

EXPERIENCIA EN LOS PROCESOS DE AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE. LA VIRTUALIZACIÓN EN EL FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN ACTIVA

Eloísa Norman-Moraa
Universidad de Alicante
enorman@ua.es

Paloma Taltavull de la Paz
Universidad de Alicante

Resumen

Cara a la implantación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior se considera oportuno implementar nuevas estrategias de participación de los alumnos mediante el uso de las tecnologías de información y la comunicación. Dada la característica de la asignatura economía española, troncal del segundo curso de la licenciatura en Dirección y Administración de Empresas, centrada en la explicación del crecimiento económico de España, resulta pertinente avanzar en la experimentación de medios alternativos de participación y reflexión sobre los temas actuales que se plantean en las clases teóricas y cuyo debate suele quedar constreñido al diseño y planificación de la clase presencial. Por ello se pretende lograr mediante el uso de herramientas de virtualización de la enseñanza avanzar en nuevas formas de educación. En concreto, se intenta con ello prolongar el proceso del conocimiento más allá del espacio físico del aula a fin de fomentar la denominada enseñanza semipresencial. Para lograrlo, se pretende utilizar dos herramientas virtuales conocidas como “foros de debate” y “ejercicios de negociación de significados”. Se trata de dos instrumentos muy utilizados en la docencia y de los cuales existen precedentes de su validez. En cualquier caso no dejan de presentar cierta complicación tanto en su creación como en su implementación en una asignatura como economía española, sobre todo en relación con la enseñanza presencial. Se reconoce por tanto que, aplicar esta técnica, en principio, no es tarea fácil, sobre todo en lo que respecta a utilizar instrumentos que deben mantenerse activos a lo largo del curso, teniendo en cuenta que todo ello se hace con la pretensión de garantizar que tanto los alumnos como los profesores percibamos a la parte del trabajo no presencial como una continuidad de lo que hacemos en el aula, es decir, como parte de un único espacio educativo y, por tanto, que no se trata de un “trabajo más” sino que es parte del mismo trabajo que se realiza en el aula. Si se llegara a transmitir realmente esa idea, esa sensación, se considerará que entonces se está construyendo verdaderamente una comunidad de aprendizaje. Por ello, el objetivo del presente proyecto es implementar dos herramientas de virtualización, los foros de debate y los ejercicios de negociación, de una manera crítica valorar el tiempo necesario en cada una de sus etapas de implementación así como prestar especial atención tanto a los aciertos como a los posibles inconvenientes que vayan surgiendo a lo largo del proceso. Se pretende además, reflexionar, probar y calibrar los mejores instrumentos a fin de valorar la participación individual de los alumnos a través de estas herramientas de virtualización.

Eje temático:

A: Planificación de la docencia centrada en el estudiante (organización del currículum, semipresencialidad, compatibilización del estudio y el trabajo...)

Objetivos

Este A fin de elevar la calidad de la educación, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pretende avanzar hacia un nuevo modelo de educación superior basado en un método de enseñanza integral, apostando por nuevos enfoques pedagógicos centrados en la interacción, en la aplicación, más que en la memorización. El espacio y lugar de la enseñanza se trastocan intentando ampliarlos hasta convertirlos en un continuo en el que el aula (enseñanza presencial) es sólo una parte del proceso del conocimiento, el cual se consolida, en gran medida, fuera de ésta (enseñanza no presencial). La propia construcción del conocimiento deja de estar centrada en el discurso del profesor para dar paso a lo que la teoría sociocultural del aprendizaje denomina construcción social del conocimiento, bajo el paradigma del constructivismo. El presente trabajo se plantea utilizar las herramientas que aportan las tecnologías de la información y comunicación para implementar la parte no presencial del nuevo modelo de educación superior (Engeström, 1999) utilizando los planteamientos pedagógicos procedentes de aquellas teorías del aprendizaje que consideran como base del conocimiento la interacción social (Berger, et al, 1967, Wilson, et al, 1999; Paloff, 1999; Werger, 2002).

La percepción de continuidad en el proceso del conocimiento es sin duda uno de los principales retos del proyecto que pretende incentivar la interacción de las partes presencial y no presencial del método pedagógico. El interés es que, tanto la parte docente como discente puedan constatar que efectivamente los dos espacios son un continuo en la construcción del conocimiento. Para ello se han seleccionado dos instrumentos de virtualización, de probada eficiencia en estos procesos: los foros de discusión y los ejercicios de negociación de significados.

Según la teoría de la flexibilidad cognitiva, el conocimiento experto se alcanza más fácilmente cuando se emplea una estrategia de doble constructivismo, lo cual puede lograrse a través de formas alternativas de presentar la información. De lo que se trata ya no es de memorizar dicha información sino de relacionarla. La propuesta radica en que el procesamiento de la información puede llevarse a cabo tanto a través de la discusión de los contenidos como de la reconstrucción de la propia información a partir de las fuentes y el discurso de los autores que la generaron, es decir, de aquello que le sirvió de base en su construcción, ya que, según esta propuesta, lo que realmente sustenta el proceso de conocimiento es, justamente, la interacción social (Berger, et al 2006). Y es que, según el paradigma constructivista, el modo a través del cual organizamos cada una de las informaciones que recibimos está marcado por nuestra interacción con la sociedad. Es ésta interacción, por tanto, la que define nuestra percepción del mundo y sobre la que deberían concentrarse los esfuerzos pedagógicos para alcanzar una enseñanza de calidad. Según Wilson y Madsen el mecanismo de la construcción social del conocimiento se basa en la idea de la negociación de significados, situaciones y contextos, que se genera gracias al debate, al intercambio de información y a la orientación compartida del discurso (Wilson, et al, 1999) Por ello, las estrategias de integración (sentirse participante de) y de atención (mantener el interés) son fundamentales y pueden implementarse a través de las cuestiones más básicas y simples, es decir, del uso de herramientas de comunicación simples, lo único que se exige y debe ser el principio rector de este procedimiento es que sea la herramienta que sea debe ser utilizada con ideas creativas y un objetivo pedagógico específico (Werger, 2002). Lo anterior es igualmente válido, si no utilizamos herramientas simples sino más complejas y sofisticadas como las que se pretende implementar en este ejercicio. Para muchos autores, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tienen como ventaja añadida aportar nuevas posibilidades, al ser capaces no sólo de ampliar sino incluso de densificar las posibilidades de interacción social. Así lo pone de relevancia Nó, al explicar las

denominadas “sociedades del conocimiento”, “comunidades virtuales” (Nó, 2005) en la consecución de lo que Nardi y O’Day denominan como la “ecología de la información” (Nardi, et al, 1999).

El objetivo del presente ejercicio es, por tanto, utilizar herramientas de comunicaciones capaces de generar una enseñanza de calidad basada en la construcción de una comunidad de conocimiento, en la que cada uno de sus miembros (docentes y discentes) puedan realizar sus aportaciones de valor al grupo haciéndoles sentir partícipes y protagonistas del proceso del conocimiento. En concreto se pretende implementar estrategias de enseñanza virtual que, combinadas con la presencial, favorezcan la construcción social del conocimiento. Cabe esperar, por tanto, que si se es capaz de definir adecuadamente un espacio de comunicación virtual se estará en disposición de generar procesos pedagógicos de la misma calidad a los obtenidos dentro del aula tradicional generándose con ello un proceso de conocimiento de mayor calidad.

Desarrollo

Si bien el anterior planteamiento tiene como fondo la implementación a los nuevos títulos de Grado, se ha considerado pertinente dar los primeros pasos en su aplicación en el contexto de la actual Licenciatura. Es en ésta donde la parte presencial se encuentra más desarrollada y donde a su vez el equipo investigador ha podido avanzar en la reflexión sobre los métodos de enseñanza en cursos anterior (Norman, 2010).

Descripción del contexto y de los participantes.

Así, el proceso de investigación se pretende llevar a cabo a lo largo del segundo semestre del curso académico 2010-2011 entre los alumnos que cursarán el segundo año de la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Alicante.

Materiales. Como se ha mencionado, el éxito o fracaso del proyecto empieza por una correcta definición de las herramientas con las que trabajar. En la Universidad de Alicante contamos con una plataforma digital institucional que nos permite atajar casi la mitad del camino, éste es el denominado Campus Virtual (CV) que aporta muchas de las cuestiones claves que favorecerán el éxito del proyecto: no sólo garantiza seguridad tecnológica sino también ofrece una herramienta conocida y utilizada por todos nosotros.

Instrumentos. A través del CV se procederá a la creación de una plataforma de trabajo virtual para la implementación tanto de los ejercicios de negociación de significados como de los debates. Se pretende contar con una herramienta que permita, por un lado, desplegar toda la estrategia de coordinación caracterizada por la definición de los momentos y las distintas fases de interacción presencial y no presencial, así como, por otro lado, contar con elementos de evaluación no sólo cuantitativa sino también cualitativa de las aportaciones. Para ello se utilizará la tecnología moodle que aporta versatilidad y da gran movilidad a los miembros del equipo que coordinará y dinamizará la parte virtual del curso. El acceso a moodle se realiza desde el CV lo cual facilita la sincronización, es decir, el proceso mediante el cual se matriculan los alumnos y se gestiona toda la información relevante de carácter institucional facilitando el proceso de evaluación y la elaboración final de las actas, entre otros.

Qué son los foros de discusión. Son considerados como el núcleo integrador de la sociabilización del ciberespacio. Ofrecen a su vez un entorno privilegiado para el análisis cualitativo de la interacción entre individuos dentro de las redes sociales al permitir diseccionar sus dos componentes básicos, la dimensión afectiva y la

dimensión cognitiva (Gavelek, et al, 1996; Aires, et al. 2006) y también admite el manejo de herramientas de análisis cuantitativos. Se trata de un instrumento que favorece la creación de nuevas perspectivas al permitir la creación de cadenas de mensajes, diferidas en el tiempo. Los usuarios pueden, de esta manera, no sólo retomar y/o profundizar en temas previamente publicados, sino incluso introducir nuevas temáticas. En los foros de discusión se consolidan las comunidades virtuales de aprendizaje, al quedar conformadas por grupos de individuos conectados a la red. Dentro de un foro de discusión se espera que el aprendizaje se lleve a cabo a través un proceso de interacción y diálogo a fin de consolidar modos comunes de explorar perspectivas controvertidas, atribuyendo sentido a los fenómenos allí planteados. Individualmente, el discente se compromete en el proceso de aprendizaje de una manera diferente ya que trasciende el “qué” aprender e integra a la vez el “cómo” aprender. En este sentido, las acciones de compartir y de integrar fomentarán la construcción simultánea de una “comunidad” y de una manera individual de participar.

Qué son los ejercicios de negociación de significados. Es considerado como una de las herramientas de trabajo colaborativo y colectivo por excelencia. Conocida también como wiki, consiste en una página virtual para la escritura colaborativa en la que cada uno de sus integrantes añade y cambia los contenidos de la página a fin de construir un concepto común (Montenegro et al, 2009). Este tipo de herramienta permite reconstruir el historial de aportaciones y versiones que consiente la visualización de las aportaciones individuales a la construcción colectiva. Es una herramienta que evidencia el valor de las contribuciones, permitiendo, simultáneamente, reconocer el carácter colectivo de la autoría, sin penalizar, por tanto, la modificación del trabajo de otra persona (RED, 2009).

Procedimientos. El equipo. Sin duda, uno de los grandes retos en el éxito del EEES es modificar la forma de impartir docencia. La aplicación de los métodos de enseñanza semipresencial, en su parte no presencial, que es el objeto de este proyecto, requiere de la conformación de equipos multidisciplinares (Nieto et al, 2005). Por lo menos resulta evidente que en el proceso de puesta en marcha quien puede garantizar el éxito de esta empresa es un equipo y no un profesor, teniendo en cuenta que por lo menos se han identificado cuatro roles fundamentales en esta fase: coordinación, tutoría, apoyo técnico y asesoría. En la parte de la coordinación recaen los aspectos teóricos, académicos e institucionales de la asignatura : es quien formula y presenta las propuestas conceptuales, metodológicas y operativas de la asignatura, quien sube los materiales, configura las actividades, coordinar los procesos de evaluación, etc., en definitiva, maneja el curso. El tutor no puede editar contenidos ni crear nada nuevo en la plataforma, siendo el encargado de vigilar que el funcionamiento sea el adecuado mediante el seguimiento cotidiano de los participantes y sus actividades; el tutor es en cierto sentido un dinamizador en tanto sobre éste recae la responsabilidad de mantener el ritmo de trabajo entre todos los participantes, la motivación, la cohesión grupal, preservando la claridad de las metas y actividades previamente definidas; son, además, los encargados de canalizar dudas e inquietudes a los coordinadores. El apoyo técnico atiende a las cuestiones relacionadas con el equipo, los programas y los procedimientos de comunicación virtual. Los asesores, expertos externos al equipo, son quienes aportan sus opiniones y conocimiento a fin de enriquecer el trabajo realizado mediante la recomendación bibliográfica, las opiniones o supervisión de las distintas etapas.

La planificación del trabajo: Una de las cuestiones clave en el éxito del proyecto recae en la planificación de la secuencia y ritmo de las actividades . Con el objetivo de crear un continuo en el proceso del conocimiento, se considera especialmente relevante ser muy explícitos en la planificación de la interacción de las partes presencial y virtual ya que se debe garantizar que elementos de una estén presentes y

servan de conector con la otra. Para ello se realizarán dos tipos de actividades consistentes en tres foros de debate y tres ejercicios de negociación de significados.

La secuencia hace referencia a la regulación del orden temporal de la actividad. Tal como se han diseñado las distintas actividades y sus contenidos, será factible realizar cada una de ellas con independencia de la secuencia, quedando más bien condicionadas a las fechas de inicio y finalización de los bloques temáticos programados para la parte presencial del curso. Cada actividad estará relacionada con un bloque temático y podrá realizarse con independencia de la participación en actividades anteriores. En cuanto a la secuencia del contenido, deberá tenerse en cuenta que la naturaleza de la wiki, así como el del foro de discusión permiten no sólo complementar las tareas realizadas previamente por uno y otros participantes, sino incita igualmente, tal como se ha señalado, a la incorporación de nuevos planteamientos. En este sentido la secuencia de las actividades es muy flexible, definiendo flexibilidad en términos de interacción pedagógica (Nieto, 2005).

El ritmo de las actividades estará marcado igualmente por el de los bloques temáticos desarrollados en el componente presencial de la asignatura. En ningún caso se plantea establecer reglas sobre los ritmos individuales o grupales entendiéndose que la flexibilidad en el ritmo de aprendizaje es un valor en la enseñanza no presencial, gracias a la cual el propio alumno puede marcar su ritmo de manera individual a favor de estimular su participación y con ello enriquecer el intercambio de experiencias y opiniones que son la base de la construcción de una comunidad de aprendizaje. El alumno podrá utilizar todo el espacio temporal definido por la fecha de inicio y final de cada actividad, empezando a partir de las 0:00h y finalizando a las 24:59h de las fechas indicadas.

En principio, la programación de las distintas actividades es la siguiente:

Actividad: Ejercicio de negociación 1. Inicio: 7/2/11; Fin: 9/3/11.

Actividad: Ejercicio de negociación 2. Inicio: 21/3/11; Fin: 1/4/11.

Actividad: Ejercicio de negociación 1. Inicio: 4/4/11; Fin: 13/5/11.

Actividad: Foro 1. Inicio: 7/2/11; Fin: 22/2/11.

Actividad: Foro 1. Inicio: 14/3/11; Fin: 1/4/11.

Actividad: Foro 1. Inicio: 4/4/11; Fin: 20/5/11.

La evaluación de la experiencia: Se van a considerar una serie de criterios generales en la evaluación del desempeño de la parte no presencial de la enseñanza. Como criterios cuantitativos se tomarán en cuenta tres criterios básicos: el cumplimiento, el dinamismo y la cooperación. Como parte de los criterios cualitativos, la argumentación (fundamentación, claridad, organización y síntesis de ideas), la pertinencia, relevancia, cortesía y honestidad serán elementos relevantes en la evaluación. En concreto, la evaluación consistirá en lo siguiente:

Los foros de debate. La evaluación de esta parte constará de dos componentes. Uno que evaluará la parte cualitativa a través de la metodología de raíz cualitativa, en la que, por un lado se identificará la naturaleza de las interacciones educativas (De Pablos et al, 1999; Rebollo, 2001) por otro, las redes sociales (Domínguez et al 2005) determinando los diferentes nodos, dirección de los flujos y vínculos a fin de determinar la ubicación del lugar que ocupa la comunidad en su globalidad (Aires et al, 2006). El otro componente de evaluación de los foros tendrá un carácter cuantitativo medida a través de la asiduidad, ya sea como participante o bien, como observador.

Los ejercicios de negociación de significados. En este caso, de igual manera que el anterior se contempla su evaluación en las dimensiones tanto cuantitativa como cualitativa. La primera referida a la asiduidad y la segunda se basará en la calidad de la participación y el aprovechamiento del mismo, medido éste en la capacidad de generar, en el aula, mapas conceptuales tal como lo sugieren Novak y Cañas (Novak, et al, 2008).

Las fechas aproximadas de la evaluación son:

Actividad: Ejercicio de negociación 1. 16/3/11.

Actividad: Ejercicio de negociación 2. 4/4/11.

Actividad: Ejercicio de negociación 3. 16/5/11.

Actividad: Foro 1: 16/3/11.

Actividad: Foro 2: 3/5/11.

Actividad: Foro 3: 23/5/11

Tal como queda establecido, este es un proyecto a realizar a lo largo de los próximos meses. No obstante su cuerpo y planteamientos se basan en las experiencias relatadas por equipos que nos preceden en su intento por actualizar la enseñanza superior. Es por ello que se pretende, a continuación, relatar alguna de las experiencias que podrían resultar especialmente provechosas en el desarrollo del presente proyecto ya sea para intentar repetir los aciertos como para procurar aprender de las experiencias anteriores.

Sin ánimo de ser exhaustivo y consciente de la nutrida experiencia en el ámbito universitario, se destaca la experiencia en un formato no universitario, considerado como parte de la educación continua de un profesional en México, denominado “diplomado” (Nieto et al, 2005). Iniciado en el año 2003, se conforma como un diplomado virtual, completamente on-line dirigido a profesores de universidades mexicanas y colombianas. Muchas son las dificultades que esta experiencia relata: la de mayor calado está vinculada a la “brecha digital” de corte generacional que no sólo ralentizó el uso apropiado de los equipos, sino condicionó la capacidad de vinculación afectiva en comunidades virtuales y la comunicación académica a través de las nuevas tecnologías. La otra, no menos relevante es la evidencia de garantizar, en estos formatos, el mayor grado de flexibilidad posible. La reglamentación excesiva, el control estricto en el ritmo de aprendizaje, los límites impuestos a la interacción pedagógica son la herencia más negativa del modelo de educación anterior basado en la jerarquía y autoridad del profesor sobre los estudiantes. Las comunidades del conocimiento se caracterizan por romper con ese esquema de poder y exigen la flexibilidad pedagógica como elemento de cohesión e integración. Es como intentar andar dando pasos firmes pero no ya sobre un camino, sino sobre el agua. De lo que se trata ahora es de nadar para avanzar. La profusión de reglas, de pasos a seguir, de secuencias, de ritmos, de normas, pusieron en evidencia que la exquisitez en el diseño no necesariamente garantizó el éxito del proyecto. Su evolución y, por tanto, sus siguientes ediciones, ha venido marcada por avanzar de manera importante en la flexibilización pedagógica.

Una experiencia en el ámbito de posgrado, el máster en Comunicación corporativa de la Facultad de Comunicación de la Universidad Pontificia de Salamanca aportó continuidad al entorno semipresencial utilizando procesos docentes comunes vinculándolos con el entorno presencial. Promovió que un debate comenzado en clase continuara en la red o bien que un ejercicio de reflexión planteado en éste tuviera su correlato en la discusión presencial, demostrando con ello las virtudes que se obtienen al promover suprimir los límites entre los espacios virtuales y presenciales (Nó, 2005).

Un elemento importante a tener en cuenta será la gestión de las emociones. En los entornos semipresencial o virtuales éstas adquieren una relevancia fundamental. Tal como se ha citado anteriormente, ellas pueden llegar a constituirse como auténticos obstáculos en la consecución de las comunidades virtuales del conocimiento (Nieto, et al, 2005) y por tanto, en claros obstáculos en la enseñanza de calidad. La experiencia relatada en dos cursos de posgrado virtuales (Aires et al, 2006) pone en evidencia que la falta de consenso o ignorancia sobre el uso de un discurso socialmente deseable en los escenarios educativos puede llevar a desestructurar una actividad promoviendo actitudes de ruptura evidentes mediante el uso de estrategias de trolling. Estas experiencias ponen de manifiesto igualmente el futuro rol que ha de

tener el profesor que pasará de sustentar el poder y la centralidad en el aula a moderar, moderar experiencias, aprendizajes y relaciones (conflictos) interpersonales.

Por último cabe relatar la experiencia en el uso de una de las actividades que se pretende desarrollar, la negociación de significados, experiencia implementada en varias asignaturas de la Licenciatura de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona, que se valió, tal como se pretende en este proyecto, de una plataforma virtual de trabajo hecha con Moodle (Montenegro et al, 2009). La principal dificultad encontrada coincide con la anteriormente citada “brecha digital” encontrándose, para este caso, que ésta varía en función de las dimensiones de género, edad y clase social. Las personas que sólo acceden a un ordenador a través de las salas de informática disponibles, aquellas que por su edad no han tenido una socialización tecnológica o los estudiantes que trabajan son las que evidencian esta fractura digital. Otro resultado relevante tiene que ver con la cultura individualista que choca frontalmente con la formación de la comunidad del conocimiento. Según esta experiencia, incluso fomentando la participación en las wikis a través del trabajo grupal (elemento de flexibilización pedagógica) los estudiantes se repartieron los diferentes apartados sobre los cuales debía trabajar en lugar de realizar un verdadero trabajo conjunto, esto es, el haber reflexionado y discutido colectivamente. Conocemos de sobra experiencias de este tipo que dan como resultado la elaboración de trabajo inconexos carentes de estilo propio desvirtuándose las posibilidades de conocimiento derivado de las comunidades virtuales del conocimiento.

Conclusiones

En tanto este es un trabajo en proceso, lo que se pretende ante todo es plantear algunas consideraciones para el debate. Así, tomando en cuenta las anteriores experiencias así como otras que no han sido citadas, se considera de especial relevancia tener presente la importancia de la flexibilidad. ¿Hasta qué punto la planificación de las distintas actividades, presenciales o no, debe anteponerse a la dinámica que en un momento determinado puede resultar de la construcción de una verdadera comunidad virtual del conocimiento?

En cuanto a los ejercicios de negociación de contenidos, si bien lo que se pretende en este trabajo es dar los primeros pasos en su uso a través de la construcción de los conceptos básicos que se imparten a lo largo de las clases presenciales a fin de que los discentes se familiaricen con ellos y se sientan cómodos con su manejo. Lo cierto es que no deja de estar presente un segundo objetivo y es comprobar hasta qué punto se puede utilizar esta herramienta de virtualización a fin de estimular el reconocimiento de la aportación individual a la construcción colectiva del conocimiento, ya que en definitiva, éste es un proceso acumulativo, basado en la honestidad y las pequeñas aportaciones individuales que de manera acumulativa se van moldeando y adecuando hasta conformar un lenguaje común producto de la contribución de muchos a lo largo de la historia.

Una última cuestión para el debate relacionado con las dificultades que presenta el proceso de evaluación de la virtualización de la enseñanza. En concreto, se ha planteado, en relación a los foros de discusión, la conveniencia de definir e incluso valorar no sólo la argumentación, la pertinencia o la relevancia de las intervenciones, sino también la cortesía y la honestidad de las mismas. Para ello se considera fundamental que tanto los criterios de cortesía y como los de honestidad deben quedar claramente explicitados para el conjunto de los participantes, subrayando la necesidad de utilizar un lenguaje socialmente aceptable en el contexto educativo, promoviendo las técnicas adecuadas para el manejo claro, respetuoso y fiel de las ideas de otras personas, así como penalizar el trolling..

Bibliografía

Aires, L.; Teixeira, A.; Azevedo, J.; Gaspar, M.I y Silva, S. (2006): "Alteridad y emociones en las comunidades virtuales de aprendizaje". En García Carrasco, J (coord..) Estudio de los comportamientos emocionales en la re [monográfico en línea]. *Revista electrónica de teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol 7 nº2, Universidad de Salamanca. [Fecha de consulta: diciembre, 2010] pp. 74-91. <<http://www.usual.es/teoriaeducacion>> issn 1138-9737

Berger, P.; Luckmann, T. (1967): *The social construction of reality*, Garden City (Nueva York); Allen Lane.

De Pablos, J.; Rebollo, M.A.; Aires, L. (1999); "Para un estudio de las aportaciones de Mijail Najtin a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa". *Revista de Educación*, 223-253. Madrid: Ministerio de Educación.

Engeström, Y.; Miettinen, R.; Punamaki, R. (1999): *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gavelek, J y Gover, M (1996): "Educating the emotions: Implications of a relational view of knowing for learning and developing" en <<http://msu.edu/user/govermar>>

Montenegro, M. y Pujo, J. (2009): "Evaluación de la wiki como herramienta de trabajo colaborativo en la docencia universitaria". *RED-Revista de Educación a Distancia*. Número monográfico X. Número especial dedicado a Wiki y educación superior en España (en coedición con Red-U), 15 de diciembre de 2009. [Consultado en diciembre de 2010] en <<http://www.um.es/ead/red/M10>>

Nardi, B; O'Day, V.; (1999) *Information ecologies. Using technology with heart*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nieto-Caraveo, L.M^a, Díaz-Villa, M. (2005): "La formación de profesores universitarios para la flexibilidad curricular mediante estrategias virtuales" en Duart, J.M.; Lupiañez, F. (coords.) *Las TIC en la universidad: estrategia y transformación institucional. [monográfico en línea] Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 2, nº1. [Fecha de consulta: 12/11/2010]. pp. 55-73. <<http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/nieto0405.pdf>> ISSN 1698-580X

Nó, J (2005): "Planificación de la enseñanza semipresencial: una experiencia con posgrado" en Duart, J.M.; Lupiañez, F. (coords.) *Las TIC en la universidad: estrategia y transformación institucional. [monográfico en línea] Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 2, nº1. [Fecha de consulta: 12/11/2010]. pp. 44-54. <<http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/nó0405.pdf>> ISSN 1698-580X.

Norman, E.; Casado Díaz, J.M.; Miranda Encarnación, J.A.; Sáez García, M.A.; Taltavull de La Paz, P. (2010); "Materiales curriculares en docencia universitaria de Administración y Dirección de Empresas. DAEA". Comunicación presentada a las *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia*

Universitaria. Nuevas Titulaciones y Cambio Universitario.
<http://www.eduonline.ua.es/jornadas2010/comunicaciones/393.pdf>

Novak, J.D & A.J. Cañas (2008) "The theory underlying concept maps and how to construct and use them". Technical report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008, Florida Institute for Human and Machine Cognition <<http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>>

Paloff, R.; Pratt, K. (1999): *Building learning communities in cyberspace. Effective strategies for the online classroom.* San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Rebollo, M. (2001): *Discurso y educación.* Sevilla, Mergablum.

RED-Revista de Educación a Distancia. (2009): *Número monográfico X.* Número especial dedicado a Wiki y educación superior en España (en coedición con Red-U), 15 de diciembre de 2009. [Consultado en diciembre de 2010] en <<http://www.um.es/ead/red/M10>>

Wenger, E. (2002): *Cultivating communities of practice.* Boston (Mass): Harvard Business School Press.

Wilson, B.; Madesen, K. (1999) "Situated cognition in theoretical and practical context", en Jonassen, D.; Land, S. (eds) *Theoretical foundations of learning environments.* Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

En primer lugar, se considera que una de las herencias más negativas del modelo de enseñanza anterior, basado en la jerarquía y autoridad del profesor sobre los estudiantes, encasilla hasta el extremo el ritmo de aprendizaje de éstos, imponiendo límites a la interacción pedagógica considerada en este trabajo como uno de los principios básicos en la construcción de las comunidades del aprendizaje.

En segundo lugar, cabría preguntarse hasta qué punto el modelo hacia el que nos dirigimos conlleva un cambio de rol en la figura del profesor o profesora, pasando de sustentar el poder y la centralidad en el aula a más bien moderar experiencias, aprendizajes y quizá lo que se deriva del presente proyecto, la gestión de las relaciones (conflictos) interpersonales.

En tercer lugar, pretender formar comunidades del conocimiento ¿hasta qué punto es compatible con la actual y predominante cultura individualista?

Y por último, ¿de qué manera pensamos atajar el problema de lo que algunos autores denominan el "efecto oportunista" aquel referido a que basta con tener la tecnología para que todo, como por arte de magia, se transforme en el mundo del futuro. Por ello cabe preguntarse, ¿de qué manera se puede atajar el problema de la denominada "brecha digital"?