

¿ESTÁ SATISFECHO EL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN FORMACIÓN DE LA UEX CON LA PRESENCIA DE LAS TIC EN SU PLAN DE ESTUDIOS?

María Jesús Fernández Sánchez, Estíbaliz Barriga Galeano, María Josefa Reyes Barragán y Diana Rodríguez García

Universidad de Extremadura

mfernandun@alumnos.unex.es

estibalizbg@unex.es

1. RESUMEN:

Se pretende conocer el grado de satisfacción del profesorado de secundaria en formación con respecto a la presencia de las TIC en los diferentes elementos curriculares (objetivos, contenidos, recursos y actividades) de las asignaturas que componen su plan de estudios. Para ello, se ha utilizado un cuestionario que ha sido respondido por 105 alumnos del MUFPE⁹ del presente curso académico (2011/12) de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura (UEx). Los resultados muestran el descontento del alumnado ante la falta de una formación que realmente les permita adquirir una práctica didáctica en la que se encuentren integradas las nuevas tecnologías.

2. ABSTRACT:

This paper aims to determine the satisfaction of students for teachers of secondary education with the presence of ICT in different curriculum elements (objectives, content, resources and activities) of the subjects in their curriculum. To do this, we used a questionnaire that was answered by 105 MUFPS's students to this academic year (2011/12) of the Faculty of Education at the University of Extremadura. The results show students' discontent with the lack of training that they can achieve real teaching practice in which new technologies are integrated.

⁹ Máster Universitario en Formación del Profesorado en Educación Secundaria.

3. PALABRAS CLAVE:

Formación del profesorado en TIC, Máster Universitario en Formación del Profesorado en Educación Secundaria, Universidad de Extremadura.

4. KEYWORDS:

ICT teacher training, Master's Degree in Teacher Education in Secondary Education, University of Extremadura.

5. ÁMBITO TEMÁTICO DE LAS JORNADAS:

Formación inicial y permanente del profesorado.

6. DESARROLLO:

a. Introducción.

La integración que han alcanzado las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la sociedad actual ha supuesto un gran progreso que se ha traducido en un incremento de posibilidades en los distintos ámbitos (social, económico, sanitario, etc.) en los que las nuevas tecnologías tienen aplicación. Y por supuesto, en la Educación, no solo dotando de una nueva configuración a los procesos involucrados en el paradigma de enseñanza-aprendizaje, sino a la cultura docente en general.

Según la UNESCO, los sistemas educativos mundiales se enfrentan actualmente al desafío de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para dotar a su alumnado de herramientas y conocimientos que les permitan desenvolverse en el siglo XXI (UNESCO, 2004)

La formación inicial y permanente del profesorado es la base para garantizar una buena adaptación de las TIC a la Educación. Marcelo (1994) considera que la formación inicial se refiere a aquellas experiencias que se desarrollan en una institución específica de formación, para contactar con los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para desempeñar tal actividad profesional y la formación permanente como aquellas actividades de mejora o perfeccionamiento que los profesores realizan a lo largo de su carrera. La necesidad de una adecuada formación inicial del profesorado es un tema en auge en la actualidad. El informe Eurydice (Eurydice, 2002) expone las reformas emprendidas en numerosos países europeos y

ofrece propuestas de mejora de dicha formación inicial para dar respuesta a las nuevas demandas de una sociedad en cambio. Este informe recoge también que es obligada la formación en TIC, a pesar de que, como señala Esteve (2006), “en muchos países europeos todavía se mantienen normativas muy genéricas que reconocen la importancia de la formación del profesor en este tema, pero sin establecer directrices específicas sobre las competencias básicas que se van a exigir como parte inexcusable de la formación inicial”.

Gutiérrez et al. (2009) señala que teniendo en cuenta los nuevos planes de estudio basados en aptitudes, resulta necesario desarrollar la competencia digital en los futuros docentes. Se logra con esto, tal como indica la LOE, adquirir competencias que “permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos”.

Para dar respuesta a las nuevas necesidades educativas, la Universidad de Extremadura (en adelante UEX) emplea la plataforma Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning Environment) para dar soporte a las asignaturas de las diferentes titulaciones presenciales, como titulaciones en modalidad semipresencial (como proyecto piloto desde el curso 2007/2008). Con la adaptación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior se han ofertado nuevas titulaciones semipresenciales como: Grado en Información y Documentación (INDO) y los complementos formativos para los titulados en Biblioteconomía y Documentación que quieran acceder al Grado de INDO.

El número de profesores que utiliza el Campus Virtual de la UEX se ha incrementando paulatinamente. Este incremento podría explicarse haciendo alusión a los nuevos principios europeos establecidos en los planes de estudios, mediante la adquisición de una serie de competencias estructuradas en dos categorías: transversales (comunes a todos los grados) y específicas (propias de cada titulación). Centrándonos en las transversales (Montero et al., 2010), recogen algunas competencias instrumentales (p.e. dominio de las TIC) y sistémicas (p.e. habilidad para buscar y seleccionar adecuadamente las fuentes de documentación y capacidad para reflexionar de manera crítica y personal) que aluden a las nuevas tecnologías.

Desde el Servicio de Orientación y Formación Docente de la UEX se ofertan cursos gratuitos relacionados con las nuevas tecnologías para garantizar que el profesorado de la UEX reciba una adecuada formación permanente. Algunas de las temáticas abordadas en estos cursos son concernientes a: entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, simulación de sistemas dinámicos con Simulink, entornos virtuales de aprendizaje con Adobe Connect Pro y Elluminate, diseño de videotutoriales para la docencia universitaria, etc. (Servicio de Formación y Orientación Docente, 2011).

La transformación de las enseñanzas universitarias en concordancia con el espacio europeo de educación superior ha dado como resultado la creación de un nuevo máster oficial en “Formación del profesorado de secundaria” (en adelante MUFPEs), ya no se trata de un certificado de aptitud, sino de un título reconocido para una profesión regulada¹⁰. En el que el diseño y desarrollo de programas que utilicen las TIC resulta un elemento clave para lograr avances educativos y de amplio alcance.

En este contexto, un análisis de los planes de estudio de los Grados de Infantil y Primaria de la UEX realizado por Montero et al. (2010) solo detectaron una asignatura destinada a las nuevas tecnologías en Educación. Una situación similar se presenta en el MUFPEs en el que no se han encontrado asignaturas comunes a todas las especialidades orientadas a la formación en TIC. Esta situación nos ha llevado a reflexionar y preguntarnos si el alumnado estaría satisfecho con los recursos y materiales didácticos empleados en el MUFPEs de la Facultad de Educación de la UEX (Campus de Badajoz) en el curso 2011-2012.

b. Objetivos

En coherencia con lo anterior se pretende conocer el grado de satisfacción del alumnado de las distintas especialidades del MUFPEs impartidas en la Facultad de Educación de la UEX con respecto a la presencia de las TIC en los currículos de las asignaturas de sus respectivos planes de estudios. Con esta finalidad se analiza: (1) La formación inicial del alumnado; (2) el grado de satisfacción del alumnado con respecto a los objetivos y contenidos; y (3) el grado de satisfacción del alumnado con respecto a los recursos y materiales didácticos tecnológicos utilizados en su formación.

c. Descripción del trabajo

La metodología utilizada ha requerido, por un lado, el análisis del Plan de Estudios del MUFPEs para detectar la presencia de las TIC a través de las competencias que debe adquirir el estudiante a partir del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes desempeñadas para lograr el resultado de su actividad. Dada la complejidad y diversidad de destrezas necesarias para el desempeño profesional, se consideraron dos tipos de competencias: básicas y específicas.

¹⁰ Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre (BOE nº 312, del 29 de diciembre de 2007, pp. 53751 y siguientes).

Por otro lado, para detectar el grado de satisfacción del alumnado respecto a las TIC se recurrió a un cuestionario que abarcaba 23 preguntas de las que 5 eran de tipo Likert (se instaba al alumno a señalar su grado de acuerdo en una escala de 1 a 5) y hacían referencia a las TIC (las preguntas utilizadas en este estudio se incluyen en el Anexo 1). Los ítems hacían referencia a diversos aspectos como: perfil académico y personal del alumnado, objetivos, contenidos y actividades de enseñanza/aprendizaje y recursos didácticos.

En la elección del cuestionario como recurso para efectuar la recogida de datos, se tuvieron en cuenta las ventajas del uso de este instrumento señaladas por Gairín (1990). Entre otras se encuentran: permite el anonimato, se puede administrar a muchas personas simultáneamente, proporciona uniformidad, etc. Asimismo, es preciso remarcar que en la elección de este instrumento, no se obvian los posibles inconvenientes que en su uso se podrían encontrar. En este sentido, Hopkins (1989) destaca los siguientes: la dificultad de encontrar preguntas que exploren en profundidad, la capacidad de lectura comprensiva del alumnado, y la sinceridad en las respuestas. La mejor manera de evitarlos, son tenerlos presentes a la hora de la elaboración del cuestionario y durante todo el proceso posterior.

En la elaboración del cuestionario se han tenido en cuenta las indicaciones de diversos autores (Buendía, 1997; Cohen y Manion, 1990; Oppenheim, 1966 y Rodríguez, Gil y García, 1996) que muestran propuestas concretas en cuanto al tipo de preguntas, el orden, vocabulario a utilizar, amplitud, presentación, fiabilidad y validez.

El análisis de la fiabilidad del instrumento de 23 preguntas (de las cuales 5 han sido utilizadas esta investigación) se efectuó empleando Alfa de Cronbach. Tras la realización de los oportunos análisis en SPSS v.18 para comprobar la fiabilidad del instrumento, se obtuvo que el cuestionario tenía una fiabilidad de 0,702. No se puede afirmar que se trate de una fiabilidad alta o baja, pues el valor de Alfa de Cronbach puede estar influido por: la longitud de la prueba, el tamaño de la muestra, la variabilidad interna de las puntuaciones y el constructo evaluado, entre otros factores.

El cuestionario se aplicó a 105 estudiantes de los 120 alumnos/as que se encuentran cursando las cuatro especialidades del MUFPEs ofertadas en la Facultad de Educación de la UEx.

d. Resultados

I. Análisis del Plan de Estudios del MUFPEs

Se detectó sólo una competencia básica¹¹ relacionada con las TIC que se encuentra encuadrada en un módulo genérico (de 12 créditos) que es común a todas las especialidades del Máster. Aunque las asignaturas que componen dicho módulo están más orientadas al conocimiento de los aspectos psicológicos del alumnado de Secundaria y a cuestiones de organización educativa, que a la consecución del manejo de las TIC en educación. También se trabajan competencias TIC específicas¹² en los módulos (de 30 créditos ECTS) de cada una de las especialidades analizadas (Orientación Educativa, Educación Plástica y Musical, Economía y Empresa y Tecnología). No obstante, estas competencias son las mismas para las 4 especialidades, aunque se trabajan desde asignaturas diferentes.

Las asignaturas que componen los módulos mencionados en el párrafo anterior y desde las que se deben trabajar las competencias TIC detectadas son las siguientes

Tabla 1. Asignaturas de los módulos genéricos y específicos del MUFPEs

<i>Asignaturas</i>	
<i>Módulo Genérico</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Psicología y educación del adolescente. - Procesos educativos y realidad escolar.
<i>Módulo Específico (especialidad de Tecnología)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos científicos del currículum de Tecnología en la Enseñanza Secundaria I. - Fundamentos científicos del currículum de Tecnología en la Enseñanza Secundaria II. - Didáctica de la Tecnología. - Actividades profesionales y orientación laboral en el ámbito tecnológico. - Innovación e investigación en orientación y actuación educativas.
<i>Módulo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos científicos del currículum de Economía y Empresa en la

¹¹ CE3: Buscar, obtener, procesar y comunicar información oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia, transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.

¹² CE8: Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

CE35: Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CE36: Conocer y aplicar metodologías y técnicas que utilicen las tecnologías de la información en la materia de especialización mediante el uso del software disponible en los Centros de Educación Secundaria de Extremadura.

<i>Específico (especialidad de Economía y Empresa)</i>	Enseñanza Secundaria I. - Fundamentos científicos del currículum de Economía y Empresa en la Enseñanza Secundaria II. - Didáctica de la Economía y Empresa. - Actividades profesionales y orientación laboral en el ámbito económico y empresarial. - Innovación e investigación en orientación y actuación educativas.
<i>Módulo Específico (especialidad de Educación Plástica y Musical)</i>	- Fundamentos científicos del currículum de Educación Plástica y Musical en la Enseñanza Secundaria I. - Fundamentos científicos del currículum de Educación Plástica y Musical en la Enseñanza Secundaria II. - Didáctica de la Educación Plástica y Musical. - Metodología y aprendizaje de la Educación Plástica y Musical. - Innovación e investigación en orientación y actuación educativas.
<i>Módulo Específico (Orientación Educativa)</i>	- Fundamentos científicos del currículum de la Orientación Escolar en la Enseñanza Secundaria I. - Fundamentos científicos del currículum de la Orientación Escolar en la Enseñanza Secundaria II. - La Orientación Escolar. - El diagnóstico psicopedagógico. - Innovación e investigación en orientación y actuación educativas.

II. Formación inicial y perfil del alumnado.

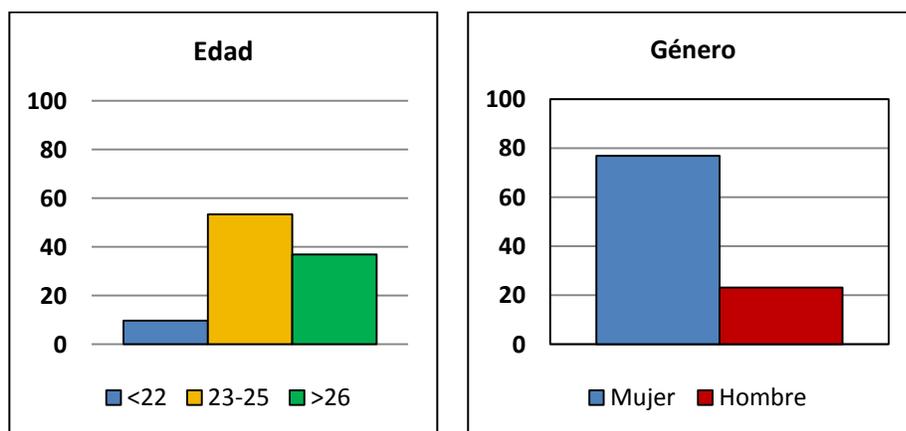


Figura 1: Edad del alumnado. **Figura 2:** Sexo del alumnado.

Los datos obtenidos indican que más del 50% del alumnado presenta edades comprendidas entre los 23 y los 25 años (han finalizado estudios de Licenciatura o Ingeniería Superior). Un 40 % de los sujetos superan los 26 años de edad, aspecto que supone un claro indicador del regreso a la universidad para adquirir formación adicional que permita acceder a otras opciones laborales (oposiciones de Secundaria). En cuanto al género, casi un 80 % son mujeres. Este porcentaje responde a la feminización que caracteriza a la profesión docente en nuestro país (Figuras 1 y 2).

En relación a las titulaciones de procedencia, varían en función de la especialidad que estén cursando. No obstante, un 50% son titulados medios (diplomados o ingenieros técnicos), mientras que la mitad restante se distribuye en proporciones semejantes entre titulados superiores (licenciados e ingenieros superiores) y otros (p.e. Estudios en conservatorio).

III. Grado de satisfacción en relación a diversos aspectos formativos.

Los resultados respecto a los objetivos, contenidos y actividades de enseñanza/aprendizaje se muestran en la figura 3. En ella se observa que casi un 45 % del alumnado encuestado muestra no estar conforme con los objetivos propuestos en su titulación y consideran necesarios introducir objetivos relacionados con las TIC. Por el contrario cerca de un 13 % asegura que no sería necesario incluir nuevos objetivos en su plan de estudios. El grado de descontento respecto a los contenidos es mayor que el expresado en relación a los objetivos, pues más de un 50 % incluiría contenidos diferentes a los propuestos. Mientras que un 10,5 % no modificaría los actuales contenidos a favor de los relacionados con las TIC. Sobre las actividades un 39 % de los encuestados realizaría una nueva propuesta de las actividades de e/a para poder ajustarlas en mayor medida a la consecución de contenidos y objetivos relacionados con las TIC. Casi un 20 % no realizaría ningún tipo de modificación.

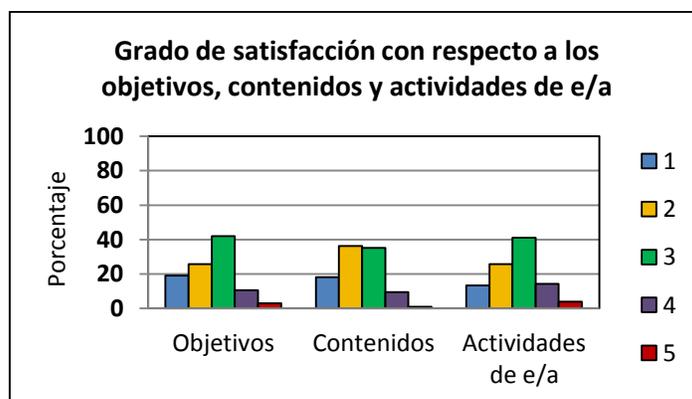


Figura 3: Grado de satisfacción con respecto a los objetivos, contenidos y actividades de e/a.

En cuanto a los recursos y materiales didácticos empleados en el aula son en su mayoría presentaciones en Power Point, aunque todavía hay un grupo considerable del profesorado que usa la proyección de diapositivas de acetato. Sin embargo, los recursos y materiales didácticos utilizados en el aula virtual, se observó que la subida de archivos¹³ es la actividad que más se utiliza (77 %), seguido de las consultas (17%), los textos en línea¹⁴ (4%) y los cuestionarios¹⁵ (2%). El claro predominio de utilización de la subida de archivos se debe a la facilidad y la rapidez de creación de este recurso por parte del profesorado con respecto al resto. En una investigación anterior (Fernández Sánchez, Barriga Galeano y Reyes Barragán, 2011), obtuvieron que los recursos más empleados para introducir contenidos de ampliación en los espacios virtuales de las asignaturas son principalmente documentos en PDF y en Word (60 %) y en menor medida, enlaces (20 %) y glosarios (14 %).

El grado de satisfacción del alumnado (Figura 4) muestra que un 37,2% de los alumnos considera que debería utilizarse una mayor variedad de recursos a la hora de presentar los contenidos, mientras que un 20,9% muestra conformidad con respecto a los mismos. En relación a las actividades, un 39 % estima oportuno que se deberían aprovechar mejor los recursos del Campus Virtual e incluir otro tipo de herramientas (talleres, wikis, etc.). Sin embargo, un 18 % no quiere que se elimine el predominio de la herramienta “subida de un solo archivo”.



Figura 4: Grado de satisfacción con respecto a los recursos didácticos y las actividades.

¹³ La subida de archivos contempla tanto la subida de un único archivo, independientemente del formato (Word, pdf, jpg, etc.), como la subida múltiple de archivos. En el porcentaje indicado el uso de éstas es equitativo.

¹⁴ Recurso utilizado por el profesor para plantear la descripción de una actividad.

¹⁵ Listas de preguntas que el alumno debe contestar.

e. Conclusiones

En conclusión, el profesorado en formación carece de una instrucción específicamente dirigida a adquirir unas competencias propias que le permitan adaptar los elementos curriculares al uso de las TIC en el Plan de estudios del MUFPEs.

El grado de satisfacción en relación a los diferentes elementos curriculares que componen el plan de estudios es bajo, si tenemos en cuenta que cerca de la mitad del alumnado variaría en mayor o menor grado dichos elementos.

Cabe destacar el escaso aprovechamiento de algunos recursos del Campus Virtual a la hora de exponer los contenidos (materiales didácticos) o de poner en práctica los mismos (actividades de e/a). Por ello, es importante la labor que realiza el Servicio de Orientación y Formación Docente, ofertando cursos relacionados con las nuevas tecnologías.

Por último, señalar que la formación del profesorado universitario de la Facultad de Educación tiene un importante papel para lograr que su práctica se empape de tintes tecnológicos y, por consiguiente, el ejercicio de los futuros profesores/as de los diferentes niveles educativos de nuestro país.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Buendía, L. (1997). *La investigación por encuesta. La investigación observacional*. En L. Buendía, P. Colás, y F. Hernández (Coords.), *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 120-203). Madrid: McGraw-Hill.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Esteve, J.M. (2006). La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40

Eurydice (2002) *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe I: *Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior*. Madrid: C.I.D.E.

Fernández Sánchez, M.J.; Barriga Galeano, E. y Reyes Barragán, M. J. (2011.): *“El universo semipresencial de la Facultad de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de Extremadura (España)”*. 2011. Póster presentado al V Encuentro Ibérico EDICIC.

Gairín, J. (1990). *Las actitudes en educación. Un estudio sobre la educación matemática*. Barcelona: Boixareu Universitaria.

Gutiérrez Martín, A, Palacios, A. y Torrego, L. (2009). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de educación*, 253, 267-269.

Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU.

Khvilon, E. et al. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía práctica de planificación*. Paris. Unesco.

Marcelo, C. (1994): *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. PPU, Barcelona.

Montero, M.L. et al. (2010). *Experiencias piloto ECTS en la UEx. De las Experiencias Piloto (2007/08) a los Grados: desafíos ante el nuevo modelo universitario*. Cáceres: Universidad de Extremadura.

Oppenheim, A. N. (1966). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. Londres: Pinter.

Resolución de 2 de febrero de 2010, del Rector, por la que se publica el plan de estudios de Graduado o Graduada en Educación Infantil. (D.O.E. de 17 de febrero de 2010). Disponible en: <http://doe.juntaex.es/pdfs/2010/320o/10060327.pdf>

Resolución de 2 de febrero de 2010, del Rector, por la que se publica el plan de estudios de Graduado o Graduada en Educación Primaria. (D.O.E. de 17 de febrero de 2010). Disponible en: <http://doe.juntaex.es/pdfs/2010/320o/10060328.pdf>

Resolución de 9 de febrero de 2010, del Rector, por la que se publica el plan de estudios de Máster Universitario en Formación del Profesorado en Educación Secundaria. (D.O.E. de 29 de abril de 2010). Disponible en: <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2010/800o/10060985.pdf>

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Servicio de Orientación y Formación Docente (2011). *Plan de Formación y Difusión de la UEx para Orientadores de Extremadura*. Badajoz: Universidad de Extremadura.

8. CUESTIONES PARA EL DEBATE:

- ¿El plan de estudios del MUFPEs debería fomentar la adquisición de competencias relacionadas con las TIC?
- ¿Influye el uso de las nuevas tecnologías en el aula en un mayor uso de ellas en el futuro profesorado (estudiantes del MUFPEs)?
- ¿La actual situación de crisis generalizada de nuestro país puede afectar a la adquisición de competencias relacionadas con las TIC en el profesorado en formación? (posible falta de inversión).
- ¿Posibles soluciones ante el descontento de los estudiantes del MUFPEs con respecto a su formación en TIC?

ANEXO 1. CUESTIONARIO

CUESTIONARIO SOBRE INSERCIÓN LABORAL Y SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Las respuestas son totalmente anónimas, por lo que te agradecemos que seas sincero/a.

Datos personales

SEXO: Hombre Mujer

EDAD: <22 23-25 >26

Datos académicos

1. ESPECIALIDAD EN LA QUE TE ENCUENTRAS MATRICULADO EN EL MÁSTER:

Orientación Educativa. Economía y empresa.
 Educación Plástica y Musical. Tecnología.

2. ESPECIALIDAD O TITULACIÓN DE LA QUE PROCEDES:

Dip. Magisterio Lic. Historia y C^{as} de la Música Lic. Psicopedagogía
 Lic. Psicología o Pedagogía Lic. Bellas Artes Lic. Arquitectura
 Lic. Administración y Dirección. Lic. Química o Física Dip. Turismo
 Ingeniería Técnica Dip. Educación Social Ingeniería superior
 Lic. C^a y Tecnología de los Alimentos Dip. Arquitectura Técnica Otra _____

3. INDICA TU GRADO DE SATISFACCIÓN CON RESPECTO A LA PRESENCIA DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LOS ASPECTOS QUE APARECEN EN LOS SIGUIENTES ÍTEMS. DEBES TENER EN CUENTA QUE 1 ES POCO SATISFECHO Y 5 MUY SATISFECHO.

	1	2	3	4	5
1. Los objetivos.					
2. Los contenidos.					
3. Las actividades de e/a.					
4. La evaluación.					
5. Los recursos educativos empleados o propuestos.					

Muchas gracias por tu colaboración.

PRODUCCIÓN DE MATERIALES EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA, ¿UNA VÍA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES?

Almudena ALONSO FERREIRO, Jessica ARÉVALO y Ana RODRÍGUEZ GROBA

Universidad de Santiago de Compostela

almudena.alonso@usc.es

jessiarevalo.s@gmail.com

groba03@hotmail.com

1. RESUMEN

En esta comunicación presentamos algunos resultados de la investigación evaluativa del Proyecto FEUNT16, financiado por la AECID17 desarrollado en cooperación entre la Universidad Nacional de Córdoba (UNC-Argentina) y la Universidad de Santiago de Compostela (USC-España). En concreto se hará referencia a su Programa de Formación y específicamente al taller de producción de materiales (TPM) en el que participan los docentes. Para indagar en esta cuestión se observaron los entornos virtuales de enseñanza de docentes participantes y de no participantes en el taller. Percibimos cambios significativos en la utilización que los docentes hacen de los materiales según la jerarquía que ocupan, apreciándose diferencias sustanciales en el uso de las posibilidades de los entornos virtuales y en la transformación de las prácticas docentes según el tipo de materiales creados en el taller.

2. ABSTRACT

This paper presents some results of the evaluative research of the FEUNT Project, financed by the AECID. It focuses its attention on the material production workshop, especially in virtual

¹⁶ Universidad en la Sociedad del Conocimiento. Fortalecimiento Institucional de Áreas Dedicadas a la Enseñanza Universitaria con Nuevas Tecnologías.

¹⁷ Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

classrooms. To carry out this research, we observed the virtual environment of participant and non participant teachers of the workshop. We appreciate significant changes in the use teachers make of the materials according to their professional status, in the employment of the virtual environments possibilities and in the transformation of teaching practice depending on the type of materials designed in the workshop.

3. PALABRAS CLAVE

Investigación evaluativa, formación de profesorado, producción de materiales.

4. KEYWORDS

Evaluative research, teacher training, material production

5. ÁMBITO TEMÁTICO DE LAS JORNADAS

Formación inicial y permanente del profesorado

6. DESARROLLO

a. Introducción

En esta comunicación se presentan algunos de los resultados obtenidos de la investigación evaluativa del Proyecto “Universidad en la Sociedad del Conocimiento. Fortalecimiento institucional de áreas dedicadas a la enseñanza universitaria con Nuevas Tecnologías” (FEUNT), financiado por la AECID, llevado a cabo en la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) coordinado por la Universidad de Santiago de Compostela (USC), en el marco de la red Universidad para la Sociedad de la Información y el Conocimiento (UNISIC). Este proyecto asume la idea de fortalecimiento institucional como objetivo, en donde las tecnologías no son sólo el equipamiento imprescindible para lograr el acceso a los bienes culturales que circulan en la red, sino también materia objeto de reflexión, estudio, investigación, producción de conocimiento y crítica. Actividades propias del quehacer académico universitario.

La evaluación se planteó desde un enfoque comprensivo, que “consiste en determinar y representar la calidad a través de la experiencia subjetiva, utilizando la descripción verbal y la experiencia indirecta de méritos y deficiencias. Se trata de una evaluación cualitativa: más episódica y holística” (Stake, 2006:42). Para ello partimos de una premisa básica: “para que la

evaluación produzca efectos beneficiosos, es preciso contar con la cooperación voluntariamente ejercida de los implicados en el proyecto” (Gento, 1998:94). Nos hemos basado en aquellas aportaciones que voluntariamente muchos de los encargados del proyecto, alumnos y docentes participantes de los programas de formación se prestaron a contestar a través de entrevistas en profundidad y cuestionarios. Si bien para el análisis de los entornos virtuales se utilizó la propuesta de sistematización de los datos a partir de la guías de análisis de materiales de enseñanza y la guía de análisis de las interacciones propuestas por Gewerc (2010)¹⁸ (Giordanegro, 2011).

El proyecto se implementa en cinco programas: Investigación y desarrollo; Mejora tecnológica; Difusión; Comunicación y promoción de políticas de conocimiento abierto, y Formación y Producción de materiales educativos. Cada uno de los cuales contempla diferentes objetivos específicos y favorece el objetivo general. En esta etapa de la evaluación centramos la investigación en el Programa de Formación de profesores, concretamente en el Taller de Producción de Materiales (TPM) que busca nuevas fórmulas que inciten a los docentes a reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza, particularmente en el marco de procesos de creación de materiales.

b. Objetivos

El objetivo general del proyecto FEUNT es fortalecer la FFyH en el desarrollo de programas destinados a mejorar las prácticas de enseñanza a través de la inclusión efectiva de la tecnología. Éste es producto de los estudios previos realizados en el marco de la Red UNISIC (Gewerc, 2009, 2010), que han servido como diagnóstico inicial y de guía para esta evaluación.

Uno de los objetivos de esta evaluación es conocer el impacto que está teniendo la formación en la producción de materiales en general y especialmente en la creación de cursos virtuales en la plataforma de e-learning que se utiliza.

Se observaron los cursos incluidos en la plataforma, de los docentes que participaron en el taller y de los que no lo hicieron, con el fin de obtener información de las mismas. Se efectuó un primer análisis general de los cursos activos en la plataforma que utiliza la FFyH (Moodle) en el año 2010, centrándonos en los principales recursos que comúnmente utilizan los docentes en sus propuestas pedagógicas, luego se efectuó un segundo análisis general en 2011 y se analizaron las aulas de los docentes que realizaron el TPM en el período 2009-2011.

¹⁸ Véase Gewerc, A. (2010) para más información acerca de las guías de análisis.

c. Descripción

Desde el supuesto de que cualquier propuesta de formación tendría que ir más allá de los aspectos instrumentales de las tecnologías, para adentrarse en los usos y las relaciones que se establecen con ellas; y que el proyecto marco del que es parte el taller de materiales resalta el enfoque de conocimiento abierto, tanto en relación al software que se utiliza como a las producciones que los docentes realizan, la pregunta ¿de quién es el conocimiento en la sociedad del conocimiento? orienta el taller desde su inicio, planteando al profesorado la necesidad de pensar su lugar como productor de contenidos y ahondando en la problemática del Copyright y los derechos de autor.

Optar por la modalidad taller busca dar respuestas a las necesidades de cada profesor en particular, entendiéndolos como agentes claves en la producción de sus propios materiales, con la intencionalidad de que respondan a la realidad de su aula y a la particularidad de su alumnado. Impartir cursos descontextualizados, en los que se diese al docente una teoría muy general, no posibilitaría una mejora sustancial de la realidad a la que se enfrentan. Por ello, el equipo a cargo selecciona la modalidad taller cediendo el protagonismo a los docentes, posibilitándoles abordar los contenidos y las discusiones desde dos posiciones simultáneas: la de alumnos y la de docentes. Esto implica, partir de reconocer al docente como productor de conocimientos y como sujeto fundamental para pensar maneras de abordar la transmisión-construcción de contenidos.

Los talleres han sido gratuitos y abiertos, pero se vio la necesidad de restringir el cupo de integrantes para garantizar la calidad de la propuesta atendiendo fundamentalmente a las posibilidades de gestión del grupo formadores que lo lleva adelante. Esto ayudó a resaltar cuestiones de la micropolítica de cada cátedra como veremos más adelante.

En los organismos políticos de las escuelas (Consejo consultivo) se decide que cada escuela seleccione un representante, dando prioridad a aquellos que enseñan en el primer año de los programas de grado (considerado el más importante por el problema de retención de los estudiantes). La representación resultaba una opción válida dada la estructura de cátedra que existe en las universidades argentinas. Si ésta es entendida como un equipo, permite que los materiales sean utilizados por todos, por lo tanto realmente, la propuesta adquiriría mucho valor como catalizador para el cambio más allá del representante por sí mismo.

Algunas escuelas envían al taller al profesorado recién incorporado a la cátedra, y lo transforman en obligatorio. Esto puede ser entendido en el contexto de la degradación de la enseñanza en los últimos tiempos en contraste con las actividades de investigación. Podría

inferirse de este hecho que profesores de más alta jerarquía no asisten a actividades de apoyo o mejora de la docencia, porque no da prestigio ni permite acreditaciones.

Las características del grupo de docentes que participan finalmente del taller de materiales generó que, en algunos casos, las cátedras completas no se involucraran en un primer momento; sino solamente sus profesores ayudantes, adscriptos o ayudantes alumnos. En estos casos, los participantes se encontraron en situaciones difíciles a la hora de seleccionar contenidos para producir los materiales ya que no contaban con la autonomía suficiente para tomar decisiones respecto a qué publicar y cómo hacerlo; sin consultar previamente a los titulares y adjuntos de sus cátedras.. Destacamos estos casos, ya que si bien en el taller participó sólo uno de los integrantes, en el proceso de producción se sumó la totalidad de la cátedra. Sin embargo, en líneas generales podemos decir que los profesores ayudantes (llamados asistentes), a cargo de los trabajos prácticos, seleccionaron contenidos cuyo desarrollo estaba a su cargo (Chervin y Uanini, 2009).

Este dato es relevante ya que permite visualizar las interrelaciones entre el nivel político, pedagógico y didáctico que involucra la producción de contenidos.

d. Resultados y conclusiones

Se presentan algunos resultados derivados de la investigación evaluativa, en concreto los que se refieren al impacto del TPM a través de la observación del uso de la plataforma de e-learning.

En primer lugar mencionar que se observó un incremento entre el número de cursos en la plataforma, de 218 en 2010 pasó a 37 en 2011.

A partir de la revisión de las aulas virtuales generadas hasta el año 2010, hemos observado que el profesorado utiliza la plataforma de e-learning, centrándose, fundamentalmente, en el foro de novedades que, por defecto, viene incorporado. Este foro se utiliza para la comunicación entre docentes y alumnos sobre cuestiones fundamentalmente administrativas y sólo los docentes poseen permisos de edición. También se utilizan con frecuencia los enlaces a material textual en formato PDF. Hay un escaso uso de enlaces web y las imágenes tienen únicamente funciones de ilustración y no como contenido a incorporar en la propuesta de las cátedras.

Sin embargo, podemos apreciar que los docentes que cursaron el TPM durante 2009-2011 se muestran más activos en la gestión de sus aulas virtuales. Las propuestas que presentan a sus estudiantes giran fundamentalmente en torno a los contenidos y materiales producidos durante la participación en el taller.

Sus aulas aparecen en constante construcción y transformación, ya que se observa la presentación de la materia con el programa en el primer bloque y, a medida que avanza el curso, se abre un bloque por cada unidad de la materia, donde se presentan los principales puntos de la unidad temática y se enlazan archivos. Por lo general, inician con un pequeño texto que explicita la intención de la cátedra respecto a los motivos por los que se utiliza el aula virtual como recurso para la enseñanza. Luego, se identifican los recursos que se proporcionan para el trabajo académico. Es interesante observar que, además del foro de novedades, se incorporan otros espacios, como por ejemplo, otros foros sobre diferentes cuestiones que hacen al desarrollo de los contenidos de la materia y que se transforman en consultas donde los estudiantes pueden iniciar el intercambio con el docente que deseen. Además, muestra un trabajo constante de Glosario, wikis, foros, enlaces web y documentos, entrega de tareas on-line y base de datos. El uso de estos recursos diferencia a este grupo del resto del profesorado de la facultad, que generalmente se limita a los ya comentados. Con lo cual más allá del impacto cuantitativo al que ya se hizo referencia, se muestra un cambio cualitativo en las aulas virtuales, que podría producirse cuando ingresa la dimensión pedagógica abordada en el taller.

Finalmente observamos que los docentes que crearon un curso en la plataforma durante el desarrollo del taller parecen realizar transformaciones significativas en sus prácticas de enseñanza.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chervin, V. y Uanini, M. B. (2009). "Los materiales impresos para la enseñanza como configuradores de prácticas didácticas. Un estudio de caso". En VI Jornadas de Investigación en Educación: "Investigación, conocimiento y participación de los actores en el campo educativo". Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades "María Saleme de Burnichón" - Universidad Nacional de Córdoba.

Gento, S. (1998). Marco referencial para la evaluación de un proyecto educativo. *Educación XXI*, 1, 93-127.

Gewerc, A. (Coord.) (2010). El lugar de las TIC en la enseñanza universitaria: estudio de casos en Iberoamérica. Málaga: Ediciones Aljibe.

Gewerc, A. (Coord.) (2009). *Paradojas y dilemas de las universidades iberoamericanas ante la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Editorial Davinci.

Giordanengo, G. (2011). *Entornos virtuales en la extensión universitaria. Un estudio de caso, los Programas de capacitación extensionista de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Córdoba [Inédita].

Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

8. CUESTIONES PARA EL DEBATE

¿Qué metodología de formación docente en tecnologías emergentes sería adecuada para favorecer cambios en las prácticas de enseñanza con el fin de lograr que ésta tienda a ser crítica, reflexiva y democrática, y permita la participación del alumnado?

¿Cómo sostener en el tiempo iniciativas del tipo que describimos en la comunicación? ¿Debería reducirse el taller de producción de materiales a la construcción de cursos en la plataforma o de recursos para promover una enseñanza menos tradicional?

¿Debería continuar el desarrollo del TPM como un hecho puntual en el que participan los docentes? O tras tres años de experiencia... ¿debería existir un equipo permanente al que los profesores pudiesen acudir cuando lo necesitasen?

¿Qué futuro tienen este tipo de iniciativas de conocimiento abierto que emplean software libre teniendo en cuenta que la tendencia del último tiempo es la concentración de las plataformas en manos privadas?

¿Cómo involucrar en estas iniciativas (el taller de producción de materiales) a los colectivos docentes más influyentes en universidades con organización académica fuertemente jerarquizadas?

APLICACIÓN EDUCATIVA DE TWITTER EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Víctor ABELLA GARCÍA y Vanesa DELGADO BENITO
Universidad de Burgos
vabella@ubu.es
vdelgado@ubu.es

1. RESUMEN:

Twitter es una de las herramientas de la Web 2.0 que mayor acogida está teniendo en el mundo educativo en los últimos años. Sus principales características son la comunicación online, la limitación de caracteres y la posibilidad de seguir a quien se quiera. Esta comunicación presenta una pequeña experiencia de uso de Twitter realizada con estudiantes del Grado en educación Primaria de la Universidad de Burgos. Se ha realizado una primera aproximación a las posibilidades que ofrece esta herramienta en la Educación Superior. De forma general consideramos que es una buena herramienta para fomentar la interacción y el aprendizaje informal.

2. ABSTRACT:

Twitter is one of the latest Web 2.0 approaches tools, with great support from educational institutions during recent years. Among its features highlights an online communication, 140-character limitation, and the freedom to decide who are you following and be followed by. This communication shows a Twitter experience based on the use of Twitter by students of the Degree in K-12 Education from University of Burgos. A first approach to the educative potential of Twitter in Higher Education was obtained. We concluded that Twitter has become a key tool to improve interaction and to encourage education in an informal way.

3. PALABRAS CLAVE:

Twitter, aprendizaje informal, Educación Superior

4. KEYWORDS:

Twitter, informal learning, Higher Education

5. ÁMBITO TEMÁTICO DE LAS JORNADAS:

Formación inicial y permanente del profesorado

6. DESARROLLO:

a. Introducción

Desde el surgimiento de lo que se ha denominado como Web 2.0 (O'Really, 2005), este concepto ha sido uno de los que ha que más han evolucionado, consiguiendo además tener un gran impacto en la educación. Sin embargo, muchos de los implicados en el mundo educativo desconocen el significado del concepto Web 2.0, pero reconocen su potencial para integrarlo en su actividad docente (Grosbeck, 2009). El ámbito de la Educación Superior parece el más reticente a la integración de la tecnología y, concretamente, a la integración de las herramientas sociales. Pero parece que esta tendencia está cambiando en los últimos tiempos, ya que son cada vez más los profesores que comienzan a integrar este tipo de herramientas en sus actividades con los alumnos o como parte de sus Entornos Personales de Aprendizaje (PLE, *Personal Learning Environment*).

Dentro de las tecnologías de la Web 2.0 una de las últimas en aparecer ha sido el microblogging, cuya idea central es la de la comunicación online con un número determinado de caracteres (generalmente 140). Dicho de otra manera, un microblog lo podríamos entender como un blog pero en el que cada post estaría limitado a 140 caracteres, y gracias a los servicios de redes sociales los servicios de los microblogs han mejorado (McFedries, 2007). Esta idea de mejora tiene que ver con que gracias a las posibilidades que ofrecen las redes sociales se puede seguir a otras personas, a la vez que también puedes ser seguido por otras, y además se ha facilitado la interacción gracias a la posibilidad de responder a otros o de mandar mensajes directos.

La primera plataforma de este estilo, Twitter, surgió en el año 2007 con un notable éxito. Es posible que este éxito de Twitter, y por tanto del microblogging, se pueda deber también a la movilidad de las plataformas, es decir gracias al *Mobile 2.0* (Griswold, 2007).

De forma resumida podemos decir que dentro del mundo educativo las funciones básicas del microblogging son que facilitan el feedback inmediato, la posibilidad de compartir documentación y la reflexión sobre determinados conceptos.

Algunas experiencias educativas de utilización de Twitter en Educación Superior han mostrado que incrementa el grado de compromiso, tanto de los estudiantes como de los profesores, en las actividades de enseñanza-aprendizaje (Junco, Heiberger, & Loken, 2011); además de ser un buen instrumento para fomentar el aprendizaje informal (Ebner, Lienhardt, Rohs, & Meyer, 2010).

b. Objetivos

El uso del microblogging fomenta y facilita la comunicación entre personas que tienen intereses comunes (Ebner & Schiefner, 2008; Reinhardt, Ebner, Beham, & Costa, 2009). En este sentido hemos comprobado que en España hay una gran comunidad docente en Twitter, por lo que consideramos que el uso de Twitter por parte de los alumnos puede proporcionarles un primer contacto con docentes que actualmente están en el ejercicio de su profesión. La intención era que Twitter fuera una “ventana” a la realidad docente. De esta manera se trata fomentar la interacción con maestros y profesores, con lo que se consiguen romper los muros del aula.

Muchas de las cosas que aprendemos a lo largo de la vida no lo hacemos en un aula, sino que lo hacemos en contextos informales. Twitter se ha mostrado como una importante herramienta de intercambio de información y de ideas entre docentes, por lo que lo consideramos un potente recurso de aprendizaje informal.

Generalmente los alumnos suelen entender las redes sociales como sinónimo de ocio y no como herramientas que ofrecen grandes posibilidades educativas y formativas. Por esta razón, una de las intenciones de la actividad era que los alumnos comenzaran a utilizar una red social desde una perspectiva educativa, dentro de un ámbito más profesional.

Las redes sociales se han convertido en un elemento básico de los PLE, conocido como Red Personal de Aprendizaje (PLN, Personal Learning Network). Este elemento es importante porque queremos proporcionar a los alumnos un ambiente de aprendizaje que vaya más allá de la duración de la propia asignatura, es decir que pueda servir para su formación permanente.

c. Descripción del trabajo

La actividad se desarrolló durante el primer semestre del curso 2011-2012 dentro de la asignatura TIC aplicadas a la Educación. Esta asignatura corresponde al primer curso del Grado