

UNIVERSIDAD DE BARCELONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN



MEMORIA DE PRÁCTICAS
UCOC TALENTIA, S.L.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE:
MÁSTER DE ENTORNOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE MEDIADOS POR
TECNOLOGÍAS DIGITALES

MARÍA ESTHER HIDALGO APUNTE

PROFESOR GUÍA:
MARIO BARAJAS

BARCELONA
2015

RESUMEN

La presente memoria es el resultado de las prácticas externas llevadas a cabo en UCOC TALENTIA,S.A., y en adscripción a la Dirección de Estudios y su área de Gestión de Contenidos. Esta memoria presenta las bases teóricas del modelo de Educación a Distancia Online que ofrece UCOC como empresa educativa, y la vinculación estrecha de esta con los entornos digitales de educación. Así como también, la propuesta de la “GUÍA PARA LA PLANIFICACIÓN, DISEÑO E IMPARTICIÓN DE MOOCS” para UCOC, como proyecto que parte del objetivo fíel de UCOC de integración entre educación y tecnologías digitales.

*"Enseñarás a volar,
pero no volarán tu vuelo.*

*Enseñarás a soñar,
pero no soñarán tu sueño.*

*Enseñarás a vivir,
pero no vivirán tu vida.*

*Sin embargo...
en cada vuelo,
en cada vida,
en cada sueño,
perdurará siempre la huella
del camino enseñado."*

Madre Teresa De Calcuta

En agradecimiento y con el más profundo amor a mis padres.

TABLA DE CONTENIDO

UCOC: FORMACIÓN PROFESIONAL OFICIAL A DISTANCIA ON - LINE.....	6
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO DE PRÁCTICAS.....	8
INTRODUCCIÓN	8
1. HISTORIA DE UCOC.....	9
1.1 CENTROS CONCERTADOS Y OFERTA ACADÉMICA	10
1.2 ESTRUCTURACIÓN INTERNA DE UCOC.....	11
2. EL MODELO PEDAGÓGICO UCOC.....	13
2.1 PRINCIPIOS GENERALES	13
2.2 ASPECTOS GENERALES PARA LA ENSEÑANZA	13
2.3 FUNCIONAMIENTO DEL MODELO PEDAGÓGICO	14
2. 4 EL SISTEMA DE EVALUACIÓN	14
3. UCOC Y SU CAMPUS VIRTUAL.....	15
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	17
INTRODUCCIÓN	17
4. CONSIDERACIONES GENERALES DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA	18
4.1 EL APRENDIZAJE DE LOS ADULTOS	20
4.2 LAS TIC Y EL PROCESO DE APRENDIZAJE.....	22
5. LA FORMACIÓN A DISTANCIA DESDE LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA	23
5.1 LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA METACOGNICIÓN.....	25
5.2 PRETENSIONES DE EL CONSTRUCTIVISMO Y LA METACOGNICIÓN EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA	26
5.3 LAS TIC EN LA FORMACIÓN A DISTANCIA Y LA METACOGNICIÓN.....	27
5. 4 EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO APLICADO EN UCOC	29
5.5 FASES DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO APLICADO POR LOS ALUMNOS DE UCOC	30
5.5.1 FASE DE PLANIFICACIÓN Y PREPARACIÓN	30
5.5.2 EJECUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	32
5.5.3 FASE DE EVALUACIÓN	33
6. PERFIL Y COMPETENCIAS DE ALUMNOS Y TUTORES O DOCENTES EN LÍNEA DE UCOC	34
6. 1 LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS.....	37
6.1.1 COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	38
6.1.2 COMPETENCIAS PSICOLÓGICAS.....	39
6.1.3 COMPETENCIAS TÉCNICAS	39
7. EL ROL DEL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA.....	41
7.1 LA FORMACIÓN O EDUCACIÓN ONLINE	42
7.2 HABILIDADES DE LOS DOCENTES COMO PROFESORES EN LÍNEA DE UCOC.....	43
7.2.1 HABILIDADES METACOGNITIVAS Y COGNITIVAS.....	43
8. LAS TIC, LA COMUNICACIÓN Y LA EDUCACIÓN A DISTANCIA ACTUAL	45
9. EL DESARROLLO DE CONTENIDOS PARA LA FORMACIÓN ONLINE QUE GESTIONA UCOC	47
9.1 CONTENIDOS BASADOS EN “OBJETOS DE APRENDIZAJE” IMPULSADO POR UCOC	48
9.2 ACTIVIDADES PRÁCTICAS DE UN PROCESO DE FORMACIÓN A DISTANCIA O ONLINE DE UCOC	50
9.3 EL DISEÑO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DE UCOC	52

CAPÍTULO III: FUNCIONES DESARROLLADAS	54
PROYECTO PROPUESTO PARA UCOC TALENTIA, S.L.	54
INTRODUCCIÓN	54
10. LOS MOOC (MASIVE ONLINE OPEN COURSES).....	55
10.1 TIPOS DE MOOC	56
10.2 CARACTERÍSTICAS DE LOS MOOC O COMA	57
10.3 EL DISEÑO DE LOS MOOC	58
10.4 ASPECTOS FORMATIVOS DEL MOOC.....	61
10.5 INTERACCIÓN Y MEDIACIÓN DE UN MOOC	63
10.6 EL VALOR DE LOS MOOC	67
10.7 CONCLUSIÓN ACERCA DE LOS MOOC	69
 CONCLUSIÓN.....	 71
 REFERENCIAS	 72
 ANEXO	 79
A. GUÍA PARA LA PLANIFICACIÓN, DISEÑO E IMPARTICIÓN DE MOOC PARA UCOC TALENTÍA, S.L.....	79
B. DIAPOSITIVAS DE PRESENTACIÓN DE GUÍA PARA UCOC	92
 TRABAJO FINAL DE FIN DE MÁSTER (TFM) – REFLEXIONES FINALES	 102
INTRODUCCIÓN	102
LA RESPUESTA DEL MÁSTER DE ENTORNOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE MEDIADOS POR TECNOLOGÍAS DIGITALES, FRENTE A LA EDUCACIÓN ACTUAL	103
EL MÁSTER DE ENTORNOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE MEDIADOS POR TECNOLOGÍAS DIGITALES Y EL PROCESO PERSONAL	108
CONCLUSIÓN.....	116
REFERENCIAS.....	119

UCOC: FORMACIÓN PROFESIONAL OFICIAL A DISTANCIA ON - LINE

INTRODUCCIÓN

UCOC es una agrupación de Centros Oficiales de Enseñanza de Formación Profesional, que están unidos para poder ofrecer sus títulos oficiales. La oferta formativa de UCOC está comprendida de Ciclos de Formación de Grado Medio, Ciclos de Formación de Grado Superior y del Curso de Preparación para las Pruebas de Acceso a los Ciclos de Grado Superior.

Las prácticas realizadas en este centro de formación fueron desarrolladas al interior de la Dirección de Estudios y bajo la tutorización del área de Gestión de Contenidos y su encargada Paula Garrote. Dentro de esta área la función principal llevada a cabo fue:

- La investigación para la propuesta de “GUÍA PARA LA PLANIFICACIÓN, DISEÑO E IMPARTICIÓN DE MOOCS” de UCOC.

Así como también se dio apoyo en esta área, a distintas y variadas acciones del trabajo cotidiano.

El desarrollo de las prácticas y su resultado plasmado en esta guía, permitieron alcanzar los siguientes objetivos y competencias planteadas al inicio de las mismas en el Proyecto Formativo de Prácticas Externas:

- Ser capaz de elaborar un diseño pedagógico para la educación en entornos en los que se utilizan tecnologías digitales.
- Diseñar y llevar a cabo una investigación básica sobre entornos en los que intervienen las tecnologías digitales.
- Ser capaz de diseñar un programa de implementación de formación mediada por tecnologías digitales.
- Adquirir experiencia práctica y metodológica en aspectos de la gestión y diseño de la formación mediada por tecnologías digitales.
- Analizar las prácticas de formación en entornos digitales que tienen lugar en instituciones profesionales.
- Desarrollar las competencias transversales referidas al mundo del trabajo y habilidades personales. Estas competencias transversales son: capacidad de análisis y de síntesis, capacidad de gestión de la información, capacidad de aplicar los conocimientos,

habilidades informáticas, capacidad crítica y autocrítica y capacidad en la toma de decisiones.

La duración del periodo de prácticas fue de 150 horas de trabajo, las cuales iniciaron el 26 de Enero y terminaron el 14 de Mayo. La modalidad de prácticas fue presencial y la asistencia a su centro fueron los días martes y jueves; cada jornada tenía una duración de 5 horas, de 9h00 a 14h00.

A lo largo de todo este periodo de prácticas, y en el presente escrito se podrá identificar con claridad que UCOC es un centro de formación cuya misión es apostar por la formación de las personas responsablemente, tomando en cuenta todos los aspectos teóricos, de recursos, organizativos y tecnológicos que una institución o empresa educativa debe contener y contemplar.

Y al referirnos exclusivamente al tema de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para UCOC estas son vistas y pensadas como la “*utilización práctica del conocimiento*”. Son el andamiaje y la columna vertebral de toda su propuesta, todo ello con la finalidad de alcanzar una educación global, no pensada para la reproducción, sino para la creación y la creatividad. Haciendo con ello que el proceso de enseñanza – aprendizaje se vuelva un hecho significativo, con un alto valor simbólico y emocional, que no solo promueva en el estudiante la motivación, sino y mucho más importante la autonomía y la autoconfianza.

Así pues, esta memoria recoge los aspectos teóricos, pedagógicos y la modalidad bajo la cual trabaja UCOC, y como utilizan y valoran las TIC, para el acceso a una educación a distancia. En definitiva, UCOC aprovecha todas las posibilidades que ofrecen las tecnologías y en todos los ámbitos posibles: para el día a día en el entorno de aprendizaje que ofrecen, para las gestiones académicas y administrativas, para la comunicación entre profesores, alumnos y entre estos. Lo que esta haciendo posible su posicionamiento en el mercado educativo, como una opción inmejorable.

CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO DE PRÁCTICAS

Introducción

UCOC TALENTIA, S.L., es un centro privado de Formación Profesional Oficial a Distancia, ubicado en la ciudad de Barcelona, la cual es la primera agrupación de Centros Oficiales de Formación Profesional Concertados, cuya misión es poder ofrecer Títulos Oficiales en modalidad online.

Los centros con los cuales trabaja UCOC, son centros que gozan de una larga experiencia en la Formación Oficial presencial y que también están posibilitados a impartir Formación Profesional a Distancia; todas estas condiciones de cada uno de los centros avalan su experiencia y hace que UCOC ofrezca y apueste constantemente por una formación de calidad y con calidez, en dónde se les ofrece a los alumnos todo el apoyo necesario no sólo en recursos y herramientas, sino en cuanto al apoyo del equipo docente siempre dispuesto a ser tutor y guía durante todo el trayecto y proceso de formación de los alumnos.

La formación que ofrece UCOC asentada sobre sus dos grandes pilares: la calidad y la calidez, son su misión, impulsada además por el deseo contante de la innovación educativa, cuyo objetivo es lograr por medio de la innovación -aspecto que involucra la organización, la pedagogía y la tecnología-, que sus alumnos adquieran las competencias necesaria para acceder al mercado laboral, y obtengan un perfil competitivo capaz de satisfacer las demandas actuales.

Para UCOC entonces, siempre es de suma importante que la formación que ofrece dado su modelo de formación a distancia sea: dinámico, con un currículum y oferta académica adaptado y acoplado a la realidad del mundo laboral actual, y un servicio tecnológico accesible y funcional. Así como también, sea un servicio integral, interactivo y en la medida de lo posible individualizado, mediante un tipo de formación, en dónde la distancia se vea disuelta por la virtualidad, es decir un concepto de formación online cercano, donde exista el apoyo y la compañía constante para el alumno por parte del equipo docente.

1. Historia de UCOC

“Dime y lo olvido,
enséñame y lo recuerdo,
involúcrame y lo aprendo”

Benjamín Franklin

UCOC se inicia oficialmente en el 2012 como un Centro de Formación Profesional a Distancia, que agrupa a diversos Centros Oficiales de Enseñanza Profesional Concertados, los cuales están unidos para ofrecer títulos oficiales de formación online o a distancia.

Pero su primera germinación se dio en el 2011 con las ideas de cómo se podría establecer y lanzar su servicio al mercado, siempre bajo la premisa de ofrecer ciclos formativos de Grado Medio, Grado Superior Oficiales, y del Curso de Preparación para las Pruebas de Acceso a los Ciclos de Grado Superior; avalados no solo por la Calidad, sino también por la Calidez, pilares de UCOC.

Estas ideas además, estaban enmarcadas al mismo tiempo por una nueva situación política en donde el Departament d'Ensenyament concede a los respectivos centros de formación privados y concertados, los permisos (Normativa ENS/71/2012) para ofrecer formación profesional a distancia, los cuales estaban en manos del IOC (l'Institut Obert de Catalunya).

Es ahí entonces, que tras esta decisión del Departament d'Ensenyament, UCOC ve la oportunidad para establecerse como Centro de Formación Profesional a Distancia, y su razón de ser se encuentra plenamente vinculada a los objetivos del Departament d'Ensenyament, los cuales son:

- La extensión de la educación, facilitando que pueda llegar al máximo de personas superando las limitaciones del espacio y del tiempo.
- Una educación que debe poner los intereses, las necesidades y las posibilidades de progreso de las personas en el centro de un modelo educativo flexible y adaptable.
- Una propuesta educativa que, en colaboración con otras, impulse la formación a lo largo de la vida.
- Y, finalmente, el trabajo compartido para presentar una oferta educativa de calidez, calidad y con voluntad de mejora, que vaya incorporando las innovaciones en las

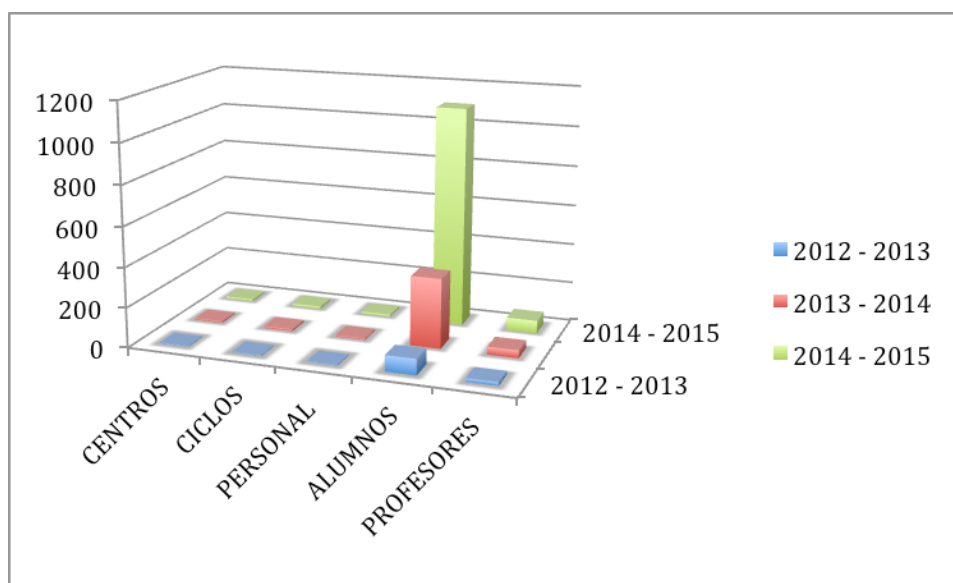
tecnologías de la información y de la comunicación con el objetivo de dar un mejor servicio educativo.

UCOC actualmente posee alumnos de toda España y de algunos otros países de habla hispana que optan por la formación profesional.

1.1 Centros Concertados y Oferta Académica

En la siguiente tabla se podrá visualizar el crecimiento de UCOC desde que empezó en sus funciones.

	2012 - 2013	2013 - 2014	2014 - 2015
CENTROS	4	8	10
CICLOS	4	10	12
PERSONAL	4	8	11
ALUMNOS	80	350	1100
PROFESORES	18	40	65



Centros Concertados:

- FRETA Educació Maresme
- Centro de Estudios MONLAU
- Centro de Estudios POLITÉCNICOS
- ACADEMIA IGUALADA

- Centro de Estudios Turísticos EUROAULA
- Centro de Formación Profesional BEMEN – 3
- Centro de Estudios SANT FRANCESC
- EDUCEM Centro de Enseñanza
- ETG2 – ESCUELA TÉCNICA GIRONA
- Centro de Estudios STUCOM

Ciclos Formativos de Grado Superior y Pruebas de Acceso Online:

- Ciclo Formativo de Grado Medio de Gestión Administrativa
- Ciclo Formativo de Grado Medio de Cuidados Auxiliares de Enfermería
- Ciclo Formativo de Grado Medio de Atención a Personas en Situación de Dependencia
- Ciclo Formativo de Grado Superior Administración y Finanzas
- Ciclo Formativo de Grado Superior de Gestión Comercial y Marketing
- Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil
- Ciclo Formativo de Grado Superior en Investigación Social
- Ciclo Formativo de Grado Superior en Agencias de Viaje y Gestión de Eventos
- Ciclo Formativo de Grado Superior en Gestión de Alojamientos Turísticos
- Ciclo Formativo de Grado Superior Desarrollo de Aplicaciones Web
- Ciclo Formativo de Grado Superior de Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma
- Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración de Sistemas Informáticos y Redes
- Preparación para la Prueba de Acceso a Ciclos Formativos de Catalunya

UCOC prevé para este año ofrecer dos ciclos formativos más y reestructurar una de ellas:

- Dietética
- Asistencia a la dirección
- Ciclo Formativo de Grado Superior en Marketing y Publicidad

1.2 Estructuración interna de UCO

UCOC esta conformada actualmente por un pequeño equipo de profesionales de distintas áreas de formación, que según el perfil profesional y por competencias que presentan tienen a su mando los diferentes departamentos que constituyen esta empresa educativa.

De los departamentos existentes, el departamento de Dirección de Estudios es claramente su eje central. En este departamento conformado por un equipo de cuatro pedagogas, se revisa y

mejora continuamente los procesos de formación académica, información académica, y los diferentes registros académicos de los estudiantes. Así como también de audita y actualiza la información procedente de los centros concertados, relativa a los datos académicos de los alumnos, y se cumplen con los procesos de valoración de profesores, mallas curriculares, normativas de enseñanza, libros y contenidos, y planificación y gestión de los recursos educativos, atención a los estudiantes entre otros.

Alrededor de la gestión y las decisiones de este departamento, se gestionan el resto de decisiones que tomarán los otros departamentos, ya que al ser una empresa educativa el resto de departamentos esta supeditada a sus actividades. La repercusión de sus acciones recae en toda la empresa, es por ello que este departamento siempre demanda y ofrece de su equipo de trabajo un óptimo control de cada una de las actividades a ser llevadas a cabo.

A continuación el organigrama de UCOC y la estructuración de sus diferentes departamentos.

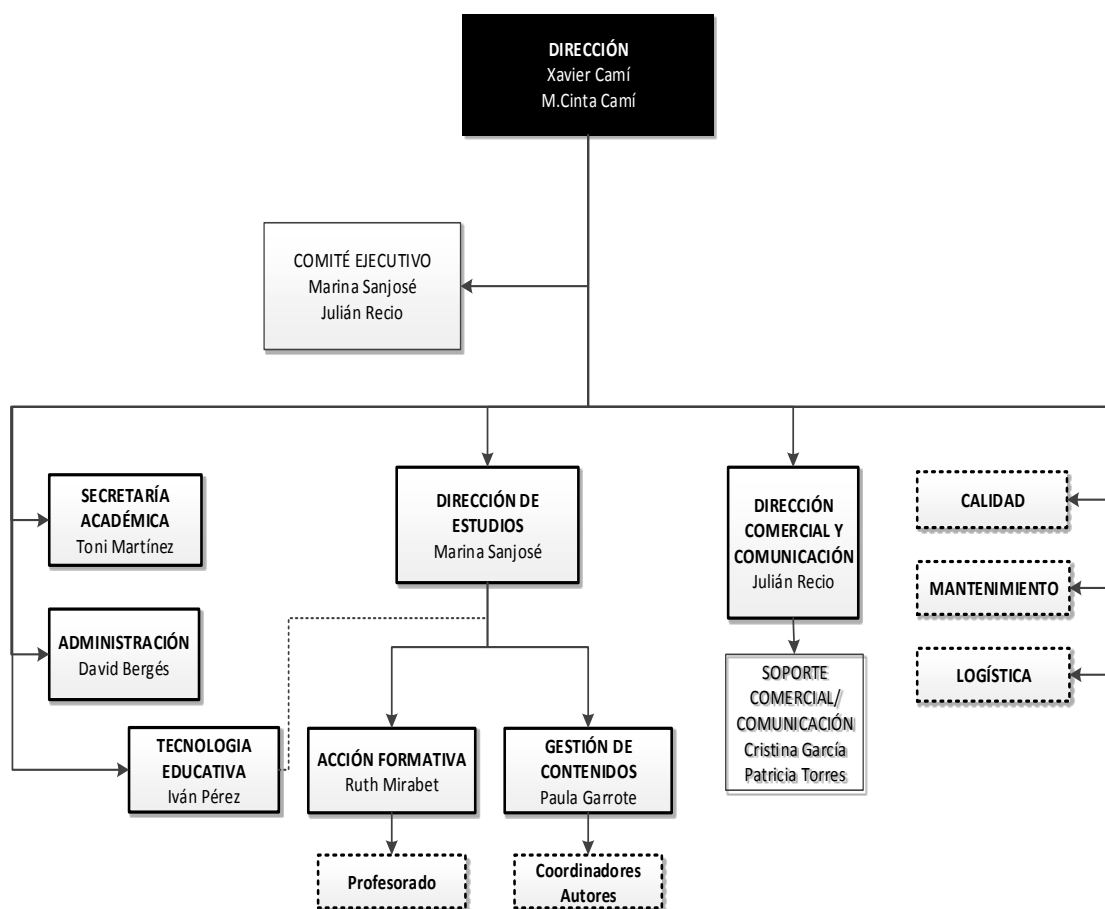


Imagen 1. Organigrama de UCOC. Fuente UCOC.

2. El modelo pedagógico UCOC

2.1 Principios generales

La oferta de la educación a distancia impartida por UCOC junto con varios de sus centros concertados, se caracteriza por su variación, apertura y flexibilidad para alcanzar, especialmente, la extensión de la accesibilidad a esta formación, la simultaneidad con otras enseñanzas y la complementariedad con otras acciones y estrategias formativas, posibilitando en definitiva, el ejercicio efectivo del derecho a la formación permanente.

La misión de UCOC es educar, formar, orientar y acreditar a los alumnos, en un entorno de trabajo a distancia participativo y motivador, de acuerdo con los objetivos y finalidades desplegados por ley en los currículums de las distintas etapas educativas, según los valores y rasgos de identidad del centro y con voluntad de servicio privado.

UCOC además basa su modelo pedagógico según los currículums propuestos por XTEC (Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya) para los diferentes ciclos formativos, con lo que se garantiza el cubrimiento de las necesidades de formación de los alumnos.

2.2 Aspectos generales para la enseñanza

Para poder cursar las enseñanzas que imparte UCOC es necesario:

- Tener acceso a un ordenador con conexión a Internet y la condición necesaria como alumno para acceder e interactuar con el Campus Virtual de UCOC, así como estar dispuesto a instalar el software necesario que se indique. UCOC apuesta claramente por la utilización de software libre y multiplataforma. Sin embargo, en determinados estudios puede ser necesaria la instalación de un software específico que puede no estar disponible para todos los sistemas operativos.
- Tener unos mínimos conocimientos informáticos que permitan utilizar un procesador de textos, navegar por Internet y enviar y recibir mensajes de correo electrónico.

UCOC hace las acciones necesarias, mediante la colaboración con sus centros concertados, para asegurar la accesibilidad de las personas e imparte en todos sus estudios una formación inicial que ayude a familiarizarse con las herramientas y funciones de su Campus Virtual.

2.3 Funcionamiento del modelo pedagógico

El modelo formativo de UCOC se basa en un modelo que desarrolla su actividad en red y en la red. El alumno se convierte en el centro del modelo y del proceso de aprendizaje.

El modelo tiene en cuenta las características de muchos de los alumnos del centro, y por lo tanto, hace compatible la actividad cotidiana y las circunstancias personales, con los intereses de formación.

Para acceder a todos los materiales, recursos y herramientas del centro formativo, dependiendo de la enseñanza y el periodo, se despliega desde UCOC un entorno virtual de comunicación y relación, el Campus Virtual, que se convierte en el principal espacio de aprendizaje y apoyo al estudiante. Este entorno ofrece todo lo que se puede encontrar en un centro: la docencia, la difusión, la extensión del conocimiento y los servicios al estudiante.

El estudiante es el centro de todo desarrollo tecnológico y metodológico. Alrededor de él se configura todo un contexto que pretende ayudarle en sus estudios y facilitarle al máximo el trabajo.

El papel del profesor respecto a los estudiantes es:

- Ayudar al estudiante a identificar sus necesidades de aprendizaje.
- Motivarle para mantener y reforzar la constancia y el esfuerzo que el hecho de aprender requiere.
- Ofrecerle una guía y una orientación respecto al proceso que debe seguir.
- Reconocer el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje y proponer las medidas necesarias para mejorarlo.

2. 4 El sistema de evaluación

La evaluación de los aprendizajes se realiza de forma continuada a lo largo de todo el proceso formativo.

Coexisten dos niveles de evaluación del rendimiento de los alumnos:

- La evaluación formativa: pretende ayudar en el proceso formativo del alumnado.

- La evaluación final: es obligatoria para el alumno, y se realiza al final del periodo formativo (semestre). Se desarrolla de forma obligatoriamente presencial en las ciudades de: Madrid, Barcelona, Sevilla y Bilbao.

3. UCOC y su Campus Virtual

El Campus Virtual es un modelo tecnológico que ha nacido para dar respuesta a una necesidad creciente de formación de calidad a un colectivo interesado en continuar formándose y que, por motivos de distancias a los centros docentes presenciales o bien por dificultades horarias derivadas de las actividades profesionales o razones personales, tienen dificultad para acceder a esta formación. En este tiempo de la sociedad de la información, las distancias han dejado de ser un obstáculo si se dispone de las herramientas materiales, simbólicas y organizativas adecuadas.

La propuesta formativa del Campus Virtual se basa en el uso de las herramientas de gestión de la información y de la comunicación, con el fin de crear para cada participante un entorno de estudio – aprendizaje adaptado a su perfil y a sus necesidades personales, donde las limitaciones impuestas por las distancias y el tiempo han desaparecido. Esta nueva visión del concepto del espacio de estudio conlleva la necesidad del dominio de las modalidades de comunicación telemática, tanto en su visión estrictamente técnica (programas informáticos) como en las tecnologías básicas de la comunicación (normas de interacción básicas entre los usuarios, protocolos de comunicación).

El módulo de introducción al Campus Virtual es un conjunto de actividades a desarrollar intensivamente para introducirse en el trabajo del Campus Virtual. Un tutor guiará los primeros movimientos del alumno por el entorno formativo; se le propondrán actividades de navegación, de comunicación personal y colectiva, de intercambio de información, resolverá sus dudas y afianzará sus nuevas estrategias de estudio en este nuevo entorno.

Este apostar por las nuevas tecnologías (TIC), también permiten a los alumnos por medio del Campus Virtual de UCOC -asentado en la plataforma MOODLE y gestionado por medio de ALEXIA (sistema de gestión académico - administrativa)- conectar con clases en directo, o verlas más tarde. Estas características de UCOC dotan a la formación de una gran flexibilidad,

existiendo con ello la posibilidad de elegir un itinerario en función de las necesidades personales, de tal forma que se concilien todos los aspectos inherentes de la persona.

FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL	
1. El derecho del trabajo	
 El derecho del trabajo (L)	☐
2. El contrato de trabajo	
 El contrato de trabajo (L)	☐
 El contrato de trabajo en tu sector (M)	☐
 Recursos Complementarios	☐
 Clase 1	☐
 Evaluación Clase 1	☐
3. La jornada laboral y el salario	
 La jornada laboral y el salario (L)	☐
 Recursos Complementarios	☐
4. La nómina. Supuestos Prácticos	
 La nómina. Supuestos Prácticos (L)	☐
<u>Actividad del tema</u>	
 Comentario: Los nuevos entornos laborales, los derechos de los trabajadores y el salario mínimo Interprofesional.	☐
Clases	
 Clase 2	☐
 Evaluación Clase 2	☐
5. Modificación, suspensión y extinción del contrato de trabajo	
 Modificación, suspensión y extinción del contrato de trabajo (L)	☐

Imagen 2. Campus Virtual de UCOC. Fuente UCOC.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Introducción

El protagonismo que UCOC atribuye a la actividad del alumno como elemento clave de su aprendizaje, es el soporte de su trabajo, fundamento en su estilo de formación y por ende su marco teórico de acción. Los conocimientos que los alumnos han de adquirir para UCOC, deben de formar parte del proceso interno del sujeto, de las percepciones que tenga este de su entorno y los individuos que lo rodean, y de la interacción entre todos estos aspectos.

Para UCOC, los sujetos deben estar en la capacidad de construir sus propios conocimientos, individualmente y en interacción y colaboración entre individuos y un medio, este medio son las denominas tecnologías digitales y sus herramientas, como su Campus Virtual que hace posible la formación a distancia.

Así, UCOC impulsa el constructivismo, ya que esta teoría pone énfasis en lo generativo y selectivo de la percepción del pensamiento humano. Para esta teoría como para UCOC las personas no son agentes pasivos que reciben información, sino que los conocimientos se van entendiendo, relacionando, comprendiendo y valorando gracias a la acción individual, y de su forma de relacionarse tanto con su medio como con la fuente de su aprendizaje.

Desde el constructivismo UCOC enfatiza tanto en los procesos internos como en la percepción que los alumnos obtienen de la interacción con el entorno que lo acompaña, dando lugar a un aprendizaje colaborativo y de actividades contextualizadas. Tanto para UCOC como para su equipo docente, entender la construcción del conocimiento desde esta teoría, les ha permitido ofrecer a los alumnos un aprendizaje significativo más allá de las dificultades de una educación a distancia, y además trabajar constantemente en todas aquellas aristas que necesitan constante atención y desarrollo de competencias tanto de alumnos como de docentes o tutores dentro de un espacio virtual de aprendizaje, porque para UCOC una adecuada construcción del conocimiento, no sólo depende de las acciones y variables internas del sujeto sino también de la consonancia con las variables externas que lo rodean.

4. Consideraciones generales de la educación a distancia

En la década de los 60, cuando ya se había acumulado una considerable experiencia en los estudios por correspondencia, se comienzan las consideraciones sobre la necesidad de una teoría en educación a distancia que permita su interpretación, que guíe las investigaciones y que posibilite esclarecer sus problemas. Keegan, en su obra “Seis Teóricos de la Educación a Distancia”, publicada en 1983, subraya que esto era necesario como piedra de toque (touch-stone) para tomar decisiones –políticas, financieras, educativas y sociales- en los programas a distancia (citados por Holmberg, 1997). En estos primeros años la práctica en educación a distancia no estaba precedida por consideraciones teóricas, sino más bien por un cierto utilitarismo en la solución de problemas urgentes.

Al parecer, la necesidad de justificar su propia existencia y la de ganar un reconocimiento como modalidad educativa ha generado esfuerzos por dotar a la educación a distancia de un cuerpo teórico que sirva de fundamento a su práctica. Las críticas y el rechazo a la educación a distancia contribuyeron a la reflexión sobre una fundamentación teórica.

Se consideraba a principios de la década de los 80, que había un retraso entre la práctica y la teoría y que la acumulación práctica daría los elementos para crear y sustentar dicha teoría en educación a distancia. Las causas del retraso se adjudicaban a los constantes cambios en las situaciones sociales y tecnológicas, así como a la difusión acelerada de los programas a distancia en entornos sociales totalmente polares (países desarrollados y en vías de desarrollo).

Keegan en su obra antes mencionada (1983) clasifica en tres grupos las consideraciones teóricas que hasta el momento se habían publicado sobre educación a distancia y a las que nos vamos a referir con anterioridad (Popa-Lisseanu, 1986):

1. Teoría de la autonomía e independencia de Ch. Wedemeyer (EE.UU) y M. Moore (Reino Unido).
2. Teoría de la industrialización de O. Peters (Alemania).
3. Teoría de la interacción y de la comunicación de B. Holmberg (Alemania), J. Baath (Suecia) y D. Sewart (Reino Unido).

Después de estos trabajos que son referencia obligada al tratar las bases teóricas de la educación a distancia, no encontramos desarrollo ulterior de las “denominaciones” teorías y aún hoy, se sigue calificando estos fundamentos teóricos de frágiles (Keegan, 1997).

Las tesis de Ch. Wedemeyer se basan en las ideas de C. Rogers sobre la educación continua o educación para toda la vida. Ellas son el reflejo de los problemas socio-políticos de las décadas del 60 y 70, y de las críticas al sistema universitario. El eje central en este enfoque es el adulto, caracterizado por su independencia y autocontrol en el proceso de aprendizaje. Moore añade el reconocimiento de diferencias individuales que se expresan en el ritmo y la dosificación del estudio en el adulto.

Las ideas de Peters de caracterizar la educación a distancia como un proceso similar a los de la industria, han sido expuestas de una forma más desarrollada que las otras expresiones teóricas. Para Peters la educación a distancia es una forma indirecta de instrucción y considera que su estructura didáctica puede ser mejor entendida desde los principios industriales, especialmente aquellos de productividad, división del trabajo y producción masiva. Este análisis de Peters de la educación a distancia como una forma industrializada de enseñanza y aprendizaje se le dio el calificativo de teoría.

La descripción de Peters de una forma industrializada de enseñar y aprender es el resultado de un análisis sociológico de la educación a distancia y puede considerarse como producto de la era industrial. Pero este enfoque reduce las formas de aprendizaje y aleja al estudiante a distancia de las interacciones personales y del discurso crítico. Para Peters las relaciones en un aula de clase son una forma pre-industrial de educación, mientras que en la educación a distancia, el proceso de enseñanza se enfoca como un proceso industrial. Este enfoque es prescriptivo y despersonalizado, la educación, por tanto, se reduce a un producto de consumo estandarizado. (Garrison, 1997).

La tesis de B. Holmberg, Baath y Sewart se basan en la comunicación. Según Holmberg la comunicación educativa en los sistemas tradicionales adopta la forma de conversación entre los profesores y estudiantes. Cuando ésta no pueda realizarse en tiempo real, se debe buscar los medios para que se produzca una relación conversacional en el proceso educativo. Este enfoque de la comunicación se conoce como “conversación didáctica guiada”.

Para Keegan una fundamentación teórica de la educación a distancia debe ser encontrada en los intentos de recrear artificialmente la interacción enseñanza-aprendizaje y reintegrarla al proceso institucional. Esta tesis ha sido utilizada para desarrollar modelos de aprendizaje a distancia, ejemplo de ello es el Modelo Lowa, que utiliza una doble vía de interacción audio-visual mediante tecnologías apropiadas (Sherry, 1996). No obstante, el modelo más extendido en educación a distancia es el que combina un aprendizaje mediado a distancia con centros locales que facilitan los contactos personales entre estudiantes y tutores. Esta estructuración se ha constituido como exponente de la segunda generación de educación a distancia.

La ausencia de una teoría estructurada de la educación a distancia no ha sido obstáculo para su consiguiente expansión y para el crecimiento de las investigaciones en este campo.

El propio surgimiento de la educación a distancia fue posibilitado por los avances de las ciencias de la educación, fundamentalmente los avances sobre el aprendizaje de adultos, la comunicación educativa, las TIC, el diseño institucional, etc. quizás estas ciencias son el soporte de los fundamentos teóricos de la educación a distancia, es decir, que sus fundamentos hay que buscarlos en las ciencias de la educación que convergen hacia el terreno de la educación a distancia y se interceptan con ella.

4.1 El aprendizaje de los adultos

El aprendizaje de los adultos conforma hoy un campo definido de investigación con un cuerpo teórico en formación. Algunos autores para diferenciar su campo de investigación respecto al campo que atiende la “pedagogía”, lo han denominado “andragogía”. El término “andragogía” ha sido propuesto por la UNESCO, para denotar la ciencia de la formación del hombre. Fue usado por primera vez por Alexander Kapp en 1833.

Las investigaciones realizadas en la década del 70, ya exponen determinadas ideas rectoras para una teoría del aprendizaje en el adulto:

- La adultez como un período de crecimiento cognitivo.
- La necesidad de un modelo del pensamiento del adulto y su especificidad.

Se señala a Riegel -1972- como uno de los fundadores de esta corriente. Con anterioridad, las investigaciones educativas trasladaban los esquemas conceptuales y modelos de aprendizajes

del niño y del adolescente hacia los adultos. Las contradicciones y las polémicas llevaron a nuevas consideraciones, a un replanteo: ¿cómo aprende realmente el adulto?.

Entre las características del pensamiento del adulto se subraya:

- a. Es una forma más avanzada que el pensamiento formal operacional. Es un pensamiento reflexivo, el adulto tiene mayor control de su pensamiento y sentimientos. Es capaz de razonar teniendo en cuenta aspectos contradictorios, soluciones de problemas, tiende a ser más abarcador, etc.
- b. Es necesario tener en cuenta el contexto donde éste se desarrolla: las condiciones socioculturales.

En relación con los niños y los adolescentes, los adultos tienen métodos diferentes de aprendizaje. Los factores afectivos, motivacionales y de autodesarrollo mental son aún más críticos que en los jóvenes. Más que en la niñez y en la adolescencia, el proceso cognitivo y la motivación en el aprendizaje de los adultos están dirigidas por metas afectivas y cumplen más frecuentemente un plan consistente y automediado.

Una de las consideraciones centrales de la andragogía es que la práctica de la educación de adultos debe estar orientada y basada en las situaciones y problemas de la vida real. Los adultos necesitan de esas condiciones para involucrarse más personalmente en lo que ellos aprenden.

El vínculo de la educación de adultos con su entorno social y cultural es un hecho mucho más complejo, que brindar soluciones a las situaciones y problemas inmediatos que rodean al adulto. Bonk y Kin (1998) enfatizan que desde hace casi dos décadas se expresa la tendencia a considerar la influencia social en las actividades de aprendizaje de los adultos y se pronuncian por una teoría sociocultural del aprendizaje de adultos. Consideran las ideas de Vygotsky dentro de los conceptos de partida para un enfoque de esta naturaleza. Entre los temas de investigación que proponen, se encuentran las instituciones culturales y los artefactos, herramientas o dispositivos tecnológicos utilizados y cómo se organiza dentro de este ambiente, el aprendizaje de adultos.

Los autores Pascual – Leone e Irwin (1998) reconocen varios tipos de aprendizaje/instrucción que caracterizan el aprendizaje de adultos, entre ellos los más importantes, son el aprendizaje/instrucción mediado y el aprendizaje/instrucción automediado. Estos autores

parten también de las ideas de Vygotsky y su concepto de “zona de desarrollo próximo”, la que se define como la distancia entre el nivel actual de desarrollo y el nivel más avanzado de desarrollo potencial. Se está en la zona de desarrollo próximo de una persona que aprende si, y solo si, un mediador humano puede, con su intervención, reducir la demanda mental que requiere la solución del problema hasta el punto donde la solución se vuelve accesible a la persona que aprende. Ellos consideran que, junto con otras estrategias, es éste el método ideal de la instrucción.

En el aprendizaje/instrucción automediado, los alumnos han adquirido las siguientes habilidades de aprendizaje:

- Situar metas.
- Autonomía en el aprendizaje.
- Plantearse problemas y resolverlos.
- Elaborar sus propios criterios y necesidades de aprendizaje (*curriculum*)

Y es aquí donde se manifiesta y reconoce que las nuevas tecnologías juegan un papel importante en el aprendizaje formal y no formal de los adultos. Las tecnologías crean oportunidades para la interacción social dentro de la educación superior. La existencia de las TIC cambia e incrementa las oportunidades educativas y todo el mercado de la educación de adultos. De forma coincidente, cada día son más las exigencias de aprendizaje en que el adulto se ve envuelto.

De todos estos planteamientos se derivan determinadas concepciones sobre las relaciones tutor –estudiante, que se conciben como una especie de contrato, que le da la posibilidad al adulto de negociar los contenidos de los programas y establecer las estrategias de aprendizaje que deberá adoptar. La educación a distancia, en gran medida, rompe con las concepciones tradicionales.

4.2 Las TIC y el proceso de aprendizaje

Con la aplicación de las TIC a la educación, en especial, a la educación superior y la educación de adultos, cobran nuevamente vida las discusiones sobre el proceso de aprendizaje para personas que ya tienen métodos establecidos de aprendizaje. Las teorías hasta ahora existentes se han basado en las investigaciones del comportamiento del alumno en el aula. Si bien algunas de sus consideraciones pueden ser aplicadas a la esfera de la educación de la

educación de adultos, otras, no lo son. Las diferencias recaen en que los procesos de maduración son diferentes, como diferentes lo son también las motivaciones y los fines del aprendizaje.

En la adultez el individuo se define metas muy claras y precisas sobre lo que desea alcanzar en sus estudios. Estas metas son el motor y la motivación básica de los esfuerzos personales al estudiar. Pero ¿cómo el adulto incorpora los nuevos conocimientos? Y después de iniciado el proceso de aprendizaje, ¿cómo se produce la fijación del conocimiento?.

Las TIC auxilian a los individuos en sus investigaciones intelectuales, de ahí que es necesario hacer la manipulación y utilización de las TIC lo más fácil posible, lo más cotidiano posible, e incorporar a ellas las nuevas posibilidades que potencian el trabajo intelectual.

Las nuevas tecnologías se afianzan cada vez más y evolucionan a un ritmo creciente porque incorporan nuevos conocimientos sobre cómo el individuo actúa, cómo aprende. Las TIC al ser aplicadas para facilitar y promover el aprendizaje del adulto, se han convertido en un campo de gran actividad en relación a la aplicabilidad en la educación.

5. La formación a distancia desde la perspectiva constructivista

El “constructivismo” aparece con frecuencia en las diversas discusiones sobre el aprendizaje mediado por las TIC, porque se plantea que es una teoría general sobre el aprendizaje que otorga una visión de conjunto de los propósitos, los métodos y los resultados, en un contexto de rápidos cambios en la educación.

El constructivismo se basa en afirmar que las acciones del sujeto que aprende generan una nueva restructuración de su conocimiento, y que mediante este proceso se incorporan las nuevas informaciones. El proceso de aprendizaje es pues, crear o recrear las estructuras necesarias existentes, como si estas fueran una especie de andamio que sirve para conservar y organizar la información, de manera que pueda ser transferida o utilizada en nuevas situaciones.

El marco teórico en que se desenvuelve la educación a distancia, así como la incorporación de las TIC a la educación, esta íntimamente influenciado por corrientes de pensamiento como el constructivismo.

El constructivismo es una de las corrientes más fuertemente vinculada a las TIC. La familiarización con las TIC y su aplicación, requiere de estructuras que nos ayuden a orientarnos en las relaciones con los entornos tecnológicos.

Las tesis fundamentales del constructivismo podemos resumirlas en:

1. El aprendizaje no es recepción pasiva de información.
2. Las personas en el proceso de aprendizaje construyen significados, los que son incluidos en un esquema mental ya existente. Este esquema se ha elaborado sobre la base de las anteriores experiencias del aprendizaje. Esta construcción resulta de la representación inicial de la información y de la actividad externa o interna, que desarrolla el sujeto. La incorporación de nuevos significados modifica el esquema o estructura existente.
3. El aprendizaje consiste en construir significados y construir un sistema de aprendizaje. Cada significado que construimos nos sirve para construir otros significado.
4. El aprendizaje es una actividad social. Nuestro aprendizaje está íntimamente asociado con nuestra conexión con los otros seres humanos.
5. El aprendizaje es contextual. Aprendemos en relación con lo que sabemos, con lo que creemos, con nuestros prejuicios y miedos.

Las estructuras cognitivas se definen como: las representaciones organizadas de experiencias previas. Son relativamente permanentes y sirven como esquemas que funcionan para filtrar, codificar, categorizar y evaluar la información que se recibe. La idea principal es que mientras aprendemos, estamos constantemente organizando y reorganizando la información. Esta organización se la denomina “estructura”. La nueva información generalmente es asociada con la información ya existente en esas estructuras, y este proceso a su vez puede reorganizar o reestructurar la información existente.

El hecho más importante del constructivismo, es subrayar el papel activo del sujeto en el proceso de aprendizaje. Y por supuesto esta teoría, tiene gran importancia práctica para los educadores, los programas educativos, la confección de materiales escritos, así como la utilización de los medios en la educación a distancia. Además esta teoría refleja una situación real marcada por la utilización de nuevas tecnologías que requiere, como nunca antes, un sujeto activo.

De acuerdo con el constructivismo, el sujeto es un constructor activo de su propio conocimiento y el reconstructor de los distintos contenidos a los que se enfrenta. Esto implica que quien aprende siempre debe ser visto como un sujeto que posee un cuerpo de conocimientos e instrumentos intelectuales (estructuras y esquemas que conforman su competencia cognitivas), los cuales determinan en gran medida sus acciones y actitudes, desde aquellas que están destinadas a la adquisición y procesamiento conceptual de información, hasta aquellas dirigidas hacia la resolución de problemas, bajo un sentido de desarrollo de habilidades estratégicas (Cisterna, 2005).

5.1 La construcción del conocimiento y la metacognición

La teoría evolutiva de Piaget, establece tres procesos fundamentales en la construcción del conocimiento: la toma de conciencia (la conceptualización de lo adquirido o abstracción empírica), la abstracción (asimilación, reorganización y aplicación) y los procesos autorregulados, que orientan la dinámica interna de equilibrios y desequilibrios que le permiten al sujeto modificar sus procesos (Delmastro, 2008).

Y la teoría sociocultural de Vygotsky, que tiene que ver con la concepción socio-cognitiva, que destaca la importancia de los procesos interpsicológicos o interacción social en el aprendizaje. Esta perspectiva complementa a la de Piaget, al introducir una concepción social de autorregulación, ya que esta también puede ocurrir también en el plano interpersonal al ser propiciada o andamiada por otros individuos. En tal sentido, se produce una interacción entre los procesos de autorregulación externa y la autorregulación interna, a través del modelaje activo de las acciones y aportes de sus pares o el docente (Soto, 2002).

Como se observa entonces, la autorregulación y los procesos metacognitivos pueden ser promovidos a partir de la interacción con los pares y el modelaje o andamiaje aportado por los compañeros y/o por el docente. La acción de regulación y control que realizan los docentes o los pares más capacitados, ya sea de manera intencional o espontánea, funciona como modelo para la interiorización de las actividades de regulación, que paulatinamente podrán ser exteriorizadas, es decir manifestadas intencionalmente, descritas y verbalizadas. De esta manera, el alumno irá tomando conciencia de sus procesos cognitivos y adquiriendo la capacidad de autorregular sus aprendizajes, así como de expresarse al respecto, y el docente irá repitiendo paulatinamente las actividades de andamiaje hasta que el alumno no pueda funcionar de manera independiente.

La consideración de los procesos metacognitivos y el andamiaje docente en la enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia, se justifican en la necesidad de proporcionar alternativas educativas que ayuden a los alumnos a asumir el control de sus propios aprendizajes y desarrollar nuevos conocimientos a partir de los que ya dominan. La metacognición constituye un proceso de pensamiento mediante el cual los alumnos van adquiriendo un mayor control sobre sus procesos de aprendizaje, apoyados en la orientación o andamiaje ofrecido por el docente en la educación a distancia. Así pues, el andamiaje ofrecido por las instituciones educativas, por su parte, aporta estructuras de apoyo para el aprendizaje y se justifica en la función mediadora del docente tal como la conciben las tendencias pedagógicas en la actualidad.

El andamiaje, se presenta como una metáfora cimentada en postulados netamente constructivistas. Fue desarrollada inicialmente por Bruner para representar la estructura provisional aportada por el docente o los pares más experimentados, que sirve de apoyo al alumno para la construcción del conocimiento o el desarrollo de estrategias al funcionar como puente entre los conocimientos anteriores y los nuevos conocimientos.

Tanto la metacognición como los andamiajes son nociones profundamente ligadas a los fundamentos del constructivismo pedagógico y sus consiguientes efectos en la educación a distancia.

5.2 Pretensiones de el constructivismo y la metacognición en la educación a distancia

El constructivismo ubica al alumno en el centro del proceso de enseñanza – aprendizaje. El énfasis otorgado a los procesos cognitivos y las estrategias de aprendizaje, los aprendizajes significativos y la colaboración, la negociación de contenidos y actividades y el papel mediador del docente, confluye hacia la formación del alumno como un individuo autónomo y reflexivo que puede asumir el control de sus propios aprendizajes. Se persigue así, desarrollar en los estudiantes la capacidad de ser participantes activos en su propio proceso de aprendizaje y su interacción con el entorno social, así como la habilidad de seguir aprendiendo y desarrollándose intelectualmente a lo largo de toda la vida (Delmastro, 2008).

La metacognición, se refiere al conocimiento y toma de conciencia acerca de los propios procesos de conocimiento y estrategias de aprendizaje utilizadas. Esta toma de conciencia

involucra tanto el conocimiento de nosotros mismos como de las tareas que enfrentamos y las estrategias utilizadas para ejecutarlas (Baker, 2002).

Las habilidades metacognitivas no se adquieren formalmente en un momento determinado, sino que se desarrollan a lo largo de la vida de cada individuo a través de las actividades de su quehacer diario, la realización de tareas, los hábitos de trabajo, las estrategias de estudio y la solución de problemas. La metacognición le permite al individuo planificar, organizar y revisar cada acto desarrollado en la solución de problemas y tareas; por lo tanto, las habilidades metacognitivas son comunes a los diferentes ámbitos de acción de los seres humanos.

Puesto que la metacognición se refiere a la conciencia y control que tienen los alumnos sobre sus propios procesos cognitivos, las nociones de metacognición, autoregulación y autoevaluación van de la mano: la autoevaluación contribuye a la metacognición y ambas, a su vez, a la autorregulación (Delmastro, 2008). La metacognición le permite al estudiante reconocer los problemas de aprendizaje, detectar fallas en el proceso de razonamiento, y evaluar la educación y utilidad de estrategias específicas en la solución de problemas y tareas de aprendizaje.

El constructivismo entonces le otorga particular importancia a la búsqueda de estrategias promotoras de la metacognición, con el objetivo de maximizar el potencial cognitivo de los alumnos y proporcionar herramientas para el control de sus propios procesos de aprendizaje.

5.3 Las TIC en la formación a distancia y la metacognición

En este orden de razonamiento, las TIC y en especial los multimedios y su fusión con las redes de aprendizaje, proporcionan un ambiente educativo diferente, donde por la necesidad de interactuar con el entorno, el alumno debe aplicar los mecanismos metacognitivos, con el objetivo de dominar el medio.

La presentación de contenidos a través de las TIC en la formación a distancia, permiten dirigir la atención de la persona que estudia hacia los temas relevantes, proporciona un ambiente agradable, generando un entorno donde no se produce nada si no se actúan con las TIC. Además, las TIC pueden proporcionar diversas situaciones donde se puede utilizar la

observación, la comparación y producir analogías, es decir, el uso específico de estrategias metacognitivas que los ambientes virtuales de aprendizaje pueden desarrollar y activar.

Para manipular las TIC, ya sea con el objetivo de obtener formación, resolver una tarea concreta o para la búsqueda de información, se necesita tener objetivos, es decir un modelo de hacia donde nos dirigimos, y esto se logra gracias al direccionamiento que se da en la formación a distancia.

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación asociadas a la formación a distancia, requieren nuevas estrategias metacognitivas para poder operarlas. Los usuarios de las TIC en la educación a distancia tienen que desarrollar la cualidad de indagar, generando por sí mismo, nuevas experiencias. La independencia, la planificación y el autocontrol son cualidades entonces metacognitivas que distinguen también a los adultos en su aprendizaje a distancia.

El surgimiento de las nuevas tecnologías, ha propiciado la conformación de una corriente que permite una orientación en las nuevas realidades surgidas con estas tecnologías y la creación de los denominados ambientes o entornos de aprendizaje, útiles e imprescindibles en la educación a distancia.

Estos entornos de aprendizaje abierto y a distancia, están haciendo uso de los nuevos sistemas interactivos mediados por la tecnología de la información y la comunicación (TIC) como una nueva alternativa de innovación. Igualmente los participantes están adquiriendo conocimientos a través de nuevos recursos de aprendizaje, basadas en diferentes alternativas tecnológicas, denominadas actualmente Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). (Barajas, 2003), cuya característica principal es la de permitir la interacción sincrónica y asincrónica entre el profesor y/o tutor en línea con los participantes.

Las TIC se han perfilado como la herramienta principal para las grandes audiencias facilitando la comunicación entre los actores que intervienen en el aprendizaje. La educación a distancia motivada por los entornos universitarios, han utilizado las TIC para promocionar la educación a estudiantes que no acceden al campus regularmente, ofreciendo aplicaciones como correo electrónico, chat, foros, pizarras compartidas y video conferencias, para facilitar la comunicación de usuarios remotos, estudiante y tutor en línea, de uno a uno o de uno a muchos.

5. 4 El aprendizaje autorregulado aplicado en UCOC

El control que el alumno debe desarrollar, para UCOC responde a un proceso que se define como *aprendizaje autorregulado*. El aprendizaje autorregulado comporta “*un proceso activo y constructivo por el cual el estudiante establece sus propios objetivos, procurando monitorizar, regular y controlar sus pensamientos, su motivación y su comportamiento de acuerdo a dichos objetivos*” (Pintrich, 2000). Las personas que aprenden de forma autorregulada guían de forma autónoma y activa su propio aprendizaje y actualizan el mismo cuando lo consideran necesario, lo que es especialmente relevante y necesario en el campo de la educación a distancia, y que además UCOC lo impulsa constantemente por medio de un modelo que facilita este aprendizaje.

Para UCOC una de las principales características del aprendizaje de adultos, especialmente en el campo de la educación a distancia, en donde no existen horarios de clases preestablecidos, ni lecciones magistrales a las que se deba atender, es que el estudiante controle su propio proceso de aprendizaje. Así pues, estas son las características que definen al estudiante que es capaz de autorregularse según UCOC:

- Estudia por el placer de aprender cosas nuevas, por motivos importantes para la persona y no por efecto de presiones o motivos externos.
- Establece objetivos y metas realistas.
- Planifica el desarrollo de las actividades, de acuerdo al tiempo y a los requisitos de cada tarea.
- Busca los medios necesarios para la realización de las actividades.
- Estudia con técnicas que permiten profundizar en la materia.
- Lleva a cabo un seguimiento continuo de lo que se va alcanzando.
- Evalúa los logros obtenidos.

Aunque no siempre es suficiente estar consciente de cómo se autorregula la tarea de estudio. La habilidad de autorregulación del aprendizaje se puede entrenar desarrollando las estrategias de autorregulación adecuadas por medio de una serie de fases, lo que se denomina *Ciclo del Aprendizaje Autorregulado*. Esta serie de fases funcionan como un modelo dentro de UCOC para sus alumnos, con la finalidad -descrita anteriormente- de convertir a sus alumnos en aprendices autorregulados.

5.5 Fases del aprendizaje autorregulado aplicado por los alumnos de UCOC

5.5.1 Fase de planificación y preparación

Esta fase implica para los alumnos de UCOC revisar los motivos y la motivación, identificar los objetivos principales, analizar y planificar las tareas a realizar y valorar los recursos con los que se cuenta (tanto personales como externos). Llevar a cabo una buena planificación y preparación requiere las siguientes cuestiones:

- **Recolectar toda la información necesaria**

Para una buena preparación según UCOC, es tener toda la información necesaria en cada uno de los niveles de desarrollo de las actividades como estudiante a distancia, desde los más generales, hasta los más específicos concernientes a cada una de las materias o asignaturas. Para llevar a cabo una buena planificación es necesario obtener, revisar y leer con atención toda la documentación disponible.

- **Desarrollo de una asignatura en concreto**

Una buena planificación requiere nuevamente disponer de toda la información necesaria para abordar las tareas requeridas, así como de información complementaria de utilidad.

Así, en esta fase se han de tomar en cuenta:

5.5.1.1 Análisis de motivos y objetivos personales

Analizar las motivaciones para estudiar la carrera elegida, y los objetivos que se persigue con ello. Los individuos que se involucran en actividades por su propio interés, y por la satisfacción de placer que les produce realizarlas, son más proclives a buscar y afrontar retos de acuerdo con sus propias capacidades, a esto se le denomina *motivación intrínseca*.

Las personas que presentan motivos intrínsecos logran, en mayor medida, sus objetivos, abandonando con menor frecuencia las metas que se han propuesto. Percibir que se tiene control, es decir, que se dispone de estrategias y capacidades para mantener el control de las situaciones, es un determinante importante de la motivación intrínseca.

Por otro lado, las personas extrínsecamente motivadas, se guían por deseos y necesidades externamente impuestas y su rendimiento depende de los refuerzos o recompensas que consigan con el mismo. El rendimiento de las personas extrínsecamente motivadas se ve más afectada por las condiciones del entorno.

5.5.1.2 Conocimientos previos

Es importante que a la hora de incorporar nuevos conocimientos, estos se integren con lo que ya sabemos, con lo que hemos ido adquiriendo a través, tanto de nuestros aprendizajes formales como informales. De esta forma, se establecen conexiones adecuadas que permiten ir construyendo un conocimiento más sólido y organizado.

5.5.1.3 Planificación y organización de actividades

Una buena gestión es absolutamente necesario. El éxito en el logro de los objetivos, en buena medida, es llevar a cabo una planificación del tiempo que se dispone y procurar ajustar al mismo los requerimientos que la educación a distancia demanda.

Precisamente porque estudiar a distancia comporta un grado de flexibilidad mayor que los recursos presenciales, la elaboración de un cronograma es una tarea y responsabilidad propias. Planificar implica el diseño de una estrategia adecuada de reparto del tiempo, no una realización de tareas a lo largo del tiempo. Esto supone que el alumno debe reflexionar en que momentos se encuentra mejor preparado para la realización de una tarea concreta, en función de las demandas de la misma o de su nivel de dificultad.

Palloff y Pratt, 2003, expertos en el uso y aprovechamiento de los cursos virtuales, plantean tres pasos importantes para llevar a cabo un manejo eficaz del tiempo:

- a. Establecer los objetivos de forma clara y las demandas de la tarea.
- b. Analizar el tiempo disponible para el estudio.
- c. Establecer prioridades en función de los dos puntos anteriores.

Para llevar a cabo una planificación ajustada y de las estrategias que se van a emplear para la realización de cada actividad, hay que establecer el hábito de llevar a cabo los pasos siguientes propuestos por UCOC:

- Establecer una relación de todas las actividades que se deben realizar durante el periodo correspondiente.
- Clasificar las tareas en función de los objetivos, requerimientos y nivel de exigencia.
- No olvidar las tareas pequeñas, necesarias para cubrir los objetivos que persigue cada actividad.
- Establecer las estrategias de aprendizaje y/o actuación que se van emplear para satisfacer las demandas de la tarea.
- Establecer el tiempo mínimo y máximo que se debe dedicar a cada una de las actividades.
- Realizar un cronograma con las actividades de estudio de las distintas asignaturas.

Planificar convenientemente, en función de lo que la educación a distancia requiere y de la disponibilidad de tiempo, contribuye a evitar la sobrecarga de trabajo, y con ello prevenir una de las principales causas de fracaso de los sistemas a distancia: el abandono.

5.5.2 Ejecución de las actividades

En esta fase, para UCOC se deben llevar a cabo las tareas planificadas, seleccionando las estrategias más adecuadas para su realización. Implica también llevar a cabo un seguimiento continuado de la ejecución, de forma que se pueda obtener información adecuada sobre el desarrollo y logro de los objetivos propuestos para cada tarea, lo que requiere generar procesos de auto control y auto-observación.

Es durante esta fase, donde se hace un mayor uso de las TIC, el portal on-line y sus recursos y servicios, cuyo objetivo es servir de apoyo a las actividades de aprendizaje e investigación de la comunidad de estudiantes de formación a distancia.

- **Estrategias de aprendizaje**

La construcción del conocimiento es más efectiva dada la experiencia de UCOC, cuando se ponen en marcha estrategias cognitivas adecuadas. Lograr este objetivo implica utilizar procesos de selección, organización e integración de la información.

Las personas se diferencian en el uso de *estrategias superficiales* y *estrategias profundas de aprendizaje*, y este uso diferencial explica las diferencias en su rendimiento. Mientras que las estrategias superficiales se fundamentan en una lectura rápida de contenidos y en procesos de memorización de los mismos, las estrategias profundas están basadas, fundamentalmente, en

una comprensión de los contenidos a partir de las propias cuestiones que el individuo hace para evaluar su grado de entendimiento de la asignatura, estableciendo paralelismos y diferencias entre las distintas cuestiones tratadas llevando a cabo un análisis personal y crítico.

- **Monitorización del proceso**

Uno de los aspectos fundamentales de esta etapa es la monitorización continua de los procesos en las actividades que se están llevando a cabo. La monitorización, en este contexto, consiste básicamente en prestar atención a la propia conducta de forma que se sea consciente de la frecuencia, el modo, los resultados, etc. de las actividades de estudio que se van desarrollando, de cara a lograr los objetivos finales propuestos.

El objetivo fundamental de la monitorización es poder subsanar y corregir a tiempo los errores que se puedan estar produciendo, estableciendo las medidas oportunas. El proceso de monitorización implica:

- Llevar a cabo una revisión continua del progreso.
- Valorar el nivel de comprensión que se tiene de los contenidos y actividades que se van abordando.
- Poner en marcha medidas que permiten corregir las desviaciones sobre la planificación establecida.
- Desarrollar una percepción progresiva de dominio de los contenidos y de poseer un conocimiento adecuado sobre la materia.

La monitorización ayuda a sostener la motivación y el interés a lo largo de todo el proceso de la formación a distancia. Entrenar la capacidad para observar, analizar y detectar los progresos que se van realizando contribuye a incrementar los niveles de satisfacción, así como la percepción de llevar a cabo correctamente las actividades propuestas y mantener el control sobre el proceso.

5.5.3 Fase de evaluación

Finalmente, el ciclo se completa con la información o retroalimentación sobre el logro de los objetivos propuestos, para iniciar, de esta forma, un nuevo ciclo mediante la adaptación o ajuste de la conducta al estado alcanzado. Para ello, realizar pruebas de evaluación

proporciona una información muy útil de cara a evaluar los progresos y preparar la evaluación final de rendimiento.

La preparación de estos es importante. De ahí la importancia de llevar a cabo una buena planificación, dado que el nivel de presión y estrés que se puede generar dificultará, sin duda, la asimilación de contenidos.

6. Perfil y competencias de alumnos y tutores o docentes en línea de UCOC

El término *competencia* es abordado con sumo interés tanto por las teorías del desarrollo cognitivo como las teorías de la comunicación y, por supuesto, por los planteamientos que surgen de la pedagogía para dar razón de los principios orientadores del desarrollo de los procesos educativos en los estudiantes. Desde los diversos sectores educativos se promueve y se promulga la necesidad de orientar el diseño y ejecución curricular desde el criterio del desarrollo de competencias. No obstante, la idea de lo que es una competencia también adquiere diferentes significaciones, aunque conserve un sentido en común: desarrollo de posibilidades de desempeño en los sujetos. (Urdaneta y Guanipa, 2007).

Así pues, el término competencia es socializado con mayor precisión teórica en el seno de la teoría lingüística, con los trabajos de Chomsky (1956), cuando asumió la categoría competencias lingüística para referirse al propósito fundamental del desarrollo lingüístico por el sujeto, que lo hacía apto para actuación lingüística. Así, la competencia se convertía en una categoría abstracta, más importante de la actuación, que definía al hablante-oyente ideal (aquel que poseía un dominio sobre el sistema y sus reglas de producción).

Hymes (1972: 269-293) propone que “las competencias es la capacidad de una persona y que depende del conocimiento (tácito) y del uso (habitual para éste)” y que los criterios de gramaticalidad, factibilidad y contextualización se ponen en juego durante la manifestación de la competencia de los individuos. Además, que lo que se considera como competencia es una matriz de desarrollo que incluye distintos aspectos del sujeto. Así pues, podemos considerar que el sujeto, realiza múltiples procesos cuyas exigencias son particulares, dependiendo de las implicaciones cognitivas, comunicativas, motivacionales y contextuales, asociadas en cada proceso. Entonces, se puede decir que se desarrollan distintos tipos de competencia y que cada una tiene, exige y potencia procesos diferentes, según el caso.

Así mismo, con el pasar de los años otros autores siguieron escribiendo y definiendo el tema, por lo que (Fernández, 1997) dice que las competencias constituyen la totalidad e integración de conductas, habilidades, destrezas, conocimientos, nivel de eficiencia y eficacia, así como el grado o capacidad suficiente que tiene una persona para desarrollar un proceso productivo.

El proyecto Tuning define las competencias como un conjunto de aptitudes que representan la combinación dinámica de atributos que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa o el desempeño de los alumnos de un proceso educativo. El proyecto hace una clasificación en dos grandes áreas: competencias genéricas y específicas. A su vez las competencias genéricas las agrupa en instrumentales, interpersonales y sistémicas, y las específicas son las que comprenden destrezas y conocimientos (Proyecto Tuning América Latina, 2007).

La primera, la de las competencias instrumentales que representan un medio de orden metodológico y de procedimiento. Suponen una combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional. Incluyen destrezas en manipular ideas y el entorno en el que se desenvuelven las personas, destrezas físicas, comprensión cognitiva, habilidad lingüística y logros académicos, tales como: la capacidad de planificación y organización y la capacidad de análisis y síntesis (Villa y Poblete, 2007; González y Gonzáles, 2008).

La segunda, trata sobre las competencias interpersonales que suponen las habilidades personales y de relación. Se refiere a la capacidad de expresar los propios sentimientos del modo más adecuado y aceptando los sentimientos de los demás posibilitando la colaboración en objetivos comunes. Dentro de éstas se encuentra el trabajo en equipo, la habilidad para el manejo de relaciones interpersonales, el compromiso ético (Villa y Poblete, 2007; González y Gonzáles, 2008).

La tercera y última categoría, incluye las competencias sistémicas, es decir, las destrezas y habilidades relacionadas con la totalidad de un sistema. Estas consideran la habilidad para planificar cambios que introduzcan mejoras en los sistemas. Se manifiestan en el aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones, las TIC, entre otras (Villa y Poblete, 2007; González y Gonzáles, 2008).

Durante el proceso de educación a distancia llevado a cabo por UCOC, se han identificado competencias tanto genéricas como específicas que el alumno usa y desarrolla. Las competencias genéricas más importantes son:

- Compromiso ético.
- Habilidades para buscar, procesar y analizar información.
- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.

Con respecto a las competencias específicas más importantes relacionadas con el desempeño en un curso on-line o virtual, los alumnos desarrollan:

- Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
- Habilidades en el uso de las tecnologías.

En el siguiente cuadro se ponen de manifiesto tanto competencias genéricas como específicas que los alumnos de UCOC gestionan en su proceso de formación a distancia.

Competencias de los estudiantes en la educación a distancia de UCOC
• Compromiso ético • Habilidades para buscar, procesar y analizar información • Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas • Compromiso con la calidad • Capacidad de comunicación oral y escrita • Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente • Capacidad para actuar en nuevas situaciones • Capacidad de abstracción, análisis y síntesis • Conocimientos sobre el área de estudio • Capacidad para tomar decisiones • Habilidades para trabajar de forma autónoma • Capacidad para organizar y planificar el tiempo • Capacidad de investigación • Capacidad creativa • Habilidad en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación • Capacidad crítica y autocrítica

Por otro lado, las competencias del profesor como docente a distancia on-line y los tutores, se definen como la combinación de estrategias, actividades y recursos que actúan como mediadores entre un curso y los estudiantes, con el objetivo de incrementar la comprensión de los materiales didácticos disponibles dentro del entorno virtual de aprendizaje, y en consecuencia, su rendimiento académico en el contexto de la educación a distancia.

Las competencias del profesor a distancia, le brindarán las habilidades para poder realizar una orientación didáctica para la comprensión y aplicación de los contenidos abordados, motivando al estudiante a través de una comunicación de doble vía, creando una relación amistosa y sentimientos personales mediante un discurso electrónico, en coherencia con los objetivos didácticos y el contenido.

En la actualidad UCOC ha detectado que los docentes que se desempeñan como profesores a distancia deben poseer competencias en aspectos comunicativos, pedagógicos, psicológicos y técnicos para poder tener la habilidad de establecer los objetivos de aprendizaje que los estudiantes deben lograr, así como la metodología para alcanzarlos, establecer actividades, debates y prácticas que contribuyan a consolidar los contenidos de la asignatura, redactar de manera adecuada los mensajes dirigidos a los estudiantes, estimular la participación y el seguimiento de la evaluación continua, la participación activa de los estudiantes en las diferentes actividades del curso.

Toda competencia involucra al mismo tiempo conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de los hechos. Braslavsky (1998), afirma que los profesores que trabajen actualmente y que deseen persistir en los roles vinculados a la mediación con los conocimientos en proceso de proliferación deberán tener competencias vinculadas con la resolución de los problemas o desafíos más coyunturales, a las que se denomina “pedagógico –didáctico y político- institucional”, vinculadas con desafíos más estructurales, denominados “productiva e interactiva” vinculadas con procesos de especialización y orientación de su práctica, denominada “especificadora”.

He aquí entonces, y en referencia a las competencias que los profesores de UCOC deben de poseer y de desarrollar, se amplía la información referente a cada una de ellas:

6. 1 Las competencias pedagógicas

Fainholc (1999) define dichas competencias como las mediaciones pedagógicas que se refieren al conjunto de acciones o intervenciones, recursos y materiales didácticos como conjunto articulado de componentes que intervienen en el hecho educativo, facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido su principal objetivo es facilitar la intercomunicación entre los estudiantes y los tutores en línea, a fin de favorecer por medio de la intuición y el razonamiento, un acercamiento de las ideas a través de los sentidos Eisner (1992).

Con el objetivo de profundizar una perspectiva técnica y una didáctica con respecto a las mediaciones pedagógicas, es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Los participantes que ingresan a los estudios a distancia se trata por lo general de personas adultas con experiencia y conocimientos previos, acostumbrados a la utilización de contenidos de diverso orden con códigos simbólicos diversos, herramientas de comunicación, tutores virtuales, entre otros.
- b) Estos usuarios utilizan habilidades de diverso orden y grado de desarrollo, producto de:
 - Matrices de comunicación.
 - El diálogo y la interactividad didáctica, corporizado por las mediaciones pedagógicas, hacen que el estudiante sea protagonista de un modo particular en el espacio obtenido por la interacción entre la información, el conocimiento y otros estudiantes con la organización ofertante, con los medios técnicos, con los tutores entre otros.
 - Es necesario establecer los espacios y tiempos que definen las funciones críticas para aprendizajes para el usuario para poder establecer entre otras cosas: cómo, cuándo y dónde el estudiante podrá dialogar y acceder a la información o guía para construir su saber.

Así mismo para poder llevar a cabo las competencias pedagógicas es necesario establecer la interactividad real o virtual que puede darse de forma sincrónica o asincrónica. Para ello son necesarias las competencias comunicativas.

6.1.1 Competencias comunicativas

Antes de comenzar a desarrollar este aspecto, es necesario realizar una diferenciación conceptual entre interacción e interactividad, como se ha podido observar, mientras la primera acentúa lo social y cultural, la segunda apunta a lo pedagógico.

La interactividad proviene etimológicamente, de “inter”, intervenir o interponer acciones didácticas entre la elaboración de conceptos o el desarrollo de competencias, que permitan al docente comprender y transferir la acción de los objetivos implicados a fin de poder actuar apropiadamente.

Toda interactividad implica una mediación pedagógica que se manifiesta en negociaciones comunicativas, estos contextos se encuentran interconectados por nodos desde el nivel interpersonal hasta el nivel global gracias a las redes sociales de alta complejidad de información.

Se trata entonces de la formación de docentes con estrategias de autonomía, de búsqueda afectiva y de discriminación, frente a los conocimientos falsos o carentes de fundamento y de demostración que puedan abundar como soporte en la red. Mientras que el diálogo es la medida del grado en los procesos y medios de comunicación en un programada de educación a distancia favoreciendo la interacción social, y el desarrollo de equipos colaborativos entre docentes y estudiantes.

6.1.2 Competencias psicológicas

Las competencias psicológicas definen el rol didáctico del docente como una extensión tecnológica que conforma en el marco del trabajo teórico-práctico para la construcción del saber del aprendiz, mediante las representaciones sociales que traen consigo el estudiante (Fainholc, 1999). Por lo tanto, las representaciones sociales, apuntan a rescatar el sistema de creencias, opiniones, mapas mentales y cogniciones sociales vigentes en los estudiantes.

A su vez, desde la psicología cognitiva y la didáctica, la noción ya nombrada de Vygotsky sobre la “zona de desarrollo próximo” brinda elementos para enriquecer la comprensión y práctica de las acciones tutoriales, marcada por la negociación o mediación en la construcción de significados. En tal sentido, toda comunicación como relación psicosocial entre dos o más personas se debe dar en un contexto cultural (real o virtual) que constituyen un entorno semiótico.

6.1.3 Competencias técnicas

La palabra tecnología deriva etimológicamente del término griego “tekne” cuyo significado es “saber hacer”, pero este concepto va más allá puesto que implica un saber hacer con conocimiento de causa.

Se puede comenzar por decir que las competencias técnicas, se refieren al conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que una persona posee y que son necesarias para desarrollar el puesto de trabajo. La referencia a la interactividad en las acciones tutoriales apunta a visualizar no solo los aspectos cognitivos y emocionales sino los tecnológicos del entorno de aprendizaje que se trate, a fin de perfeccionar las habilidades que los tutores deben poseer para la resolución de tales problemas en cada área.

Para poder diseñar un perfil de competencias del docente como tutor en línea y para una mayor profesionalización de las funciones de los docentes como tutor en línea, se debe considerar lo siguiente a juicio de UCOC:

- Adquirir o construir contenidos y conocimientos a través del estudio o la experiencia. Hay que saber cuando un proceso o actividad es aplicado en situaciones o prácticas que requieren dicho saber.
- Identificar los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades del aula. Esto requiere una capacidad de observación que debe aprenderse ya que no se encuentra naturalmente.
- Seleccionar diferentes estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, para la optimización del tiempo, los recursos y de las informaciones disponibles.
- Hacer: disponibilidad para modificar una parte de lo real, según una intención y por actos mentales apropiados. En la presentación de una disciplina el profesor generalmente transmite mientras que en el desarrollo de proyecto “hace” y promueve el proceso de aprendizaje.

Así mismo Braslavsky (1998), haciendo un consenso entre los expertos encuestados en su investigación con respecto al perfil profesional que deben tener los docentes en la sociedad de las próximas décadas se plantea lo siguiente:

- Actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad, respeto por todas las personas y grupos humanos.
- Principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores.
- Sólida formación pedagógica y académica.

- Autonomía personal y profesional.
- Capacidad de innovación y creatividad.

En tal sentido, para que los docentes alcancen las competencias y perfil enunciado es también necesario determinar por UCOC un modelo de formación de competencias para el docente como tutor en línea que los comprometa a aumentar sus capacidades de observación y agudizar sus prácticas reflexivas bajo una plataforma en línea, que les permita fortalecer el sentido de su propia capacitación, de desarrollar inteligencias múltiples atendiendo sus valores.

7. El rol del docente en la educación a distancia

García Aretio (2002:39) define la educación a distancia como “un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional) que puede ser masivo, basado en la acción sistémica y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que separados físicamente de los estudiantes, propician en estos un aprendizaje independiente (cooperativo)”, con características tales como: separación profesor-alumno, utilización de medios técnicos, aprendizaje independiente y flexible, comunicación mediada, enfoque tecnológico, entre otras.

En la educación a distancia, la tutoría constituye el núcleo operacional del diálogo didáctico que le caracteriza a este tipo de educación. El término “tutor” ha sido debatido desde un punto de vista etimológico y semántico. Para algunos este término no es el más adecuado y proponen la utilización de sustitutos tales como: asesor, orientador, mentor, guía facilitador, entre otros, pero la importancia real de su actividad no radica en el término utilizado para referirse a él, sino del rol que desempeñan para coadyuvar en la formación de alumnos en el proceso de aprendizaje a distancia.

Independientemente la definición que se suma al respecto, es necesario concebir la función del tutor en la educación a distancia como uno de los pilares donde se consolida el éxito o fracaso de tal modalidad educativa, en razón de su función orientadora para con los alumnos en relación directa con la comprensión de los contenidos, la interpretación de consignas operacionales, en cuanto a la aclaración puntual y personalizada que se requiere, luchando contra la soledad del aprendizaje, proporcionando para ello una comunicación fluida y sostenida; motor de una espiral en la construcción del conocimiento.

Debe reconocerse entonces, la función del tutor en los procesos de cambio e innovación, partiendo de estrategias lógicas y propias en la orientación de adultos. Todas estas aplicaciones son básicas para compartir experiencias, dudas y conocimientos; en este último punto, el centro fundamental de la educación, debe estar muy potenciado con las tecnologías de información porque el alumno no solo accede a los antecedentes que proporciona un maestro, sino que tiene a disposición un cúmulo desmesurado de información a la cual tiene acceso y al que recurre gracias a su motivación e interés personal.

7.1 La formación o educación online

Según Fainholc (1999), establece que para obtener un perfil deseado del tutor en línea se deben tomar en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Es necesario como paso previo realizar una selección de los futuros tutores del programa que se trate, principalmente observando la providencia del área disciplinar del programa y la experiencia que en sistemas no convencionales de enseñanza posea el candidato o su genuina voluntad de incorporarse a alguno nuevo.
- Formarlos en el perfil de los roles esperados y en el desmonte de representaciones sociales y pedagógicas medianamente vigente en la cultura educacional actual. Ya se trate de personas provenientes del área educativa o del contenido específico de la materia.

Cabe destacar la importancia de incorporar el trabajo formativo o de entrenamiento a través de talleres, simulaciones y laboratorios. Allí se debe pretender abordar, internalizar, comprender y vivenciar el rol y los contra roles referidos a la “orientación pedagógica” y al formato que implica la interactividad mediática, también se debe intentar fortalecer la negociación, y la ayuda, si se trata de amplificar la comunicación y los logros didácticos. De esta manera, la formación en el ejercicio de estos roles apunta a diseñar situaciones de enseñanza y de aprendizaje válidas para su capacitación y que luego serían replicadas con los estudiantes a distancia a través de:

- Motivar, generar confianza, y promover su autoestima, y luego del estudiante, para enfrentar los requerimientos a distancia que implica.
- Ayudarle a superar los eventuales dificultades a fin de que se den cuenta de todo lo que significa que un estudiante permanezca y avance respetando su estilo cognitivo y ritmo personal.

- Promover la vivencia de la comunicación bidireccional, previendo la formulación de preguntas, desarrollando la capacidad de escucha, brindando información de retorno.
- Asesorar en la utilización de diferentes fuentes bibliográficas y de contenido, a fin de incentivar sus estrategias del trabajo intelectual y práctico (cognitivas y metacognitivas) y la comunicación mediática a través de las nuevas tecnologías de información y comunicación.
- Proponer la continua realización de contenciones diversas al estudiante, por ejemplo mediante la supervisión y corrección continua de los trabajos, informando a los estudiantes acerca de sus logros y problemas, o en caso contrario, si no los realiza, invitándolo a realizarlo y averiguar porque no participa. Así pues, los aspectos anteriormente descritos serían los deseables a las indicaciones de aprestamiento, formación y supervisión a tener en consideración para el ejercicio del rol tutorial.

7.2 Habilidades de los docentes como profesores en línea de UCOC

Una clase virtual como las de UCOC (fórum, chat) presentan exigencias al profesor o tutor online, idénticas a las que se enfrenta un docente presencial, tales como la de mantener la coherencia didáctica (el desarrollo del plan de clase) evitando dispersiones o descontextualizaciones. Por ejemplo, la sincronía del chat permite la intervención rápida del tutor que puede así recomponer una línea argumentativa de interés.

Por ello, las habilidades que los docentes de UCOC deben de poseer son:

7.2.1 Habilidades metacognitivas y cognitivas

Las habilidades cognitivas y metacognitivas Constantino (1995) delinearían un perfil de comunicador competente en red, tanto para el profesor/tutor como para el alumno. El profesor debe monitorear, moderar y facilitar los intercambios como en una clase presencial, implicar a todos los participantes y evitar las dispersiones. Y es un hecho que la carga de trabajo didáctico del profesor o tutor online es superior a la de un docente presencial, y la diferencia aumenta proporcionalmente más cuanto mayor es el número de alumnos a cargo.

➤ Componentes metacognitivos

Tanto para profesores como para los alumnos, la base de una actuación efectiva (comunicativa, formativa, y demostrativa), implica el ejercicio de las siguientes habilidades de carácter metacognitivo:

- Planificación de la actuación implica prever la necesidad de cumplir con un mínimo de aportes a la discusión grupal y las actividades didácticas propuestas en distintos momentos de la duración del chat, módulo, unidad, o fórum.
- Monitoreo implica justamente ir midiendo los efectos de las contribuciones propias y las de los demás, infiriendo comparativamente la propiedad del aporte, la aceptación, rechazo o indiferencia que genera, que aportes producen un mayor número de referencias o tematizaciones posteriores, etc. Es controlar hacia donde va la discusión general y que lugar ocupan mis aportaciones.
- Focalización implica por un lado, seleccionar un tópico sobre el que se cree importante o valioso para profundizar o abundar, y por otro lado, mantener o concentrar la atención en él, hasta lograr la profundización que se considere necesaria o adecuada en el contexto del fórum, chat, etc.
- Flexibilización implica estar alerta a las posibilidades o necesidad de realizar cambios en el plan o en la focalización por eventos que lo exijan o sugieran. Una secuencia temática desarrollada por otros, posturas contrapuestas que pueden generar conflictos, son situaciones que demandan ajustes en las contribuciones discursivas, generando cambios. Otras veces, la flexibilidad implica utilizar cierta crítica enfática o provocativa para romper inercias interactivas.

➤ Componentes cognitivos

A diferencia del diálogo entre profesores y alumnos en las clases presenciales, en las que las interacciones con el alumno tienden, en su mayor parte, a la construcción del marco – discursivo (Constantino, 2000) que refleja en mayor o menor medida el plan didáctico del docente, en el caso de las clases virtuales asincrónicas es común que las contribuciones de los alumnos constituyan textos en sí, cuya articulación con el fórum es variable y su relación con el macro – discurso resultante puede estar marcando cualquier tipo de referencia.

Desde una perspectiva semántico – funcional, analizar o identificar implica la habilidad discursiva de localizar y recortar los significados del texto, determinando principalmente su relevancia relativa al texto mismo. Así, el alumno/tutor/lector estará en condiciones de comparar textos y poner en evidencia semejanzas y diferencias, originalidades y reiteraciones, comprensiones y malentendidos, e ir articulando conceptualmente los diferentes textos en

virtud de la significación relativa al macro discurso del fórum virtual de las informaciones aportadas por el grupo.

La habilidad de síntesis caracteriza la producción eficaz de los textos electrónicos y su manejo en los chats y fórums. Esto no debe pensarse erróneamente como una forma de degradación textual en la que se omiten detalles, descripciones, consideraciones de argumentos múltiples, y que se obliga a manejarse en un nivel general y superficial.

8. Las TIC, la comunicación y la educación a distancia actual

La posibilidad de uso de las herramientas de comunicación se relaciona con la presencia del computador con propósitos educativos. Esto ha suministrado una nueva dimensión a la educación a distancia, lo que se ha traducido en formas de interacción novedosa.

Emerge así el término de la comunicación mediada por el computador (Computer Mediated Communication, CMC). Santoro (citado en Simonson. M., et al, 2000) la describe como el conjunto de aplicaciones del computador que se utilizan con el fin de facilitar la comunicación. Según este autor hay tres categorías de funciones en las que la comunicación es medida por el computador:

- La primera, la conferencia, dentro de la cual tenemos el correo electrónico, las listas de discusión y la conferencia electrónica –aquí entraría el foro y el chat.
- La segunda categoría, la informática, se refiere a los recursos en línea que apoyan el aprendizaje como los catálogos de las bibliotecas, índices y bases de datos.
- La última categoría, la instrucción asistida por computador (CAI, siglas en inglés), nos remiten al aprendizaje interactivo usando la computadora como herramienta con el propósito de facilitar el logro de los objetivos por parte del estudiante.

Por su parte, para Berge & Collins (1995) la comunicación mediada por el computador describe la forma en que los humanos usan los sistemas computarizados y las redes para transferir, almacenar y recuperar información, aunque agregan que el énfasis está siempre en el término “comunicación”.

Entre los múltiples usos de la comunicación mediada por el computador, estos autores mencionan la instrucción basada en proyectos, las consultas, la conferencia pública, la

recuperación de la información, las presentaciones individuales y grupales, el aprendizaje en equipos, y el chat interactivo.

Las ventajas que ofrece la comunicación mediada por el computador se relacionan con la liberación de los límites del tiempo y espacio en relación a la instrucción, la promoción de autodisciplina, el incentivo hacia el trabajo colaborativo, la igualdad entre los usuarios y la promoción de la conciencia multicultural (Berge & Collins, 1995).

Así, Internet y el computador constituyen un canal de comunicaciones en escala mundial. Cada día crece el número de institutos educativos que tienen acceso a ellas y a las múltiples posibilidades de comunicación que ofrecen, tales como las conferencias electrónicas (chats y foros), el correo electrónico, las listas de discusión, los grupos de noticias, las video comunicaciones y el acceso a las páginas web. Es decir, las TIC (Internet, el computador y sus múltiples herramientas) permiten dos formas básicas de comunicación: sincrónica a asincrónica.

El chat entraría dentro de las tecnologías sincrónicas, según Dewald, et al., (2000), la comunicación sincrónica le permite al aprendiz comunicarse en tiempo real con otros estudiantes, con el docente, o con ambos. Aún cuando este tipo de comunicación nos podría recordar el contexto de salón de clase tradicional, con el uso de las TIC esta forma comunicativa adquiere una nueva dimensión.

La tecnología sincrónica aumenta la oportunidad de que los estudiantes interactúen en tiempo real entre ellos ya que la realimentación es inmediata. Los chats permiten la comunicación sincrónica entre distintas personas que se encuentran conectadas en determinado momento.

Pero el uso de las TIC y sus herramientas, no garantiza el éxito y la eficiencia del proceso formativo si este no va acompañado de un adecuado modelo pedagógico, que en primer lugar se adecue a las condiciones contextuales y las necesidades de los alumnos.

No se trata de imponer o transferir modelos, ni de despreciar los tradicionales sino de combinar armónicamente y coherentemente todas las potencialidades y bondades que cada modelo tiene, con la finalidad de crear o elaborar modelos innovadores a la medida de las circunstancias.

Lo cambiante en la educación a distancia actual dado el aporte tecnológico a la misma son:

- Las estrategias de enseñanza – aprendizaje.
- La metodología .
- Los recursos y su organización.
- Los sistemas de comunicación.
- La distribución de materiales de estudio.
- Posiblemente la eficiencia y no siempre la eficacia.
- Las posibilidades de acceso y la universalización o democratización del acceso, ya que supuso un gran avance con la educación a distancia de corte más convencional.

En la educación a distancia actual, el énfasis no ha de ponerse en la disponibilidad y potencialidades de las tecnologías sino en los cambios de estrategias didácticas de los docentes en cuanto al diseño y la estructura de los propios contenidos y a los sistemas de comunicación.

9. El desarrollo de contenidos para la formación online que gestiona UCOC

La utilización e integración de las nuevas tecnologías en los procesos formativos, se presenta como un gran reto tanto para las instituciones educativas, como para las organizaciones empresariales.

Las nuevas tecnologías por tanto, van a transformar los modelos de formación que hemos venido utilizando hasta el momento, tanto de modalidades de tipo presencial como de distancia tradicional. Dicha transformación, no viene establecida por la tecnología por sí misma, ni tampoco será la tecnología quien garantice el éxito de una óptima implantación de un sistema de formación online.

Será importante, por tanto, contar con herramientas tecnológicas, que aporten la suficiente flexibilidad como para poder crear entornos de formación y aprendizaje adaptados a las necesidades de cualquier tipo de organización o usuario.

Para lograrlo, el profesional de la formación no solo deberá contar con la tecnología adecuada, sino con una gran capacidad para desarrollar contenidos y diseñar metodologías de

aprendizaje dotadas de los recursos necesarios para obtener el máximo aprovechamiento de las nuevas tecnologías y además, garantizar procesos de formación de alta calidad.

9.1 Contenidos basados en “objetos de aprendizaje” impulsado por UCOC

El diseño y desarrollo de los contenidos que se vayan a incluir en un curso de formación online, requiere una adecuada estructuración y una minuciosa planificación que facilite su seguimiento por parte de los participantes en dicho curso, ya que este aspecto contribuirá a facilitar, no solo el proceso de aprendizaje, sino también las posibilidades de control y seguimiento por parte del formador.

Por otro lado, solamente se puede asegurar un proceso de aprendizaje satisfactorio, si dicho contenido consta además, de actividades prácticas que permitan facilitar el proceso de asimilación del mismo a la vez que se puede, a través de dichas actividades, realizar un adecuado seguimiento del progreso de los estudiantes.

Al mismo tiempo, UCOC y bajo estas perspectivas, no ha ignorado un nuevo concepto introducido a partir del desarrollo de los contenidos basados en los estándares internacionales. Se refiere al concepto de “Objeto de Aprendizaje”, el cual va más allá de lo que supone incorporar un término novedoso más al mundo del e – learning.

Desarrollar contenidos basados en “Objetos de Aprendizaje”, aporta una nueva filosofía de desarrollo que, a su vez, ha permitido garantizar por parte de UCOC, la creación de programas de formación online dotados de un alto grado de personalización y flexibilidad, la cual implica la posibilidad de cumplir objetivos más específicos y, a la vez, adaptados a las necesidades de cada participante.

Básicamente, definiremos “Objeto de Aprendizaje” como pequeñas unidades de contenido interactivo, cuya característica más importante es la posibilidad de ser fácilmente reutilizables. Dichos objetos o unidades incorporan cualquier tipo de formato (impreso, web, multimedia, Word, etc.), de acuerdo a las necesidades del curso en sí, además de otros elementos adicionales.

Cuando se habla de interactividad del objeto de aprendizaje, se está haciendo referencia a la capacidad de que dicho objeto conste, no solo de contenidos propiamente dicho, sino también

de algún tipo de elemento que permita registrar el progreso del alumno y las diferentes interacciones que dicho usuario (alumno) realiza sobre una unidad de contenidos concreta. La interactividad se puede definir a partir del desarrollo de ejercicios, simulaciones, cuestionarios, diagramas, gráficos, diapositivas, tablas, exámenes, etc.

Se pueden dar los siguientes tipos de interactividad según los objetos de aprendizaje empleados por UCOC:

- Activa: el alumno interactúa enviando datos a un recurso.
- Expositiva: el recurso es el que envía información al alumno.
- Mixta: combinación de las anteriores.

Por otro lado además, la posibilidad de reutilización del objeto de aprendizaje creado, permite construir cualquier tipo de acción formativa fácilmente, a partir de la búsqueda, localización y reorganización de objetos que tengamos en una base de datos o *banco de contenidos*.

Lógicamente, para poder reutilizar un objeto o unidad de contenidos, se tiene que haber otorgado previamente una serie de características identificativas o atributos que permitan distinguirlos de otros objetos, a la vez, que se facilita su proceso de reutilización.

Las ventajas que aporta para UCOC el desarrollo de contenidos basados en unidades de aprendizaje, son las siguientes:

Para el alumno:

- Mayor capacidad de cubrir sus necesidades específicas y de personalización.
- Capacidad de valorar y analizar las habilidades y competencias que se van adquiriendo a lo largo del proceso formativo.
- Mayor capacidad de organización, planificación y gestión del tiempo.

Para el formador:

- Capacidad de adaptar sus programas formativos a las necesidades específicas de los participantes.
- Facilidad de actualización y reutilización de los contenidos.
- Facilidad de importación o exportación de contenidos entre diferentes sistemas de formación o plataformas.

- Mayor capacidad de aplicar diferentes metodologías formativas y diseños pedagógicos.

9.2 Actividades prácticas de un proceso de formación a distancia o online de UCOC

Cuando se habla de incorporar interactividad a las unidades de aprendizaje, UCOC ha considerado la posibilidad de integrar elementos que permitan registrar las acciones de un alumno y, a su vez, controlar y verificar su progreso. Para conseguir esto, UCOC ha incorporado actividades prácticas que permita comprobar y medir el proceso de aprendizaje o bien, la adquisición de una competencia concreta por parte del participante.

Las actividades a plantear en el modelo de formación de UCOC, pueden ser de dos tipos, dependiendo de que el proceso formativo cuente o no con el soporte y seguimiento de un tutor. Por tanto, se podrán plantear, dos tipos de actividades:

1. Actividades autoformativas: es decir, aquellas que no permiten el seguimiento de un tutor, ya que el alumno las puede realizar individualmente. El sistema se encarga de realizar la revisión de dicha actividad y de presentar los resultados al participante. Este tipo de actividades pueden ser:
 - a. Secuencias dirigidas (aprendizaje autoguiado): en este tipo de secuenciación no hay ninguna interacción con el usuario, sino que los contenidos se presentan al alumno de una materia predefinida, ya sea de una manera aleatoria o por un forma definida por el tutor o creador de la actividad.
 - b. Secuencias guiadas por el propio alumno (aprendizaje autodidacta): este tipo de secuenciación permite al alumno decidir los contenidos que desea visualizar. Puede ser una secuencia guiada totalmente o parcial, en donde se le imponen ciertas restricciones a modo de prerequisites.
 - c. Secuencias adaptativas: en este tipo de secuenciación, el sistema es capaz de decidir la manera de secuenciar los contenidos basándose en las características y preferencias del alumno.

Las secuencias indicadas, además, podrán incluir una serie de reglas que marcarán el proceso a seguir por parte del participante.

A partir de los tipos de secuenciación indicados, toda la información relacionada con números de intentos, resultados y cualquier otra información relacionada con el progreso del alumno se

irá guardando en lo que se conoce con el nombre de “tracking model” (modelo de registro/seguimiento).

El tipo de preguntas que se pueden incluir en procesos autoformativos, de acuerdo a los estándares, son los siguientes:

- Identificación lógica.
- Selección múltiple (basadas en textos, imagen, audio).
- Respuesta múltiple (basadas en textos, imagen, audio).
- Selección múltiple (con múltiples imágenes y opciones basadas en deslizadores).
- Orden de objetos (basadas en textos e imagen).
- Conexión de puntos (basados en imagen).
- Coordenadas X- Y
- Cadenas.
- Rellenar campos vacíos múltiples.
- Respuestas cortas.
- Números.
- Grupos lógicos.

2. Actividades abiertas de tipo individual o colaborativo: este tipo de actividades no cuentan con una secuenciación tal y como se indica en el modelo anterior, están pensadas para ser utilizadas en procesos de formación tutorizados, en los cuales, el proceso de corrección y evaluación, se prevé llevar a cabo por parte de un tutor.

Tal y como se ha indicado, este tipo de actividades no incluyen un proceso de secuenciación. Sin embargo, deben contar con una adecuada planificación y estructura que facilite su comprensión y proceso de realización o desarrollo por parte de los participantes.

Por tanto, dichas actividades cuentan con una clara especificación “plantilla” que incluye aquellos elementos que identifican claramente el tipo de actividad del que se trata en cada caso y además, identifica claramente los objetivos que se requieren cubrir por parte del alumno. Especial relevancia tienen aquellas instrucciones dirigidas a crear actividades de tipo colaborativo donde la figura del tutor y su capacidad de moderar y coordinar acciones y metodologías tiene especial relevancia. Por tanto, se toma en cuenta incorporar a la actividad, características o elementos que facilitan su desarrollo (título, fecha de comienzo y finalización, objetivos, lecturas recomendadas, puntuación, instrucciones, herramientas, etc.)

A partir de la creación de las unidades de contenidos y actividades llega el momento de desarrollar un entorno que permita el intercambio y la interoperabilidad de los contenidos educativos.

9.3 El diseño del proceso de aprendizaje de UCOC

La creación de un óptimo diseño de aprendizaje es un aspecto crítico a la hora de garantizar todo el proceso educativo. Los objetivos que UCOC persigue son:

- **Globalidad:** Capacidad para describir el proceso de aprendizaje dentro de la unidad de aprendizaje, incluyendo referencias a objetivos de aprendizaje digitales y no digitales y a todos los servicios que sean necesarios incorporar para completar el proceso.
- **Flexibilidad Pedagógica:** aportar significado y funcionalidad pedagógica a todos los elementos que están integrados en la unidad de aprendizaje.
- **Personalización:** el contenido y las actividades descritas en una unidad de aprendizaje deben poder adaptarse según las preferencias, necesidades y circunstancias de los usuarios.
- **Formalización:** descripción formal del diseño de aprendizaje para que sea posible su procesamiento automático.
- **Interoperabilidad:** los diseños de aprendizaje deben ser intercambiables, de tal manera que se pueda trabajar con cualquier herramienta o entorno.
- **Compatibilidad:** compatibilidad con otras especificaciones o estándares.
- **Reusabilidad:** permitir integrar cualquier tipo de producto educativo y, a su vez, reutilizarlo en diferentes contextos.

En definitiva, UCOC trata de mantener una perfecta organización de todas las unidades de aprendizaje y además, presentar una adecuada planificación que facilite y oriente al participante en su proceso de aprendizaje de acuerdo a sus necesidades y disponibilidad.

Hay que tener en cuenta que un curso virtual de formación a distancia no puede plantearse bajo una perspectiva única de acceso a la información o contenido por muy bien estructurado que se presente. El participante no puede ser un receptor pasivo de la misma, sino que es necesario generar entornos que promuevan su participación y una actitud orientada tanto hacia el trabajo individual como hacia el trabajo en equipo, en especial, cuando se trate de procesos tutorizados.

Por ello, la capacidad de gestionar, organizar y coordinar las actividades del grupo de estudiantes participantes en un curso virtual, así como dominar las herramientas disponibles para lograrlo, es una de las características fundamentales que tiene que aportar el profesor y la institución educativa, es decir UCOC, ya que de ello depende el nivel de participación y el grado de colaboración que se pueda llegar a mantener entre todos los participantes del curso.

CAPÍTULO III: FUNCIONES DESARROLLADAS

PROYECTO PROPUESTO PARA UCOC TALENTIA, S.L.

Introducción

El Máster en Entornos de Enseñanza y Aprendizaje Mediados por Tecnologías Digitales, planeta que ante los nuevos escenarios que conforma la sociedad actualmente, es necesario desarrollar nuevas formas de enseñar y de aprender, centradas en el estudiante y en la construcción colaboradora y compartida del aprendizaje, en las que las tecnologías digitales puedan facilitar esta tarea.

He aquí que bajo esta premisa y los conocimientos de fundamentación, diseño, producción, aplicación y evaluación de proyectos de enseñanza y aprendizaje en los que intervienen las tecnologías digitales, se plantea el proyecto “GUÍA PARA LA PLANIFICACIÓN, DISEÑO E IMPARTICIÓN DE MOOCS DE UCOC TALENTIA, S.L.”. Esta guía es el resultado de un proceso de investigación, que toma en cuenta la perspectiva teórica y las herramientas metodológicas sobre las cuales se fundamenta la propuesta educativa de UCOC.

El hecho de que UCOC se plantease la posibilidad de realizar un MOOC, nace del Departamento o Dirección Comercial y Comunicación, como una estrategia comercial y de marketing, y que por ende demanda del trabajo de la Dirección de Estudios para su estructuración, ya que no se puede olvidar que finalmente un MOOC es un “objeto de aprendizaje”, que requiere de un diseño apropiado en conjunción con una metodología, objetivos, didáctica y un proceso de evaluación efectivos al estar programados éstos, para un número ilimitado de alumnos.

Cómo estrategia comercial y de marketing, UCOC daría a conocer por medio de su MOOC las potencialidades que tienen como institución de formación, como por ejemplo los datos de la interacción de los alumnos y con los alumnos, o la operabilidad de su plataforma. Esto le puede ayudar a posicionarse de entre otras entidades educativas. Así también, la Dirección de Estudios cree que un MOOC requiere ser sostenible en el tiempo, es decir que el lanzamiento de uno solo de ellos no podría dar un resultado relevante; además también que esto significa, inversión de recursos y en equipo docente destinado exclusivamente a construir, llevar a cabo y motorizar el MOOC.

Y cumpliendo con las funciones desarrolladas de investigación, fundamentación y diseño de un MOOC para UCOC, el resultado fue esta guía adjuntada en los anexos, la cual fue presentada a los directores de los Departamentos de Marketing y de Estudios, y será la base e instrumento orientador para la producción del MOOC de UCOC, ya sea con fines comerciales o de formación.

A continuación entonces, presento la investigación hecha en referencia a los MOOC y la cual es la base de estructuración de la guía. Los datos de esta investigación también fueron expuestos ante los directores de los Departamentos de Marketing y de Estudios con la finalidad de entender los aspectos relacionados a los MOOC, su origen y el futuro de los mismos.

10. Los MOOC (Masive Online Open Courses)

El Massachusetts Institute of Technology, MIT, anunció públicamente en 2001 que daría acceso libre y gratuito a los materiales de todos sus cursos oficiales, tanto así que en 2009 alcanzó la cifra de 1900 cursos publicados de grado y posgrado. A esta corriente de abrir los contenidos al mundo se la conoce como *Open Course Ware*, OCW. Pero esta iniciativa, que pocos detractores se encontró al principio, comenzó a generar cierto recelo. Había quienes consideraban que únicamente con abrir los documentos y asignaturas en una plataforma, no se generaba conocimiento. Quisieron dar un paso más. Fue entonces cuando el profesor de Stanford, Thrun, abrió su curso.

Sebastián Thrun (Alemania, 1967) de la Universidad de Stanford abrió un curso sobre inteligencia artificial para todo el mundo. En él se inscribieron más de 120.000 alumnos y más de la mitad lo finalizaron. Aunque el primer MOOC reconocido como tal fue “Connectivism and Connective Knowledge” ofrecido por la Universidad de Manitoba (Mackness et al., 2010).

Tras hacer esto, Sebastián Thrun “...decidió salirse de la Universidad de Stanford afirmando que durante todos los años que ha estado en ella no compartía su conocimiento con más de 500 personas al año y la experiencia del curso de saber que han aprendido con él, más alumnos que los que podría dar clase durante su vida...” le motivó para abandonar Stanford y fundar Udacity. El primer agregador de cursos MOOC conocido.

Actualmente las plataformas agregadoras de cursos MOOC han ido creciendo. Las principales plataformas anglosajonas son: Coursera, EdX y Udacity y en el ámbito Iberoamericano destacan Miriadax y RedunX.

10.1 Tipos de MOOC

No todos los MOOC son iguales. Podemos discriminar varios tipos de MOOC. Existen diferencias en los objetivos, metodologías y resultados que se esperan. Los MOOC se clasifican en:

- xMOOC: se basan en *cursos universitarios tradicionales* que parecen reproducir la pedagogía de la “*tecnología del aula*”. Según la entrada “Tipos de MOOCs” de Martí (2012), “son de los que ultimadamente se esta hablando más a nivel educativo. Los de mayores matrículas en cuanto al número de alumnos matriculados”. “...Normalmente son llevados a cabo por profesores universitarios [...] presentan una serie de pruebas automatizadas y poseen una gran difusión mediática. Están basados en la adquisición de contenidos y se basan en un modelo de evaluación muy parecido a las clases tradicionales (con unas pruebas más estandarizadas y concretas)”.
- cMOOC: está postulado en las ideas de George Siemens sobre el *aprendizaje conectivista*. Se basan en que el aprendizaje se genera gracias al intercambio de información y la participación en una enseñanza conjunta y mediante la interacción intensa facilitada por la tecnología. cMOOCs son comunidades discursivas que crean conocimientos juntos (Lugton, 2012). “*Pueden llevar a un choque cultural al principio, pero tras la adaptación puedes comenzar a disfrutar de la experiencia.*”. Según Martí, son “...un modelo que se basa en personas y no en instituciones. Un modelo donde la evaluación tradicional se hace muy difícil y el aprendizaje fundamentalmente se centra en la adquisición de habilidades por las conversaciones que se generan. Estaríamos hablando de este modelo como una red social de aprendizaje.”

Después, contamos con un híbrido entre las dos anteriores. Que es el *centrado en las tareas*. En palabras de Martí (2012), estos MOOC “...*hacen hincapié en las habilidades de los alumnos en la resolución de determinados tipos de trabajo. El aprendizaje se halla distribuido y en diferentes formatos pero hay un cierto número de tareas que es obligatorio hacer para poder seguir avanzando. Unas tareas que tienen la posibilidad de resolver por muchas vías pero, cuyo carácter obligatorio hacen que sea imposible pasar a nuevos*

aprendizajes hasta haber adquirido las habilidades previas. Las comunidades se hacen secundarias y su uso fundamental es para comentar y resolver dudas puntuales. Lo realmente importante es el avance del estudiante mediante diferentes trabajos (o proyectos). Este tipo de MOOCs suelen ser una mezcla de instrucción y constructivismos.”

10.2 Características de los MOOC o COMA

Referirse a MOOC (*Massive Online Open Courses*) o COMA (Cursos Online Masivos Abiertos) no es solamente una cuestión de lingüística, de traducción del concepto del inglés al español, de tradición o moda; es de contenido, de significado. Veamos:

- CURSO empieza por C pero también, Comunidad Compartir, Contribuir, Colaborar, Confiar, Conversar, Comunicar, Conectar, Crear, Calidad..., aspectos de gran relevancia para estos cursos.
- ONLINE comienza por O pero también, Ojear, Oír, Organizar..., es importante que el aprendizaje se realice a través de la web, pero también las competencias de organización y gestión de la información. Al mismo tiempo que un importante número de usuarios de estos cursos es simplemente espectador, vigilante y oyente.
- MASIVO se inicia por M de Motivación, Multitud, Multinacional, Murmullo, Mediación, Metodología... Flores (2013) se refiere a los docentes de los MOOC como auténticas estrellas de rock educativas (*educational rockstars*) por cuanto se pueden dirigir a miles, millones de usuarios. La motivación de estos usuarios así como la mediación tecnológica y la estrategia metodológica de los cursos es clave.
- ABIERTOS, con contenido de libre disposición ya que se prioriza el proceso de aprendizaje más que la información transmitida. Pero esta A se refiere también a Actitud, Aprender, Averiguar..., una actitud abierta a la indagación, al aprendizaje, al desafío, a la respuesta a nuevos retos.

Los componentes de un COMA, según Rovira et al., (2013), pueden identificarse con el símil de la figura humana. Su base es la estrategia de la *universidad* y su actitud respecto a los cursos masivos y la *plataforma*¹, un punto de apoyo fundamental, las características y funcionalidades que ofrecen condicionan la propuesta didáctica, la presentación de los recursos, las posibilidades de feedback, la comunicación con los estudiantes, etc. El cuerpo es

¹ Las plataformas agregadoras de cursos MOOC han ido creciendo en los últimos años. Se consideran como principales las anglosajonas Coursera, EdX y Udacity y, en el ámbito Iberoamericano, Miriadax y RedunX.

el planteamiento de un curso online, abierto y masivo. Las extremidades son las herramientas digitales *internas a la plataforma* en la que se publica el curso (por ejemplo, un foro organizado por categorías, según contenidos, habilidades y actitudes; preguntas y respuestas, blog y repositorio de recursos...) y las *externas a la plataforma* (Twitter y/o otras redes sociales, herramientas de presentaciones, pósters...). El corazón se ha identificado con los *participantes* que definen la intensidad del curso: el equipo docente y los estudiantes (que no es lo mismo que decir los inscritos). La cabeza se corresponde con el propio contenido del curso.

En definitiva, los MOOC son una propuesta formativa en la web de acceso universal a la educación de alta calidad en la que pueden participar profesionales e instituciones prestigiosas. Se asientan en la colaboración del grupo, donde la intensidad de participación de los estudiantes e implicación de los docentes es clave. Son una gran oportunidad para aprovechar el potencial del trabajo en equipo y de la hiperconectividad. Posee un número ilimitado de matrículas de lugares variados e intereses diversos, y sus materiales están accesibles de forma gratuita.

10.3 El diseño de los MOOC

El diseño y planificación es una de las piezas clave e imprescindible para la puesta en marcha de un MOOC, en la medida en que se orienta, organiza, estructura, sistematiza, explicita y publicita la acción formativa que se lleva a cabo.

Según Downes (2013) son cuatro los principios que deben ser considerados en el diseño de un MOOC, ya que son la clave a la hora de plantear actividades de aprendizaje, materiales y una estructura de participación que aporte valor real, pues será y dependerá de la acción de los participantes:

1. *Autonomía*: cada uno de los participantes tiene sus propios objetivos y criterios de éxito en relación al MOOC .
2. *Diversidad*: en todos los sentidos (países, horarios, lenguas...)
3. *Apertura*: ser capaces de estar atentos, alerta y abiertos a nuevas tecnologías, culturas, ideas y saberlas superar.
4. *Interactividad*: el nuevo aprendizaje sucede gracias al estar conectados, pero por todo lo que conlleva también esta conectividad e interactividad, por ejemplo, a nivel personal (entre participantes) y a nivel tecnológico (con la plataforma y recursos).

Por su parte, Conole (2013) estudia las pedagogías asociadas con los diferentes tipos de COMA describiendo el modelo de las 7C para el diseño de aprendizaje que puede ser utilizado para diseñar MOOC con criterios más pedagógicos, mejorando la experiencia del estudiante y asegurando una garantía de calidad: el modelo consta de los siguientes elementos:

1. *Conceptualizar* (¿cuál es la visión del curso?).
2. *Capturar* (revisión de recursos).
3. *Comunicar* (mecanismos para fomentar la comunicación).
4. *Colaborar* (mecanismos para fomentar la colaboración).
5. *Considerar* (estrategias de evaluación).
6. *Combinar* (relacionar distintos enfoques sobre diseño).
7. *Consolidar* (implementar y evaluar el diseño en un contexto de aprendizaje real).

Estas preguntas pueden ser respondidas todas conjuntamente, por ejemplo, en la guía de presentación del curso, o bien a medida que se avanza en el desarrollo del MOOC. Montero et al., (2013) consideran que esta guía del curso puede abordar entre otros:

- a) *La descripción del curso*: un escrito breve en el que se exponga, con cierto detalle, información acerca del curso, que contextualice la materia, los bloques temáticos y la importancia que puede tener para el público.
- b) *Prerrequisitos*: si fuera necesario alguna preparación previa, algún conocimiento anterior por parte del alumno... Se expone en este apartado lo que pueda ser imprescindible para que el alumno pueda seguir con normalidad el desarrollo del curso. Una mala interpretación de estos requisitos puede dar lugar a un proceso de aprendizaje infructuoso, con la consiguiente frustración y abandono.
- c) *Público objetivo*: indicar cuál sería el perfil de un alumno adecuado para el curso. Este apartado no debe verse como una definición ni requerimiento adicional del alumno. Sino más bien como todo lo contrario, qué perfiles pueden verse favorecidos tras la ejecución del curso.
- d) *Duración del curso y tiempo estimado de esfuerzo*: en la mayoría de los casos, los MOOC se realizan como un esfuerzo añadido del alumnado que habitualmente tiene otras tareas diarias. Por ello, es importante fijar con claridad cuál será la duración completa del curso (que normalmente coincidirá con, o será próximo al, número de módulos/unidades del curso) así como el esfuerzo estimado, que se traduce en número de horas por semana que un alumno medio tendrá que invertir para superar el curso con aprovechamiento. Un

ajuste inadecuado de este pequeño apartado es uno de los principales motivos de abandono en los cursos, o incluso de no matriculación. Un curso excesivamente largo puede dar lugar a sensación de agotamiento antes de comenzar... solo los alumnos más motivados por el contenido estarán dispuestos a enfrentarse con una duración excesiva. Respecto al esfuerzo por semana, se ha de intentar ser realista, un alumno verdaderamente motivado podrá emplear entre 4 y 8 horas por semana, si además está haciendo otras formaciones regladas o tiene un trabajo.

- e) Adicionalmente, pero no opcionalmente, se puede preparar un *video de promoción del curso*, con calidad y duración adecuada, junto con una exposición clara de lo que se va a encontrar en el desarrollo.
- f) *Objetivos del curso*: donde se explicitan los objetivos formativos que se persiguen en el curso, las habilidades que se pretende potenciar, y los conocimientos que se obtendrán al finalizar el mismo.

El diseño de un MOOC ha de considerar aspectos de tipo descriptivo y formativo junto con el nivel de interactividad.

Los *aspecto descriptivos* se relacionan con los señalados anteriormente por Montero et al., (2013), descartando los objetivos y añadiendo el *equipo de trabajo*. Este equipo ha de ser multidisciplinar formado por un equipo docente (director/es, coordinador/es, docentes, curadores, colaboradores...). Evidentemente, por la calidad de usuarios de estos cursos se habla de equipo docente, varios profesores responsables de la orientación y la dinamización del proceso. Son los encargados del diseño instruccional, de elaborar los videos, los contenidos escritos, la autoevaluación y en ocasiones, contenidos complementarios. Al mismo tiempo, los MOOC necesitan *content curators* (curadores de contenidos), alguien que busca, agrupa y comparte la información de forma continua), automatizando y optimizando los recursos pero sin olvidar que es el estudiante el que debe también filtrar, agregar y enriquecer el curso con su participación (Aguaded et al., 2013).



Imagen 1. Aspectos en el diseño de un MOOC. Fuente: Raposo (2013).

10.4 Aspectos formativos del MOOC

Los aspectos formativos tienen que ver con los objetivos, contenidos y evaluación del MOOC, pero también con:

- La descripción del *método de trabajo*², cómo se trabaja en el curso, el plan de actividades, etc.
- La *agenda* de actividades, fechas importantes con plazos de matrícula, entrega de trabajos, evaluaciones, etc.
- Cómo *funciona el sistema*, requisitos técnicos, hardware y software que tiene el sistema y aquellos que necesitará el usuario.
- La gestión administrativa: inscripción y matrícula, certificados, seguridad y accesos restringidos, etc.

En relación con los contenidos, es habitual en un MOOC adoptar una estructura en *módulos*, comenzando por un bloque introductorio o de presentación en el que:

- Se explica los elementos básicos del curso, sus objetivos, contenidos, metodología, propuesta de actividades de aprendizaje, roles del estudiante (recomendaciones sobre los niveles implicación y participación activa en la propuesta, etc.). Para esto puede utilizarse un video (en formato tradicional o animación, una presentación multimedia, una simulación en entorno 3D, una página web, etc.).

² Puede consultarse un ejemplo en <http://connect.downes.ca/how.htm>

- Se realiza una evaluación inicial de conocimientos previos, sobre todo en aquellos casos en los que el MOOC posee distintos niveles de desarrollo y ejecución (por ejemplo: principiantes, avanzados expertos).
- Se dan orientaciones técnicas y didácticas, las fases o etapas, la hoja de ruta a lo largo de los diferentes bloques de contenido.

Dependiendo, entre otras cosas, de la complejidad de los temas y la duración del MOOC, se desarrolla un módulo en una o dos semanas. El patrón de desarrollo de los módulos puede variar de unas experiencias a otras.

En la experiencia de Montero et al., (2013) un curso está compuesto por un temario con unidades didácticas o lecciones apoyadas en video. Cada unidad didáctica de aproximadamente 1h de duración, está formada por píldoras formativas, a razón de unas 15 a 30 píldoras por unidad didáctica o lección. Y cada píldora formativa está formada por:

- Un corte de video alojado en YouTube, de una duración recomendada de entre dos a cuatro minutos máximo.
- Material suplementario, compuesto por enlaces a documentación en la Web o en repositorios propios, que sirva de ampliación al contenido del video.
- Comentarios aclaratorios del profesor, enlace directo a alguna pregunta o respuesta interesante de la comunidad de estudiantes y profesorado del curso. Siendo cada corte de video de una medida de 3 minutos de duración. Se pueden incluir cuestionarios al final de cualquier corte de video e incluir trabajos periódicos o exámenes por cada una o varias unidades didácticas, que pueden tener o no una limitación a un intervalo cerrado de tiempo. Los resultados de los trabajos o los exámenes son accesibles al alumnado al finalizar el periodo de forma automática o bien, tras validación del docente a así lo desea. Todos los cuestionarios son evaluados automáticamente. La revisión de los resultados de los trabajos o exámenes, previa publicación se así se estima, es a efectos de comunicar alguna corrección si fuera necesaria.

Para que un contenido llegue a la mayor de personas posibles es necesario que sea lo más sencillo posible. Un contenido excesivamente complicado es apartarlo por una audiencia que sobre estimulada no dedicara tiempo para comprenderlo. Llegamos así a una problemática que resulta fundamental en el terreno educativo: la superficialidad de los contenidos (Carr, 2011).

Directamente vinculado a los contenidos está el *diseño de actividades* que debe estar orientado hacia la reflexión sobre la propia práctica y la adquisición de nuevas competencias, más que a la instrucción en contenidos y la evaluación de los mismos. Muchos de los MOOC no pasan de ofrecer un curso basado en una clase tradicional segmentada en presentaciones audiovisuales de no más de 15 minutos y en el que el nivel competencial del alumno se ve mermado por basarse casi exclusivamente en el aprendizaje memorísticos – conceptual y en una evaluación mecánica de ensayo – error (Aguaded et al., 2013).

En relación con las opciones de *evaluación y seguimiento* propuestas en los MOOC son variadas: test, P2P (peer to peer, o trabajo entre pares). Las *evaluaciones individuales* pueden ser por ejemplo, a través de las aportaciones en los foros, test, entrega de actividades, etc. Los resultados de las actividades pueden ser en términos de realizado/no realizado, sin indicar grado o nivel de corrección en la respuesta, o por el contrario, puede haber graduaciones sobre el nivel de competencia adquirido.

La *evaluación de pares* puede llevarse a cabo comentando las entradas (en el blog, en el foro, etc.) de algunos compañeros; revisando actividades de los compañeros valorando estos trabajos objetivamente para que cada uno reciba comentarios (ideas, propuestas, experiencias, etc.) de mejora de su actividad. Para ello puede ser de gran utilidad (y con un valor añadido de orientación sobre lo que se espera que la actividad), las anotaciones o la rúbrica de evaluaciones que permiten señalar los ítems más destacables que la actividad tenía que haber trabajado, y el nivel de perfeccionamiento de cada uno de estos ítems.

Es habitual la existencia de una *evaluación del curso*, generalmente a través de una encuesta breve que valora entre otros, los materiales, actividades, los foros, los ritmos (relación de tiempo previsto y tiempo real requerido por módulo), las iniciativas del equipo docente, el feedback, el trabajo colaborativo, la experiencia de evaluación, etc., pero sobretodo, que ofrezca propuesta de mejora. Puede incluso pensarse en dos, una dirigida a los seguidores y participantes, y otras a los no seguidores o no participantes.

Habitualmente esta evaluación no va asociada a la acreditación del curso. Si los usuarios de un MOOC desean tener certificada esa formación, ésta suele tener un coste añadido.

10.5 Interacción y mediación de un MOOC

Este componente en el diseño del MOOC se relaciona directamente con el papel que desempeñan los usuarios y los medios y recursos que se utilizan. Se identifican tres niveles de interacción:

- Nivel 1: interactividad unidireccional, por ejemplo, el usuario consulta los recursos, no tiene respuesta ni del sistema del equipo docente. Se trataría de un participante lector.
- Nivel 2: interactividad bidireccional, cuando el usuario del MOOC interacciona con los recursos y recibe algún tipo de feedback, por ejemplo, los resultados de un test, la respuesta del autor, etc. Podemos identificar aquí al participante pasivo de Hill (2013).
- Nivel 3: interactividad multidireccional, se trata de un usuario que interacciona con los recursos del MOOC y con otros participantes, construyendo auténticas redes de comunicación y aprendizaje. Es un participante activo.

A priori en el desarrollo de un MOOC se presupone la motivación de los matriculados, su autonomía y diversidad, su interés por el tema y el esfuerzo personal que son capaces de hacer. Requiere de los participantes no sólo cierto nivel de competencia digital sino también un alto nivel de autonomía en el aprendizaje. Los MOOC pueden servir de referencia para responder al desarrollo de competencias profesionales originadas en la sociedad actual. Por tanto, es clave el uso de metodologías e instrumentos que incentiven la transferibilidad de las habilidades a contextos personales, sociales, académicos y profesionales y, así, poder crear la base para un aprendizaje a lo largo de la vida (Aguaded et al., 2013).

Aprender en colaboración es, según Suárez y Gros (2013), una de las respuestas pedagógicas más coherentes para aprovechar educativamente el entorno de acción y comunicación que describe Internet (...) pero “el paso de la acción en red a la acción colaborativa en el aprendizaje virtual supone dar un salto cualitativo en la representación organizacional de la enseñanza donde no es suficiente la conectividad, estar juntos o estar participando, sino que hace falta estimular la interdependencia en torno al diseño de tareas conjuntas” (pp.9).

Siguiendo a Hill (2013) podemos identificar cinco tipos diferentes de usuarios en un MOOC:

- *No presentados (No – Shows)*: parecen ser un grupo más grande de aquellos que se inscriben para un MOOC donde las personas se registran, pero nunca entra para el curso mientras está activo.

- *Observadores (observers)*: se registran, pueden leer el contenido o navegar por las discusiones, pero no realiza las actividades o evaluaciones.
- “*Los que se dejan caer*” (*Drop – Ins*): estos son los que realizan algún tipo de actividad (ver videos, navegar o participar en foros de discusión) para un tema selecto dentro del curso, pero no tratan de completar todo el curso. Algunos son participantes interesados que utilizan MOOC informalmente para encontrar contenido que les ayudan a cumplir objetivos en otros lugares.
- Los *participantes pasivos (passive participants)*: los que consideran el curso como contenidos de consumo, pueden ver videos, hacer exámenes, leer las discusiones de los foros, etc., pero en general, no se comprometen con la tareas.
- Los *participantes activos (active participants)*: son los que tienen la intención de participar plenamente en el MOOC, participar activamente en los foros de discusión, las tareas y evaluaciones.

Cada uno de estos roles es perfectamente legítimo, pues como dice el Manifiesto MOOC, “los MOOC pueden ser una “ruta de aprendizaje”, es decir, una secuencia de contenidos, tareas y pruebas. Pero también pueden ser un paisaje que se visite ordenada o desordenadamente, con o sin una finalidad determinada, en solitario o con otras personas, con o sin guía, para leer o ver simplemente o con alguna acción posterior en mente” (Conecta13, 2013).

Desde el punto de vista de los conductores del curso, es esencial motivar el compromiso del estudiante por aprender, que los participantes adquieran la capacidad emocional y social de aprender juntos en línea. Es clave dotar de autonomía a los participantes, a la mejora de su aprendizaje y para conectarlos con los recursos del interaprendizaje.

Así, el docente, como figura física es corporalmente difusa pero su papel facilitador del proceso enseñanza – aprendizaje en este tipo de cursos es clave, en el guía o instructor recae la responsabilidad de reforzar la participación e interacción de y entre estudiantes y con la plataforma, actúa como un protagonista, mediador y facilitador de tal proceso (Vidal et al., 2014). Puede dinamizar a través de herramientas asíncronas como:

- El mail, por ejemplo, para recordar el plan de trabajo para la semana, presentar el tema y la actividad a realizar, enfatizamos los puntos de especial atención, solicitar entregas no realizadas, etc.
- El Foro del aula organizado en categorías, según contenidos, habilidades y actitudes.
Por ejemplo:

- *Presentación*, para saber quién es quién en el MOOC
- *Módulos/Bloques temáticos*, con subapartados por temas o semanas del curso.
- *Preguntas frecuentes*, a modo de FAQ
- *Cafetería*, como un lugar de “distensión”, informal, de “cotilleo”. Se puede compartir recomendaciones sobre materiales, referencias, consejos, cursos, contactos, propuestas, experiencias, etc.

— Una cuenta de Twitter o un perfil en una red social.

Así, directamente relacionado con la O del *online* se intuye en los MOOC un uso de herramientas de Internet. El avance de estas tecnologías permite colaborar, comunicarse, intercambiar información, incluso aprender de una manera diferente. Estos cursos potencian tecnologías emergentes, los actuales desarrollos de ordenadores y telefonía móvil a bajo coste, posibilitan el intercambio masivo de información, la comunicación, la colaboración y aprendizaje en cualquier lugar y en cualquier momento. Las plataformas para las que se diseñan los cursos deben ofrecer diferentes posibilidades relacionadas con herramientas 2.0 de participación social: blogs, wikis, foros, microblogging y de auto – creación de contenido digital. Los MOOC se apoyan y fomentan el uso de las redes sociales como complemento natural al curso y a las actividades programadas.

Como dicen Rovira et al. (2013: 206) “si la intensidad de participación es buena, tenemos impulso para promocionar nuevas iniciativas, materiales, aportaciones, oportunidades”. Ahora bien, según los autores, el equipo docente debe dimensionar bien su intervención, con la finalidad de:

- Que los estudiantes, se sientan acompañados. Este sentimiento de acompañamiento y de no estar solo a lo largo del MOOC es clave para evitar el abandono. Los constantes recordatorios, para dar la bienvenida al nuevo módulo o para recordar los días que quedan en finalizar el módulo o entregar una tarea, beneficia la implicación del estudiante el cual se compromete a cumplir los plazos.
- Seguir el hilo argumental del MOOC, si bien pueden haber muchos otros hilos paralelos o conectados con el tema de nuestro curso (el orden y guión de los módulos temáticos son clave para dar la continuidad a los contenidos que se están aprendiendo). El material complementario que se facilita favorece la ampliación de estos aprendizajes para el estudiante que lo precise.

- Poder satisfacer las expectativas que tengan los estudiantes de las intervenciones. Por ejemplo, si se genera preguntas en el Foro, debemos poder dar respuestas o reforzar las respuestas o acompañar las respuestas de los estudiantes. El feedback que se genera entre los participantes del MOOC es importante, pero también lo es las aclaraciones y explicaciones del equipo docente. Una respuesta del Foro generada por el docente aporta más valor que si la respuesta viene de un estudiante. No solo se trata de responder a las preguntas, sino de aportar valor con la respuesta, y relacionarla, si es posible, con varias preguntas o dudas.

Por otro lado, los MOOC exigen una formación previa alta por parte de los usuarios. Los estudiantes son personas que ya tienen un proceso formativo y que lo que quieren es una complementación (Scopeo, 2013). En la medida en que apoyan el aprendizaje a lo largo de la vida, que favorecen la formación permanente y el desarrollo personal y profesional, se da por supuesto que los usuarios ya tienen un bagaje académico – cultural importante, aunque no posean conocimientos previos específicos sobre el tema planteado en el MOOC. Como se puede intuir, la progresiva evolución tecnológica, social y cultural hacia los MOOC demanda de los usuarios (docentes y estudiantes) competencias de tipo informacional e informático.

Además, la experiencia que el equipo docente tenga en la formación semipresencial y online facilita entre otras cosas, la elaboración de un material óptimo (atrayente y ágil); la gestión de la comunicación con los usuarios; el seguimiento de las actividades; el feedback tanto en foros como en resultado de trabajos, etc. Como afirma Rovira et al. (2013): “de alguna manera, los MOOC nos han sacado de nuestra zona de confort y nos han provocado ir más allá.

Finalmente, en relación con los medios y recursos añadir que siempre se han de dar referencias bibliográficas, ya que cada vez es más habitual tener en abierto los recursos de bibliotecas, bases de datos, etc., lo que facilita la recomendación de documentos accesibles desde la web. En un contexto formativo, hemos de poder ofrecer un sin número de herramientas a los estudiantes, para que una vez terminado el curso, sigan consultando, sigan a personajes relevantes del tema que se trabajó en las redes sociales, y sean en definitiva, autónomos en la búsqueda de información.

10.6 El valor de los MOOC

Dejando de lado las “virtudes” que nos ofrece la enseñanza online en general, como por ejemplo espacio-temporal, aprendo dónde quiero y cuándo quiero, el MOOC consigue democratizar el conocimiento. Hace que el conocimiento llegue a todas las personas del mundo y que éstas, puedan ser ilustradas por expertos.

Los MOOC en definitiva, dan acceso universal a la educación de alta calidad. Además, gracias a este acceso universal y gratuito, las personas que realizan estos cursos, valoran el conocimiento a pesar de no tener que pagarlo.

Por otro lado, la soledad que tiene un aprendiz a distancia siempre ha sido foco de inquietud en el mundo del e-learning. Este aislamiento en el que se encontraban estos estudiantes se ha ido paliando en un alto grado con el aprendizaje a través de Internet. Pero con la llegada de los MOOC y su objetivo, este aislamiento en el que se encontraba el estudiante, ha quedado reducido.

Además, son excelentes para trabajar la *formación permanente*. Da mucha flexibilidad a las personas que quieren completar su formación en un determinado tema, o bien a quienes quieren aprender nuevos contenidos sobre temáticas esenciales, como idiomas, diseño, programación, estadística, tecnología, etc. Hay que tener en cuenta, que el público objetivo al que se dirigen los MOOC es gente con “*formación alta previa*” (Scopeo, 2013) que están acostumbrados a trabajar autónomamente y que tienen un proceso formativo previo, acorde a los requisitos mínimos del MOOC. La flexibilidad y el estilo autodidacta de los MOOC puede llegar a ser contraproducente ya que puede provocar que algunos alumnos no sigan el curso y les genere cierta incertidumbre este tipo de aprendizaje social autodidáctica, bien porque no estén acostumbrados o porque prefieren metodologías más tradicionales.

Además, los MOOC proporcionan novedades a la institución a las que no tenían acceso, como por ejemplo datos de la interacción de los alumnos o la operabilidad de su plataforma. Le hace posicionarse con otras entidades y esto hace que se cree una mayor responsabilidad corporativa.

El valor añadido que le aporta a un alumno, además del aprendizaje en sí, es la empleabilidad que le puede generar la consecución del curso. Además le da oportunidad de estar en conexión con personas que comparten los mismos intereses o perfiles profesionales, para a partir de ahí

crear nuevos grupos y generar nuevas ideas con el fin de conseguir nuevos proyectos o emprender vías con diferentes objetivos.

10.7 Conclusión acerca de los MOOC

Los MOOC representan una gran oportunidad para experimentar sobre la manera como los estudiantes se comunican, intercambian información, colaboran y aprenden. La experiencia de aprendizaje en los MOOC motivará e inducirá nuevas opciones de enseñar y evaluar el aprendizaje experimentando con diferentes formas de tecnología (Flores et al., 2013:99). Según Aguaded et al. (2013), la apuesta por este tipo de cursos en el futuro deberá iniciar nuevas propuestas pedagógicas con base en procesos más sostenibles, donde el multiculturalismo, pluralismo, multilingüismo y los procesos de monetización suaves serán, entre otros, aspectos claves sobre los que construir la sostenibilidad de este modelo formativo.

Un MOOC con todas sus características positivas o negativa es, en opinión de Sánchez (2012), una extensión educativa de la dinámica y elementos de participación y acceso abierto, masivo y libre a la información propia de Internet asumida como condición de aprendizaje, es decir no solo como un lugar o material, sino contexto socio - tecnológico que da cabida al aprendizaje. Los MOOC son considerados como “nueva modalidad de formación online calificados como un nuevo espacio de autoaprendizaje donde aprendemos de y con los participantes que forman esa comunidad. Los docentes aportan una serie de contenidos inicialmente pero esos contenidos son complementados por toda la comunidad, con distintos recursos, ya sean imágenes, citas, videos, artículos, etc., (Scopeo, 2013). Esta nueva modalidad hace que nos replantemos la manera en la que hasta hoy se hacen las cosas, nos impone un reto para – *transformar nuestra forma de HACER para lograr una nueva forma de APRENDER* (Barrueco³, 2013)”.

¿Podemos decir que el diseño pedagógico puede ser una de las causas del “abandono” de una cantidad importante de inscritos en los MOOC? O bien ¿En qué medida la pedagogía del MOOC tiene que ver con el alto índice de participantes que no lo completan? El informe de Scopeo (2013) apunta entre las posibles razones el *desinterés por la metodología y/o temática*. Es posible que dentro de la curiosidad inicial por el curso (por motivos profesionales, personales, de investigación, etc.), existan ciertos alumnos a los que inicialmente les parezca muy atractivo el curso, pero que por razones de organización,

³ Barrueco (2013): <http://www.interclase.com/los-proyectos-mooc-una-nueva-forma-de-hacer/>

exposición, contenidos y/o funcionamiento de los MOOC, no alcancen las expectativas que se habían creado del curso. También puede ocurrir que las exigencias del mismo les superen y se vean incapacitados a seguirlo, o que una de las virtudes de los MOOC (la flexibilidad y el estilo autodidacta) puede ser al mismo tiempo causa del abandono de algunos estudiantes porque este tipo de aprendizaje les genera cierta incertidumbre o prefieren metodologías más directivas y tradicionales.

Por ultimo, “los MOOC han llegado en un momento en que los docentes estaban buscando propuestas que reflejarán el momento social en el que vivimos. Nos gusta el aquí y el ahora, las respuestas rápidas, estar conectados, ser globales pero con identidad propia, cada vez somos más autodidactas, los dispositivos móviles están en nuestros bolsos, en nuestros bolsillos, queremos saber un poco de aquí, sumar a un poco de allá, e ir configurando un hilo argumental, más o menos claro de lo que nos interesa. Si cumplimos todos estos puntos, estamos hablando de MOOC (Rovira et al., 2013: 217).

CONCLUSIÓN

Estar adscrita al área de Gestión de Contenidos no sólo que me permitió poder proponer el proyecto de guía mencionado anteriormente, sino que además pude conocer y valorar la diferente información generada en esta área, ya que en esta área no solo se evalúan los contenidos editoriales que los alumnos han de trabajar, sino que al haber carencia o falta de desarrollo de algunos contenidos que el alumno necesita aprender, se pide al grupo denominado “Coordinadores Autores” (grupo de profesores) que desarrollen los contenidos que se necesitan a la falta de ello; lo que en otras palabras significa que en esta área se potencia la investigación con el fin de elaborar *objetos de aprendizaje* (textos educativos) que cubran esta necesidad. De ahí que mi función principal desarrollada en esta área fue la investigación para el diseño sobre entornos en los que intervienen las tecnologías digitales.

En cuanto a las asignaturas ofrecidas en el Máster, estas se justan adecuadamente, cuándo se tratan de establecer proyectos como el de la guía MOOC para UCOC ya que se pone de manifiesto nuestro sentido crítico y capacidad en cuanto a la toma de decisiones después de haber adquirido el conocimiento, en cuanto a la pedagogía a ser llevada a cabo, ante una educación mediada por tecnologías digitales.

Y estableciendo una reflexión valorativa y muy personal de las prácticas, estas me ha sido de mucha ayuda ya que medio de la investigación que lleve a cabo para el desarrollo de esta memoria y del trabajo presentado a UCOC, pude establecer un proceso no solo de formación en el área educativa, sino también un proceso de aprendizaje de la educación, ya que la venir de la Comunicación, existían temas desconocidos y que los fui descubriendo y fueron afianzando y conectando los conocimientos adquiridos en el máster.

Para finalizar también es preciso decir que UCOC al ser todavía una organización muy pequeña, aún no está preparada para recibir pasantes, ya que todas las actividades de trabajo están muy bien definidas y asignadas, y la presencia de un pasante es contraproducente sino se tienen planificadas acciones y objetivos concretos de los pasantes dentro de la organización. Pero sin lugar a duda es siempre una experiencia interesante evidenciar como se llevan a cabo los procesos educativos, las dificultades existentes, las acciones que se toman y la dinámica del grupo de trabajo.

REFERENCIAS

- Agüaded, J.I.; Vázquez-Cano, E. & Sevillano-García, M.L. (2013). *MOOCs, ¿turbocapitalismo de redes o altruismo educativo? Hacia un modelo más sostenible*. [En línea]. En SCOPEO INFORME N°2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro. Pág. 74-90. [Consultado: 8 enero 2015]. Disponible en: <<http://scopeo.usal.es/wpcontent/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>>
- Barajas, M. (2003). *Entornos virtuales de aprendizaje en la enseñanza superior: Fuentes para una revisión del campo*. Madrid: McGraw-Hill/ Interamericana de España, S.A.U.
- Barrueco, L. (2013). *Los proyectos MOOC, una nueva forma de —HACER—*. [En línea]. InterClase. [Consultado: 7 enero 2015]. Disponible en: <<http://www.interclase.com/los-proyectos-mooc-una-nueva-forma-de-hacer/>>
- Baker, L. (2002). Metacognition in Comprehension Instruction. En: Collins, C. y Pressley, M. *Comprehension Instruction. Research – Based Best Practices*. New York, London: The Guilford Press, pp. 77-95.
- Braslavsky, C. (1998). *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de Programas de posgrado de formación de profesores*. Reunión de Consulta Técnica para el análisis de políticas y estrategias de formación de profesores. OEI. Bogotá, Colombia.
- Berge & Collins (1995). *Computer-mediated Communication and the Online Classroom in Higher Education*. Estados Unidos de América Editorial Hampton press.
- Bonk, C. y Kim, K. (1998) *Extending Sociocultural Theory to Adult Learning. In Adult Learning and Development: perspectives from educational Psychology*. Edited by M. Cecil Smith and Thomas Pourchot. Published Mahwah, Erbaum Associates, N. Y.
- Carr, N. (2011) *Superficiales. ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
- Cisterna, F. (2005). *Evaluación, Constructivismo y Metacognición. Aproximaciones Teórico-Prácticas*. [En línea]. Dialnet. [Consultado: 12 diciembre 2014]. Disponible: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3993195>>

- Conecta 13, (2013). *MOOC Manifiesto*. [En línea]. Conecta 13. [Consultado: 4 enero 2015]. Disponible en: <<http://conecta13.com/2013/03/moocmanifiesto/>>
- Conole, G. (2013). *Los MOOCs como tecnologías disruptivas: estrategias para mejorar la experiencia de aprendizaje y la calidad de los MOOCs*. Campus Virtuales. Revista Científica de Tecnología Educativa, n° 2, v. II, 16-28.
- Constantino, G.D (1995). *Didáctica Cognitiva*. Buenos Aires, CIAFIC.
- Constantino, G.D (2000). *Análisis del Discurso y Estrategias Espaciales de Aprendizaje: el caso de la Matriz Prismática*. RASAL, Nro. Monográfico Didáctica de la Lengua.
- Chomsky, N. (1956). *El maestro como intelectual*. [En línea]. Contexto Educativo. [Consultado: 7 enero 2015]. Disponible en: <<http://www.contexto-educativo.com.ar/2004/1/editorial.htm>>
- Delmastro, A. (2008). *Procesos Metacognitivos y Andamiaje Docente en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*. [En línea]. RevicyhLuz. Revistas Científicas y Humanísticas. [Consultado: 12 diciembre 2014]. Disponible en: <<http://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/1135/1137>>
- Dewald, N., Scholz-Crane, A., Booth, A. & Levine, C. (2000). *Information literacy at a distance*. The Journal of Academic Librarianship.
- Downes, (2013). *The Quality of Massive Open Online Courses by Stephen Downes*. [En línea]. EFQUEL. [Consultado: 4 enero 2015]. Disponible en: <<http://mooc.efquel.org/week-2-the-quality-of-massive-open-online-courses-by-stephendownes/>>
- Eisner, E. (1985) *Cognición y Currículo*, Barcelona, Martínez Roca.
- Fainholc B. (1999) *La interactividad en la educación a distancia*. Primera Edición. Buenos Aires. Editorial Paidós Ibérica SA.
- Flores, J.V. (2013). *MOOC, a Revolution for a Learning Society Second*. [En línea].

Slidershare. [Consultado: 8 enero 2015]. Disponible en: <<http://www.slideshare.net/JesusVFloresMorfin/moocrevolutionforlearningsocietyjvfm-Norway>>

- Flores, J.V.; Cavazos, J.; Alcalá, F.L. & Chairez, A. L. (2013). *Los MOOCs: Una revolución para la transición a la Sociedad del Aprendizaje*. [En línea]. En SCOPEO INFORME N°2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro. Pág. 92-104. [Consultado: 4 enero 2015]. Disponible en: <<http://scopeo.usal.es/wpcontent/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>>
- García Aretio, L. (1999). *La tutoría en la UNED. Bases y orientaciones*. Madrid, UNED.
- Garrison, D.R (1997) *Computer Conferencing: The Post-Industrial Age of Distance Education*. [En línea] Open Learning, June, pp. 3-11. Open University, U.K. [Consultado: 15 diciembre 2014]. Disponible en: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268051970120202?journalCode=copl20#preview>>
- González, M. Y González, T. (2008). *Competencias Genéricas y Formación Profesional: Un análisis desde la docencia universitaria*. [En línea]. Revista Iberoamericana de Educación. [Consultado: 15 diciembre 2014]. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/rie47a09.htm>>
- González, M. (2005). *Cómo desarrollar contenidos para la formación online basados en objetos de aprendizaje*. [En línea]. Revista de Educación a Distancia. [Consultado: 19 febrero 2015]. Disponible en: <<http://www.um.es/ead/red/M3/gonzalez14.pdf>>
- Hill, P. (2103). *Combining MOOC Student Patterns Graphic with Stanford Analysis* [En línea]. E-Literate. [Consultado: 8 enero 2015]. Disponible en:<<<http://mfeldstein.com/emerging-student-patternsin-moocs-a-revised-graphical-view/>>>
- Holmberg, B. (1998). *The Uniqueness of Distance Education*. Open Praxis. Bulletin of the International Council for Open and Distance Education. Vol. 2, pp. 33-34. U.K.
- Keegan, D. (1997) *Entrevista con Desmond Keegan*. Revista Temas y Propuestas, Universidad de Buenos Aires, No.12, Año 6, julio, Argentina.

- Lugton, M. (2012). *What is a MOOC? What are the different types of MOOC? xMOOCs and cMOOCs*. [En línea]. Reflections. [Consultado: 9 febrero 2015]. Disponible en: <<http://reflectionsandcontemplations.wordpress.com/2012/08/23/what-is-a-mooc-what-are-the-different-types-of-mooc-xmoocs-and-cmoocs/>>
- Martí, J. (2012). *Tipos de MOOCs*. [En línea]. XarxaTIC. Donde se habla sobre Educación y nuevas tecnologías. [Consultado: 24 febrero 2015]. Disponible en: <<http://www.xarxatic.com/tipos-de-moocs/>>
- Mackness, J.; Mak, S. F. J., & Williams, R., (2010). *The ideals and reality of participating in a MOOC*. [En línea]. Lancaster. [Consultado: 24 febrero 2015]. Disponible en: <<http://www.lancs.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2010/abstracts/PDFs/Mackness.pdf>>
- Montero, I. & Viñuales, J. (2013). Difundi y OpenMOOC. *Desarrollando un modelo de negocio basado en servicios MOOC y sobre una plataforma de software libre*. [En línea]. En SCOPEO INFORME N°2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro. Pág. 140-155. [Consultado: 19 febrero 2015]. Disponible en: <<http://scopeo.usal.es/wpcontent/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>>
- Palloff, R. M.; Pratt, K. (2003). *The Virtual Student. A Profile and Guide to Working with Online Learners*. San Francisco, EE.UU: Jossey-Bass.
- Pascual-Leone, J. and Irwin, R. (1998) *Abstraction, the Will, the Self, and Modes of Learning in Adulthood*. In *Adult Learning and Development: Perspectives from Educational Psychology*. [En línea]. [Consultado: 15 diciembre 2014]. Disponible en: <<http://www.ewidgetsonline.net/dxreader/Reader.aspx?token=5ypHeTj1VmgO140nL%2f%2fYmQ%3d%3d&rand=1236783477&buyNowLink=&page=&chapter=>>
- Pintrich, P. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 452-502). UK: Academic Press.
- Popa-Lisseanu, D. (1986) *Un Reto Mundial: La Educación a Distancia*. *Estudios de Educación a distancia No. 2*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED),

Madrid, España.

- Proyecto Tuning América Latina. (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final –Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. [En línea]. Publicaciones Universidad de Deusto. [Consultado: 15 diciembre 2014]. Disponible en: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1>
- Raposo, M. (2013). *Orientaciones Pedagógicas para los Mooc*. [En línea]. GteaVirtual. [Consultado: 19 febrero 2015]. Disponible en: <http://gtea.uma.es/congresos/wp-content/uploads/2013/12/Texto_Congreso-MRaposo-def.pdf>
- Rovira, C.; Araujo, A.; Jordán, V.; Sabaté, I. (2013). *MOOC: transforma tu idea de aprendizaje en una propuesta de valor única*. SCOPEO (2013). —SCOPEO INFORME N°2: MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro. Junio 2013. Scopeo Informe No. 2. Pp.195-218. [En línea]. Scopeo. [Consultado: 19 febrero 2015]. Disponible en: <<http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>>
- Sánchez, C. (2012). *Pensar la red como estructura de aprendizaje: MOOC*. [En línea]. Educación y Virtualidad. [Consultado: 4 enero 2015]. Disponible en: <<http://educacion-virtualidad.blogspot.com/2012/02/pensar-la-red-como-estructurade.html>>
- Sherry, L. (1996). *Issues in Distance Learning. International Journal of Educational Telecommunication*. [En línea]. [Consultado: 15 diciembre 2014]. Disponible en: <http://ldt.stanford.edu/~leemba/ldt/resources/issues_in_distance_learning.htm>
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., y Zvacek, S. (2000). *Teaching and learning at a distance. Foundations of distance education*. New Jersey, Estados Unidos de América: Merrill.
- Soto, C. (2002). *Metacognición, Cambio Conceptual y Enseñanza de las Ciencias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Scopeo. (2013). —SCOPEO INFORME N°2: MOOC: *Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*. Junio 2013. Scopeo Informe No. 2. [En línea]. Scopeo. [Consultado: 7 enero 2015]. Disponible en:

<<http://scopeo.usal.es/wpcontent/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>>

- Suárez, C. & Gros, B. (2013). *Aprender en red: de la interacción a la colaboración*. Barcelona: Editorial UOC.
- Vidal, A. & Camarena, B. (2014). *Retos y posibilidades de los cursos en línea a partir de una experiencia concreta*. [En línea]. Dialnet. [Consultado: 7 enero 2015]. Disponible en: <<http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p44/02.pdf>>
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Universidad de Deusto. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Vygotsky L. (1960). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. Editorial Nueva Visión.



UCOC.es

FORMACIÓN PROFESIONAL
OFICIAL A DISTANCIA

GUÍA PARA LA PLANIFICACIÓN, DISEÑO E IMPARTICIÓN DE MOOC PARA UCOC

DEPARTAMENTO DE GESTIÓN DE CONTENIDOS TALENTÍA, S.L.

María Esther Hidalgo Apunte

ANEXO

A. GUÍA PARA LA PLANIFICACIÓN, DISEÑO E IMPARTICIÓN DE MOOC PARA UCOC TALENTÍA, S.L.

1. INTRODUCCIÓN

La docencia actual se encuentra en un momento lleno de posibilidades tanto para los alumnos como para los profesores. En un entorno global los MOOC (Massive Open Online Course o COMA, Cursos Online Masivos y Abiertos) han irrumpido con fuerzas y podrían contribuir enormemente a transformar el modelo educativo actual (Barber et al., 2013). El éxito de esta transformación, si se produce, tendrá que fundamentarse en muchos aspectos, pero dependerá en gran medida de la calidad de los elementos que constituyen un MOOC. Un elemento importante en todo MOOC es, sin lugar a duda, el material audiovisual. Hay que señalar que todo material audiovisual es válido por el simple hecho de ser audiovisual. Los “Mini – videos docentes modulares” (MDM) de reciente introducción (Letón et al., 2011), pueden ser una alternativa válida de material audiovisual encaminada a lograr el éxito de un MOOC. Los MDM están caracterizados por unos elementos concretos en términos de duración (5-10 minutos), soporte (transparencias), metodología (pizarra digital), filosofía (Yo trabajo/Tú trabajas), formato (web y dispositivos móviles) e interconexión.

En esta propuesta de proyecto se va a explicar cómo un MOOC se puede basar en MDM con el objetivo de que el equipo docente consiga una docencia de mayor calidad que dé como resultado un mejor aprendizaje de los alumnos.

2. Elementos de un MOOC

A la hora de describir los elementos de los que debería constar un MOOC, conviene distinguir los materiales que debe generar el equipo docente, la planificación que tiene que realizar dicho equipo docente para la realización de dichos materiales y la acreditación que se a ofrecer al alumno del MOOC. Dado que los MOOC se estructuran en unidades básicas o módulos, la descripción específica de los materiales y su planificación se harán para un módulo genérico.

2.1 Materiales y Contenidos

Los contenidos del curso se basarán mayoritariamente en los “Mini – videos docentes modulares”. Y como material complementario, y siguiendo la línea de enseñanza -

aprendizaje abierto de los MOOC, se requiere utilizar *recursos educativos abiertos* o REA (Open Educational Resources, OER), tanto en formato multimedia como texto. Estos materiales pueden estar, bien en el dominio público, o publicados bajo una licencia *Creative Commons* (CC). No obstante, es importante cerciorarse de qué licencia CC se trata, así como referenciar adecuadamente dichos materiales para evitar usos indebidos de los mismos.

El buscador de Creative Commons [CCSearch](#) puede ayudar a localizar materiales (imágenes, videos, música, etc.) libres de derechos en diferentes repositorios como *Europeana*, *Wikimedia Commons*, *Google*, *Flicker*, etc.

1. Material audiovisual:

En cada módulo debe haber un video de presentación del módulo (no más de 2 minutos) y 5 “Mini – videos docentes modulares”. Este material se aloja previamente en YouTube para luego incorporarlo a la plataforma MOOC, fomentando así que el alumno trabaje, evitando con ello una actitud pasiva, lo cual supone un trabajo para el alumno de 75 minutos de trabajo para el alumno.

2. Material complementario:

El material de un MOOC no solo debe ser audiovisual, ya que por sí solos no cumplen con los objetivos de enseñanza – aprendizaje. Cada módulo debería tener 2 lecturas en formato PDF de unas 15 páginas. Este material se aloja directamente en la plataforma del MOOC. El material complementario significa para el alumno 110 minutos de trabajo.

3. Autoevaluaciones:

Como para el material audiovisual como para el material complementario, debe haber una autoevaluación. Se aconseja un bloque de 5 – 10 preguntas después de trabajar con los 5 “Mini – videos docentes modulares”. Estas preguntas de 3 o 4 opciones, tendrían asociado un refuerzo en caso de fallo, que aconsejaría volver a ver los “Mini – videos docentes modulares”. Y para el material complementario se deben establecer bloques de 3 – 6 preguntas de 3 o 4 opciones de respuesta, y lo cual también lleva asociado un refuerzo, el de revisar la página correspondiente del material complementario. Este material se aloja directamente en la plataforma. De igual forma representan 75 minutos de trabajo.

4. Evaluación por pares (peer to peer)

Es la herramienta más poderosa de los MOOC y son la razón de su existencia. Los P2P se hacen sobre un trabajo que se les pide a los alumnos que realicen (puede ser entregar un PDF o elaborar un “Mini – videos modulares” alojado en YouTube). Los propios alumnos serán los evaluadores del trabajo entregado. Y para ello se debe preparar una rúbrica o plantilla de evaluación que estará en la plataforma. La rúbrica debe de llevar asociada una nota numérica del trabajo y que dicha nota sirva para aprobar o no la tarea propuesta. El número de evaluadores puede ser de 2 o 3 personas, y es conveniente que en cada módulo haya una evaluación por pares. La entrega del trabajo y evaluación de otros trabajos y representa un tiempo de 120 minutos para los alumnos.

5. Material generado por los alumnos:

Este material será el que el alumno irá construyendo en la plataforma a lo largo del MOOC, y tomará 50 minutos al alumno.

3. Módulos y sus lecciones

3.1 Presentación del MOOC y “Módulo 0”

Antes de describir los materiales que debería generar el equipo docente que quiera poner en marcha un MOOC para un módulo genérico, conviene describir los materiales iniciales del MOOC y los materiales llamados del “Módulo 0”.

Los materiales iniciales del MOOC son el logo identificativo del MOOC, que se acompañará de una breve descripción del MOOC (de aproximadamente 4 líneas) y el video de presentación del MOOC (no más de dos minutos). Que se acompañará de una descripción larga del MOOC (de aproximadamente 10 líneas). Los materiales del “Módulo 0” son:

- Un video de presentación del “Módulo 0”
- Una pequeña autoevaluación de 5-10 preguntas con respuestas de 2, 3 o 4 opciones para evaluar si el alumno cumple los criterios mínimos para poder participar en el MOOC

Conviene que el video de presentación del MOOC y el video de presentación del “Módulo 0” sean distintos, ya que el primero debe de tener un carácter “publicitario” y el segundo debería proponer alguna reflexión inicial sobre los contenidos del MOOC.

Estos videos no tienen que ser “Mini – videos docentes modulares”, deben ser de otro tipo.

Los materiales específicos que debe contener un módulo genérico se deben estructurar en: material audiovisual, material complementario, autoevaluaciones, evaluaciones por pares

(peer to peer) y materia generado por los propios alumnos. La duración total de horas que debería dedicar un alumno por módulo sería de 6 horas en dos semanas (conviene avisar de este dato en el video de presentación del MOOC, ya que el alumno tiene que ser consciente de que un MOOC supone trabajo, en concreto de 3 horas semanales).

4. Planificación

La planificación de un MOOC comprende saber los recursos que consume y tener en cuenta aspectos relativos a la plataforma donde se va a alojar el MOOC.

1. Recursos:

Conviene saber en términos de horas lo que supone la puesta en marcha de un MOOC y su seguimiento por un equipo docente. La puesta en marcha de un MOOC por un módulo supone unas 80 horas de trabajo: 30 horas para la generación del material audiovisual, 35 para el material complementario, 5 para autoevaluaciones, 5 para preparar la evaluación por pares (aquí está incluida la preparación de rúbricas) y 5 para temas varios (incluidas la ubicación de los materiales del MOOC en la plataforma). Respecto al seguimiento del MOOC, si se quiere hacer una buena potenciación del mismo, se estiman unas 35 horas de trabajo. De ahí la necesidad de que el equipo docente lo integren al menos 5 personas.

2. Plataforma:

Los materiales de un MOOC deben estar alojados en una plataforma educativa donde los alumnos puedan interactuar entre sí. En el diseño de un MOOC, es conveniente otorgar porcentajes a cada una de las tareas del MOOC (materiales audiovisuales, material complementario, autoevaluaciones, material complementario, autoevaluaciones y evaluación por pares).

No todas las tareas han de tener el mismo peso, por ello para cada módulo se propone otorgar un peso de 1% a cada una de las tareas de dicho módulo exceptuando las tareas P2P que tendrá el peso mayor y que será el complementario a 100% de la suma de los pesos asociados al resto de tareas del módulo. Los porcentajes de las tareas de cada módulo se usan para determinar qué alumnos han superado un módulo y al final qué alumnos han superado el MOOC. Un punto de corte habitual es el 80%. Con este porcentaje y el criterio recomendado de asignación de porcentajes a las tareas de cada módulo, se hace obligatoria la P2P. Con estas opciones no se necesitan imponer restricciones de avance de módulo a módulo.

5. Acreditación

Es importante informar previamente al alumno de las acreditaciones que se ofrecen al alumno inscrito en el MOOC: insignias, credenciales y certificaciones.

1. Insignias (*Badges*):

Por medio de estas se pueden distinguir el grado de superación alcanzado, es decir, se reconoce por medio de estas, el logro o la habilidad alcanzada al seguir el MOOC. Se dan automáticamente y sin coste a los alumnos que hayan seguido el curso con más de un 80% de cumplimiento de las distintas tareas del MOOC. Es importante que el MOOC tenga un “mínimo de tensión”, una insignia no se debe regalar, tampoco hacerla inaccesible.



Imagen 1. Modelo de Insignia

2. Credenciales:

Mediante la superación de una prueba on-line análoga a las autoevaluaciones se puede conseguir, previo un mínimo pago, una credencial sin efectos académicos.

MARCH 11, 2013

Statement of Accomplishment

WITH DISTINCTION

KEELEY SOROKTI

HAS COMPLETED THE UNIVERSITY OF EDINBURGH'S ONLINE OFFERING OF



E-learning and Digital Cultures

This introductory undergraduate-level course examines the intersection of digital cultures and e-learning, exploring various examples of popular digital-, (or cyber-) culture alongside the visions and initiatives we are seeing unfold in our approaches to digital education.

JEREMY KNOX
MORAY HOUSE SCHOOL OF EDUCATION, UNIVERSITY OF
EDINBURGH

DR JEN ROSS
MORAY HOUSE SCHOOL OF EDUCATION, UNIVERSITY OF
EDINBURGH

DR HAMISH MACLEOD
MORAY HOUSE SCHOOL OF EDUCATION, UNIVERSITY OF
EDINBURGH

DR SIAN BAYNE
MORAY HOUSE SCHOOL OF EDUCATION, UNIVERSITY OF
EDINBURGH

DR CHRISTINE SINCLAIR
MORAY HOUSE SCHOOL OF EDUCATION, UNIVERSITY OF
EDINBURGH

PLEASE NOTE: THE ONLINE OFFERING OF THIS CLASS DOES NOT REFLECT THE ENTIRE CURRICULUM OFFERED TO STUDENTS ENROLLED AT THE UNIVERSITY OF EDINBURGH. IT DOES NOT AFFIRM THAT THIS STUDENT WAS ENROLLED AT THE UNIVERSITY OF EDINBURGH OR CONFER A UNIVERSITY OF EDINBURGH DEGREE, GRADE OR CREDIT. THE COURSE DID NOT VERIFY THE IDENTITY OF THE STUDENT.

Imagen 2. Modelo de Credencial Coursera

3. Certificaciones:

Mediante la superación de una prueba presencial de tipo autoevaluación o de tipo desarrollo se puede conseguir, previo un pago algo mayor que para una credencial, una certificación con efectos académicos de 1-5 ECTS dependiendo de la duración del MOOC.

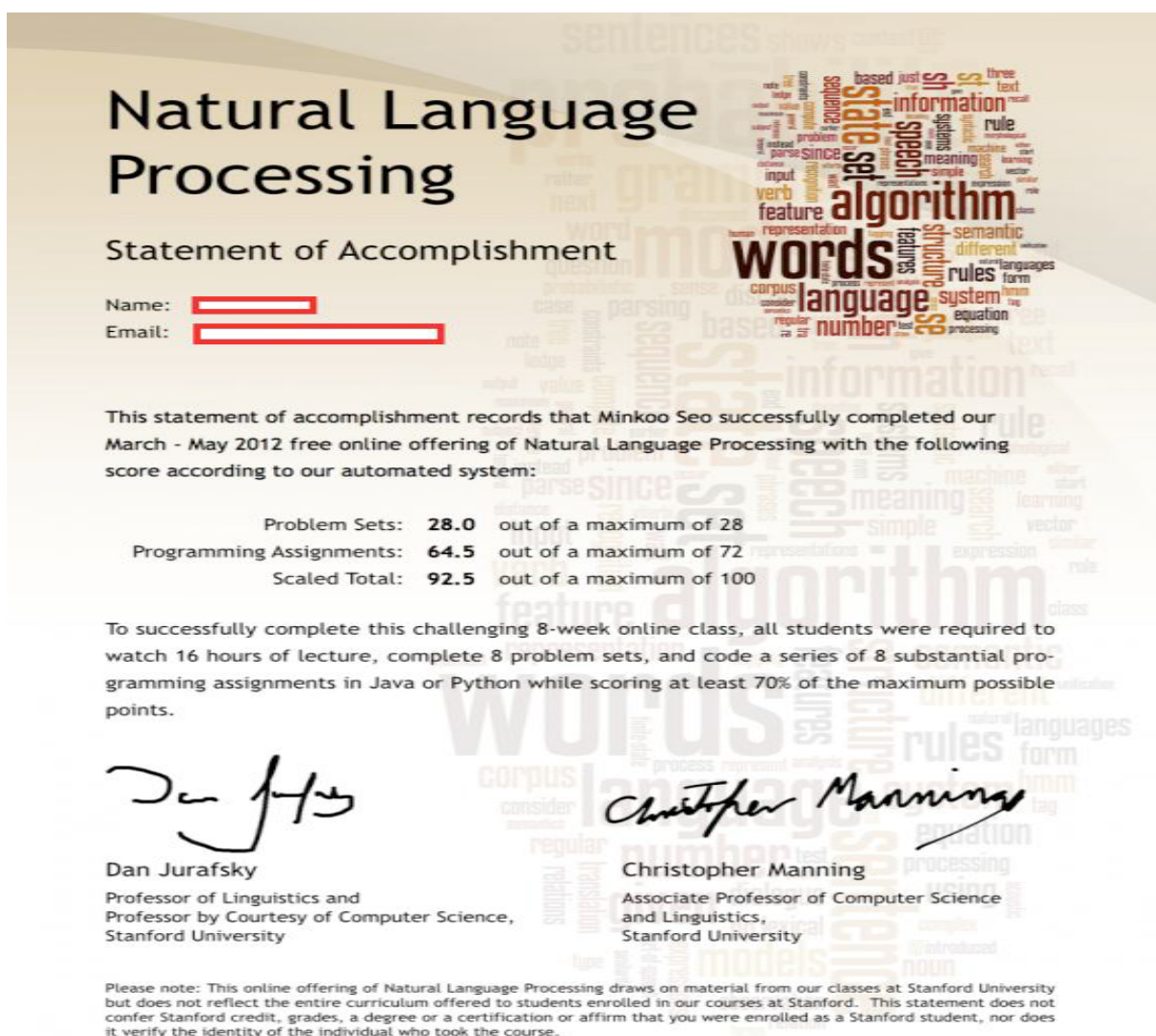


Imagen 3. Modelo de Certificación Coursera

6. El equipo docente

Teniendo en cuenta el carácter masivo al que alude un MOOC, no es aconsejable que un solo profesor aborde la planificación, diseño e impartición de ellos, sino que se recomienda configurar un equipo docente, que ayude en las distintas fases que comporta un MOOC. De hecho, intervienen diferentes roles en todo el proceso: por un lado el experto en la materia que será el responsable del diseño de los diferentes contenidos (videos, textos, test, trabajos, etc.) y, por otro lado, dos figuras que cada vez están adquiriendo más importancia:

- El profesor responsable de la interacción con los estudiantes (*curator*) en lo que se refiere a los contenidos de la plataforma
- El profesor cuya labor es interactuar con los participantes (*facilitador*) en el curso en lo relativo a su dimensión técnica

6. 1 Materia a impartir

El primer paso es decidir la asignatura o temática que se va a impartir en esta nueva modalidad de enseñanza. Bien pueda tratarse de transformar al formato MOOC una asignatura ya existente, que normalmente se imparte en formato Online, o bien puede darse el caso de desarrollar el curso desde cero. En cualquier caso conviene elegir un área en la cual se es un experto y que pueda generar interés no sólo entre los alumnos de la propia universidad sino entre el público en general, dado el carácter abierto de estos cursos.

7. Potenciación de un MOOC

La comunicación entre los alumnos es importante, sobre todo se trata de un curso tipo cMOOC que pone énfasis en la interacción, compartición y generación de conocimientos entre los mismos. En este sentido es aconsejable incorporar espacios para facilitar y fomentar la comunicación que puede ser, centralizada a través de foros de debate de la propia plataforma, o distribuida en diferentes medios sociales o herramientas de comunicación. La presencia del *facilitador* también es importante pero no implica que dicho facilitador, esté permanentemente conectado, son que adopte un papel activo en los foros, blogs y cualquier otra herramienta de comunicación que se utilice.

Además, la calidad de un MOOC vendrá dada por la potenciación que se haga del mismo, por el cuidado “extra” que se ponga en él. Esta potenciación puede ser interna o externa.

7.1 Interna

La potencialización interna puede venir dada a través de:

- Correos masivos:

Los correos masivos tienen por objetivo, entre otros, enviar mensajes de bienvenida, animar a los alumnos a realizar las tareas, proporcionar ayuda para realizar las mismas o resaltar aspectos generales de la marcha del MOOC.

- Foro:

El foro de un MOOC se “anima” solo. No obstante conviene contemplar los roles de “facilitador” y de “curador”. El “facilitador” se encarga de estar al tanto de las propuestas técnicas de la plataforma y el “curador” de los aspectos educativos del MOOC. El “facilitador” conviene que participe muy a menudo, mientras que el “curador” tendrá que

dar espacio a los propios alumnos para que se contesten entre sí, aunque se debe poner de vez en cuando alguna conclusión final.

- **Blog:**

Un blog como mínimo tendrá que incluir los correos masivos. Hay que tener en cuenta que este elemento debería ser visible incluso para aquellos que no estén inscritos en el MOOC que se inscriban posteriormente a algún correo masivo.

- **Wiki:**

Con este recurso los alumnos de forma colaborativa irán haciendo resúmenes de los aspectos más importantes del MOOC.

7.2 Externa

La potenciación externa puede venir dada por una web de apoyo, el uso de las redes sociales (con especial énfasis en Twitter y YouTube).

- **Web de apoyo:**

La web de apoyo debería ser cronológicamente el embrión del MOOC. Además, debería contener la documentación de emergencia para seguir el MOOC en caso de que haya fallos puntuales en la plataforma.

- **Twitter:**

Puede ser interesante dar mini – conceptos del MOOC de forma periódica en Twitter y plantear alguna pregunta en dicha red. También puede servir de aviso sobre algún tema que se esté tratando en el MOOC.

- **YouTube:**

En caso de que se pida al alumno algún tipo de material, este podría subirse a YouTube para que los evaluadores pudieran puntuarlo.

8. Conclusión de la guía

Probablemente los MOOC no sean la única opción docente del futuro, pero seguro que su filosofía estará presente en cualquier opción docente futura. Las nuevas tendencias en educación nos hace pensar que en cualquier asignatura en cualquier ámbito (presencial, a

distancia o semi – presencial) deberá tener en el futuro los elementos de un MOOC (materiales audiovisuales, materiales complementarios, autoevaluaciones, evaluación por pares y material generado por los propios alumnos) y su potenciación (interna con correos masivos, foros, blog y wiki, y externa con web de apoyo, Twitter y Youtube). El fenómeno MOOC está ocurriendo muy deprisa y es necesario empezar a conocerlo desde dentro.

9. TABLA DE ESTRUCTURACIÓN GENERAL Y ELEMENTOS DE UN MOOC

Los MOOC (Masive Online Open Courses)
➤ Elementos de un MOOC • <u>Materiales</u>: — <i>Audiovisual</i> — <i>Complementario</i> — <i>Autoevaluación</i> — <i>Evaluación por pares</i> • <u>Contenidos</u>
➤ Estructuración de un MOOC • <u>Módulos</u>: — <i>Presentación del MOOC</i> — <i>Módulo “0”</i> — <i>Módulos subsiguientes y sus lecciones</i>
➤ Aspectos de planificación de un MOOC • <u>Recursos</u>: — <i>Horas de trabajo</i> — <i>Equipo docente</i> • <u>Plataforma</u>
➤ Acreditación de un MOOC • <u>Insignias</u> • <u>Credenciales</u> • <u>Certificaciones</u>
➤ El equipo docente de un MOOC • <u>Profesor responsable del material</u> • <u>Profesor responsable de la interacción</u> • <u>Profesor facilitador</u>
➤ Potenciación de un MOOC • <u>Acciones internas</u>: — <i>Correos masivos</i> — <i>Foro</i> — <i>Blog</i>

- *Wiki*
- Acciones externas:
- *Web de apoyo*
- *Twitter*
- *YouTube*

10. Anexos

ANEXO I: ROLES DOCENTES

Roles en los equipos docentes de los MOOCs		
Académicos	Curators	Facilitadores
Diseñan el itinerario formativo	Actúan como expertos en la materia del curso	Comprueban que el curso no presenta problemas en la plataforma antes de su inicio
Crean contenidos en cualquier formato, especialmente en forma de video	Son portavoces del equipo docente en la plataforma	Dinamizan los foros y otros canales de participación
Diseñan las actividades de autoevaluación o de evaluación entre pares	Resuelven dudas sobre el contenido expresadas a través de los foros u otros canales de participación	Resuelven dudas sobre el funcionamiento de la plataforma y velan por la reputación digital del curso
Pueden fomentar actividades a través de redes sociales	Resuelven dudas sobre las actividades y otras reclamaciones serias	Informan a los curators sobre cualquier problema relacionado con el contenido del curso expresado en los distintos canales de comunicación

Tabla 1. Guía metodológica para la planificación, diseño e impartición de MOOCs. Fuente: UTEID (2014).

ANEXO II: ESTRUCTURA DEL CURSO

A continuación se muestran una plantilla, a modo de ejemplo, de la estructura de un módulo del curso en la que se detalla los diferentes contenidos y materializar a utilizar.

	Contenidos				
	Vídeos	Textos	Tests	Trabajos	Foro etc.
Módulo 1 (Título)	Presentación	Introducción al módulo	Final de módulo	Final de módulo	A lo largo del módulo
Tema 1.1	Contenido 1	Material complementario	Al final del video		
Tema 1.2	Contenido 2	Material complementario	Al final del video		
Tema 1.3	Contenido 3	Material complementario	Al final del video		

Tabla 2. Guía metodológica para la planificación, diseño e impartición de MOOCs. Fuente: UTEID (2014).

ANEXO III: RÚBRICAS

Se ofrece a modo de ejemplo una rúbrica con criterios generales para evaluar trabajos de tipo ensayo.

Criterios	0	1	2	3
Precisión y relevancia	No se ajusta en absoluto a la tarea encomendada	Se ajusta a la tarea pero no se entiende con facilidad	Se ajusta pero la explicación podría haber sido más clara	Se aporta toda la información pertinente de manera clara y precisa
Duración/extensión	Muy por debajo o por encima de la exigida	Se excede por poco: es correcto pero hay alguna redundancia	Se excede por poco pero ninguna información resulta redundante	Se ajusta completamente a la duración/extensión exigida
Claridad en la exposición	Resulta muy difícil de leer: no hay conexión entre las ideas	La estructura está clara pero a veces se encuentran contradicciones	La estructura es clara y no hay contradicciones pero a veces no se argumentan	Estructura clara, sin contradicciones y con ideas bien argumentadas

			algunas ideas los suficiente	
Calidad de redacción	Frecuentes errores ortográficos, gramaticales y repetición de palabras	No hay errores ortográficos o gramaticales pero el vocabulario es un poco pobre	No hay errores, el vocabulario es correcto pero el estilo es un poco enrevesado	Sin errores. Se usa un vocabulario amplio y el estilo es muy claro
Uso de bibliografía	No se cita en ningún momento	Se cita poca bibliografía consultada	Se cita un número suficiente de bibliografía pero no se utiliza bien el estilo recomendado para las referencias	Se cita un número amplio de bibliografía y las referencias siguen perfectamente el estilo recomendado

Tabla 3. Guía metodológica para la planificación, diseño e impartición de MOOCs. Fuente: UTEID (2014).

MOOCS (MASSIVE OPEN ONLINE COURSE)



LOS MOOC (MASIVE ONLINE OPEN COURSES)

- ◉ Universidad de Stanford - Sebastián Thrun (Alemania, 1967)
- ◉ Curso sobre inteligencia artificial
- ◉ 120.000 alumnos y más de la mitad lo finalizaron.
- ◉ "Connectivism and Connective Knowledge" - Universidad de Manitoba
- ◉ 2001 - Massachusetts Institute of Technology
- ◉ 2009 alcanzó la cifra de 1900 cursos publicados de grado y posgrado
- ◉ Thrun - fundó Udacity
- ◉ Coursera, EdX y Udacity
- ◉ Miriadax y RedunX



Tipos de MOOC.

- ◉ xMOOC:

- ◆ *Cursos universitarios tradicionales*

- ◆ Presentan una serie de pruebas automatizadas y poseen una gran difusión mediática

- ◉ cMOOC:

- ◆ Aprendizaje - Intercambio de información y la participación

Los MOOC son una propuesta formativa en la web de acceso universal a la educación de alta calidad en la que pueden participar profesionales e instituciones prestigiosas.

EL DISEÑO DE LOS MOOC: Principios

1. *Autonomía*
2. *Diversidad*
3. *Apertura*
4. *Interactividad*

Modelo de las 7C

- ⦿ *Conceptualizar*
- ⦿ *Capturar*
- ⦿ *Comunicar*
- ⦿ *Colaborar*
- ⦿ *Considerar*
- ⦿ *Combinar*
- ⦿ *Consolidar*

ASPECTOS FORMATIVOS DEL MOOC

- ◉ Objetivos
- ◉ Contenidos
- ◉ Evaluación del MOOC

Pero también con:

1. La descripción del *método de trabajo*
2. La *agenda* de actividades
3. La gestión administrativa

INTERACCIÓN Y MEDIACIÓN DE UN MOOC

- ◉ Nivel 1: interactividad unidireccional
- ◉ Nivel 2: interactividad bidireccional
- ◉ Nivel 3: interactividad multidireccional

Tipos diferentes de usuarios en un MOOC

- ◉ *No presentados (No – Shows)*
- ◉ *Observadores (observers)*
- ◉ *“Los que se dejan caer” (Drop – Ins)*
- ◉ *Los participantes pasivos (passive participants)*
- ◉ *Los participantes activos (active participants)*

EL VALOR DE LOS MOOC

- ◉ El MOOC consigue democratizar el conocimiento
- ◉ Dan acceso universal a la educación de alta calidad
- ◉ Trabajar la *formación permanente*
- ◉ Los MOOC proporcionan novedades a la institución a las que no tenían acceso



GUÍA PARA LA PLANIFICACIÓN, DISEÑO E IMPARTICIÓN DE MOOCs (Massive Open Online Course)

Los MOOC (Masive Online Open Courses)

Elementos de un MOOC

- ◆ Materiales:
Audiovisual
Complementario
Autoevaluación
Evaluación por pares
- ◆ Contenidos

Estructuración de un MOOC

- ◆ Módulos:
Presentación del MOOC
Módulo "0"
Módulos subsiguientes y sus lecciones

Aspectos de planificación de un MOOC

- ◆ Recursos:
Horas de trabajo
Equipo docente
- ◆ Plataforma

Acreditación de un MOOC

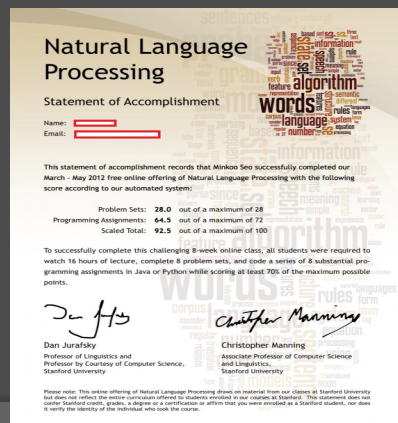
- ◆ Insignias
- ◆ Credenciales
- ◆ Certificaciones

El equipo docente de un MOOC

- ◆ Profesor responsable del material
- ◆ Profesor responsable de la interacción
- ◆ Profesor facilitador

Potenciación de un MOOC

- ◆ Acciones internas:
Correos masivos
Foro
Blog
Wiki
- ◆ Acciones externas:
Web de apoyo
Twitter
YouTube



LOS MOOC EN ESPAÑA

- Miriadax
- Resultados significativos:
 - 58 cursos publicados.
 - 18 universidades participantes.
 - 188.802 usuarios registrados en la plataforma.
 - 305.035 inscripciones en cursos.
 - Casi 36.000 alumnos en el curso con mayor número de inscritos.
 - 14.456 seguidores en Twitter.
 - 10.901 seguidores en Facebook.
 - La tasa de superación de cursos está en un 13,47% de media y ha habido cursos con más de un 40%
 - 41.094 inscritos terminaron los cursos superando todas las pruebas establecidas por los profesores.

MODELO DE NEGOCIO

- ⦿ Empresas 2.0 – *modelos freemium*

- Clientes – boca a boca

- ⦿ Ingresos por los MOOC:

1. Dando un crédito o la primera parte de un curso gratis, para que el resto de los créditos o las siguientes partes del curso, se consigan pagando a esa institución.
2. Cobrando los certificados.
3. Cobrando por las tutorías de los profesores.
4. Vendiendo libros y otros materiales asociados al curso.

- ❖ **Competitividad educativa**

CONCLUSIÓN

Los MOOC tendrán futuro si se cumplen los objetivos que se dan en estos tres ámbitos:

- ◆ **Pedagógico**

- ◆ **Empresarial**

- ◆ **Institucional** - posicionamiento frente a la competencia de atracción a nuevos clientes-alumnos y si la relación inversión Vs. resultado resulta satisfactoria.

11. REFERENCIAS

- Barber, M., Donnelly, K., and Rizvi, S. (2013). *“An avalanche is coming: higher education and the revolution ahead”*. IPPR.
- Letón, E., García, T., Fernández, J.L., González, J., Luque, M., Rodríguez, A., del Olmo, F., Sarro, L.M., San Cristóbal, E., Rivas, Á., López de Sosoaga, A. y Quintana, I. (2011). *“Mini-videos docentes modulares con pizarra electrónica”*. IV Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente.
- Letón, E., Gómez del Río, I., Quintana-Frías, I. y Molanes-López, E.M. (2012). *“Clasificación de las distintas modalidades de grabación y su relación con los mini-videos docentes modulares”*. XVI Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento.
- Letón, E., Luque, M., Molanes, E., García, T. (2013). *¿Cómo Diseñar un MOOC Basado en Mini – Videos Docentes Modulares?* [En línea]. [Consultado: 16 febrero 2015]. Disponible en: http://www.ia.uned.es/minivideos/publicaciones/2013_el_et al_CIE_v2.pdf
- Unidad de Tecnología Educativa e Innovación Docente, (2014). *Guía Metodológica para la Planificación, Diseño e Impartición de MOOC (Massive Open Online Courses)*. [En línea]. [Consultado: 29 enero 2015]. Disponible en: http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/biblioteca/UTEID/repositorio_documentos/Guia-Profesor-MOOC.pdf

TRABAJO FINAL DE FIN DE MÁSTER (TFM) – REFLEXIONES FINALES

INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), plantean nuevos escenarios pedagógicos que requieren una revisión profunda de la educación en sus diversos aspectos tales como: las estrategias metodológicas, la forma de acceder, adquirir y diferenciar información y conocimientos, los medios utilizados en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y la evaluación, por nombrar algunos. En todo caso a lo largo de esta reflexión, nacida del proceso al cursar este Máster, se ha tenido claro que el uso de las TIC en educación no pueden convertirse en un fin en sí mismo, sino que se ha entendido los avances que suponen como posibilidades para incrementar y cualificar los medios que se tienen al alcance para la docencia y la formación, si bien éstos están siempre supeditados a las finales educativas y a referentes epistemológicos, éticos y didácticos.

Por tanto, la inserción de las TIC en los contextos educativos, según mi criterio personal, pueden reportar beneficios para el sistema educativo en su conjunto: alumnado, docentes y la comunidad en general. Pero no debe verse como una panacea. De hecho, se debe eliminar la idea extendida, de que el uso de las TIC en educación implica, por sí mismo, el desarrollo de metodologías innovadoras. El concepto de innovación en educación, por el contrario, requiere otros prerequisites que van focalizados a la voluntad y estrategias de cambio sustantivos en las teorías y prácticas educativas, no al cambio de medios utilizados para la formación y la docencia.

Las TIC pueden usarse para transformar la educación o para dejarla tal cual, pero aplicando nuevos soportes para la información. Además, en el caso del profesorado, las TIC pueden también suponer un dispositivo fundamental para su formación permanente, para la participación en redes de docentes, para apoyar grupos de trabajo o proyectos cooperativos. Todo esto es así porque la generalización del aprendizaje electrónico depende, entre otros factores, del *dominio de las nuevas tecnologías por parte de los profesores, aceptándolas como un instrumento positivo de ayuda en su trabajo* (Esteve, 2003, p. 237).

Además también durante esta reflexión, se hará un recorrido de la trayectoria vivencial que ha significado este proceso de enseñanza – aprendizaje llevado a cabo en un entorno digital.

LA RESPUESTA DEL MÁSTER DE ENTORNOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE MEDIADOS POR TECNOLOGÍAS DIGITALES, FRENTE A LA EDUCACIÓN ACTUAL

Así pues, las palabras anteriormente mencionadas de alguna forma engloban y resumen una postura frente al uso de las TIC en la educación, luego de haber adquirido el conocimiento, y haber transitado este camino de aprendizaje.

Y ante dicha postura, considero que el Máster de Entornos de Enseñanza y Aprendizaje Mediados por Tecnologías Digitales, es una respuesta necesaria ante el nuevo escenario educativo que está confrontado la sociedad actualmente, y que además plantea una serie de retos como (retos que confronta el máster según su descripción):

- Formar ciudadanos competentes digitalmente, es decir que estos sean capaces de decodificar la información, proveerle de un nuevo significado y darle al conocimiento una utilización práctica.
- Desarrollar nuevas formas de enseñar y de aprender, con una mirada centrada en el estudiante, sus diferentes estilos de aprendizaje y la participación activa del mismo dentro de su entorno educativo, por medio de la construcción del conocimiento a través del trabajo colaborativo, en donde las tecnologías digitales facilitan el aprendizaje y la comunicación.
- La formación del profesorado en su práctica educativa en relación con las tecnologías digitales, en un mundo dinámico y en expansión, cuya relación con las TIC es cada día más estrecha y primordial.

Por ello, este máster ha significado desde la experiencia personal, que las tecnologías digitales a ser implantadas han de ser bien fundamentadas, y han de contar con un diseño pedagógico coherente a las necesidades de toda una comunidad educativa. Además, que se ha de estar en la capacidad para aplicar y evaluar proyectos de enseñanza – aprendizaje mediados por tecnologías digitales, respondiendo así a los retos de la sociedad actual en cuanto a educación se refiere.

Y el conocimiento en cuanto a las perspectivas teóricas y las herramientas metodológicas para la investigación, y la aplicabilidad de los resultados es crucial para estos fines. Así, por medio de las tareas demandadas los conocimientos acerca de:

- Las implicaciones de la sociedad digital en educación.
- Las principales teorías del aprendizaje en entornos mediados por tecnologías digitales.
- Los modelos y las técnicas de investigación actual e históricas específicas del campo del aprendizaje mediado por tecnologías digitales.
- Las características de la formación en línea en diferentes contextos profesionales e institucionales.
- Los usos avanzados de las tecnologías en educación y la formación.
- Capacidad de elaborar un diseño pedagógico para la educación en entornos mediados por tecnologías digitales.
- Capacidad para diseñar y llevar a cabo una investigación básica sobre entornos mediados por tecnologías digitales.
- Capacidad de analizar críticamente los resultados de investigación desde diferentes perspectivas y habilidad para intervenir en diversos contextos de diseño.
- Planificación y gestión de la formación en línea.

Han sido adquiridos; y siguiendo la frase que decía Confucio y también Benjamín Franklin – *“Si me lo dices lo olvido, si me lo enseñas lo recuerdo y si me dejas que lo haga lo aprendo”* –, la mejor manera de prepararnos ante los nuevos retos que afronta nuestra sociedad pasa por el desarrollo de una pedagogía activa, donde la participación y el compromiso de los que estamos aprendiendo es esencial. En otras palabras tras haber cursado el presente máster, estamos preparados para hacer frente a los retos, y el camino ahora será seguir en el aprendizaje y la utilización de las nuevas tecnologías, para, en nuestro espacio de trabajo poder plantear metodologías distintas, y así desde nuestras trincheras educativas impulsar una educación no pensada en la reproducción, sino para la creación y la creatividad. Haciendo con ello que el proceso de enseñanza – aprendizaje se vuelva un hecho significativo, con un alto valor simbólico y emocional tanto para alumnos como para nosotros, los docentes.

Y al hablar de alumnos y profesores, se hace preciso manifestar, que las relaciones entre profesores, alumnos y contenidos cambia constantemente, la realidad dentro de las escuelas ha cambiado, y no hemos ignorado este momento. He ahí que como respuesta hemos elegido este Máster en Entornos de Enseñanza y Aprendizaje Mediados por Tecnologías Digitales, el cual nos ha permitido avanzar en el mundo académico y estar un paso por delante frente a las exigencias de nuestro mundo profesional, en el cual se evidencia la realidad actual de las escuelas y las nuevas relaciones entre alumnos y profesores, siendo el máster, frente a estas circunstancias, la respuesta efectiva que nos ha permitido mejorar y refinar nuestros reflejos e

ideas al pensar en conocimiento mediado por las TIC, su potencialidad en la educación y la influencia que ejerce tanto para alumnos como para profesores, no solo en las relaciones que se establecen, sino y aún más importante en la configuración de las nuevas formas de aprender y enseñar, que conlleve al cambio de habilidades y competencias tanto de alumnos como de profesores, para el autodesarrollo y la participación en una sociedad digital basada en el conocimiento.

Esta nueva configuración formará aprendices emancipados, que sepan encontrar y sacar el mejor provecho de todas las oportunidades de aprendizaje que les rodean; es imprescindible entonces que como magísteres en educación y TIC demos valor a toda aquello que configura el entorno de aprendizaje de los alumnos.

Siendo magísteres y si lo vemos desde un punto de vista objetivo, con esta nueva configuración en la educación, cada vez deberíamos ser más consecuentes de que nuestra misión no es ayudar a nuestros alumnos a adquirir contenidos, sino a desarrollar competencias; así, los alumnos deben ser capaces de poner en marcha y llevar a cabo en el contexto que sea preciso acciones útiles y éticamente deseables. Y para desarrollar esas competencias hacen falta propuestas didácticas complejas, que nosotros como estudiantes de esta maestría estamos en condiciones de proponerlas en post del desarrollo de las habilidades y competencias que requieren los aprendices actualmente.

No solo que ahora estamos capacitados, sino que además poseemos un sentido crítico frente a los medios tecnológicos en el contexto educativo, dado que el éxito de su introducción en el proceso de enseñanza –aprendizaje precisa de un diseño didáctico acorde a las peculiaridades de los estudiantes, que responda al logro de unos objetivos pedagógicos y se integren respetando el contexto social, por ello, es la figura del docente (nosotros los alumnos del máster) en la que recae la responsabilidad de arbitrar los distintos recursos para que esto sea posible, y por ende, hay que esmerarnos en nuestra formación, de ahí la elección de este máster.

Y dado que las propuestas formativas del profesorado deben ir orientadas no sólo a cualificarle para que sea capaz de utilizar los nuevos recursos tecnológicos, considero que los objetivos y competencias asociadas al máster nos han ofrecido las pautas didáctico – metodológicas que posibilitan el desarrollo de novedosas experiencias de aprendizaje

mediadas por las TIC. Y, en este sentido he de recalcar algunos de los objetivos del máster que mejor se han llevado a acabo:

- *Análisis y estudio de las TIC*: han despertado el sentido crítico de las TIC, mediante la reflexión de su significado y significación en la educación.
- *Investigar de las TIC y con las TIC*: conocimos de las directrices que se han ido produciendo sobre estos medios, creando con ello un sustrato de conocimientos que sirva de base para el desarrollo de investigaciones interdisciplinarias.
- *Integración de las TIC en la enseñanza*: ofrecimiento de las pautas didácticas que favorecen la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La formación que hemos recibido en el máster contempla un enfoque global e integrador, por encima de una concepción tecnicista en TIC y educación, y ha tenido presente diferentes dimensiones, tales como la didáctica – metodológica, la psicológica, la investigadora, la curricular, etc., atendiendo con ello tres principios básicos:

- 1) Una formación que ha relacionado la teoría con al práctica.
- 2) Integración de los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular.
- 3) Integración de las TIC en la vida del aula como un medio más para facilitar el aprendizaje.

Y la garantía de atender a estos principios, nos faculta a los alumnos del máster a tener una actuación adecuada, de vanguardia e idónea en la utilización didáctica de las TIC, y para un óptimo ejercicio profesional docente.

Desde esta perspectiva, la formación permanente o continua debe seguir siendo parte esencial de toda aquella persona dedicada a la educación, ya que las demandas sociales y los avances tecnológicos, plantean la necesidad de formar al profesorado para la utilización de las TIC - y esa es la respuesta inmediata de este máster- lo cual exige el desarrollo y potenciación de determinadas competencias tecnológicas, que contribuyen a forjar el nuevo *profesor 2.0*. Es decir, el Máster de Entornos de Enseñanza y Aprendizaje Mediados por Tecnologías Digitales, atiende los planteamientos de la Sociedad de la Información promoviendo la mejora de las capacidades socio – personales y profesionales de los docentes y ha favorecido la adquisición y el desarrollo de determinadas competencias, basándonos en Quintana (2000):

- Competencias cognitivas
 - Capacidad para manejar las TIC e integrarlas en entornos de aprendizaje.

- Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente las TIC en las actividades de enseñanza – aprendizaje.
- Competencias metodológicas
- Capacidad para evaluar y/o seleccionar programas y aplicaciones informáticas de la *Web 2.0* con una finalidad educativa y formativa.
- Habilidades para el tratamiento y gestión de la información digital.
- Competencias organizativas y de logro
- Capacidad para reflexionar sobre los usos de los medios en la enseñanza.
- Habilidad para integrar las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Capacidad para utilizar las TIC de manera innovadora y creativa.

Se ha consolidado entonces a través del máster, las competencias profesionales anteriormente mencionadas, superando el carácter tecnológico y ampliando en nosotros los alumnos del máster, los ideales de utilización de las TIC en los espacios formativos.

En definitiva, los alumnos de esta maestría estamos capacitados para desempeñar nuevas tareas y poner en juego las diversas competencias adquiridas luego del máster, para atender a las necesidades formativas de los estudiantes en el contexto tecnológico actual, seleccionando y adaptando cada aplicación y herramienta Web 2.0 a las características de los alumnos, ofreciendo situaciones de aprendizaje mediadas por las TIC que favorecen la adquisición de nuevos conocimientos.

Y a modo de conclusión de este apartado, se hace necesario como parte de esta reflexión englobar la idea de los docentes y su formación. Ya que es incuestionable que la sociedad actual exige a los docentes una actualización constante y permanente para enseñar y formar a los alumnos, no sólo apoyándose en el uso de todas las herramientas y recursos a su alcance especialmente en las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, sino que debe fomentar entre sus estudiantes el uso de las mismas ofreciéndoles experiencias didácticas enriquecedoras.

Por tanto, la formación recibida por este máster ha ido encaminada muy positivamente a favorecer la adquisición y consolidación de competencias tecnológicas y metodológicas necesarias para lograr una idónea integración curricular de las TIC, con el fin de optimizar los aprendizajes de los estudiantes y de alcanzar una mejora cualitativa en las estrategias de enseñanza.

Dichas competencias, y ampliando la idea de las competencias adquiridas anteriormente; en síntesis, pueden enunciarse del siguiente modo:

➤ *Competencias relativas al Saber (Conocimientos)*

- Saber dónde, cuándo y cómo utilizar las nuevas tecnologías en el aula.
- Conocimiento de los fundamentos y características de las diferentes herramientas tecnológicas para la formulación tanto de actividades individuales como grupales y colaborativos.

➤ *Competencias relativas al Saber hacer (Destrezas)*

- Utilizar en el aula diferentes aplicaciones y herramientas específicas de manera flexible y adecuada a cada situación de aprendizaje.
- Empleamiento de los recursos de Internet para favorecer entre los estudiantes la colaboración; acceso y gestión de la información a través de la Web 2.0.
- Creación y diseño de materiales didácticos y entornos de aprendizaje flexibles mediante la utilización de aplicaciones y recursos informáticos que faciliten el proceso de adquisición de nuevos aprendizajes por parte de los estudiantes.

➤ *Competencias relativas al Saber ser (Actitudes)*

- Actualizarse permanentemente, integrando adecuada y creativamente los nuevos recursos, herramientas y metodologías innovadoras en el aula.
- Inquietud para experimentar, innovar y aprender con las TIC. Y por adaptarse y formarse permanentemente para atender a las necesidades de una sociedad en constante evolución.

La capacitación pedagógica y didáctica necesaria para emplear e integrar estos recursos en el proceso de enseñanza – aprendizaje ha sido la meta de este máster y ha sido llevada a cabo. Ahora nuestra formación debe darse a lo largo de toda nuestra vida profesional ya que a través de la actualización y la formación continua, se irán adquiriendo y potenciando los conocimientos y competencias necesarias para la utilización y aplicación de las TIC.

EL MÁSTER DE ENTORNOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE MEDIADOS POR TECNOLOGÍAS DIGITALES Y EL PROCESO PERSONAL

Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje presentan una serie de bondades y ventajas, pero también se dan situaciones de frustración. En los inicios de este proceso y sin haber tenido una experiencia previa de educación semipresencial y mediada por un entorno virtual,

este sentimiento se hizo presente; por ello es preciso entonces, reflexionar acerca de este tema y analizar sus diversas implicaciones.

La frustración que inicialmente se dio frente al nuevo entorno virtual de enseñanza y aprendizaje, creo que no solo repercute de forma moderada en el desempeño, sino que se dejó de ver este modelo de enseñanza como una opción válida de educación y de dedicación. Pero tomando en cuenta que este tipo de formación es cada vez más común, no es conveniente subestimar ni ocultar su existencia. La frustración que inicialmente se experimenta es consecuencia de acciones inadecuadas que se pueden ir superando en buena medida al reflexionar sobre ella.

Así pues, en los entornos y las aulas virtuales el aprendizaje, la comunicación y la colaboración tienen que ser hechos reales, que involucren y motiven a sus participantes. Ya que al ser un entorno nuevo, en el que hay que desarrollarse y aplicar destrezas y competencias con las que no se está familiarizado, el diseño de la acción docente y cómo este se relacione con sus alumnos, y la toma de decisiones por parte de nosotros los alumnos sobre qué hacer y cómo gestionar nuestro proceso de aprendizaje, son determinantes en el proceso y también sobre la satisfacción que los alumnos vamos sintiendo.

Cuando el sentimiento de frustración se presenta, sin duda alguna se debe a la confluencia de elementos y circunstancias que ocurren con mucha frecuencia en un entorno virtual, como es el caso del presente máster. Algunas de estas circunstancias o elementos son por ejemplo: la presencia irregular del profesor, una guía inadecuada o incluso su ausencia, lo que conlleva a que los alumnos sintamos soledad y aislamiento en el proceso de aprendizaje; las expectativas frente al proceso, las competencias o destrezas a llevar a cabo, conocimiento del curso y el entorno virtual entre otros.

Llegados a este punto, hay que reconocer que nosotros los alumnos tenemos una influencia directa en poder sufrir una frustración grave, si no atendemos adecuadamente o prevenimos algunos de estos elementos y circunstancias, los cuales son nuestra potestad. Con ello me refiero a:

➤ Las expectativas frente al proceso

Además de lo que esperamos como estudiantes hay que considerar las expectativas que tenemos en relación con la formación en un entorno virtual. Es decir, no tratar de resistirse al cambio y entender las enriquecedoras diferencias de una educación mediada por un entorno

virtual, y de acuerdo a ello establecer posibilidades razonables de lo que se puede lograr en el proceso, conforme a nuestras competencias, destrezas y estilo de aprendizaje mucho más si es la primera vez que nos enfrentamos a un entorno virtual. Hay que considerar también que los inicios conllevan acciones más lentas e inseguras, por lo que al inicio del desempeño académico hay que emplear más tiempo de lo que uno imagina ya que van surgiendo más elementos o hechos imprevistos.

➤ Las competencias o destrezas a llevar a cabo

El hecho de haber llevado a cabo una educación presencial por varios años, y que seamos alfabetos digitales no garantiza que seamos buenos estudiantes en el aula virtual. Existe una carencia de destrezas y un desconocimiento de estrategias adecuadas en relación con el aprendizaje y la comunicación que se ha de establecer en un entorno virtual.

➤ Conocimiento del curso y el entorno virtual

Es fundamental que los estudiantes sepamos con precisión que esperan los docentes y la institución educativa de nosotros. Ya que se da por supuesta una implicación, autonomía personal y una proactividad ante un entorno virtual, al que anteriormente no se había estado expuesto.

La enseñanza y el aprendizaje en un entorno digital, se presenta y se organizan en torno a nuestras decisiones de cuándo y dónde estudiar, a que ritmo lo haremos y asumiendo que buscaremos activamente soluciones sin esperar las decisiones docentes. Por ello hay que estar muy consciente del papel proactivo y autónomo que debemos desempeñar para así evitar una frustración importante.

Pero a todo lo dicho hay que analizar otro elemento importante, la acción docente. La acción docente es crucial en un entorno virtual; el docente debe de tener presencialidad y adoptar una postura de guía, de forma que, le permita al estudiante implicarse y avanzar en su aprendizaje. Y además de la acción docente relacionada con los objetivos académicos de la formación, este debe fomentar la socialización en el aula y aplicar la empatía como docente con sus estudiantes. Al fomentar la empatía, el docente previene en gran medida la frustración de nosotros los estudiantes.

Algunas de las acciones que el docente puede llevar a cabo pueden ser:

➤ Presencia frecuente del docente en el aula virtual

La presencia del profesor en el aula virtual es totalmente fundamental. Un profesor debe aparecer con regularidad en el aula, enviar con una frecuencia razonable mensajes claros, así

los alumnos no tendremos la sensación de estar abandonados a nuestra suerte. La falta de respuestas a nuestras dudas y preguntas, la presencia esporádica o su ausencia del aula virtual, da como resultado la disminución de la socialización y la comunicación en el aula. Los docentes deben tener muy presente la importancia de la interacción y la colaboración en el aprendizaje del estudiante.

➤ Las respuestas de los docentes

Al recibir indicaciones, o respuestas claras nosotros como estudiantes consideramos que tenemos el apoyo del docente. Eso no significa que nosotros como alumnos esperemos que el docente esté conectado permanentemente, pero sí que debe dar las indicaciones sobre cuánto tiempo tardará en responder los mensajes recibidos y cómo lo hará. De todas las inacciones del docente, esta sin duda genera mayor frustración o desmotivación.

➤ El trabajo de empatía del docente

El docente debe ponerse en el lugar de sus alumnos, logrando así una empatía consiente con ellos, se darán de tal forma menos situaciones de frustración que si la empatía no existiera.

Es importante también definir las habilidades del docente en entornos virtuales, ya que en la mayoría de casos, son docentes que están desarrollando sus tareas de formación presencial y siguen obviando muchos aspectos para la generación de aprendizaje a través de los entornos digitales.

Englobando las actitudes que el docente en entornos virtuales debe llevar a cabo para evitar la frustración de nosotros los alumnos pudieran ser:

- Formarse como docente en línea, pasando por la experiencia de ser un estudiante en línea, esto ayudará a generar empatía.
- Guiar a los estudiantes en el uso de la información y conocimiento, así como proporcionar acceso a los mismos para usar sus propios recursos, esto implica ayudarlos en la adquisición de las destrezas y estrategias adecuadas para la formación en línea.
- Potenciar que los alumnos se vuelvan más activos en el proceso de aprendizaje autodirigido, a través de fomentar la interacción y propiciar la colaboración.
- Respetar el tiempo establecido para dar respuesta a los requerimientos de los alumnos y mantenerse atento a los requerimientos de los mismos.
- Mostrarse y ser accesible y cercano a los estudiantes.
- Tener sensibilidad cultural.

- Comprometerse realmente con las personas.
- Tener la habilidad para interaccionar.
- Alabar y reforzar las conductas positivas.

La actitud del docente en todo momento debe ser quizás imaginarse que está *mirando a los ojos al alumno*. Por lo que de manera electrónica deben alentar a continuar a los aprendices.

Dadas estas precisiones, es correcto y pertinente analizar el rol de la institución educativa, ya que más allá de la propia organización del estudiante y de la acción docente, la institución educativa debe de tener una intervención acertada. Las instituciones a cargo de entornos virtuales de aprendizaje tienen que ser consientes de la importancia de su intervención para el buen desarrollo de la formación en línea y también para el mejoramiento en la calidad de la formación. El ámbito más importante en el que la institución tiene que tener una intervención destacada en relación a la frustración de los estudiantes es:

➤ Formación preliminar al estudiante

Las instituciones educativas deben ofrecer una *formación previa* que proporcione algunas claves esenciales al estudiante que le ayuden y le orienten para desempeñarse adecuadamente en un entorno virtual. Esto contribuye a prevenir la desmotivación y la frustración. Hay que aclarar que esto no hace referencia a las orientaciones específicas del curso, sino a los consejos, informaciones o reflexiones que ayudarán a los estudiantes a ser alumnos en línea exitosos.

Y aunque los docentes pueden colaborar en la *formación previa*, y siempre deben aportar ciertas claves, esta no debe ser competencia exclusiva del docente.

La formación en un proceso virtual no es necesariamente una fuente de frustración si se ponen en práctica una serie de acciones y medidas. A manera de recopilación entonces, estas deben de ser las acciones más importantes a ser llevadas a cabo para evitar la frustración:

➤ Acciones del estudiante

- Durante la formación hay que detectar mejoras para incorporar a las propias estrategias y habilidades.
- Conocer los objetivos, contenidos y evaluación del curso.

➤ Acciones del docente

- Durante la formación los docentes deben comunicar a los estudiantes el margen de tiempo en el que responderá a las dudas y preguntas, respondiendo adecuadamente dentro del margen establecido.
- Indicar claramente que se espera del estudiante.
- Visitar el aula virtual con regularidad, dejando mensajes con indicaciones, aclaraciones y preguntas al grupo.
- Mostrarse y ser accesible y cercano; tienen que establecer empatía con el estudiante y su situación. Si el docente es accesible a sus estudiantes, si es razonablemente flexible, si visita el aula virtual con regularidad para ir solventando dudas y preguntas, si contesta dentro del margen de tiempo estipulado, mantiene en los estudiantes la percepción de ser un docente que apoya y de que esta disponible si lo necesitan.

Establecidas estas acciones y después de haber analizados estos aspectos relacionados a la frustración que el alumno experimenta en un entorno virtual. Cabe mencionar que no todo el proceso está marcado por la frustración, también en este proceso se hace presente la satisfacción, el cual se presenta como un hecho real tras la búsqueda y el alcance de los objetivos planteados en un inicio.

La satisfacción viene dada precisamente del esfuerzo que se hace por alcanzar un objetivo. El entorno virtual permite experimentar una situación de esfuerzo y motivación simultáneamente. El esfuerzo al enfrentar un entorno virtual nuevo, que requiere una serie de conocimientos. Un entorno que en sí mismo representa un proceso de descubrimiento, que llega a seducir, y llega a convertirse en un proceso extremadamente atractivo, aunque en sus inicios este proceso de interacción con el entorno virtual sea visto como una barrera. El nacimiento de esta satisfacción conecta con el deseo inicial de empezar un proceso de aprendizaje, que además posee características propias y novedosas. En el proceso nosotros los alumnos establecemos el esfuerzo como un mecanismo de motivación cuyo resultado es la satisfacción que se encontrará al final.

Dentro del aula virtual no solo entenderemos la satisfacción desde el punto de vista de aprender aspectos y contenidos que no sabíamos, sino que hay que tener en cuenta más puntos como:

- *La satisfacción como alumno* la cual corresponde especialmente al proceso de aprendizaje que se ha realizado. Se puede analizar como aquello que se ha aprendido,

como aquello que ha conllevado el proceso educativo y la relación que ha establecido con el saber.

- *La satisfacción como profesional* esta referida a la aplicación que nosotros como estudiantes vamos a lograr tras la formación recibida .
- *La satisfacción con la plataforma virtual y sus posibilidades* viene remarcada especialmente por nosotros los estudiantes que nos estrenamos en este tipo de experiencias. Las dificultades y las facilidades de aprendizaje dadas por la plataforma virtual es muy importante, así como el hecho de ser consientes de todo lo que aporta esta modalidad de formación que antes no se había podido experimentar.
- *La satisfacción con el docente* tiene un carácter relevante, como ya se ha visto anteriormente, puesto que es el agente de la institución con el que más relación se tiene. Así pues, en gran medida, la satisfacción final viene dada por la respuesta del profesor a las expectativas del estudiante. Asumiendo funciones de acompañamiento, motivador y animador, el docente encuentra su lugar en la escala de satisfacción del alumno, y lo encuentra porque, a pesar de su nueva función de acompañante sigue albergando el saber. Y porque, en definitiva, la relación entre ambos es determinante en la calidad del proceso de aprendizaje. Es a partir de dicha relación que se logra una implicación y motivación que favorecen a una situación final de satisfacción.

Los alumnos valoramos positivamente que en la enseñanza virtual no se descuide el componente humano que puede darse de una manera más sencilla en la enseñanza presencial. Aún habiendo optado por la enseñanza virtual, los alumnos agradecemos mantener el contacto con el profesor.

Una mayor satisfacción está normalmente relacionada con una mayor probabilidad de éxito en el proceso de aprendizaje y, en definitiva, un mayor rendimiento académico. Nosotros los alumnos en la enseñanza virtual valoramos cuestiones que también ocupan un lugar destacado en la enseñanza presencial, como son la planificación, los contenidos de la asignatura y la evaluación. Con independencia de que la metodología de enseñanza sea presencial o virtual, los alumnos percibimos que la esencia de un curso vienen determinada por estos factores.

La satisfacción sentida en el proceso de una educación virtual, y el desarrollo y ampliación de una serie de competencias, logra de nosotros los estudiantes ser la parte activa y fundamental del proceso de aprendizaje, centrada en la persona que aprende, y no solo en lo que aprende, sino y sobre todo en relación a cómo aprende (Cochran – Smith, 2003). Esto desde el punto

de vista de la educación virtual nos remite a la autonomía, a la capacidad de *aprender a aprender*, o la capacidad de regular el propio proceso de construcción del aprendizaje.

Este es el rasgo más característico de una enseñanza virtual, cuyo objetivo busca ayudar a los alumnos a poder seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida, dotándolo de competencias para *aprender a aprender*. Esta cualidad del aprendizaje es la llamada *autorregulación del aprendizaje*.

En el entorno virtual de aprendizaje del máster y su implicación directa con la autorregulación del aprendizaje; ha significado en el transcurso del mismo, impulsar un proceso activo, ayudándonos a establecer una serie de objetivos que guiaron nuestro aprendizaje, con lo que se consigue regular y controlar nuestro proceso cognitivo, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos. Ajustamos nuestras acciones y metas a la capacidad para conseguir los resultados deseados teniendo en cuenta el ambiente virtual que nos rodea.

Las características fundamentales que como alumnos autorregulados logramos como resultado de la educación mediada por un entorno virtual se ha manifestado sin lugar a duda en la participación activa de nuestro proceso, regulando y motorizando el mismo hacia la obtención de resultados, siendo estratégicos y manteniéndonos motivados hacia metas importantes.

La autorregulación del aprendizaje dentro de un entorno virtual, se presenta y es un proceso abierto que requiere de actividades cíclicas por parte de nosotros los alumnos que se van afinando conforme se avanza en el proceso debido a los componentes personales, conductuales y contextuales.

Además, otra de las características que vale la pena destacar y ha sido potenciada, es el denominado *interés intrínseco* en las tareas hechas. Esta característica es un hecho persistente en el esfuerzo que se hace en las tareas de aprendizaje, incluso en ausencia de recompensas (calificación).

Ahora tras el logro de habernos convertido en alumnos autorregulados por medio de el entorno virtual del máster, estamos más seguros a la hora de afrontar nuestros resultados como consecuencia de nuestro esfuerzo, y ante un fracaso podemos identificar de mejor manera los errores que nos llevaron a ello.

Ser un alumno autorregulado de nuestro proceso nos ha dado una capacidad superior de adaptación a la tareas de aprendizaje porque evaluamos nuestras realizaciones académicas de forma más frecuente y adecuada, a la vez que se promueven creencias positivas de nosotros mismos como estudiantes, que llevan hacia orientaciones más centradas en los objetivos de aprendizaje e incrementan el interés.

El aprendizaje autorregulado potenciado directa o indirectamente por el máster, así como el mismo máster son la respuesta a las necesidades psico - educativas que implican formar personas capaces de adoptar una considerable autonomía en su formación y que desarrollen una serie de herramientas que les permitan un aprendizaje continuo, más allá de su vida académica.

Finalmente a modo de conclusión de este apartado, el máster ha permitido un aprendizaje autónomo y permanente, las competencias de autorregulación adquiridas han posibilitado que como estudiantes podamos aumentar nuestro rendimiento y éxito académico a través del uso de diferentes estrategias, controlando y regulando muchos aspectos de nuestra cognición, motivación y conducta, seleccionando y estructurando ambientes de aprendizaje, mediando entre las características contextuales y personales, y fijándonos metas y controlando su cumplimiento.

CONCLUSIÓN

Si un estudiante traslada sus destrezas y competencias de la formación presencial a su aprendizaje virtual, sin que exista una adaptación o incorporación de las destrezas deseadas, muy probablemente no se adquirirán las competencias, ni los resultados académicos deseados.

De forma parecida como ocurre con el proceso que debe seguir un profesor para virtualizar la docencia, el estudiante presencial que incursiona en esta modalidad de enseñanza – aprendizaje virtualizado debe seguir un proceso paralelo que involucra cambiar la forma de orientar su aprendizaje, de interacción con sus compañeros y las habilidades que utilizará para aprender.

Los estudiantes virtuales deben poseer la adaptabilidad a un ambiente que se modifica rápidamente; saber trabajar en equipo; aplicar propuestas creativas y originales para resolver

problemas; capacidad para aprender, desaprender y reaprender; saber tomar decisiones y ser independiente; y saber identificar problemas y desarrollar soluciones.

Debemos adquirir ciertas características específicas en nuestro desenvolvimiento:

- Tener cierta capacidad de autoaprendizaje, y verlo en si mismo como positivo.
- Ser autodisciplinado, con capacidad para controlar nuestro tiempo y gustarnos trabajar solos.
- Saber expresarnos por escrito con claridad.
- Tener algunos conocimientos previos en la materia que se tratará en el curso.

Adicionalmente se debe de tener ciertas competencias:

- Desarrollo de habilidades de autoaprendizaje.
- Desarrollar el sentido crítico, la búsqueda responsable y fundamentada de cada información.
- Saber trabajar en red.
- Ser capaces de participar activamente en los procesos.
- Ser capaces de expresarse, comunicarse y crear.
- Desarrollar la competencias básicas para el aprendizaje a lo largo de la vida.

En los nuevos entornos virtuales de aprendizaje, gracias a las posibilidades del trabajo colaborativo demostramos nuestras actitudes y aptitudes para trabajar en grupo y aprender en forma conjunta con el resto de compañeros. Esto implica también el ofrecer y recibir críticas constructivas. Esto en gran medida nos prepara para asumir y cumplir compromisos grupales, ayudar a los compañeros, solicitar ayuda a los demás, aprender a aceptar los puntos de vista de los demás, descubrir soluciones que benefician a todos, ver perspectivas diferentes, aprender a aceptar las críticas de los demás, exponer ideas y planteamientos de manera razonada y familiarizarse con el proceso democrático.

En resumen como alumnos debemos poseer las siguientes capacidades:

- Capacidad de síntesis.
- Capacidad de aplicar conocimientos.
- Resolución de problemas.
- Capacidad de aprender.
- Trabajo en equipo.

- Habilidades interpersonales.
- Planificación y gestión de tiempo.
- Gestión de la información.
- Capacidad de adaptarse a la nuevas situaciones.
- Creatividad.
- Saber dominar la sobrecarga de información.
- Evaluar la información y discriminar la calidad de la fuente de información.
- Organizar la información.

Poco a poco se irán desarrollando todas estas cualidades, ya que convertirse en un alumno virtual es un proceso gradual.

Indudablemente una vez que se ha vivido una experiencia como estudiante virtual cambia nuestra concepción de cómo hacer las cosas; habiéndonos puesto en los zapatos del otro y experimentando todas las bondades y frustraciones que pueden surgir en un alumno en ambientes virtuales, nos hará mejores en la tarea de ser tutores o docentes y alumnos en espacios virtuales como presenciales.

La formación que hemos obtenido de esta máster, de vuelta nos hace caer en la reflexión, que formarnos para ejercer una educación mejor es un esfuerzo que nos compete a toda la comunidad educativa. Así de alguna forma u otra, estamos asegurando una educación de calidad, al cual es un esfuerzo colectivo que debe ser siempre el objetivo a seguir.

El efecto de la educación está presente en nuestra vida cotidiana, y como alumnos de esta maestría al igual que el resto de la sociedad, estamos llamados a generar oportunidades legítimas de vida, de progreso y de bienestar para nuestros futuros alumnos, por medio de llevarlos a abrir las puertas del conocimiento.

Abrir esas puertas conlleva la idea implícita de la curiosidad, esa curiosidad que está alimentada por la motivación por aprender y de lo cual debemos ser ejemplo de ellos para nuestros alumnos. Pero para ello tenemos que ser capaces de constantemente mostrar curiosidad y fomentarla. La curiosidad es ese deseo del ser humano por conocer nuevas cosas, es el motor que lleva a la búsqueda del conocimiento en todos los aspectos y contextos de la vida misma.

Después de la culminación de esta máster, es un deseo personal, que la curiosidad y la motivación no decaigan, ya que son la luz en el camino de una educación más amplia, solidaria, democrática, y en colaboración que permita abrir las puertas y construir conocimiento.

REFERENCIAS

- Cochran-Smith, M. (2003) Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education* 19(1), 5-28.
- Esteve, J. M., La tercera revolución educativa, Barcelona, 2003, Paidós.
- Quintana, J. (2000). Competencias en tecnologías de la información del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Revista Interuniversitaria de Tecnología Educativa*, núm. 0, p.166-174.