precisen también trabajar fuera del entorno virtual (Montenegro, 2010). Por ejemplo, consultando materiales de la biblioteca, organizando las reuniones de trabajo, programando reuniones... por lo que ese tiempo también debería incluirse en la estimación final realizada por el docente.

d) Definir los modos y los tiempos para la retroalimentación

Las wikis pueden fomentar el deseo de los alumnos de recibir retroalimentación casi constante de su trabajo, lo que puede aumentar el volumen de trabajo del docente. Además, sabemos que si los alumnos esperan recibir retroalimentación y esta no se produce del modo o en el ritmo que ellos esperan, aumenta su frustración y desmotivación ante la tarea (Montenegro, 2010). Para evitar esto, es necesario que los docentes definamos y expliquemos a los alumnos antes de comenzar la actividad cuál serán los plazos, la frecuencia y el modo en el que recibirán retroalimentación.

Por otra parte, para evitar que el docente tenga una alta carga de trabajo debido a la necesidad de los alumnos a recibir retroalimentación, podríamos plantearnos fórmulas de coevaluación por parte de otros grupos de alumnos en ciertas fases del proceso de aprendizaje (Montenegro, 2010; Rodríguez-Martín, 2019). En este sentido puede ser de utilidad diseñar una lista de com-

probación (*checklist*) con los elementos que queremos que evalúen los alumnos (por ejemplo, las competencias que queremos que alcancen) y que incluya diferentes niveles en los que se pueden alcanzar. Cuanto más detallados sean estos instrumentos, más fáciles serán de aplicar por parte del alumnado.

La coevaluación también ayuda al aprendizaje activo, ya que sabemos que fomenta la responsabilidad de los alumnos y mejora su propio proceso de aprendizaje permitiendo que todos aprendan de los errores y de los aciertos de todos.

e) *Definir las normas de uso del entorno*

Al igual que en otros entornos virtuales, nos encontramos con un grupo de gente diversa que tiene la capacidad de crear, editar, modificar o cambiar contenidos. Por lo que los alumnos deberían comprometerse a respetar unas normas mínimas, que estableceremos previamente, para que nadie elimine, modifique..., por error o no, el trabajo que han realizado previamente otros o para evitar que se creen contenidos que incluyan material ofensivo o inadecuado. Aunque afortunadamente los contenidos eliminados de la wiki podrían recuperarse a través del historial, es siempre mejor prevenir este tipo de comportamientos (Rodríguez-Martín y Castillo-Sarmiento, 2019).

4. NUESTRA EXPERIENCIA CON LA WIKI DE MOODLE

Durante el curso académico 2018-2019 los profesores del Grado en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud de Talavera de la Reina realizamos una experiencia de utilización de una wiki dentro de la plataforma docente Moodle del Campus Virtual de la Universidad de Castilla-La Mancha. Plataforma que tenemos en esta universidad como apoyo a la docencia.

A diferencia de otras plataformas, Moodle incorpora las wikis como una actividad permitiendo que el trabajo de los alumnos sea individual o por grupos. Se eligieron las wikis de Moodle porque estaban incluidas dentro del entorno virtual de aprendizaje institucional de la Universidad y porque no requerían que los alumnos tuvieran conocimientos del lenguaje HTML para su edición.

Las wikis de Moodle tienen una página principal que los usuarios pueden utilizar para ir enlazando las páginas que vayan creando. En Moodle podemos crear wikis individuales (wikis individuales) en la que cada alumno tendrá su wiki y solo él podría editarla o wikis grupales (wikis colaborativas) en las que todo el grupo de alumnos puede editar la wiki y trabajar de manera

colaborativa. Además, es posible configurar en Moodle ciertos ajustes de la wiki. Por ejemplo, podemos activar la posibilidad de que los alumnos creen, modifiquen o eliminen todo o parte del contenido de la wiki, o que esta posibilidad sea solo de quien administre el curso, que normalmente es el docente. Además, el administrador del curso tiene acceso al historial de las modificaciones, lo que permite monitorizar los cambios que han realizado los alumnos, ver que parte del material ha sido creado por cada alumno o incluso reestablecer versiones anteriores de los documentos (Rodríguez-Martín y Castillo-Sarmiento, 2019).

Con el objetivo de fomentar el aprendizaje colaborativo se eligió la modalidad de wiki colaborativa. Para esta actividad, dividimos a los alumnos en grupos de trabajo de 7 a 8 integrantes que trabajarían de manera colaborativa en las páginas de la wiki. Los alumnos debían utilizar la wiki para resolver de modo colaborativo la tarea planteada (caso práctico integrado). Cada grupo disponía de su propia página de la wiki que podía ser editada solo por los componentes del grupo. Mientras que la totalidad de las páginas de la wiki podían ser visualizadas por todos los alumnos. Tres asignaturas del tercer curso (Enfermería Geriátrica, Enfermería Médico Quirúrgica 4 y Enfermería Comunitaria 2), y sus respectivos profesores y alumnos, se implicaron en el proyecto. Los docentes diseñaron un caso práctico integrado que requería de los conocimientos de las tres asignaturas para su resolución. Antes de plantear el caso a los alumnos, los docentes explicaron el funcionamiento de la wiki a los alumnos y sus normas de uso. Posteriormente se planteó el caso a los alumnos y se proporcionó tiempo para su resolución.

El uso de la wiki permitió que los docentes implicados pudieran realizar el seguimiento del trabajo de cada grupo, descubriendo los avances realizados y las dificultades que tenían los alumnos en tiempo real. Pudiendo además proporcionar una retroalimentación a los alumnos y resolver las dudas que fueran surgiendo.

Una vez terminado el proyecto, se solicitó a los docentes implicados que reflexionaran sobre la implantación de la wiki como herramienta de mejora del aprendizaje colaborativo a través de un análisis tipo DAFO en el que debían realizar un análisis interno (debilidades y fortalezas) y externo (amenazas y oportunidades).

Los resultados del análisis de esos datos proporcionaron las siguientes interesantes claves para la utilización de las wikis en el ámbito docente.

Las principales debilidades detectadas por los docentes sobre la wiki de Moodle fueron que esta herramienta no permitía realizar una edición com-

pleja de los datos o exportar datos completos. Además, la wiki de Moodle presentaba una cierta limitación para la comunicación audiovisual y para mantener la privacidad. Por otra parte, aunque la wiki de Moodle permitía realizar la retroalimentación a los alumnos, las posibilidades de evaluación y retroalimentación con esta herramienta eran limitadas. Finalmente, la necesidad de registrarse previamente con el usuario y contraseña de campus virtual para poder acceder a la wiki fue considerada como otra debilidad.

En relación con las amenazas, los docentes consideraron que antes de proponer que los alumnos resolvieran actividades a través de la wiki, era necesario que tanto los alumnos como los docentes se formaran en su uso, siendo además necesario que los docentes planificaran previamente las actividades, objetivos de aprendizaje y el modo de evaluación. La necesidad de proporcionar *feedback* a los alumnos, y el coste de tiempo que eso requería, fueron otras amenazas para los docentes.

Las principales fortalezas de la utilización de la wiki para el aprendizaje colaborativo detectadas por los docentes fueron su gratuidad, el ser una herramienta intuitiva y amigable o el estar integrada en el campus virtual de la universidad, lo que por un lado le hacía ser una herramienta accesible y cómoda para los alumnos, y por otra parte podía beneficiarse del soporte del servicio técnico institucional. Además, los participantes destacaron la accesibilidad de los participantes a esta herramienta, el posibilitar la creación de conocimiento compartido, permitir la creación y la difusión inmediata del conocimiento, permitir que los alumnos visualicen el trabajo de toda la clase, fomentar una buena organización de los contenidos y permitir la inserción de videos, documentos en formato PDF, Word, Excel... y otro tipo de archivos.

Finalmente, los docentes destacaron las siguientes oportunidades del empleo de wikis en el aprendizaje colaborativo. Por un lado, el empleo de estas herramientas es considerado una oportunidad para mejorar la cualificación tecnológica y actualizar los métodos de comunicación y participación de alumnos y profesores. Además, las wikis son una oportunidad para el diseño de nuevas estrategias más accesibles de coparticipación para el aprendizaje y fomentar la innovación docente. Por otra parte, potencian el aprendizaje cooperativo, permiten que el material creado por todos los grupos esté a disposición de todos los alumnos, favorecen la evaluación entre iguales, que los alumnos aprendan del trabajo de otros y el aprendizaje continuado. Finalmente, los docentes valoraron muy positivamente la oportunidad que proporcionaban las wikis para que un mismo caso fuera trabajado de manera transversal en varias asignaturas, lo que evitó saturar a los alumnos con múltiples trabajos realizados desde varias asignaturas y permitió que a través

de los casos prácticos los alumnos pudieran tener una visión integral de los problemas de salud que afectan a una persona.

Por todo lo anterior, la experiencia fue considerada por los docentes como una gran oportunidad para innovar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Bold, M. (2006). Use of wikis in graduate course work. *Journal of Interactive Learning Research*, 17(1), 5-14.
- Borrell, J., Martí, R., Navarro, G., Pons, J. y Robles, S. (2006). Noves Experiències d'Avaluació amb Wikis: Grups Nombrosos i Avaluació per Companys. En Actes del 4rt Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació, 431.
- Córdoba, J., y Cuesta, P. (2009). Adaptando un sistema de Wikis para su uso educativo. XV JENUI. Barcelona, 8-10 de julio de 2009. Recuperado a partir de <http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7888/pr20.pdf>
- Flores, Ò., Verdú, N., Giménez, P., Juárez, J., Mur, J. A., y Mendiña, C. (2011). Web 2.0 en la docencia universitaria: aprendizaje colaborativo a través de la tecnología. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 931-960.
- Choy, S. O., y Ng, K. C. (2007). Implementing wiki software for supplementing online learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(2).
- Wikipedia. (2019). *Wiki*. Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Wiki>
- Montenegro, M., y Pujol, J. (2010). Evaluación de la wiki como herramienta de trabajo colaborativo en la docencia universitaria. *Revista de Educación a Distancia*. Número monográfico X, 1-15.
- Moreira, M. A. (2010). Las wikis en mi experiencia docente. Del diccionario de la asignatura al diario de clase. *Revista de Educación a Distancia*. Número monográfico X, 1-6.
- Raman, M., Ryan, T. y Olfman, L. (2005). Designing knowledge management systems for teaching and learning with wiki technology. *Journal of Information Systems Education*, 16, 311-320.

Capítulo 9

Buenas prácticas en entornos virtuales basados en blogs

Carlos Alberto Castillo Sarmiento

Universidad de Castilla-La Mancha

http://doi.org/10.18239/atenea_2020.22.09

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de entornos virtuales en formato blog no es algo, al contrario de lo que pudiera parecer, novedoso. Se llevan años desarrollando blogs con muy distintos perfiles, siguiendo distintos objetivos y enfocados a un público muy diverso. Sí, también en docencia. No obstante, a pesar de todas estas experiencias almacenadas y disponibles de forma gratuita *online*, no existe una receta mágica para desarrollar entornos virtuales de aprendizaje con éxito en la docencia. Esto es debido a que, por una parte, cada uno aprendemos de una forma muy particular, usando nuestras propias técnicas y recursos, y, por otra parte, porque los entornos virtuales de aprendizaje, para resultar exitosos, deben estar optimizados para unos objetivos de aprendizaje concretos. Esta va a ser la característica principal que tendremos que buscar en nuestro entorno de aprendizaje: ¿cuáles son los objetivos que buscamos alcanzar con nuestros alumnos? En base a estos objetivos específicos, y teniendo en cuenta nuestro contexto, desarrollaremos un entorno virtual específico para alcanzar esos objetivos con nuestros alumnos. Evidentemente, cuanto más optimizado esté nuestro entorno virtual de aprendizaje con respecto a estos objetivos, más probable es que los alcancemos y, al contrario, cuanto menos optimizado tengamos nuestro entorno es cada vez más improbable que alcancemos estos objetivos de aprendizaje concretos.

Pongamos un ejemplo para entender esto, la mayoría de los docentes empleamos alguna versión de Moodle. Esta herramienta de gestión de contenidos para el aprendizaje nos permite emplear muchas herramientas con nuestros alumnos, sería de esperar que los alumnos que usen Moodle para

acceder a los contenidos de nuestras asignaturas tengan más facilidad a la hora de superarlas alcanzando los objetivos de aprendizaje establecidos. Sin embargo, no existe una correlación entre el uso que hacen los alumnos de Moodle y cómo adquieren los conocimientos vinculados a nuestras asignaturas. El motivo, si lo pensamos detenidamente, realmente es sencillo: generalmente empleamos Moodle más como un repositorio de almacenamiento, algo muy similar a un sistema tipo Dropbox, por ejemplo, que, como una herramienta de gestión del aprendizaje, dónde podemos hacer encuestas, foros, autoaprendizaje, wikis, etc. Es decir, no estamos explotando las posibilidades que esta herramienta nos ofrece para que nuestros alumnos alcancen los objetivos que les hemos marcado.

En este capítulo hablaremos de los aspectos generales de los entornos virtuales de aprendizaje basados blogs como herramienta de aprendizaje y propondremos algunas “recetas” básicas para tener en cuenta en función de lo que está descrito en la bibliografía como entornos de aprendizaje exitosos.

2. ¿QUÉ SON LOS BLOGS?

El blog, que también puede llamarse bitácora por su nombre en inglés, no deja de ser un sitio web en el que de forma periódica se publica contenido. A cada pieza de contenido que publicamos lo llamamos una entrada. Podríamos asimilar el funcionamiento del blog a una publicación tipo periódico, los periódicos se publican con una periodicidad definida y cada periódico contiene una serie de noticias que se clasifican dentro de distintos apartados temáticos del periódico. Del mismo modo cada noticia está firmada por un periodista. A diferencia de lo que ocurre con el periódico, las entradas que publicamos en un blog van a tener una característica muy importante y es que el blog va a ser capaz de soportar gran cantidad de contenido multimedia: imágenes, vídeos, audios, tuits, etcétera. De hecho, prácticamente cualquier material digital tendrá cabida dentro de una entrada de un blog.

Empezaremos describiendo en este apartado las principales características de los blogs para, posteriormente, valorar si debemos incorporarlas o no en nuestro entorno virtual de aprendizaje.

Para empezar, lo primero que necesitamos es una plataforma en la que poder publicar nuestro blog. Esto es muy fácil de encontrar en Internet y, además, de forma gratuita. Desarrollar un blog en la actualidad puede hacerse por el módico precio de 0 €. Las principales plataformas a las que podemos recurrir son WordPress y Blogger. Ambas tienen aspectos comunes, pero probablemente WordPress sea la plataforma estrella a la hora de gestionar blogs. Para empezar,

podemos registrarnos con nuestro correo institucional sin necesidad de recurrir a una cuenta de correo personal o creada para el desarrollo del entorno.

En estas plataformas vamos a poder crear un blog y gestionarlo de forma gratuita, pero además de forma técnicamente muy sencilla, es decir, no necesitamos tener ningún tipo de conocimiento de programación para ser capaces de gestionar un sistema de este tipo. Pero, además, como este tipo de sistemas incluye a millones de usuarios, podremos encontrar en la web de forma muy sencilla ayuda tanto en forma de tutorial como en forma de foro para cualquier problema que queramos solucionar.

Una de las características principales de los blogs es que van a ser muy potentes a la hora de publicar contenido en cualquier formato, lo que tiene gran importancia en docencia pues prácticamente cualquier material va a poder ser incluido en una publicación. Además, el contenido de los blogs va a ser fácilmente trasladable a otros sistemas, como pueden ser las redes sociales. Ésta va a ser sin duda otra de las características más atractivas que nos vamos a encontrar en los blogs: los blogs facilitan la interacción entre los usuarios, bien porque su contenido es fácilmente divulgable a través de redes sociales, o bien porque los blogs permiten al final de cada entrada la publicación de comentarios, donde cualquier usuario puede aportar su punto de vista o información adicional sobre el contenido de la entrada que, por un lado, puede retroalimentar al autor de la entrada o, por otro lado, puede iniciar un debate con otros usuarios.

Además, este tipo de plataformas permiten crear una comunidad. Como en todas las comunidades, conocemos a los vecinos, esto es, los usuarios pueden identificarse mediante avatares reconocibles y los gestores del blog podemos permitir que sólo los usuarios debidamente identificados puedan interactuar con el contenido de nuestra plataforma. Del mismo modo, y siguiendo con el símil que hemos desarrollado al principio del capítulo, al igual que en un periódico no todas las noticias están firmadas por el mismo autor, en un blog no todas las publicaciones tienen por qué estar firmadas por el mismo autor. Este tipo de plataformas nos van a permitir definir distintos tipos de permisos que podremos conceder a los usuarios, así nos podemos encontrar con administradores, autores, editores, lectores, etcétera.

No obstante, y a diferencia del ejemplo del periódico, este tipo de plataformas nos van a permitir publicar contenido de forma prácticamente instantánea y sin ningún tipo de intermediarios. Además, estas plataformas poseen aplicaciones móviles por lo que incluso podemos publicar contenido desde nuestro teléfono móvil.

Finalmente, una característica muy importante de estos sistemas es que nos van a permitir organizar el contenido en distintas categorías. Así cada vez que publiquemos una entrada podremos elegir a qué categoría o categorías la adscribimos. Esta forma de categorizar la información va a ser muy útil a la hora de tener un entorno ordenado. Además, cada una de las entradas debe llevar asociada una o varias etiquetas que nos faciliten la búsqueda de la información en la plataforma.

3. RECOMENDACIONES PARA EL DESARROLLO DE ENTORNOS BASADOS EN BLOGS

Como hemos comentado anteriormente, no existe una varita mágica que nos ayude a desarrollar entornos virtuales basados en blogs que sean a la vez atractivos para nuestros alumnos y útiles para nosotros. No obstante, vamos a dejar en este capítulo una serie de consejos básicos que debemos contemplar seriamente antes de adentrarnos en el mundo de los blogs en docencia.

Fija unos objetivos claros

En ocasiones, las herramientas que de alguna forma están vinculadas con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) parecen tener un atractivo especial para su uso en docencia. No obstante, no nos engañemos, este tipo de herramientas serán tan adecuadas, o tan inadecuadas, como nosotros las hagamos. Es muy común encontrar a docentes que incorporan este tipo de herramientas, u otras similares, en su docencia con la esperanza de que los atributos que aparecen en la literatura sobre estas herramientas (son más atractivas para los alumnos, siempre disponibles, permiten retroalimentación, etcétera) sean incorporadas de forma inmediata. La realidad, como nos podemos imaginar, es bien distinta, ninguna herramienta que no haya sido sometida previamente a un proceso de reflexión va a poder ser considerada una herramienta exitosa en nuestra docencia. Así, el primer paso antes de incorporar entornos virtuales de aprendizaje basados en blogs a nuestra docencia es plantearnos cómo podemos usar las potencialidades que estos entornos nos plantean para conseguir que nuestros alumnos aprendan mejor, que es en definitiva de lo que se trata esto.

Debemos definir por ejemplo cuáles serán las características del entorno en cuanto a privacidad: ¿trabajaremos en un entorno público o privado? Es decir, solo nos podremos leer entre nosotros o bien todo el mundo podrá leerlos, aunque habría incluso una posibilidad más: que trabajaremos en privado un tiempo y posteriormente lo hagamos público. Del mismo modo debemos

plantearnos si queremos que cada alumno use el blog de forma individual o bien que sea usado por grupos, es decir, qué tipo de rol van a tener nuestros alumnos en este entorno, por ejemplo: escribir, leer, editar, comentar noticias, el trabajo de otros compañeros... En definitiva, ¿qué tipo de actividades van a realizar nuestros alumnos empleando esta herramienta? Por otro lado, hemos de plantearnos cómo vamos a intervenir nosotros en el entorno: vamos a publicar periódicamente, solo vamos a moderar, influiremos de alguna forma en el trabajo de los alumnos... Pero también debemos reflexionar sobre el tipo de contenido que vamos a aportar para construir el entorno: bibliografía, vídeos, podcast, etcétera.

Todas las posibilidades descritas en el párrafo anterior tienen aspectos positivos y negativos que deberemos valorar cuidadosamente. A continuación, describiremos algunos como ejemplo. Imaginemos que trabajamos en un entorno público, por tanto, cualquier persona podría leernos y comentar. ¿no os parece que esta funcionalidad nos proporciona muchas posibilidades? Realmente que alguien externo pueda intervenir de forma tan directa sobre el aprendizaje de nuestros alumnos nos puede parecer un tanto amenazador, no obstante, se abre un abanico de posibilidades interesantísimo, tanto por los comentarios que enriquezcan nuestro trabajo y el de nuestros alumnos como por aquellos comentarios que nos proporcionen un enfoque, incluso, totalmente antagónico sobre nuestra materia y nos den lugar a discusiones interesantes. Del mismo modo hemos de tener en cuenta que los entornos basados en blogs van a estar fuera de las plataformas oficiales en las que nosotros ejercemos nuestra docencia. En este sentido hemos de ser cuidadosos con el tipo de información que se vierte en estas plataformas, por ejemplo, podemos emplear en clase diapositivas con imágenes de libros, pero este material nunca podría aparecer en el blog. Lo mismo ocurriría con, por ejemplo, las calificaciones de los alumnos u otros datos personales con los que normalmente trabajamos en Moodle.

Por tanto, va a ser fundamental fijar cuidadosamente los objetivos que queremos alcanzar con nuestros alumnos y cómo vamos a llegar a estos objetivos antes de empezar a ponernos a trabajar con un entorno virtual de aprendizaje.

Implica a tus alumnos

Los entornos virtuales de aprendizaje basados en blogs suelen ser por lo general entornos complejos a los que es conveniente ir acercándose poco a poco. De este modo es conveniente ir probando en una actividad qué cosas funcionan y cuáles no y para ello es fundamental contar con el punto de vista

de nuestros alumnos. Los entornos virtuales de aprendizaje que cada profesor vaya generando, por lo general, van a ser bastante particulares y no tienen porque todos funcionar igual de bien ni, del mismo modo, los entornos que funcionan bien con unos alumnos tienen por qué funcionar igual de bien con otros. Finalmente, es muy conveniente para obtener entornos de éxito implicar al alumno en el esfuerzo que nosotros estamos realizando, si no hacemos al alumno partícipe de estos esfuerzos, los entornos que diseñemos probablemente estén condenados al fracaso. Para ello es muy importante dedicar algo de tiempo a la formación del alumno tanto en el empleo del entorno virtual que estamos empleando, es decir, cómo se usa, como en los motivos que nos han llevado a desarrollar este tipo de entornos, es decir, por qué estamos gastando tiempo en este tipo de actividades, qué esperamos que haga el alumno, cómo vamos a valorar su aprendizaje, etcétera.

Organiza tu contenido

Un aspecto muy interesante de los blogs es que nos permiten organizar las publicaciones en distintas categorías en función de sus contenidos a la vez que empleamos etiquetas que nos facilitarán a posteriori localizar el material deseado. Esta cualidad es muy interesante tanto desde el punto de vista del docente como del alumno. En el caso del docente, estas características nos permiten reciclar el contenido que ya hemos trabajado de forma muy sencilla de un curso a otro, así, cada entrada del blog tiene asociada una URL, que sólo tendremos que copiar y pegar para trasladarla a otro sistema. Del mismo modo, esta posibilidad nos permite tener en un mismo sitio todos los trabajos de los alumnos, pudiendo usar los trabajos de años pasados, con sus errores y sus aciertos, como ejemplos para los alumnos del curso actual. Por otro lado, para los alumnos supone también una ventaja tener acceso a contenido relevante para una asignatura que se encuentra organizado, es fácilmente accesible y siempre está disponible.

Aporta material a tu sitio

Por muy discreta que sea la experiencia que quieras realizar con tus alumnos, en tu sitio siempre debe haber disponible una cierta cantidad de documentación a la que los alumnos deben poder recurrir. Esta información puede ser de carácter teórico de la asignatura que estés trabajando o bien puede ser de carácter práctico, por ejemplo, sobre alguna práctica de la asignatura o bien sobre cómo se usan los blogs. En cualquier caso, el blog que empleemos en docencia no puede estar vacío de contenido.

La elección del contenido que se vuelca en el blog, así como de su temática, debe estar condicionada por el objetivo que perseguimos, por ejemplo, si queremos que nuestro blog sea un soporte práctico a una asignatura más bien teórica, deberemos plantear en las diversas entradas ejemplos o problemas que ayuden a nuestros alumnos a comprender la parte teórica de la asignatura. Si queremos por ejemplo que los alumnos usen nuestro blog para vincular nuestra asignatura con la actualidad, sería razonable que en las entradas que publiquemos comentemos noticias actuales y las relacionemos con nuestra asignatura. En otros casos, la dirección del contenido que se vuelca en el blog puede venir condicionada por otros alicientes, este es el caso de las asignaturas que pueden tener un elevado nivel de reciclaje en las que se busca que el blog sea un soporte que permita a los alumnos que ya han pasado por la asignatura hacer varios cursos acceder a información actual sobre la misma.

Planifica tu trabajo

Las posibilidades que nos brindan los blogs aplicados a la docencia son muy amplias, de hecho, ya hemos hecho hincapié en la importancia de una adecuada reflexión previa antes del comienzo de la actividad. Por este mismo motivo no suele resultar buena idea intentar incorporar las nuevas funcionalidades de los blogs que vamos descubriendo con su uso a una actividad previamente planificada de forma cuidadosa. Además, la incorporación de estas herramientas a nuestra docencia ya supone una carga extra de tiempo, con lo cual intentemos en la medida de lo posible evitar desviarnos de nuestro objetivo y emplear así el tiempo de forma prudente. Del mismo modo, los alumnos no entenderán que modifiquemos las reglas de juego a mitad del partido.

Potencia lo que busques y penaliza lo que no

Los blogs son herramientas de comunicación muy potentes, es muy sencillo comunicarte con otros usuarios, así como comentar entradas de forma constructiva, lo cual es ideal para alcanzar una correcta retroactividad que estimule la actividad de los usuarios. Nosotros como docentes debemos estimular estas vías de comunicación haciendo, por ejemplo, que todos los usuarios estén adecuadamente identificados en el entorno virtual, es decir, que todos tengamos un avatar virtual reconocible. Probablemente, la forma más sencilla de potenciar la comunicación entre los usuarios del entorno sea a través de la evaluación. Del mismo modo, los comportamientos que no consideraríamos adecuados en entornos analógicos no debemos permitirlos en entornos virtuales.

Empodera al alumno

Una de las principales potencialidades de estos entornos es que el alumno se convierte en creador de material, aunque quizá sea una tarea complicada para determinados alumnos en función de su nivel. Por tanto, debemos estar a disposición de estos alumnos y ayudarles en la medida de lo posible para que sean capaces de alcanzar los retos que se marquen. Evidentemente, las cuestiones relacionadas con nuestra docencia seguro que las tenemos solventadas, pero nuestros alumnos van a plantearnos dudas relacionadas con este tipo de entornos que seguramente a nosotros no se nos hayan ocurrido antes y que no sabremos responder si no somos unos usuarios, digamos, solventes en este tipo de entornos.

Ve poco a poco

Dicen los ingenieros que muchos pocos hacen más que pocos muchos. Este es un consejo muy valioso a la hora de desarrollar entornos virtuales de aprendizaje basados en blogs, ya que generalmente los proyectos que comienzan siendo muy ambiciosos fracasan rápido. Es conveniente avanzar con cuidado en el desarrollo de este tipo de entornos, de este modo, iremos ganando por un lado destreza en el manejo de todas las funcionalidades, pero, a la vez, iremos testando también las actividades que funcionan mejor y las que funcionan peor por lo que será cada vez más sencillo plantear actividades atractivas para los alumnos, pero útiles para cumplir los objetivos de aprendizaje que nosotros hemos marcado. Por tanto, es fundamental contar con la opinión de los usuarios, en este caso nuestros alumnos, para poder refinar estos entornos y tener la capacidad para eliminar o modificar las partes de nuestro entorno que no funcionan.

Evalúa todo lo que te interese

Nuestros alumnos van a estar fundamentalmente influenciados por la evaluación que nosotros hagamos de la experiencia, independientemente de que esté bien planteada o no. Por tanto, en la evaluación que vayamos a hacer de la actividad virtual debemos incluir todos aquellos aspectos que resulten interesantes para alcanzar los objetivos de aprendizaje que nos habíamos marcado previamente. Esto es una parte fundamental del diseño del entorno que debemos tener en cuenta. Por ejemplo, si estamos muy interesados en que nuestros alumnos comenten las entradas de otros alumnos, pero esto no lo evaluamos, es algo poco probable que ocurra entonces. Y, de nuevo, reincidi-

mos aquí en la necesidad de diseñar un entorno de forma cuidadosa en base a unos objetivos muy concretos que no deben variar a lo largo de la experiencia.

4. CONCLUSIONES

Generalmente el empleo de blogs como herramientas para el desarrollo de entornos virtuales de aprendizaje desde una perspectiva teórica, que suele coincidir con el punto de vista del profesorado, permite incorporar nuevas herramientas a nuestra enseñanza que reflejan una serie de ventajas muy atractivas para nuestra docencia, cómo son como el desarrollo del pensamiento crítico, el fomento de la reflexión, el incremento de las discusiones o una nueva herramienta a la hora de incorporar conocimiento, habilidades o competencias en nuestro alumnado. No obstante, si tenemos en cuenta el punto de vista del alumno, éste no siempre coincide con la visión académica ni la visión del docente. En ocasiones los alumnos tienen un bajo nivel de participación en este tipo de experiencias porque consideran que es un incremento de trabajo excesivo para el “rendimiento” académico que van a obtener finalmente en la valoración de la actividad. Además, el uso de este tipo de herramientas incrementa de forma importante la carga de trabajo para el profesor, lo que sin duda es un inconveniente para su adecuado desarrollo en el contexto en el que nos movemos los docentes actualmente. Teniendo en cuenta estos aspectos tanto positivos como negativos, la recomendación de fijar cuidadosamente los objetivos que nos planteamos al desarrollar un entorno virtual de aprendizaje basado en blog adquiere todavía más importancia.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Conde-Caballero, D., Castillo, C. A., Ballesteros-Yáñez, I., y Mariano-Juárez, L. (2019). Blogging as a tool for the acquisition and dissemination of knowledge in health sciences: A preliminary evaluation. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 15. doi: 10.1186/s41239-019-0161-2
- Noguera, J. (s. f.). *Crear un blog con Wordpress: La guía definitiva para la creación de webs profesionales con Wordpress*.
- Rodríguez-Martín, B., y Castillo, C. A. (2019). *Entornos virtuales de aprendizaje: Posibilidades y retos en el ámbito universitario*. Recuperado de <http://doi.org/10.18239/atena.i4.2019>

El objetivo de este libro es visibilizar y analizar experiencias de buenas prácticas en la aplicación de entornos virtuales de aprendizaje en la docencia colaborativa universitaria que ayuden a otros docentes a planificar, gestionar y evaluar las actividades docentes en estos entornos con cierto éxito.

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) están integradas en nuestra rutina cotidiana cambiando nuestra cotidianidad y el proceso de aprendizaje. Así, las TIC, han ayudado a la transición del paradigma del docente como transmisor de conocimientos, a un modelo en el que el alumnado es el protagonista de su proceso de aprendizaje. En este proceso, entornos virtuales de aprendizaje, como Campus Virtual, Twitter, Facebook, Instagram, YouTube, Blogs, Wikis..., han sido de gran ayuda, siendo además un gran recurso para el aprendizaje colaborativo.



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha