

LA INTERACCIÓN ENTRE ESTUDIANTES A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN INNOVADORA DE LOS FOROS VIRTUALES: UNA PROPUESTA PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN EL MARCO DEL MASTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Jacobo Cano Escoriaza
Universidad de Zaragoza
jcano@unizar.es

Rebeca Soler Costa
Universidad de Zaragoza
rsoler@unizar.es

RESUMEN/ABSTRACT

La participación activa del alumnado así como su evaluación, correspondiente al Master de Secundaria en la asignatura genérica "Contexto de la Actividad Docente" se realizará conjuntamente entre los diferentes profesores implicados en el desarrollo teórico-práctico del módulo, el cual consta de cuatro grupos de docencia.

Uno de los aspectos más interesantes e innovadores es que el Master se imparte a alumnos de distintas especialidades y carreras de origen, desde Ingenieros hasta licenciados en matemáticas, física, geografía, arte, psicología, etc. a través de los foros virtuales.

Los objetivos esenciales se centran en potenciar la comunidad de aprendizaje con las aportaciones de cada participante, así como sus interacciones, favoreciendo el protagonismo de su proceso de aprendizaje. De igual modo, se estimula la búsqueda de información y la autoreflexión en el proceso formativo como futuros profesores, implementando una metodología de trabajo que permita a los estudiantes aumentar su motivación acerca de la materia.

1. Desarrollo de competencias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

En la actualidad existe un amplio debate en torno a la innovación (Santos et al. 2009) y a las competencias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (Roig, 2007), del aprendizaje a lo largo de la vida (Monclús y Sabán, 2008) y de la sociedad de la información (Nieto y Rodríguez, 2009; Pérez Gómez, 2009).

La adquisición de competencias, entroncadas éstas desde una perspectiva central, en los diferentes planes formativos a nivel universitario, y ligadas necesariamente al mundo laboral, se convierten en esenciales, más allá de los propios contenidos, que por la naturaleza del propio conocimiento se convierten en más o menos accesorios, en la medida en que pueden ser más cambiantes.

Desde la perspectiva de la formación, la Universidad debe asumir un papel más activo en esta formación permanente, al tiempo que debe potenciar la necesaria sinergia teórico-práctica, todo ello trabajado desde un enfoque eminentemente interdisciplinar.

Hay que constatar las dificultades existentes para llevar a cabo dicho enfoque: la diversidad y amplitud de funciones del profesorado universitario, las determinadas inercias que han propiciado un abordaje del conocimiento demasiado fragmentado y compartimentado, etc.

Resulta interesante la definición de competencia donde se remarca el “*saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades y de conocimientos (conocimientos, actitudes y habilidades), utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común*” (Lasnier, 2000).

El término *competencia* implica una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado, según las orientaciones del Ministerio de Educación.

Nos parece clarificadora, por otro lado, la multireferencialidad a la que hace alusión el profesor Bernal (2006), quien especifica las siguientes aclaraciones y consideraciones en torno a los saberes tal y como los proponía Delors (1996):

Saber conceptual -aprender a conocer-. Competencia técnica/Conocimientos

Saber procedimental -aprender a hacer-. Competencia metodológica/Habilidades

Saber actitudinal -aprender a convivir-. Competencia social/Actitudes

Saber metacognitivo -aprender a ser-. Competencia personal/Actitudes

Por otro lado, ha aumentado la necesidad de vincular el mundo formativo con el mundo empresarial, donde la empleabilidad juega un papel esencial y la calidad de la formación universitaria de una forma particular debe ser una demanda social imperiosa con la participación del propio profesorado y de los estudiantes (Casero, 2008).

En la actualidad tenemos los denominados "descriptores de Dublín" que tienen su traslación en el Real Decreto de 1393/2007, donde en el artículo 3.2. se recogen las competencias básicas de los grados y aquellas otras que figuren en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, MECES:

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio;
- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen

demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio;

- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética;
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Otro aspecto relevante, en la línea que estamos desarrollando, es reflexionar claramente sobre el papel que juega y debiera jugar la evaluación en el marco de un desarrollo competencial dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. La clave, en este sentido, no es tanto evaluar la adquisición de una serie de contenidos –los cuales pueden ser más o menos cambiantes, más o menos relevantes- sino de la adquisición de las competencias en la estructura de la propia oferta, en este caso universitaria.

Nos parece importante remarcar la necesidad de trabajar, desde este enfoque, en una adquisición competencial que no se centre exclusivamente en una carrera determinada, o dentro de ésta, en un área de conocimiento en concreto, sino que es preciso abordar el necesario camino –con experiencias más o menos innovadoras, más o menos complejas- de la interdisciplinariedad (Poblete y García, 2007)].

La formación y el diseño de la formación puede redundar en cambios, tras la incorporación del “espíritu de Bolonia” en los propios formadores (Rubio y Alvarez, 2010), en el profesorado, o mantener la mismas inercias. El entorno, el presupuesto, la propia organización y el flujo de intereses de los distintos agentes en los diferentes sectores profesionales pueden, de igual forma, ralentizar todo movimiento innovador.

2. La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para favorecer, a través de los foros virtuales, la adquisición de un aprendizaje activo, interdisciplinar, desde el trabajo personal y en equipo.

El análisis de los diferentes instrumentos de evaluación y su utilidad; el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos virtuales (Cuadrado et al, 2009; Torres y Perera, 2009); el papel preponderante de la tutoría así como la evaluación desde la perspectiva del aprendizaje autorregulado, son algunos de los temas desarrollados por la literatura (AA.VV., 2010) en los foros de instituciones universitarias.

Una evaluación que remarque el proceso, que incentive las innovaciones metodológicas y que en definitiva, sean reflejo de la participación fundamental del estudiante, como protagonista central del proceso de formación (Pozo y Pérez, 2009).

Dicha evaluación de los aprendizajes, en los diferentes momentos de la formación, debe estar encaminada, al mismo tiempo, no sólo a orientar el proceso de

aprendizaje del estudiante en cuanto a la adquisición evidenciada a través de distintos instrumentos de evaluación y metodologías, sino también a retroalimentar acerca, por ejemplo, de la relación existente entre las competencias y los objetivos diseñados al comienzo y el grado de consecución de los mismos, así como su imbricación en la práctica profesional presente o futura de los profesionales. Estos mecanismos deben servir para reconfigurar y mejorar el propio diseño de la materia formativa.

Las tecnologías de la información y la comunicación, aplicadas a la educación, están llamadas a desempeñar un papel importante en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual manera, hay que considerar que dichas tecnologías, pueden ser necesarias, pero no suficientes, en el sentido de que deben ir encaminadas, en la mayor medida posible, a favorecer un aprendizaje por parte del estudiante, actualizado, crítico, significativo y útil para la futura incorporación al mundo laboral de los futuros egresados.

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, es preciso afrontar diversidad de metodologías para favorecer un mejor aprendizaje y ser especialmente crítico, desde el punto de vista del profesorado y facilitando la participación activa de los estudiantes, con cada una de estas metodologías. A través de la evaluación, y dependiendo de las competencias y objetivos que se pretenden desarrollar y alcanzar, la metodología debe estar a su servicio de una manera complementaria.

Este análisis se realiza en el Master del Profesorado de Secundaria, en la asignatura genérica Contexto de la Actividad Docente en colaboración entre los profesores, con cuatro grupos de docencia, de forma coordinada.

Uno de los aspectos interesantes e innovadores es que se realiza a estudiantes de distintas especialidades y carreras de origen, desde Ingenieros hasta licenciados en matemáticas, física, geografía, arte, psicología, etc. Es decir, se pretende favorecer la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo (Gros, 2008), al igual que otras experiencias realizadas en el campo concreto de la resolución de problemas por parte de los estudiantes (Hinojosa y Sanmartí, 2011).

Se solicita a los estudiantes que hagan una autoevaluación tras su participación activa en los foros, destacando los aspectos más positivos y otros a mejorar en cada uno de los documentos que presentan. Es de destacar la importancia de estas valoraciones desde la visión práctica de los participantes, pero llama la atención que hay opiniones muy diversas y contradictorias acerca de la metodología empleada.

En este sentido, es de destacar la carga de trabajo que tienen los participantes en las distintas materias, así como la complejidad en la organización y desempeño del Prácticum a lo largo de su formación. Se facilita en alguna clase un debate interno en el que salen diversas conclusiones sobre la implementación de los foros virtuales.

Aspectos positivos de los Foros	Aspectos a mejorar de los Foros
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aumenta la motivación para participar activamente. 2. Permite la autoreflexión para realizar un posicionamiento que para algunos participantes antes no se habían planteado. 3. Estimula el análisis sobre aspectos teóricos impartidos en la materia y complementarios con la visión de la práctica docente. 4. Favorece el conocimiento de los compañeros acerca de su visión sobre problemática educativa, destacando la sinceridad en las valoraciones vertidas por un número amplio de participantes. 5. Resulta flexible para el momento de participar, pudiendo conciliar mejor a nivel personal y profesional, aprovechando que estaba abierto cada foro unas semanas determinadas. 6. Enriquece la diversidad de valoraciones, contrastando entre diferentes especialidades así como entre aquellos estudiantes que tenían experiencia y entre aquellos que no. 7. Se valora como un trabajo más original y creativo, útil para la reflexión y para el planteamiento de acerca la teoría con la práctica. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resulta una carga la obligación de tener que participar en todos y cada uno de los foros. 2. Existen algunas dificultades para determinados estudiantes para realizar un posicionamiento algo forzado en público sobre determinados aspectos de temática educativa. 3. En ocasiones, no hay una concordancia exacta entre los aspectos teóricos y los prácticos expuestos en el foro así como en el tiempo en la exposición. 4. Se discute por parte de algunos participantes si los foros es la mejor metodología para el conocimiento entre compañeros, cuando hay un número tan alto en clase, y, por otro lado, al ser tan público la participación, se realizan comentarios realizados de forma más superficial. 5. Algunos participantes valoran la idoneidad de abrir menos foros y que estén disponibles durante todo el cuatrimestre, para no forzar tanto la participación en un relativo corto espacio de tiempo. 6. El gran número de participaciones impide un intercambio efectivo entre todos, ya que resulta muy laborioso seguir el hilo conductor de tantos participantes. 7. Se propone vincularlo más con el trabajo realizado en las prácticas y en la otra parte de la materia.

La dinámica de participación consiste en plantear, por parte del profesorado, una serie de temáticas para la discusión, vinculadas a la propuesta del desarrollo de las competencias pertinentes descritas en la guía de la materia.

Partimos de la necesidad de proponer actividades donde el estudiante ejerza un papel protagonista en su propio proceso formativo.

Se ofrece la posibilidad de que los estudiantes incorporen parte de sus experiencias así como realicen búsquedas bibliográficas y en distintos documentos de las instituciones educativas para analizar las buenas prácticas y acciones relevantes en aspectos referidos a la participación de la comunidad educativa para la mejora de la calidad en el proceso de formación, el posicionamiento personal y profesional de cada estudiante acerca del ejercicio de la profesión docente, analizando las variables contextuales, favorecedoras y obstaculizadoras para dicho desempeño profesional.

Algunos estudiantes han ido más allá en la propia valoración de los foros, ya que no sólo han realizado una autoevaluación personal sino que también se han puesto en el escenario de su futuro profesional. En este sentido, han expuesto algunas de las percepciones y valoraciones anteriormente citadas, incluso con su posicionamiento de en qué manera o forma ellos utilizarían en el futuro en sus propias clases esta metodología. Hay que enfatizar, desde esta perspectiva, la vinculación que tiene con el programa Escuela 2.0 donde ya desde la educación infantil y primaria se favorece el aprendizaje interactivo con la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación.

Finalmente, se propone potenciar la interacción entre todos los participantes, rompiendo la relación clásica de realizar un trabajo especialmente dirigido al profesor de la materia, y por consiguiente, favoreciendo una cultura de comunidad de aprendizaje, donde todos los participantes pueden aportar visiones, experiencias y/o datos acerca de las comentarios de los demás.

3. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Se valora de forma general la utilización de los foros virtuales (Kolenko y Hoic-božic, 2008) como una herramienta flexible, útil, creativa y favorecedora de la interacción entre los compañeros así como del aprendizaje mutuo entre los mismos, desde sus aportaciones y experiencias señaladas.

Entre las limitaciones de la utilización de los foros virtuales, destacan algunos elementos referidos más bien al contexto de formación del propio Master y a las circunstancias del mismo. Entre éstas, destacamos que existen algunas dificultades relativas al alto número de estudiantes. Un sector de los estudiantes tienen la percepción y constatan la cantidad de trabajos y pruebas que tienen en las diferentes materias, donde además, no están todo lo interconectadas y relacionadas que se podría proponer.

Si nos referimos a las limitaciones inherentes a la propia materia, se señala el número amplio de foros en los que participar. Como propuesta de mejora, se

considera la posibilidad de establecer distintos grupos y equipos, con una distribución de roles determinada y consensuada.

Para mejorar la utilidad pedagógica del instrumento y clarificar las expectativas de los estudiantes acerca de su evaluación se propone realizar una rúbrica para que sirva de guía orientativa a todos los participantes (Roblyer & Wiencke, 2003). Tal y como señalan Torres y Perera (2010: 148-149) *“existen multitud de rúbricas que miden de un modo distinto la misma competencia. Sería preciso indagar en nuevos estudios que apoyen la creación de modelos teóricos centrados en procesos sociales, didácticos y cognitivos, que nos ayuden a evaluar el aprendizaje de los estudiantes en la comunicación asincrónica. Dichos modelos deberían ofrecer una visión más universal de los criterios de evaluación utilizados por distinto profesorado en las diferentes áreas competenciales”*.

La división de los foros y consiguientes participaciones sobre aspectos más vinculados a contenidos técnicos y pedagógicos, y otros de carácter más experiencial para favorecer el autoanálisis se valora de forma positiva aunque con algunos matices que pueden dar pistas para depurar la metodología. Por un lado, se propone para el futuro que se dé carácter voluntario a aquellos que expresen valoraciones o experiencias de los estudiantes sobre sus percepciones hacia la profesión docente para sentirse con mayor libertad a la hora de verter determinadas valoraciones de cara a sus compañeros y manteniendo en todo momento el respeto hacia la diversidad de valoraciones.

Se considera positiva la posibilidad de realizar una autoevaluación cualitativa para que los participantes analicen con el profesorado las fortalezas y debilidades de la experiencia, resultando muy enriquecedora. Dicha autoevaluación se considera un acierto que se realice de forma individualizada entre el propio estudiante y el profesorado. Se propone la participación activa de los estudiantes a través de grupos de discusión.

Se sugiere para el futuro la conveniencia de implementar un protocolo clarificador en lo relativo al tratamiento de los datos, para favorecer la espontaneidad en las participaciones, remarcando que las opiniones vertidas se tratarán de forma anónima y para fines de investigación en el ámbito universitario.

La percepción del estudiante sobre los aspectos positivos de la experiencia y el enfoque se centra fundamentalmente en los siguientes aspectos:

1. Utilidad de la posibilidad de intercambiar impresiones y contenidos con los demás compañeros así como la posibilidad de conocerlos.
2. Posibilidad de participar desde una perspectiva asincrónica, con flexibilidad en cuanto al espacio y el tiempo.
3. Apertura en el enfoque de aprendizaje, en cuanto a que no se limitan a un intercambio con el profesorado correspondiente, sino que hay un tratamiento de los trabajos de forma horizontal y enriquecedora.
4. El desarrollo de la capacidad de autoreflexión y análisis sobre temáticas educativas, en este caso, de enorme actualidad e interés para su futuro desarrollo profesional.

Finalmente, queremos expresar nuestro agradecimiento al esfuerzo e implicación de los estudiantes en la utilización de los foros virtuales como herramienta para el aprendizaje y el intercambio entre ellos mismos y con el profesorado.

CUESTIONES Y/O CONSIDERACIONES PARA EL DEBATE

1. ¿Debate individual/grupal? Se plantea el interrogante de la pertinencia de que la participación en los foros sea de forma individual y/o en equipo, optando fundamentalmente por un posicionamiento individual pero no cerrando a que algunos foros sean fruto del intercambio de conocimientos de equipos diseñados ad hoc, para favorecer esta competencia transversal.
2. ¿Tratamiento de los datos personales en las experiencias personales de cara a su ejercicio profesional futuro? La propuesta de debate entra en la medida en que un enfoque experiencial puede permitir un posicionamiento más directo y claro de los participantes, al tiempo que sus actitudes hacia, en este caso, la profesión docente, pueden ser mejor contrastadas. Sin embargo, es preciso desarrollar otras estrategias más clarificadoras de evaluación – rúbricas, etc.- para ofrecer unos criterios transparentes para dicha evaluación. De igual modo, se plantea el interrogante de las dificultades a la hora de evaluar aspectos más reflexivos y que no tengan una relación tan directa con conocimientos más de tipo conceptual. Se considera interesante debatir acerca de la necesaria sinergia entre los diferentes tipos de competencias.
3. ¿Opciones para evaluar a través de rúbricas con criterios clarificadores? Es preciso, para alcanzar una evaluación lo más objetiva y transparente posible, desarrollar instrumentos clarificadores, al tiempo que se mantenga al estudiante como protagonista fundamental de su propio aprendizaje, desde sus expectativas, intereses, motivaciones y conocimientos previos.
4. ¿Establecimiento de indicadores en la evaluación de las competencias del Módulo del Máster?
5. Se propone debatir acerca del protagonismo de cada estudiante en su propio proceso de aprendizaje. La herramienta de los foros virtuales y el acceso a la información y trabajo de los demás participantes, ¿son elementos relevantes para favorecer una comunidad de aprendizaje? ¿Puede mejorar la motivación de los participantes con esta metodología, así como el grado de implicación?
6. ¿Se podría incluir el papel de la autoevaluación y la heteroevaluación para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes en el marco del trabajo individual y el grupo para alcanzar las diferentes competencias establecidas en la guía?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2010): *Primeras Jornadas Internacionales sobre EEES: Evaluación*. Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya.
- Bernal, J.L. (2006): *Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los ECTS*. Zaragoza: ICE, Universidad de Zaragoza.

Casero, A. (2008): Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa* 26, 1, 25-44.

Cuadrado, M. et al. (2009): Satisfacción y rendimiento del estudiante en un proyecto de aprendizaje virtual. [VII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria \[Recurso electrónico\]](#): la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje universitario desde la perspectiva del cambio = VII Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitaria : la qualitat del procés d'ensenyança/aprenentatge universitari des de la perspectiva del c / coord. por [José Daniel Alvarez Teruel](#), [Neus Pellín Buades](#), [M.T. Tortosa Ibáñez](#), 219-227.

Delors, J. (1996): L'Éducation. Un trésor est caché dedans. París: Odile Jacob/UNESCO Traducción al español: La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana/ UNESCO. Compendio disponible en: <http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf>.

Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

Hinojosa, J. y Sanmartí, N. (2011): Resolver problemas colaborativamente de forma virtual. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*_67, 103-108.

Kolenko, M. y Hoic-božic, N. (2008). Using Online Discussions in a Blended Learning Course. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)* 3, 18-23

Lasnier, F. (2000): *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin

Monclús, A. y Sabán, C. (2008): La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación* 47, 159-183.

Nieto, S. y Rodríguez, M^a J. (2009): *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Pérez Gómez, A. (2009): La función docente en la era de la información. Aprender a enseñar para enseñar a aprender en la sociedad de la información, 163-186. En De Puelles, M. *Profesión y docente. Presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Poblete, M. y García, A. (2007): Desarrollo de competencias y créditos transferibles. Experiencia multidisciplinar en el contexto universitario. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Pozo, J.I. y Pérez, M. del Puy (2009): Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias. Madrid: Morata.

REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE 260 de 30 de octubre de 2007.

Roblyer, M.D. & Wiencke, W.R. (2003): Design and use of a rubric to assess and encourage interactive qualities in distance

courses. *The American Journal of Distance Education*, 17, 2, 77-97.

Roig, R. (Dir.) (2007): Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior. Alcoy: Marfil.

Rubio, A. y Álvarez, A. (2010): *Formación de formadores después de Bolonia*. Madrid: Díaz de Santos.

Santos, M.L.; Martínez, L.F. y López, V.M. (2009) (Coord.): La innovación docente en el EEES. Almería: Universidad de Almería.

Torres, J.J. y Perera, V.H. (2009): Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio del foro en e-Learning. *Revista de Investigación Educativa* 27, 1, 89-103.