



EVALUACIÓN DE LA PLATAFORMA DE RECURSOS DE APOYO A LA DOCENCIA (PRADO) DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA (UGR): USOS, FUNCIONALIDADES Y DIDÁCTICA DE LAS TICS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

***MÁSTER EN COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN EN LA RED: DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN A LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO
TRABAJO FINAL EN E- LEARNING: SUBPROGRAMA DE INVESTIGACIÓN
EN E-LEARNING***

SANTIAGO PINOS PUEYO

Índice

1. Introducción.....	4
2. Fundamentación y estado de la cuestión	
2.1 El discurso de las diversas entidades político-administrativas respecto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito de la Educación Superior	
2.1.1 Políticas europeas en materia de Tecnologías de la Información y la comunicación aplicadas al entorno de la Educación Superior.....	8
2.1.2 Políticas nacionales para las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito de la Educación Superior.....	9
2.1.3 Recomendaciones de aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Comunidad Autónoma de Andalucía.....	10
2.2 Algunas consideraciones preliminares en torno a la aplicación de las TIC en el ámbito de la Educación Superior.....	12
2.3 Informes de investigación relacionados con el Objeto de Estudio.....	14
2.4 Mitos de partida a contrastar empíricamente.....	16
2.5 Aplicaciones y modelos de las TIC en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UGR.....	17
2.6 Paradigmas en los que se basa el modelo de investigación aplicado: pluralismo metodológico.....	18
2.7 Elementos que componen la estrategia de investigación....	19
2.8 Investigaciones en las que se trata el objeto de estudio (SWAD) de forma directa.....	26
3. Metodología	
3.1 Objetivos de investigación.....	30
3.2 Planteamiento de la investigación: Estudio de Caso, entrevista y cuestionario.....	31
3.3 Técnicas empleadas en la investigación: complementariedad de perspectivas	34

3.4	<i>Diseño de los instrumentos de recogida de información...</i>	35
3.5	<i>Diseño muestral.....</i>	38
3.6	<i>Descripción del desarrollo del trabajo de campo.....</i>	39
4.	Objeto de estudio y contextualización	
4.1	<i>Descripción.....</i>	41
4.2	<i>Tablón de docencia.....</i>	43
4.2.1	<i>Observación y uso de la plataforma.....</i>	44
4.3	<i>Servicio Web de Apoyo a la Docencia (SWAD).....</i>	47
4.3.1	<i>Historia y funcionalidades</i>	
4.3.2	<i>Observación y uso de la plataforma.....</i>	50
5.	Análisis de los datos.....	58
5.1	Análisis de datos de carácter cuantitativo	
5.1.1	<i>Características generales de la población de alumnos</i>	
5.1.2	<i>Usabilidad y funcionalidades.....</i>	61
5.1.3	<i>Espacios de comunicación y colaboración.....</i>	66
5.1.4	<i>Estrategias didácticas empleadas.....</i>	70
6.2	Análisis de datos de carácter cualitativo	
6.2.1	<i>TICS y uso principal de la plataforma.....</i>	75
6.2.2	<i>Carencias y deficiencias.....</i>	77
6.2.3	<i>Web social y didáctica.....</i>	78
6.2.4	<i>Plataforma, EEES y competencias.....</i>	80
6.2.5	<i>Participación y Nuevas Tecnologías.....</i>	81
6.2.6	<i>Formación docente y NNTT.....</i>	82
6.2.7	<i>Aspectos organizativos, funcionales y técnicos de la plataforma.....</i>	83
7.	Relación de aspectos tratados en otras investigaciones.....	86
8.	Conclusiones.....	88
9.	Bibliografía.....	91
10.	Webgrafía.....	98
11.	Anexos.....	99

“Ni la mano sola ni el espíritu abandonado a sí mismo tienen gran potencia; para realizar la obra se requieren instrumentos que tan necesarios son a la inteligencia como a la mano”

Francis Bacon- Novum Organum

1. Introducción

Con la irrupción de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) en la escena educativa han sido muchas las universidades que han establecido plataformas virtuales de educación. El mercado, en pocos años, de titulaciones online se ha disparado de una forma considerable. Las titulaciones de carácter presencial han querido complementar la formación mediante sistemas de apoyo docente como es el caso que nos ocupa. Sin embargo, se nos plantea una cuestión básica en el estudio de plataformas virtuales: ¿cuáles deberían ser los criterios aceptables de evaluación?, o dicho de otra manera, ¿qué indicadores serían de utilidad para enmarcar una determinada plataforma dentro de los estándares habituales en la formación virtual? Lo habitual es partir de modelos de evaluación basados en modelos de coste- eficacia en términos socioeconómicos (Benchmarking), modelos exclusivamente tecnologicistas, pedagógicos (evaluación de programas formativos) o psicologicistas (teorías del aprendizaje). En el presente trabajo trataremos de basarnos en un modelo de evaluación de medios (educomunicativo), aunque nos sirvamos en determinados momentos de otros modelos que puedan ayudarnos a explicar mejor la realidad de la plataforma.

La comunicación y la educación son términos indisolublemente asociados, el uso de plataformas virtuales intentan reforzar la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa. Es el medio en el que nos movemos; el contexto virtual, un escenario disponible las 24 horas del día, los 365 días al año. En este sentido, cobra importancia un concepto que relaciona la comunicación y la educación:

“En 1979, la UNESCO concluye que la Educomunicación (educación en materia de comunicación) incluye "todas las formas de estudiar, aprender y enseñar, a todos los niveles y en toda

circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación"¹.

El objetivo de la investigación es analizar los usos, las funcionalidades, la forma de aplicar la didáctica con la ayuda de diversos recursos de carácter tecnológico. Interesa, también, analizar la dirección del discurso docente y la implicación de los/as alumnos/as con el curso. El modelo comunicativo y de educación que se implanta en la plataforma es un indicador sumamente interesante para realizar la evaluación, ya que nos va a indicar qué tipo de enseñanza se está dando.

Dos conceptos cobran especial relevancia en el estudio, *evaluación* y *edukomunikación*. A partir de aquí, se trabajaran los conceptos para dar forma al diseño del cuestionario y las entrevistas pertinentes.

La revolución de la Web social o 2.0 abre una serie de nuevas posibilidades a la enseñanza virtual. Se empieza a hacer evidente la necesidad de un nuevo paradigma educativo que responda a este momento concreto de evolución tecnológica: la plataforma virtual.

Se han establecido una serie de parámetros de evaluación de plataformas, si bien es cierto, que muchas de ellas se han basado en modelos exclusivamente tecnologicistas², prestando poca atención a la comunicación entre los diversos colectivos que componen la comunidad educativa. Otros modelos han optado por un análisis coste- beneficio, en términos socio- económicos, de carácter muy útil sobre todo para las empresas de carácter corporativo que ofrecen

¹ VVAA: Qué es la Educomunicación [En línea] Disponible en: <http://www.airecomun.com/educocomun.htm>, visita 12 de agosto de 2010

² Caracterizado por: linealidad y rigidez, práctica diseñada por expertos, diseños curriculares cerrados, papel pasivo de los aprendices, los medios son recursos para transmitir información, garantiza la reproducción de la cultura. Fueyo (2008; 7)

formación a sus trabajadores de forma interna, mediante una plataforma e-learning.

El establecimiento de indicadores para medir la calidad de las plataformas virtuales ha sido un tema polémico ampliamente tratado, no se pretende basarnos en un marco referencial único para analizar la plataforma se trataría de un modelo más, que trata los aspectos relacionados con la educación en materia de comunicación.

En este sentido, los instrumentos que se han seleccionado para la recogida de información van encaminados a arrojar algo de luz en torno a la construcción de las interacciones, el análisis de funcionalidades y las técnicas didácticas que como consecuencia de los recursos disponibles se pueden aplicar. Para ello, la muestra se establecerá tanto con el colectivo docente como el discente, o el personal a cargo del área tecnológica (técnicos). Evaluar un medio tecnológico requiere de una interdisciplinariedad vital para poder incluir un gran número de áreas desde las más propiamente tecnológicas a las más educativas, o la que atienden más a procesos.

Un último aspecto a tener en cuenta, antes de entrar en el centro neurálgico de la cuestión, es caracterizar la plataforma: se trata de un entorno virtual propio alejado de las plataformas habituales: Blackboard, A-tutor, Moodle... El sistema que engloba las diversas plataformas se denomina PRADO (Plataforma de Recursos y Apoyo a la Docencia) su funcionalidad es básicamente complementaria a las clases presenciales, una de los objetivos será ver las modalidades de complementariedad que el colectivo docente y discente le da al uso de la plataforma. Es un sistema un tanto peculiar, en cuanto que no es una única plataforma sino tres (Tablón de Docencia, SWAD y Moodle para los cursos y algunas asignaturas).

Abordamos la problemática de establecer una evaluación de plataformas virtuales educativas siendo conscientes de la dificultad que entraña un área, como la que nos ocupa en la que las connotaciones ideológicas, éticas e incluso económicas (pensemos en los objetivos de los sistemas de calidad en

la enseñanza virtual de las megauniversidades³), son más pronunciadas que en otros campos de la investigación social, si cabe. Siempre se puede achacar que el conjunto de valores que implica la práctica de la educomunicación no tienen por qué ser válidos para toda la comunidad educativa. En este sentido, entendemos que la educomunicación es una extensión de la educación, un paso evolutivo en la historia de la didáctica y un concepto más amplio que acoge todas aquellas innovaciones propias de la sociedad informacional⁴ que requieren una nueva forma de aplicar la didáctica, una metodología más participativa y con un componente circular, no lineal a la hora no sólo de transmitir sino de generar conocimiento.

Partimos del supuesto de que las potencialidades de las TICS en la Facultad no sólo dependerá de la modalidad de uso sino del modelo educativo en el que se apoyen, de la manera de concebir la relación profesor-alumno, de la integración de estas técnicas como un medio más para repetir patrones educativos anteriores o para modificarlos. En definitiva, la incorporación de las TICS demanda nuevas formas de pensar la educación virtual tanto si es utilizada como complemento a la enseñanza presencial como si está plenamente basada en e-learning.

³ Daniel (1996) define las megauniversidades como instituciones educativas que cumplen los tres requisitos siguientes: presentan la modalidad de enseñanza a distancia, imparten estudios de nivel superior y tienen más de 100.000 alumnos matriculados

⁴ Hemos optado por la definición de Castells (1997), teniendo en cuenta que la polémica en torno a si la sociedad actual es una sociedad del conocimiento o de la información sigue abierta.

2. Fundamentación y estado de la cuestión

2.1 El discurso de las diversas entidades político-administrativas respecto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito de la Educación Superior.

Uno de los pilares básicos de la sociedad de la información, en términos de infraestructura, es la educación. La educación llega a colocar como aspecto principal el entrenamiento creativo e innovador de los alumnos, Hosgörür, V; Binalsa, P, (2009; 713). En esta línea van muchos de los informes-recomendaciones promulgados por la UE que sitúa a la educación en NNTT como una de las materias principales de la agenda en el campo educativo. No hay indicador de evaluación que no recoja estos aspectos digitales del proceso de enseñanza –aprendizaje, a nivel local, nacional o supranacional en Europa. Pasaremos a comentar las diversas políticas que se están aplicando desde las instituciones.

2.1.1 Políticas europeas en materia de Tecnologías de la Información y la comunicación aplicadas al entorno de la Educación Superior.

Podemos hablar del actual modelo de Educación Superior en Europa que constituye la principal referencia del marco universitario europeo. Proyecto de carácter intergubernamental que se inicia en 1998 con la firma en la Sorbona de una declaración por parte de los ministros de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, instando al desarrollo de un espacio de enseñanza común. Se trataba de complementar la Europa del euro, la banca y la economía con una Europa de conocimientos. Los principios que subyacían tras esta declaración eran los de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, además de orientarse hacia el incremento del empleo y la atracción hacia la Unión de otros estudiantes y profesores de otras partes del mundo. Sin embargo, desde 1998 se han realizado sucesivas reuniones completando y añadiendo nuevos objetivos que enumeramos a continuación:

1. Igualdad en el acceso y la finalización de los estudios.
2. Aprendizaje a lo largo de toda la vida.

3. Inserción laboral.
4. Aprendizaje centrado en el estudiante.
5. I+D que genere innovación y creatividad en la sociedad.
6. Internalización.
7. Movilidad.
8. Mejora de la información disponible.
9. Búsqueda de nuevas fuentes de financiación.

De todos los objetivos enumerados es el aprendizaje a lo largo de toda la vida Praga (2001) el que más nos interesa. Quizás sea esta la reunión que debemos resaltar más ya que es aquí donde se remarca la importancia de la adopción de las NNTT en el ámbito universitario y empresarial. Siguiendo la declaración de Praga:

“El aprendizaje a lo largo de toda la vida es un elemento esencial del Área de Educación Superior Europea. En la Europa futura, construida sobre una sociedad y economía basadas en el conocimiento, las estrategias del aprendizaje de toda la vida son necesarias para encarar los desafíos de la competitividad y el uso de nuevas tecnologías y para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida” Praga (2001)

2.1.2 Políticas nacionales para las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito de la Educación Superior.

Pero no sólo hay iniciativas supranacionales en las que nos debemos fijar para enmarcar nuestro estudio, también hay medidas nacionales como la Estrategia Universidad 2015 Madrid (2010). Este plan implica la modernización de las universidades y se plantea mediante la promoción de la excelencia docente y científica, la internacionalización del Sistema Universitario y su implicación en el cambio económico basado en el conocimiento y en la mejora de la innovación. Esta iniciativa nacional responde a cuatro objetivos principales:

1. El campus de excelencia internacional.
2. El plan director de transferencia de conocimientos.
3. El nuevo estatuto del PDI.

4. El estatuto del estudiante.

Este sería el marco de políticas públicas que se están llevando a cabo al efecto tanto a nivel europeo como nacional. Los ámbitos en los que se hace hincapié podemos decir que son más de carácter estructural, es decir cómo se debe organizar la enseñanza a nivel institucional en los ámbitos europeo, nacional y autonómico. Sin embargo, los aspectos más relacionados con la educación, esto es, cómo debería ser la educación del S.XXI no son tratados en estos informes orientados a objetivos de cambio estructural.

Un informe que recoge estas cuestiones, aunque forma parte de una visión internacional y no supranacional es el informe Delors para la UNESCO “La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación en el S. XXI”. Es un informe bastante completo en cuanto que tiene en cuenta el contexto interdependiente, de riesgo, de comunicación, de solapamiento entre lo local y lo global que caracteriza a nuestras sociedades actuales.

A nivel de didáctica se exponen las ideas acerca del término competencia (aprender a...) y la educación a lo largo de toda la vida, de este informe el capítulo que más nos interesa es el referente al paso de la educación secundaria a la educación superior (capítulo 6). Aunque va más allá de los informes derivados de Europa y España, no establece qué técnicas didácticas podrían resultar más efectivas en la Educación del S. XXI. Podemos decir que esboza las líneas generales en las que se debería sustentar la educación del S. XXI pero no los procesos a través de los cuáles se podría mejorar la educación, en especial, lo referido a la inclusión de las TIC en el ámbito de educación superior, existiría pues una laguna en torno a este ámbito.

2.1.3 Recomendaciones de aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

El último informe que vamos a comentar y que nos sirve de marco para averiguar por dónde van las políticas diseñadas por las instituciones públicas y privadas en el marco educativo es el Libro Blanco de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Sistema Universitario Andaluz Almería

(2010). El informe tiene en cuenta la incorporación de las TIC y se establecen los siguientes objetivos estratégicos para su implantación:

1. Gobierno TIC: una universidad en la que las TIC juegan un papel principal.
2. Aprendizaje y enseñanza: una universidad en la que la enseñanza cuenta con los más avanzados sistemas tecnológicos.
3. Investigación y transferencia de conocimientos: una universidad con una investigación y una transferencia de conocimientos apoyados y potenciados por el uso de las TIC.
4. Gestión y procesos: una universidad con unos procesos de gestión avanzados y eficientes a través de la plena incorporación de las TIC en los mismos.
5. Personas, formación y cultura: una universidad con un colectivo de profesionales motivados y preparados en el uso de las TIC más avanzadas.

El primer objetivo trata de consolidar y reforzar la posición de las TIC como elemento estratégico imprescindible y determinante en todos los pasos que dé la universidad hacia el futuro incluyendo el necesario refuerzo de los departamentos internos responsables de la gestión y mantenimiento de los sistemas de información.

El segundo objetivo se constituye como un ámbito crítico en el que el compromiso consiste en hacer evolucionar los sistemas actualmente existentes, tanto relacionados con la gestión de los estudiantes, el PDI y la oferta docente como con la propia generación de contenidos y su gestión e impartición posterior, hasta conseguir que esta importante actividad esté completamente cubierta por los sistemas de información más avanzados disponibles.

El tercer objetivo trata avanzar en la puesta a disposición por parte de la universidad de herramientas TIC dirigidas a facilitar la organización de la actividad investigadora; potenciar la labor individual y colaborativa del investigador; y promocionar, difundir y compartir sus resultados en todos los ámbitos (universidad, comunidad científica, tejido empresarial y sociedad en general).

El cuarto objetivo que presenta el documento tiene como propósito conseguir consolidar y, en su caso, desarrollar e implantar un conjunto de sistemas de apoyo que permita a la universidad pública andaluza contar con unos procesos de gestión y soporte a las actividades universitarias avanzadas y eficientes.

El quinto objetivo es conseguir un colectivo de profesionales convencidos de la importancia estratégica de las TIC en toda la actividad universitaria. Unos profesionales adecuadamente preparados y formados para aprovechar al máximo las posibilidades que éstas ofrecen, lo que requiere la puesta en práctica de acciones específicas encaminadas a su consecución.

El documento presentado muestra los mismos problemas que los anteriores: presta demasiada atención a la infraestructura tecnológica, pensando y sobre entendiendo que una buena infraestructura es suficiente para mejorar la calidad de la enseñanza superior. Llegados a este punto nos surgen las siguientes preguntas: ¿la tecnología por sí sola es un producto de valor educativo? ¿se pueden aplicar las TIC con métodos tradicionales de enseñanza? ¿se deben reformular la didáctica para hacerla más acorde con la implantación de nuevos métodos?. Esta es una de las líneas de investigación del estudio, a saber, qué técnicas o estrategias didácticas se aplican en la UGR y si van acordes a la educación que requiere la enseñanza del S. XXI.

2.2 Algunas consideraciones preliminares en torno a la aplicación de las TIC en el ámbito de la Educación Superior

La enseñanza superior se sitúa en el cruce de la investigación, la educación y la innovación, y constituye el eje central de la economía y de la sociedad del conocimiento y un factor clave para la competitividad de la Unión Europea, Calderón y Escalera (2008; 238).

Las universidades dentro del nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior han hecho suyo este objetivo y han introducido multitud de proyectos dentro de lo que se denomina Proyectos de Innovación Docente. La plataforma que vamos a estudiar es fruto de un proyecto de estas características.

Siguiendo a los autores anteriores:

“En este marco, el docente universitario debe simultáneamente ser docente e investigador, dos

actividades complementarias, y junto a la transmisión de conocimientos debe también transmitir valores, habilidades y actitudes que contribuyan a la formación integral de los estudiantes. Este proceso es realizado en lo que se denomina el ciclo didáctico, que ocupa desde el método docente adecuado para la consecución de los objetivos señalados, hasta la evaluación de la actividad desempeñada, pasando por la organización adecuada de la docencia. No son fases separadas e independientes, sino que están interrelacionadas entre si” *op. cit.* (240).

El proceso señalado y englobado bajo el término ciclo didáctico debe incluir también, como hemos señalado anteriormente una adecuada incorporación de medios tecnológicos con el objetivo de mejorar la construcción de conocimiento en detrimento de la transmisión de información y siempre acompañado de metodologías didácticas apropiadas para la utilización de esos recursos. Aunque como señala Chan (2005) no sabemos exactamente si se trataría de competencias comunicativas, cognitivas, didácticas, o todas a la vez e interrelacionadas, aun a riesgo de caer en la simplificación el estudio se centra mas bien en las competencias didácticas aplicadas, ya que las cognitivas y comunicativas son más difíciles de medir, además de que correríamos el riesgo de dispersarnos en un ámbito bastante amplio sin llegar a conclusiones relevantes. De esta forma, operacionalizaremos las competencias didácticas aplicadas a los recursos tecnológicos de los que dispone el centro, entrando por tanto, estas cuestiones reflejadas en la encuesta que proponemos.

La sociedad del conocimiento, término controvertido no exento de debate en el mundo académico actual, se puede haber basado más en un discurso, en algunos casos narrativos, que en una certeza intelectual. Además como concepto tiende a crear sus propias imágenes y expectativas Välimaa, J, (2009; 260), algo que ocurre especialmente en el ámbito de la educación superior como máximo garante de lo que debería suponer a nivel práctico este término en las aulas universitarias. Una parte importante de nuestro trabajo se va a concentrar en desvelar si se materializa esta premisa, sobre todo en lo que concierne al apartado cualitativo de entrevistas docentes, siendo éstos los

principales comunicadores a los que les llegan instrucciones en forma de tratamiento de competencias a tratar en cada curso.

Hay algunas problemáticas con las que lidiar en el ámbito superior de educación. Las instituciones educativas tienden a ver el entorno digital con una perspectiva de ampliación del mercado, reduciendo la actividad educativa a una actividad de consumo más, es lo que Chan (2005) llama internacionalización educativa. Utilizar las tecnologías para acceder a la información exclusivamente, suele ser otro elemento problemático y recurrente en estas instituciones. Las competencias administrativas y técnicas habituales en la formación en materia tecnológica deberían dar paso a nuevas competencias didácticas y comunicativas. Por último, el diseño de plataformas no se hace atendiendo a los modos de interacción, significación y expresión requeridos para sistemas educativos del S. XXI, sino más bien atendiendo a labores de administración y control de procesos.

El elemento clave para la introducción de las TIC en el aula para algunos autores es el colectivo docente Almerich, Suárez, Jornet y Orellana (2011), aunque habría que añadir a esta aseveración que las competencias de partida del colectivo docente serían también relevante para la consecución de este objetivo. Si nos centramos en el colectivo docente podemos decir que, ciertamente, la introducción de nuevos recursos tecnológicos en el ámbito universitario ha causado no pocos traumas entre profesores que se resisten a utilizarlas, por otra parte hay docentes que sí que lo utilizan pero con una visión tradicionalista, es decir, se utilizan nuevos recursos con metodologías más propias de la enseñanza convencional.

2.3 Informes de investigación relacionados con el Objeto de Estudio.

Numerosos estudios se han centrado en desvelar las competencias del colectivo docente en materia tecnológica. Un estudio realizado en Quebec desveló que la mayoría de profesores estudiados en la muestra tienen habilidades tecnológicas necesarias para implementarlas en sus clases, sin embargo, una muy baja proporción de ellos la utilizan efectivamente en clase Karsenti y Lira (2011).

Zabalza (2003) caracteriza el trabajo de los docentes universitarios señalando competencias en la planificación del proceso de la enseñanza-aprendizaje, en la selección y preparación de los contenidos disciplinares, en la comunicación de informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, en el manejo de tecnologías de la información y la comunicación, y en la identificación con la institución y el trabajo en equipo, entre otras. Ahora bien aún no se ha llegado a una caracterización clara y contundente de cuáles deberían ser las competencias que caracterizan el trabajo del colectivo docente en este proceso. Si el de colaborador aportando visiones, actitudes, valores e investigaciones autónomas o el de mero consumidor de información.

Hay quien ve en la introducción de las NNTT en el sector formativo de la educación un reflejo de los intereses de la economía global, algo que beneficia más a las grandes empresas y sectores privados de educación en detrimento del sector público, además de ver en la nuevos recursos un peligroso elemento que puede desescolarizar las aulas Moll (1998). Esta posición un tanto alarmista provoca una menor utilización de recursos tecnológicos y puede provocar una desactualización tecnológica en el alumnado, por lo que la propuesta más interesante sería preservar y defender el ámbito público de la universidad, mediante el uso de tecnologías de software libre como vienen haciendo algunas universidades en el territorio español, entre ellas la que ocupa nuestro objeto de estudio.

No obstante, se percibe entre cierto sector académico en la Universidad de Granada, una posición muy similar a la expuesta y que se traduce en una profunda nostalgia por la eficacia de las clases magistrales tradicionales.

La visión del docente tradicional sigue siendo empleada por una parte importante del profesorado, mientras que los recursos con los que cuenta se han multiplicado considerablemente, medios televisivos, películas, proyectores, computadoras, dispositivos móviles... Sin embargo, la creación de estas tecnologías y su uso varía de un país a otro, el factor humano no deja de ser decisivo en el uso y la creación de estos recursos, el cómo se utilizan y qué efectos genera en la educación es responsabilidad exclusiva de las personas que hacen uso de ella Gökalp (2009; 501). Tendríamos por tanto dos campos que tratar, por un lado el contexto en el que se inserta la práctica educativa de

las TICs en la educación superior y por otro el factor humano que opera en ese contexto determinado (institución- centro-docentes- alumnos). Además las exigencias a la formación que se debe adquirir a nivel de educación superior en materia de tecnología requiere de grandes inversiones mientras que los recursos que las universidades poseen en recursos tecnológicos, en algunos casos va disminuyendo Bartolomé (2011). Este hecho puede actuar de factor de frenado en el cumplimiento de amoldar las demandas reales del mercado de trabajo con el marco formativo del que salen los futuros profesionales.

2.4 Mitos de partida a contrastar empíricamente.

Se suele hablar muy a menudo de que las aulas de formación en el ámbito de la educación superior están poblados de los primeros nativos digitales, aquellas generaciones nacidas en los 80' que siendo adolescentes ya en los 90' venían haciendo uso de los ordenadores personales tan comunes en esta época en cualquier ámbito doméstico.

En sintonía con lo expuesto trataremos de desvelar determinados mitos, uno de gran relevancia tiene que ver con el hecho de que quizás se haya sobrevalorado el conocimiento de recursos tecnológicos tanto por parte del alumnado como por parte del colectivo docente al que se han destinado grandes partidas presupuestarias dirigidas a su formación en esta área.

El hecho de que las redes sociales hayan experimentado en los últimos años un crecimiento espectacular que abarca a todos los grupos de edades no implica que, en general, haya un conocimiento exhaustivo de estos recursos.

Pero no sólo es necesario manejar recursos tecnológicos de forma adecuada para aplicarlos a la educación profesional de los alumnos, también es necesario transformar las técnicas educativas que se dan actualmente en la mayoría de las aulas, ya que no pueden seguir aplicándose nuevos recursos dentro de viejos esquemas didácticos.

Pretendiendo responder a lo tratado, las técnicas de recogida de datos recogerán el uso que se hacen de determinadas técnicas, sobre todo las concernientes al trabajo colaborativo, el uso del análisis crítico, la participación en el discurso de los alumnos, el fomento de la multilinealidad...

Coll, Mauri y Onrubia (2008) trataron unos aspectos bastante interesantes a tener en cuenta en la utilización de las TICS en la educación superior: por un lado, la identificación de los usos previstos y reales de las TICS en las aulas, analizar el contraste entre estos usos y en última instancia indagar el grado en que los usos reales encontrados puedan considerarse transformadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.5 Aplicaciones y modelos de las TIC en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UGR

¿Cómo se aplican las TIC en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UGR? Ésta sería la pregunta de partida que marca la dirección al trabajo, es decir averiguar qué usos y funcionalidades y bajo qué modelo educativo y tecnológico transcurre esta utilización.

Respecto al modelo de aplicación de las TIC Collis y Monen (2001) proponen los siguientes:

- *Modelo 1 (vuelta a los orígenes)*: control interno de la calidad prestando servicios altamente centralizados-presenciales, con alguna inclusión de las TIC en tareas a distancia.
- *Modelo 2 (campus global)*: control interno de la calidad de los programas y estructuras descentralizadas desde cualquier lugar.
- *Modelo 3 (ampliando el molde)*: formatos de formación locales y ante todo una mayor individualización de las demandas con TIC.
- *Modelo 4 (nueva economía)*: Modelos completamente descentralizados.

El alumnado se encarga de elegir el qué y además desde dónde.

El modelo expuesto vislumbra la educación en términos de cálculo racional y da la impresión de que la aplicación de las TIC tiene que ver más con un mercado en el que el contacto directo con el alumnado deja de tener sentido, obsérvese que no se nombra en ningún momento la palabra interacción.

Teniendo en cuenta las limitaciones de reducir la práctica empírica a modelos, las referencias que tomaremos estarán más encaminadas a tener en cuenta las interacciones y no sólo el formato que se da de aplicación, como el que exponen Collis y Monen.

2.6 Paradigmas en los que se basa el modelo de investigación aplicado: pluralismo metodológico.

En consonancia con lo explicado uno de los paradigmas en el que nos basamos para la realización del estudio es el interpretativo lo cual nos coloca, no ante la construcción de teorías científicas que puedan comprobarse científicamente, sino ante la construcción de informes interpretativos que capten la complejidad de la acción educativa sin pretender su generalización.

Los supuestos que caracterizan este paradigma son Meneses Benítez (2007:306,307):

- La ciencia social es fruto del conocimiento conseguido y aceptado por el hombre por medio de procesos de reflexión, sistematización y rigor realizados con la finalidad de interpretar y comprender la realidad.
- El objetivo de la ciencia no es llegar a una verdad única o regla general, sino describir y explicar la realidad desde la perspectiva del individuo y contando con su presencia activa.
- El sujeto investigado y el investigador forman una realidad interaccionada. Una realidad abierta e inacabada.
- La subjetividad se presenta como la forma de acceso al conocimiento. La objetividad se dirige a los significados buscando el acuerdo intersubjetivo entre los implicados en la situación investigada.
- La inducción es la estrategia de acceso al conocimiento. Se produce un conocimiento de tipo más ideográfico que normativo.
- La metodología es inductiva. A partir de los datos recogidos se desarrollan conceptualizaciones para comprender la realidad, no para validar hipótesis o teorías preconcebidas.
- El estudio se realiza con perspectiva holística; cualquier aspecto estudiado es entendido como un todo.
- Metodología e investigador tienen efectos sobre el objeto investigado y el investigador. Se debe acceder a la situación objeto de estudio de forma natural para ejercer la menor influencia sobre lo observado.
- El investigador no se debe dejar dirigir por sus creencias, predisposiciones... tratando de situarse en el objeto de estudio libre de estas preconcepciones.

- La metodología es humanística, respetando la situación, las personas, sus creencias...
- Se persigue la validez y no tanto la fiabilidad; tratando de reflejar en los resultados lo sucedido, lo percibido...

Esta perspectiva debe mucho a la fenomenología, el interaccionismo simbólico y la etnometodología, se entiende la realidad social como de naturaleza dinámica, múltiple, holística, divergente, intangible y compleja. Tiende más a procesos que a estructuras, más al ser que acontece que a la sustantividad supuesta e inherente al sujeto. La finalidad de la investigación es comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, sus percepciones, intenciones, intereses y acciones además de comprender las relaciones sociales. Este paradigma viene determinado por la técnica de investigación de estudio de caso.

El segundo pilar de nuestra investigación está basado en el paradigma empírico- analítico, encarnado principalmente por la encuesta y los datos secundarios ofrecidos por la propia plataforma en su apartado de estadísticas. La principal modalidad de este paradigma de la que nos valemos es la descripción de parámetros de la población de alumnos/as.

El tercer pilar paradigmático de nuestra investigación es la investigación-acción (observación participante) dentro de la modalidad de investigación participativa, determinado por el rol de alumno del investigador.

2.7 Elementos que componen la estrategia de investigación.

Dentro de lo que concierne al equipo docente se tendrán en cuenta tres modelos de educador para ver en qué medida y bajo qué paradigma se engloba la práctica educativa, algo que nos servirá de referencia. Un primer modelo estaría compuesto de aquellos educadores que se dedican a la enseñanza de la tecnología y los medios, con el fin de convertir a su alumnado en operadores técnicos, un segundo modelo en que utilizan técnicas de rol playing, y un tercer modelo que estaría centrado en el análisis de medios Matilla (2003; 28-29). Estos aspectos se recogerán operacionalizados en la encuesta.

En cuanto a las estrategias didácticas empleadas el análisis crítico es una de las técnicas que ha demostrado su eficiencia en varios ámbitos relacionados muchos de ellos con las competencias profesionales, Marcos, Lozano y Rodríguez (2009; 94) citando un estudio de Page advierten que potenciar el análisis crítico de los alumnos ayuda a generar habilidades evaluativas y de resolución de problemas complejos, a reconocer situaciones paradójicas en los problemas, y tomar decisiones basadas en el conocimiento.

Estos mismos autores realizaron un estudio en el que obtuvieron los siguientes resultados: los dispositivos que estaban utilizando de tipo móvil no mejoraron los rendimientos de los alumnos en las calificaciones que obtuvieron, sin embargo sí servían para potenciar el análisis crítico.

La UGR trabaja actualmente, aunque con muy pocos recursos, en la instalación de dispositivos con tecnología Android para incorporar a la plataforma SWAD. Habrá que esperar a su implantación para ver hasta qué punto pueden mejorar en la Facultad estudiada el análisis crítico, de momento los instrumentos que pueden ir en esa dirección, según los resultados de la encuesta no tienen presencialidad en las programaciones y unidades de los cursos estudiados.

La incorporación de recursos de carácter colaborativo parece ser una de las grandes trabas detectadas en la plataforma, como establece Ibernón, Silva y Guzmán (2011; 113) se debe hacer todo lo posible para que se fortalezca la habilidad para que los estudiantes cuenten con elementos para la colaboración, el pensamiento crítico y la expresión creativa, elementos que según la comunidad de alumnos no figuran entre las prioridades objeto de la programación.

Todo parece indicar que la plataforma objeto de estudio tiende a la extinción produciéndose con el tiempo un desplazamiento de los usuarios de SWAD a Moodle, este mismo proceso ha sido observado en otros centros que siguieron una trayectoria parecida. Partieron de una plataforma propia o privada y trasladaron su estructura a Moodle como muestra un estudio realizado por el Real Centro Universitario Escorial María Cristina, Sánchez, L; Fossas, M; Martínez, E; Ramos, M. (2010), la plataforma en software libre permite una amplia gama de funcionalidades que no suelen abarcar las plataformas propias o privadas, podríamos citar la posibilidad de compartir documentos y realizar

modificaciones en tiempo real sobre lo que otros han escrito o la incorporación de la hipertextualidad que permite un desarrollo multidireccionalidad en la información presentada por el docente o alumnado. Además permite al docente modificar el entorno en el que se mueve otorgando gran flexibilidad y adaptación a la hora de modificar o añadir actividades sobre la marcha del curso.

Parece que el principal escollo para superar esta situación es que los mismos profesores sean los que deban generar el alta, pasando por un proceso burocrático, por el que muy pocos docentes están dispuestos a pasar, debido a percepciones relacionadas con la temporalidad en la docencia de la asignatura, (que sólo tenía validez anual), como se ha mostrado en el apartado de entrevistas docentes.

Algunas de las percepciones de los docentes en el ámbito cualitativo de la investigación coincide con las clasificaciones que establecen Tejedor, García-Valcárcel y Prada (2009; 116) sobre las actitudes negativas hacia la utilización de las TICS relacionadas con: la resistencia al cambio, las deficiencias de formación, la autoestima y el grado de frustración y la visión de la computadora como sustituto del profesor.

Otros estudios en EEUU revelan algo similar a lo expuesto en el estudio y es que los niveles de utilización de recursos comunicativos en la educación superior son especialmente bajos en el ámbito presencial, a pesar de disponer de los recursos necesarios para su implantación, el uso que se hace de ellos no llega a los niveles esperados en la educación del S. XXI Hollowell (2010).

La formación en materia de recursos tecnológicos del alumnado muestra claras deficiencias, como ha sido observado en el proceso de investigación, algo que coincide con los resultados de un estudio realizado en la universidad de Extremadura en el curso 2001-02 Valverde (2002).

Para que las medidas de innovación educativa tengan éxito deberían estar asentadas en las necesidades reales de la comunidad de alumnos y docentes, debe estar anclado y dar respuesta al contexto concreto del centro en el que se inserta García-Valcárcel (2003) de esta forma las programaciones parecen que no atienden adecuadamente a la incorporación de los recursos tecnológicos de

forma adecuada, al no recogerse de forma suficiente componentes tecnológicos que atienden al contexto de centro.

Siguiendo a Ricoy, Feliz y Sevillano (2010; 201);

“El escenario digital, como espacio social requiere constructores, actores y no sólo navegantes, observadores o lectores que consuman lo que otros producen por mucho que las habilidades de procesamiento informativo se incrementen. El desarrollo de nuevas competencias de los sujetos para relacionarse con objetos de conocimiento en entornos digitales se percibe como parte del fenómeno de transformación de las prácticas sociales, y entre ellas las educativas, a partir de la incorporación de las TIC”

El peligro de la utilización de las TICS en el ámbito de educación superior es precisamente éste que exponen los autores, se trata de que los roles tradicionalmente establecidos en las instituciones educativas cambien para así poder adaptarse exitosamente a las necesidades de una sociedad tan compleja y exigente como la actual. El sistema debe procurar la creación activa y la innovación, más que la reproducción de patrones de consumo en el ámbito intelectual.

La interactividad debe permitir una mejora en la participación del usuario siempre y cuando las finalidades para las que hayan sido desarrolladas tengan conexión es decir, el tipo de recursos tecnológicos y la programación informática tiene que ir en conexión con los materiales y las técnicas utilizadas Estebanell (2002), en el estudio se concluye cierto desfase entre estos dos ámbitos.

No solo interesa el estudio del colectivo docente, discente y el entramado tecnológico en que se basa. Un aspecto sumamente importante que no debemos desdeñar es la institución, que entraría dentro del contexto general en el que se inserta el estudio y que viene condicionado por las políticas públicas que hemos comentado anteriormente. Este sería nuestro nivel de análisis macro que aunque no es el eje central de la investigación no deja de ser interesante incluir una perspectiva integradora entre los dos niveles:

- Perspectiva micro: centrado en el análisis de las interacciones de los diversos individuos que componen la comunidad universitaria.
- Perspectiva macro: prestando atención a las políticas europeas, nacionales y autonómicas, además de la universidad como institución que genera sus propias sinergias estructurales.

Para tener en cuenta esta perspectiva no hay que olvidar los cambios que provocan fricciones que estimulan la transformación. Estos cambios van desde la forma de organizar la enseñanza universitaria propiciada por el EEES, los cambios que provocan las mismas TIC, los cambios en el conocimiento hasta los cambios en el alumnado o el profesorado. Estos cambios han propiciado a su vez otras transformaciones que se hacen patentes a través de los programas de innovación docente, la modificación de las estructuras universitarias, en cuanto comienzan a ser consideradas estas tecnologías en el organigrama y en los órganos de gestión de las universidades, y por último experiencias innovadoras de todo tipo, relacionadas con la explotación de las posibilidades comunicativas de las TIC en la docencia Salinas (2004).

Según Salinas los retos que suponen para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje dependerán en gran medida del escenario de aprendizaje (el hogar, el puesto de trabajo o el centro de recursos de aprendizaje); es decir, el marco espaciotemporal en el que el usuario desarrolla actividades de aprendizaje, en nuestro caso sería por un lado el hogar en el que el alumnado accede al Tablón o SWAD y el aula física de aprendizaje dentro de la misma facultad.

El rol del profesor o la profesora también cambia en un ambiente rico en TIC, de ahí que hayamos considerado los diversos estilos docentes. El profesor deja de ser fuente de todo conocimiento y pasa a actuar como guía de los/as alumnos/as, facilitándoles el uso de los recursos y las herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas; y así pasa a actuar como gestor de la pléyade de recursos de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador y mediador Salinas (1998).

La utilización de metodologías cooperativas y colaborativas se ha vuelto un elemento central para amoldar los nuevos recursos tecnológicos a las estrategias didácticas empleadas. El aprendizaje colaborativo mediado por

ordenador y referido al aprendizaje en línea está capacitado para valerse de cualquier modalidad de estudio, e- learning, b- learning y modelo presencial que sería en el que se basa nuestro estudio. Nos formamos en cooperación para generar y adquirir una cultura de colaboración. En base a esa idea, en los niveles de educación básica, se ha usado la cooperación como un diseño controlado por el docente que guía al aprendiz a interiorizar comportamientos de colaboración en contextos, donde la heterogeneidad de los aprendices es un hecho relevante.

El aprendizaje cooperativo se basa en un sistema de enseñanza-aprendizaje controlado mientras que en el aprendizaje colaborativo, tanto alumnado como profesorado, se constituyen en aprendices que construyen conjuntamente conocimiento. En este sentido, y en base al grado de control y autoridad del docente, establecen una línea divisoria entre el alumnado en edad escolar obligatoria, y el bachillerato y universitario para encasillar uno u otro término. El aprendizaje cooperativo, más útil como método de enseñanza para escolares de primaria y secundaria y el colaborativo para educación superior. Debido a este hecho se ha tenido en cuenta como criterio de medición el aprendizaje colaborativo y el uso de técnicas y recursos asociados a este modelo (utilización de wikis, blogs...), apareciendo en las técnicas de recogida de información tanto en el cuestionario como en la entrevista.

En consonancia con lo expuesto hasta ahora nos interesa especialmente:

- Los roles del profesorado y del alumnado.
- La tipología de las actividades que realiza el colectivo discente.
- Los materiales de soporte usados (hipertexto, wikis, blogs...)

Los principales participantes en el proceso de enseñanza mediante la web son: el profesorado, el alumnado, los proveedores de contenido y los administradores. El profesorado es el encargado de supervisar el proceso de enseñanza. Contrariamente a lo que muchas personas consideran, la enseñanza utilizando nuevas tecnologías no pretende sustituir a los docentes, aunque sí cambia su papel principal ya que pasa a ser más un dinamizador y un supervisor que un “transmisor” de conocimiento. Los alumnos/as son los participantes centrales en el proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que dependiendo de su rendimiento o satisfacción, se podrá evaluar el éxito de la

enseñanza. Esta enseñanza necesita que el alumno/a tenga un papel activo y desarrolle mayores capacidades de autoaprendizaje. Los proveedores de contenidos educativos son responsables de la tarea de crear y diseñar el contenido, y de alguna manera del proceso de instrucción, de tal forma que se consigan objetivos educativos pretendidos. Finalmente, los administradores del sistema se ocupan de gestionar los elementos de los catálogos de cursos, los horarios, los recursos, sesiones de aprendizaje, tutores, equipos disponibles, así como de los aspectos de seguridad y económicos. Por supuesto, los roles de los participantes en el proceso no tienen por qué estar claramente separados y, por ejemplo, en las universidades españolas es muy habitual que el/la profesor/a, además de dinamizador y tutor del curso, sea también el principal proveedor de contenidos para dicho curso, como ocurre en el caso de la UGR. Debido a lo expuesto consideramos oportuno incluir una entrevista al colectivo técnico, ya que su papel en la gestión de la plataforma educativa es primordial para entender cómo se dan los procesos internos en materia de soporte tecnológico al estudio.

En cuanto a los recursos comunicativos éstos tienen un peso categórico en el entramado tecnológico- educativo que no debemos pasar por alto. En este sentido se considera qué utilidades se les da en la plataforma educativa a recursos como el correo electrónico, chat, foros, interesaría aquí analizar la calidad de las interacciones.

Para el Grupo de Educación Telemática (1997) de la Universidad Rovira i Virgili el entorno virtual ofrece una serie de posibilidades de comunicación, que sintetizan en las siguientes:

1. Multidireccionalidad. Lo que permite que los usuarios se conviertan de receptores de mensajes en emisores de los mismos.
2. La posibilidad de disponer de una interactividad ilimitada, ello va introducir "un nuevo elemento para el debate, y es que la calidad del aprendizaje va a depender de la calidad de la interacción que se establezca entre el alumno y otros alumnos, o el alumno y el tutor, sea éste personal o mediático. Bajo esta nueva perspectiva, la calidad de la interacción, se convertirá en el elemento motor de la calidad del aprendizaje que se consiga."

3. La utilización de multiformatos, ya que la digitalización nos permite no sólo transferir de forma más cómoda, fiable y fácil, la información, sino también de transferirla en diferentes tipologías y formatos.
4. Flexibilidad temporal, ya que favorece tanto la simultaneidad como la no simultaneidad.
5. Flexibilidad de recepción de la información.
6. La posibilidad de utilizar tanto entornos abiertos, cerrados y semicerrados, de acceso a la información por parte del usuario.

Esta serie de aspectos se tendrán en cuenta a la hora de medir la opinión de alumnos/as y profesores/as para saber si la plataforma atiende a las características esenciales que debería tener una educación presencial con apoyo de un entorno virtual.

2.8 Investigaciones en las que se trata el objeto de estudio (SWAD) de forma directa

Desde su implantación SWAD ha sido objeto de estudio por parte del grupo creador de la misma, así como por parte de diversos docentes de la UGR que han visto en la plataforma una manera de aplicar otras estrategias didácticas diferentes de las que hemos observado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.

Los artículos existentes creados por uno de los creadores de la plataforma ofrecen una descripción básica de cómo funciona la plataforma, qué bases de datos hacen que funcione (PHP, MySQL), cuál es la interfaz de usuario y qué funcionalidades ofrece. Sería la versión técnica del asunto, interesante en cuanto al poder descriptivo que presenta.

Sin embargo, lo que nos interesaría es ver hasta qué punto las estrategias didácticas aplicadas en la plataforma en otras titulaciones difieren de las encontradas en nuestra área de estudio (Sociología, Ciencias Políticas y Ciencias Políticas y Derecho).

En la titulación de Fisioterapia un docente realizó un estudio para ver la efectividad de la plataforma en el seguimiento de la asignatura. La muestra fue de 63 alumnos/as y se pretendía medir el tiempo empleado en la realización del

cuaderno de prácticas y las NTIC. Se llegó a la conclusión de que había cierta relación significativa entre el tiempo empleado en el cuaderno y el dedicado a la plataforma, de manera que a más tiempo dedicado al cuaderno más tiempo virtual invertido. Sin embargo, lo que se medía no era la estrategia didáctica empleada sino únicamente la efectividad de los materiales “volcados” en la plataforma. No es una estrategia colaborativa de aprendizaje sino individual, que mide el trabajo autónomo, además lo hace en términos de enseñanza tradicional con nuevos medios tecnológicos.

En la titulación de Filología Inglesa se señala en un artículo que las ventajas de la plataforma tienen mucho que ver con la accesibilidad de los materiales. Un objetivo que se destaca es el siguiente:

“La combinación de actividades ha buscado explotar las posibilidades de las TICS, así las tareas han ido desde el tradicional comentario crítico de ideas lingüísticas hasta el diseño de una hoja de ejercicios y consulta tomando como modelo páginas web. Igualmente, los controles de lectura se han orientado a desarrollar la lectura crítica, la reflexión y las habilidades de procesamiento, requiriendo por ejemplo la elaboración del mapa conceptual de un tema” Martínez Cabeza; Santana Lario (2006; 7)

En el citado artículo parece que se presta un poco más de atención a las estrategias didácticas empleadas en el desarrollo de la asignatura. El hecho de tomar como modelo páginas web puede verse como una apertura a la realidad social, en este caso del ciberespacio, con lo cual cumple la función crítica de apertura a la sociedad y la aplicación de la investigación en entornos reales.

El seguimiento de la asignatura vía online en términos estadísticos se revela superior al observado en las titulaciones que hemos tenido en consideración en el estudio.

En la titulación de Informática se han llevado a cabo aplicaciones experimentales de pizarra virtual y chat:

“La nueva herramienta solventa algunos de los inconvenientes de los sistemas de chat empleados en otras plataformas; entre estas mejoras destacan la identificación de los usuarios por medio de su fotografía y nombre completo, la posibilidad de almacenar las conversaciones y los gráficos de pizarra para su posterior consulta, y la facilidad de uso y accesibilidad, ya que

opera en una gran cantidad de plataformas y no requiere instalación” Cara, A. B; Moreno C.; Cañas, A (2008; 1)

De las aplicaciones mencionadas sólo el reconocimiento de los/as usuarios/as por medio de la fotografía se han llevado al efecto en otras titulaciones, quedando por tanto la pizarra virtual como un recurso de Informática. Sin duda, los avances técnicos mencionados tienen un gran calado, la cuestión es el alcance de uso efectivo de estos recursos en otras titulaciones.

En la asignatura de “La melodía y el ritmo musical y su didáctica de la titulación de Magisterio de Música” se puso en marcha una estrategia que fue presentada como de carácter colaborativo con uso de la plataforma SWAD. En ella se expuso el carácter colaborativo de la siguiente forma:

“Nuestra intención desde un primer momento fue la de promover el trabajo colaborativo entre compañeros de clase, así los que tuvieran un mayor nivel musical ayudarían a mejorar a aquéllos con un nivel inferior y a la vez obtendrían herramientas de trabajo para la docencia ya que deberían idear estrategias metodológicas para enseñar diferentes conceptos y procedimientos musicales” Reyes López; Ocaña Fernández (2007;1)

Debemos destacar que la experiencia relatada es casi la definición perfecta de aprendizaje cooperativo y no colaborativo. Efectivamente, cuando partimos de grupos con niveles divergentes y heterogéneos, la propuesta de aprendizaje cooperativo parece ser la más acertada, estableciéndose así unos vínculos de aprendizaje entre los/as alumnos/as similares a los que se establecen entre el docente y el alumnado. Cuando se habla de aprendizaje colaborativo se hace hincapié en la formación de una comunidad de práctica con unos objetivos delimitados, cuyo máximo exponente sería la creación de conocimiento en grupo, donde todos y todas aportan una parcela de conocimiento al grupo y no sólo unos pocos al resto.

En la titulación de Química un grupo de docentes usuarios de SWAD realizaron un estudio de dos años de duración en la asignatura de Química Analítica Instrumental. El estudio desveló que el 68% del alumnado repetidor consideraba que la nueva metodología era mejor que la anterior, aunque afirmaban que necesitarían más horas de laboratorio, observando además que

el número de horas utilizadas en el seguimiento de la asignatura era mayor de lo previsto. La carga temporal de trabajo docente también es importante para los redactores del informe, dedicándose no sólo recursos materiales sino también tiempo, en horas de trabajo, para preparar la asignatura a nivel tecnológico (test de autoevaluación, selección y volcado de materiales...). Como estrategias pidieron la opinión del alumnado en cuanto a las estrategias didácticas empleadas. Éstas revelaron que las actividades de trabajo dirigido eran bien acogidas por el colectivo discente, en especial los seminarios de laboratorio. Como contrapartida las exposiciones orales tuvieron unos resultados no tan buenos, la dificultad del tema tratado hace que el resto de alumnos/as no lleguen a comprender el alcance del trabajo de los otros/as, ya que hay dificultades palpables en la transmisión del conocimiento adquirido. El problema es que ninguno de los temas tratados en el estudio tiene que ver con la medición del trabajo colaborativo, encaminándose más bien todas las actividades al trabajo dirigido y/o autónomo.

En casi todos los estudios o informes que hemos leído se enfocan a la mejora del trabajo autónomo y a la facilitación de materiales que por regla general vienen en formato word o pdf.

Todas las investigaciones acerca del SWAD presentan la misma problemática, se pretende combinar la enseñanza presencial con la virtual pero siempre bajo los mismos parámetros de enseñanza tradicional que se observan en las clases magistrales donde la participación del alumno/a, salvo contadas excepciones, es reducida a la de sujeto pasivo que debe tratar de memorizar lo ofrecido en contenidos teóricos por el/la profesor/a.

Quizás la principal problemática con la que se encuentran el profesorado es la falta material de tiempo para realizar una satisfactoria combinación de estas dos realidades educativas: la virtual y la física.

3. Metodología

3.1 Objetivos de investigación

El *objetivo general* de investigación es conocer los usos y funciones que el profesorado y alumnado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología le dan a la plataforma (PRADO), en general, y a las plataformas Tablón de Docencia y SWAD en particular, para ello se analizarán las opiniones, creencias y conocimientos que se tienen del ámbito tecnológico en el que se mueven con el objetivo de evaluar la situación de la enseñanza con recursos tecnológicos en esta facultad.

Los *objetivos específicos* son los siguientes:

1. Descubrir el carácter y dirección de las interacciones que se dan en la plataforma.
2. Identificar las técnicas didácticas que se aplican en relación a la plataforma y a software informático relacionado con los cursos.
3. Conocer los usos y funciones que le dan a la plataforma tanto el colectivo docente como discente.
4. Clasificar los recursos comunicativos insertos en la plataforma objeto de estudio.
5. Conocer los recursos comunicativos más utilizados por la comunidad universitaria de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.
6. Evaluar los conocimientos en materia tecnológica, en general, y de la plataforma en particular, de la población objeto de estudio.
7. Conocer la capacidad de adaptación de la plataforma a los nuevos requerimientos tecnológicos de la sociedad del conocimiento.
8. Desvelar determinados mitos asociados al conocimiento previo de los jóvenes universitarios y del colectivo docente en materia de NNTT.

3.2 Planteamiento de la investigación: Estudio de Caso, entrevista y cuestionario.

En este apartado trataremos de delimitar cómo vamos a abordar el objeto de estudio, las técnicas de las que nos vamos a valer para sacar conclusiones relevantes que ayuden a arrojar algo de luz al problema de la educación digital y mediática. Trataremos de situar el punto de partida y definir sus principios básicos y establecer las formas de abordar la problemática. Concretar de qué manera consideramos el camino a seguir para poder abordar el problema y los objetivos que se presentaran a continuación. Nos estamos refiriendo a la toma de decisiones en torno al método o a la modalidad de investigación a elegir.

Como afirman Jiménez y Tejada (2004:8),

"la investigación educativa se considera un proceso destinado a elaborar un corpus de conocimientos en relación con el mundo educativo como objeto de estudio. En él intervienen diferentes perspectivas y enfoques fruto de la propia inestabilidad de los conocimientos, de las diferentes ciencias y disciplinas involucradas, las metodologías empleadas y las concepciones paradigmáticas desde las cuales se plantean dichas investigaciones"

La presente investigación parte de una posición de superación del enfrentamiento entre paradigmas y métodos situándonos en una de integración y complementariedad de los mismos que refleja la superación de un exclusivismo por un pluralismo metodológico. Este pluralismo debe ser integrador de preocupaciones y soluciones. Lo cual supone en primer lugar un aprecio por la seriedad y profesionalidad de los que investigan de forma distinta de la propia; una voluntad de aprender unos de otros; y una disposición a flexibilizar los posicionamientos de forma que se admitan préstamos mutuos.

No es el método y la forma de acceder al conocimiento (epistemología) lo que importa, sino llegar a comprender la naturaleza y las características del conocimiento que se adquiere en relación con la esencia de los fenómenos sociales objeto de investigación. Cohen, Manion y Morrison (2000) presentan este enfoque como una manera de tratar los métodos de investigación como un

ejercicio técnico; se reconoce que la investigación está ligada a la comprensión del mundo y a la forma de verlo, cómo entendemos el mundo y qué vemos como objeto de conocimiento.

Cuando hablamos de evaluación de plataformas virtuales, un instrumento ampliamente utilizado en estas tareas ha sido tradicionalmente la encuesta. Múltiples han sido las formas de abordar la cuestión, desde la evaluación por dimensiones (usabilidad y accesibilidad, requerimientos técnicos de la plataforma, gestión de contenidos...), sin embargo, el enfoque metodológico que vamos a adoptar tiene que ver con dimensiones más conectadas con la interacción del colectivo docente- discente, la dirección del discurso, el diseño programático del curso...

Uno de los pilares de investigación metodológica en el que nos basamos para la realización del proyecto es el *Estudio de Caso*. Un caso puede ser una organización, país, persona, grupo; en educación, puede ser un alumno, profesor, aula, claustro, programación, colegio, en nuestro caso concreto es la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología (entorno físico) y las plataformas que componen PRADO (entorno virtual). Se trata de partir de un caso real y práctico, en este caso la plataforma virtual para establecer conclusiones relevantes en torno a una determinada problemática (la evaluación de plataformas virtuales). El realismo es un concepto vital en esta concepción. Por tanto, una parte importante del trabajo está basado en la descripción y en la inducción a partir de la observación de fenómenos que se apoyarán en la observación de los recursos comunicativos, lo que se a su vez nos llevará a desvelar el carácter de las interacciones.

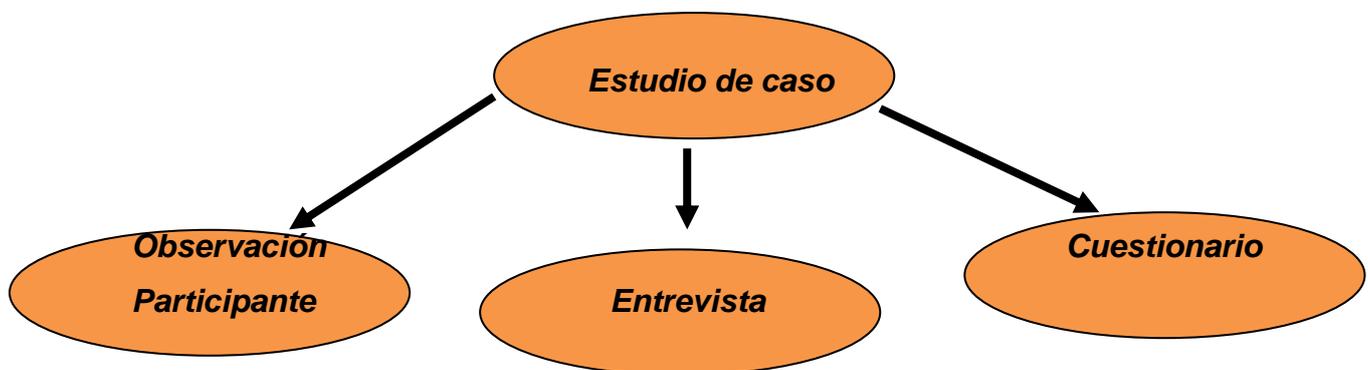
No obstante, los estudios de casos se han considerado, tradicionalmente, como un método de investigación débil y carente de precisión, objetividad y rigor, aunque parece que existe un punto de inflexión en esta concepción, de forma que cada vez más se considera como una valiosa herramienta de investigación. Así, en primer lugar, debemos enfatizar la creciente complejidad de los fenómenos organizativos, lo que requiere de una investigación de carácter exploratorio y comprensivo más que de búsqueda de explicaciones causales, y para ello los estudios de casos pueden ser el método de

investigación más apropiado. En este sentido, Mintzberg (1990:109) sostiene que

“No importa cuál sea el estado del campo, si es nuevo o maduro, toda investigación interesante explora. De hecho, parece que cuanto más profundamente investigamos en este campo de las organizaciones, más complejas descubrimos que son, y más necesitamos recurrir a metodologías de investigación de las denominadas exploratorias en oposición a las consideradas «rigurosas»”.

En el tipo de observación se utilizará la observación no reactiva menos en las entrevistas semiestructuradas, cuestionarios... En este sentido, la observación no será sesgada por la consciencia de los actores estudiados de sentirse observados durante el proceso de investigación, eliminando sesgos innecesarios en un estudio de este tipo. Es un tipo de investigación participativa, ya que el rol que el investigador juega es el de alumno de la titulación de Sociología (licenciatura) de la Universidad de Granada. La entrevista y el cuestionario lo justificaremos en el siguiente apartado.

Esquema de modelo de investigación empleado:



El modelo quedaría representado por las siguientes vinculaciones: el estudio de caso y la entrevista estarían vinculados al paradigma interpretativo, el cuestionario con el paradigma empírico analítico y la observación participante con la investigación- acción. La combinación de estas técnicas compone el diseño instrumental del presente estudio.

3.3 Técnicas empleadas en la investigación: complementariedad de perspectivas.

La complejidad del objeto de estudio nos dirigió a la utilización de diferentes métodos para recoger y analizar datos de procedencia diversa. La decisión metodológica a atender era como combinar de la manera óptima estos métodos. Los procedimientos a seguir nos han de permitir validar y constatar la información mediante un mecanismo de triangulación.

La elección de los instrumentos debe responder a los objetivos y, en especial, al tipo de información que se desea obtener. Se utilizaron diferentes técnicas cualitativas y cuantitativas que permitieron, en mayor o menor medida, una actuación interactiva dentro de la investigación.

En el marco habitual de investigación (cuantitativo/cualitativo) el proyecto adopta una posición intermedia, ya que nos vamos a valer del cuestionario como instrumento metodológico de carácter cuantitativo en el que se tratarán de llevar a cabo la operacionalización de los conceptos claves, así como también nos vamos a valer de las entrevistas personales y en profundidad, en su parte más específicamente cualitativa.

Realmente surgen dudas en cuanto a la representatividad, ya que la investigación se va a ceñir únicamente a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, podríamos decir que transportar los datos a titulaciones y niveles superiores diferentes, puede dar lugar a sesgo. No obstante, la plataforma es la misma para todas las facultades, y se presupone que por su carácter a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología es una entidad que busca la participación y la interacción con el alumnado.

Un asunto interesante es ver qué ayuda ofrece la plataforma a colectivos docentes y discentes, en unas titulaciones que por su contenido, el debate, la interacción, la reflexión, la crítica, la generación de conocimiento de forma colectiva (características de la educomunicación) cobran un aspecto realmente relevante.

Nuestro estudio en este sentido trata de estudiar a la plataforma virtual de la UGR pero viendo cómo se gestiona y aplican las TIC en esta Facultad en concreto sin tratar de pretender extrapolar los datos a otras titulaciones y

centros de la misma Universidad, no hay afán de representatividad aunque sí de valoración empírica o llegar a conclusiones a través de la base de la observación de la realidad.

Los aspectos tratados en la investigación en cuanto al estudio del colectivo de alumnos/as son qué uso le dan a la plataforma, qué recursos comunicativos se utilizan, con qué espacios de colaboración cuentan, qué técnicas didácticas creen que aplican los docentes en el desarrollo de la asignatura, formatos digitales empleados, qué utilidad le ofrece la plataforma en relación al número de asignaturas... estos temas se tratarán de incluir en la encuesta en el apartado específicamente cuantitativo del proyecto. Los datos que se van a extraer son meramente descriptivos así como el objetivo de las técnicas de triangulación investigativa que empleamos.

En el caso del colectivo de docentes y técnicos los aspectos tratados tienen que ver con el objetivo didáctico de la plataforma, el uso de las redes sociales, percepciones acerca de la participación del alumnado en el discurso académico, limitaciones de la plataforma, contribución a competencias y aspectos organizativos, funcionales y técnicos de la plataforma.

Cada método empleado analiza diferentes aspectos de la realidad y conduce a resultados que sumados aumentan el conocimiento de la realidad, nos proporciona un análisis de la realidad que nos debe dirigir a resultados convergentes y los resultados obtenidos por un método nos debe proporcionar una mejor aplicación en un segundo método.

3.4 Diseño de los instrumentos de recogida de información

La recogida de información es una fase vital en cualquier proceso de investigación sea del tipo que sea, ya que es la parte que aporta los datos necesarios para dar respuesta al problema planteado y a los objetivos de investigación.

En la parte cuantitativa de la investigación el instrumento principal de recogida de información va a ser la encuesta y las diversas estadísticas disponibles en cuanto a los registros de entrada de alumnos/as en la plataforma disponible en el apartado estadístico que posee la propia plataforma.

El cuestionario va a nutrirse del colectivo discente como informante principal, los criterios que se utilizan son la obtención de información de un número elevado de personas (351) y el tratamiento sencillo de datos que se basará en un análisis univariado y bivariado en el tratamiento de variables. El análisis multivariante no se contempla, ya que no tratamos las suficientes variables métricas además de no ser relevante para la investigación planteada.

La entrevista se servirá del colectivo docente y técnico en la extracción de información, los criterios que se siguen es la necesidad de profundizar en temas concretos y matizar cuestiones de mayor importancia, la versatilidad será una característica clave, de ahí el carácter semiestructurado de la misma. Se trata de ver la realidad social del centro en materia de educación tecnológica a través de los ojos de los propios actores analizando el sentido que le dan a su acción educativa.

El diseño cuantitativo y cualitativo, operacionalizado quedaría como sigue:

1. Diseño cuantitativo: encuesta.

1.1 Conceptos a operacionalizar:

Variable 1: nacionalidad

V2: género

V3: edad

V4: titulación

V5: curso

V6: regularidad de uso

V7: tipo de plataforma de uso

V8: grado de dificultad de acceso

V9: tediosidad en la navegación

V10: uso Moodle

V11: funcionalidades

V12: recursos comunicativos

V13: carencias recursos comunicativos y de colaboración

V14: tipo de comunicación

V15: conocimiento hipertexto

V16: lectura hipertexto

V17: escritura hipertexto

- V18: uso blog
- V19: uso wiki
- V20: recursos docentes
- V21: dirección discurso docente
- V22: rol docente
- V23: frecuencia comunicación síncrona
- V24: frecuencia comunicación asíncrona
- V25: objetivos uso TIC
- V26 utilidad plataforma

Las variables que van de la 1 a la 10, de la 14 a la 19 y las variables 22, 23 y 24 son de carácter excluyente, sólo se puede optar a una opción. Las variables 11, 12, 13 y las variables 20, 21 y 25 son de respuesta múltiple.

2. Diseño cualitativo: 3 entrevistas docentes y 1 a un técnico. De carácter semi-estructurada, compuesta de un guión de 10 preguntas aunque las que se formulan son 7, por regla general. En el caso de la entrevista al colectivo técnico se añadieron preguntas sobre la marcha para obtener una mayor calidad de la información y profundización sobre el tema. En este sentido, la entrevista al colectivo técnico podría denominarse “entrevista en profundidad” debido a la extensión e importancia del tema tratado.

2.1 Los temas tratados en la entrevista en forma de pregunta abierta son los siguientes:

- TIC y uso principal de la plataforma
- Carencias y deficiencias en la plataforma
- Web social y didáctica
- Plataforma, EEES y competencias
- Participación y Nuevas Tecnologías
- Formación docente y Nuevas Tecnologías
- Aspectos organizativos, funcionales y técnicos de la plataforma

3.4 Diseño muestral

La población de alumnos/as inscritos en el centro en estudios de primer y segundo ciclo en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología eran de 1758 alumnos en el curso 2009- 10. Los datos referidos al curso actual no se encontraban disponibles al inicio del estudio, debido a que todavía se producían modificaciones de matrícula en el centro. De los 1758, 749 corresponden a la sección de Políticas y 609 de Sociología, y 404 pertenecen a la doble titulación de Ciencias Políticas y Derecho.

Para el diseño muestral se ha optado por un muestreo no probabilístico, para la extracción de la muestra se utilizó el siguiente cálculo para poblaciones finitas, teniendo en cuenta un margen de error de $\pm 2,5\%$ y un nivel de confianza de 95.5%:

$$n = \frac{Z^2 pq N}{(N-1) e^2 + Z^2 pq}$$

$$n = \frac{1.96^2 \cdot 0.5 \cdot 0.5 \cdot 1758}{(1758-1) \cdot 0.05^2 + 1.96^2 \cdot 0.5 \cdot 0.5} = 1687 / 4.8 = 351$$

En un principio se diseñó la posibilidad de realizar un muestreo probabilístico aleatorio sistemático, aunque a la hora de realizar el trabajo de campo se demostró la inviabilidad del método, debido a los pocos recursos con los que cuenta el investigador.

Tratándose de un muestreo estratégico de carácter no probabilístico se ha tratado de que las unidades seleccionadas según disponibilidad de alumnos en la facultad los días y las horas en las que se realizó la investigación, siendo conscientes de las limitaciones de este tipo de muestreo sobre todo a la hora de establecer una suficiente heterogeneidad en la muestra, tratando de bloquear el sesgo homogeneizador de este tipo de muestreos.

Hemos considerado un error de estimación (e) de 0.05 para un nivel de confianza del 95%.

3.5 Descripción del desarrollo del trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó en las siguientes fechas en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UGR:

- El trabajo de encuestación a alumnos/as se llevó a cabo del día 10 de noviembre al 18 de enero de 2011, en los pasillos de la Facultad, en jornadas de mañana y tarde, alternando días de trabajo y descanso para desarrollar el marco teórico de investigación.
- El trabajo de entrevistas a docentes y técnicos se inició el día 10 de enero de 2011 y concluyó el día 31 de enero.

El método para la recolección de datos es de tipo CAPI (Computer- Assisted Personal Interviewing), se ha optado por este método de encuestación descartando el método online por considerar que las muestras se obtienen más fácilmente, implicando de forma activa al encuestado, mediante la presencia física del encuestador, que será el propio investigador situado en lugares estratégicos de la Facultad, tales como puerta de entrada, biblioteca, aulas de estudio... El software utilizado al efecto es DYANE 3, muy utilizado en el ámbito de la investigación de mercados. Se buscará en todo momento la heterogeneidad de las unidades de muestra.

El encuestador/investigador resolvió cualquier duda conceptual que pudo surgir en torno a los términos que no queden claros al encuestado, evitando que pudiesen generarse lagunas conceptuales que dificulten la extracción de información relevante.

En un ámbito exclusivamente cualitativo se utilizó la entrevista personal, como instrumento de recogida de información, seleccionando las unidades en función del uso tecnológico en las clases y su poder de decisión en el proceso de enseñanza aprendizaje (colectivo docente) o por su importancia en el entramado técnico que sustenta la plataforma (colectivo técnico). El carácter de las entrevistas fue estructurada y semiestructurada, lo que quiere decir que dependiendo del desarrollo de la entrevista se encaminó ciertas preguntas en un sentido u otro, respetando en cierta medida el guión estructurado del que parte. Se practicó una entrevista en profundidad al creador y desarrollador

principal del Sistema Web de Apoyo Docente (SWAD) de más de una hora de duración.

Se ha utilizado un determinado software informático para las grabaciones de las entrevistas y su posterior análisis.

El grupo de discusión se ha descartado debido a la duración que tienen que tener este tipo de técnicas, demasiado larga y dificultosa, en el sentido que puede generar problemas el reunir a un conjunto de personas con niveles de ocupación muy diferentes, de 45 minutos a una hora. La disponibilidad de las personas en la facultad suele ser muy reducida.

Aunque se diseñó una encuesta a docentes, no se pudo finalmente llevar a cabo por diversos motivos: no todos los profesores que dan clases en la facultad tienen despacho en la misma, la dispersión geográfica dificulta su localización, la disponibilidad y la motivación para la participación era muy reducida en muchos casos, fue muy difícil incluso dar con los profesores que tenían despacho en la misma facultad. Después de conseguir únicamente 3 unidades muestrales, se desistió en llevarla a cabo. Sin embargo se ha podido realizar tres entrevistas con preguntas de carácter abierto a docentes que suelen utilizar las Nuevas Tecnologías en clase.

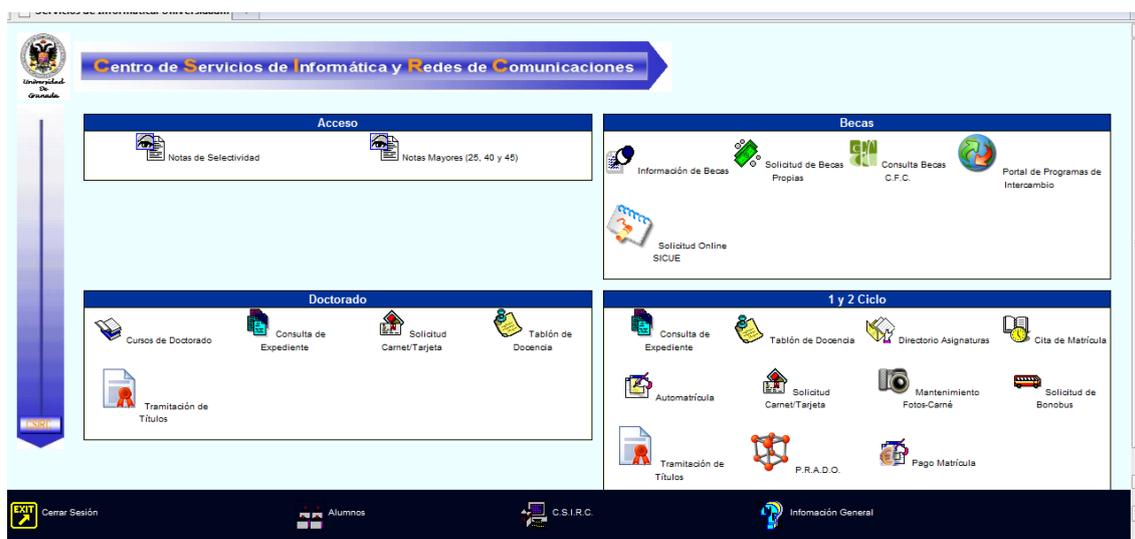
4. Objeto de Estudio y contextualización

4.1 Descripción

La página de entrada a la plataforma se denomina Centro de Servicios y Redes de Comunicaciones, dentro de esta página el alumno selecciona la pestaña que le interese según el trámite que vaya a realizar, esta página ofrece el acceso al recurso PRADO (imagen 1) en el que el usuario encontrará tres plataformas virtuales para seguir sus estudios: Tablón de Docencia, SWAD (Sistema Web de apoyo a la Docencia) y el conocido Moodle (imagen 2). Sobre esta cuestión volveremos más tarde con el fin de desarrollar y explicitar las diferencias que hay entre estos tres elementos interactivos. También existe la posibilidad de acceder al expediente académico, información relativa a becas, estadísticas de acceso (algo que nos ha sido muy útil para medir la frecuencia de acceso a la plataforma), inscripción a cursos académicos o deportivos, pago de matrícula...

Para acceder a la plataforma es habitual que el usuario tenga que identificarse en repetidas ocasiones, algo que puede ser un mecanismo de defensa contra intrusiones no deseadas o ser simplemente un fallo del navegador utilizado, algo que puede ser aclarado por el colectivo técnico de profesionales informáticos de la UGR.

Imagen 1



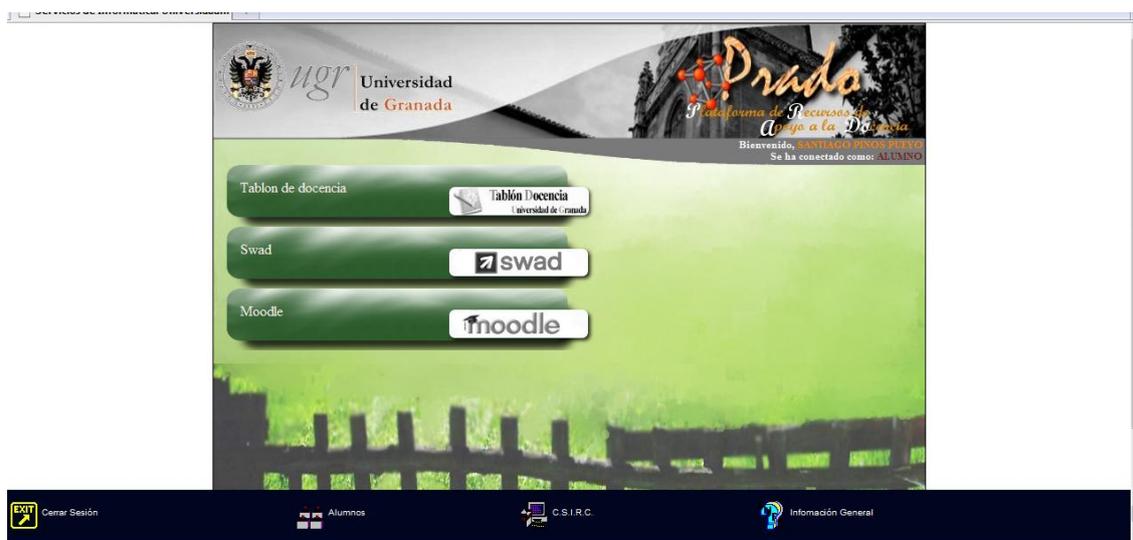


Imagen 2

La plataforma que recoge el acceso a los diversos recursos comunicativos se denomina, como muestra la imagen 2, Plataforma de Recursos de Apoyo a la Docencia (PRADO). En principio, nos resulta interesante realizar un pequeño análisis del uso del lenguaje utilizado para denominar cada recurso, ya que el lenguaje utilizado puede desvelar y arrojar luz sobre cómo se entiende el recurso, cómo se va a entender la plataforma, e incluso cómo se van a llevar a cabo las interacciones, o las jerarquías implícitas en la dirección del discurso, en este sentido el uso sociolingüístico del lenguaje es importante. El título de la plataforma, que a partir de ahora denominaremos **general**, en cuanto que da acceso a otros recursos de carácter más específico, sólo engloba al colectivo docente. De esta forma es que como si se dejase claro que es un recurso para el colectivo docente y no discente, por tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje se entiende de carácter dirigista, el profesor se entiende como el elemento más importante del proceso, o al menos parece dejar entrever esto el uso del lenguaje. Ya veremos más adelante cómo esta característica en el uso del lenguaje se va a repetir en cada una de las opciones por las que navegue el usuario.

4. 2 Tablón de docencia

El Tablón de Docencia dispone de cuatro pestañas en las que se descomponen los recursos comunicativos de esta área de la plataforma:

- **Foros:** esta pestaña da dos opciones; crear mensaje y ver mensaje, seleccionando previamente la asignatura. Existen al lado de cada asignatura una serie de símbolos que indican si hay mensajes nuevos que leer.
- **Evaluación:** permite al colectivo docente plantear actividades para las asignaturas y la recepción de trabajos. No es una herramienta de carácter colaborativo las actividades se vuelcan individualmente, aunque se hubiera hecho de forma grupal. No permite la edición colaborativa de contenidos.
- **Directorio:** es un lugar donde depositar ficheros que están físicamente localizados en el Centro de Servicios y Redes de Comunicaciones (CSRC), es el docente el que se encarga de depositar los ficheros que crea conveniente para la asignatura. Se divide en: Directorio de Ficheros y Creación de Directorios, en el que figura un directorio de la asignatura que gestiona el propio alumnado.
- **Otros:** en esta pestaña el/la alumno/a puede inscribirse en grupos de prácticas o puede acceder a la organización docente de cada asignatura.

Imagen 3 (Tablón de Docencia)

The screenshot displays the 'Tablón de Docencia' interface. At the top, it shows 'Usuarios Conectados: 6 profesores 83 alumnos' and 'Curso Académico: 2010/2011'. The main navigation area includes tabs for 'Foro', 'Evaluación', 'Directorio', and 'Otros'. Below these, there are icons for 'Crear Mensajes' and 'Ver Mensajes'. A legend section explains the icons: a blue 'i' for subject information, a blue 'a' for active practice enrollment, and a red 'x' for new messages or assignments. The main content area lists subjects under 'Asignaturas Primer y Segundo Ciclo', with a sub-section for 'Teoría'. The subjects listed are:

- TEORÍA SOCIOLOGICA (GRUPO B)
- TEORÍA DE LA POBLACIÓN Y ANÁLISIS DEMOGRÁFICO (GRUPO B)
- TÉCNICAS AVANZADAS DE INVESTIG. SOCIAL CUANTITATIV (GRUPO B)
- SOCIOLOGÍA URBANA (GRUPO B)
- SOCIOLOGÍA DEL CONFLICTO LABORAL (GRUPO A)
- SOCIOLOGÍA E INVESTIGACIÓN EN INTERNET (GRUPO B)
- ANÁLISIS MULTIVARIANTE (GRUPO B)

 Each subject entry includes a small icon and a blue information icon. The bottom of the interface features a navigation bar with 'Cerrar Sesión', 'Alumnos', 'C.S.I.R.C.', and 'Información General'.

4.2.1 Observación y uso de la plataforma

En primer lugar, llama la atención la ausencia de recursos de carácter colaborativo, pues se utiliza a modo de contenedor de información casi exclusivamente. Teniendo en cuenta que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), otorga un papel relevante al aprendizaje de los/as alumnos/as a través de experiencias compartidas, quizás se hecha en falta recursos colaborativos de construcción del conocimiento (por ejemplo una página Wiki). Como su propio nombre indica es un “tablón de anuncios” de uso docente en la que el colectivo docente puede generar mensajes en el foro pero no puede aportar contenidos digitales sin el permiso del administrador, sería una función dedicada exclusivamente al colectivo docente. A continuación presentamos una imagen en la que se observa el uso del tablón de anuncios en la pestaña **foros**, correspondiente a la asignatura de **Teoría Sociológica**. Del total de mensajes en el foro sólo el 25% de los mensajes, corresponde al alumnado, siendo el género femenino mayoría en las aportaciones al foro, en el momento del análisis. La temática es relativa a las lecturas que semanalmente se comentan en horario de clase.

Autor	Asunto	Fecha	Mensaje	Fichero
IRENE CARRASCO LOPEZ	Re: lectura montesquieu	12/10/10		
MARIA DEL ROCIO CASAS ONIEVA	Re: lectura montesquieu	12/10/10		
JOSE LUIS PANIZA PRADOS	lectura montesquieu	11/10/10		
CRISTINA NOTAS RODRIGUEZ MELGAREJ	Sobre la preparación	07/10/10		
JOSE LUIS PANIZA PRADOS	PREPARACIÓN TEMA 1	04/10/10		
JOSE LUIS PANIZA PRADOS	PROGRAMA	04/10/10		

Mensajes Creados por el Usuario : 0
Número Total de Mensajes : 6

Cerrar Sesión Alumnos C.S.I.R.C. Información General

Imagen 4 Foros del Tablón de Docencia

Este mismo esquema se reproduce en otras asignaturas, incluso hay foros en los que no hay participación del alumnado, únicamente del colectivo docente como muestra la imagen 5:

Bienvenido, GABRIEL RINOS PUEYO
Se ha conectado como: ALUMNO
2010/2011
v. 4.0

Principal Mensajes Lista de Mensajes (TÉCNICAS AVANZADAS DE INVESTIG. SOCIAL CUANTITATIVA - Grupo B)

Ordenar por Autor Asunto Fecha Ascendente A-Z Nuevo Borrar

Autor	Asunto	Fecha	Mensaje	Fichero
JOSE LUIS PANIZA PRADOS	ESTRUCTURA DEL INFORME	05/10/10		
JOSE LUIS PANIZA PRADOS	ejemplo de redacción de frecuencias	05/10/10		
JOSE LUIS PANIZA PRADOS	instrucciones alumno asistente	04/10/10		
JOSE MANUEL GARCIA MORENO	Guía - Programa de la asignatura	01/10/10		

Mensajes Creados por el Usuario : 0
Número Total de Mensajes : 4

Volver

Asistencia Ayuda Centro de Servicios de Informática y Redes de Comunicaciones v. 4.0

Imagen 5 Técnicas de Investigación Social Avanzadas

La temática del foro tiene que ver con la estructura del informe sociológico, actividad central que guía el proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura y con la información pertinente para superar la asignatura a alumnos/as no asistentes.

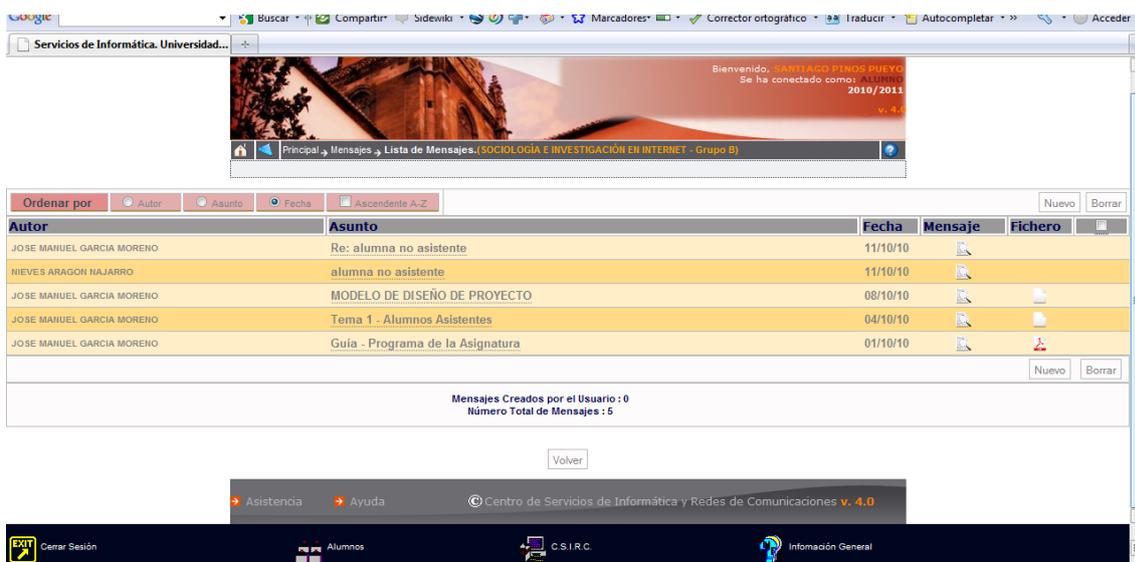
Muchas actividades van encaminadas a poner en relación la teoría y la práctica de forma dialéctica, podemos decir que el modelo pedagógico implantado en la asignatura es práctico, se diseña la práctica educativa de forma abierta y flexible. Muchas actividades consisten en descargar bases de datos del Tablón de Docencia, para después realizar informes sociológicos de diverso tipo, simulando el pedido concreto de un cliente acerca de un tema determinado (dónde vender mejor un determinado producto, hacer predicciones), todo ello con el soporte del programa informático SPSS. Sin embargo, no se contempla el aprendizaje colaborativo, el proceso de enseñanza va dirigido al trabajo individual de análisis e interpretación. Digamos que desde el colectivo docente se percibe la asignatura como de máxima importancia en el desarrollo de la profesión con lo que se pide un trabajo individual que avale en todo momento la autoría del que lo está escribiendo.

El mismo modelo se reproduce en el resto de asignaturas que usan el Tablón de Docencia como recurso comunicativo de complemento a las clases presenciales, la imagen 6 muestra la asignatura de Sociología e Investigación

por Internet. Aunque aquí si se contempla en el plan de aprendizaje presencial una actividad de fuerte componente colaborativo como enseguida veremos.

El foro se utiliza para informar al alumnado asistente del plan de trabajo de la asignatura, los proyectos a realizar de forma colaborativa en el aula de informática de la facultad (que incluye la creación de un blog para un partido político), claro que el blog no se puede realizar dentro de la plataforma sino usando los servicios de blog habituales que existen en la red.

Para el alumnado no asistente se plantea una evaluación tradicional con un examen final y con unos contenidos sensiblemente diferentes a la de alumnos/as asistentes, basados en diversas lecturas sobre la sociedad de la información.



The screenshot shows a webmail interface with a list of emails. The interface includes a navigation bar with 'Principal' and 'Mensajes' (selected), and a sub-menu for 'Lista de Mensajes, SOCIOLOGÍA E INVESTIGACIÓN EN INTERNET - Grupo B'. The email list is sorted by 'Fecha' (Date) in descending order. The table below shows the details of the emails.

Autor	Asunto	Fecha	Mensaje	Fichero
JOSE MANUEL GARCIA MORENO	Re: alumna no asistente	11/10/10		
NIEVES ARAGON NAJARRO	alumna no asistente	11/10/10		
JOSE MANUEL GARCIA MORENO	MODELO DE DISEÑO DE PROYECTO	08/10/10		
JOSE MANUEL GARCIA MORENO	Tema 1 - Alumnos Asistentes	04/10/10		
JOSE MANUEL GARCIA MORENO	Guía - Programa de la Asignatura	01/10/10		

Below the table, it indicates 'Mensajes Creados por el Usuario : 0' and 'Número Total de Mensajes : 5'. There are 'Nuevo' and 'Borrar' buttons at the bottom right of the list. A 'Volver' button is located below the table. The footer of the interface includes 'Asistencia', 'Ayuda', and 'Centro de Servicios de Informática y Redes de Comunicaciones v. 4.0'.

Imagen 6 Sociología e Investigación por Internet

4. 3 Servicio Web de Apoyo a la Docencia (SWAD)

El Servicio Web de Apoyo a la Docencia es un recurso que es menos utilizado por el colectivo docente, normalmente los docentes que utilizan el Tablón de Docencia no suelen utilizar SWAD, y los que utilizan SWAD no suelen utilizar el Tablón. Los motivos por los cuales prefieren una plataforma u otra, suelen estar relacionados con dificultades en el proceso de alta y baja de la asignatura, un procedimiento que debe ser canalizado por el administrador, y que es visto por la comunidad de profesores como un elemento burocrático (entendido como una estructura rígida carente de flexibilidad) que dificulta el cambio de profesor en una asignatura en SWAD. Los docentes afirman que la asignatura no debiera estar asociada a un profesor determinado sino que debería ser una unidad independiente, que no generase un nuevo proceso con el cambio de profesor, algo que veremos más detalladamente en el análisis cualitativo de las entrevistas docentes.

4. 3. 1 Historia y funcionalidades

SWAD (Sistema Web de Apoyo a la Docencia) es una plataforma de teleformación de software libre desarrollada y utilizada en la Universidad de Granada (UGR) en los últimos 11 cursos académicos, lleva activa desde 1999. SWAD integra diversas funciones de apoyo al aprendizaje, a la docencia y a la gestión de los datos de los estudiantes. Entre ellas podemos citar el acceso a información sobre las asignaturas (guía docente, horarios, bibliografía,...), la descarga de documentos (transparencias, relaciones de problemas...), las listas y fichas de alumnos/as y profesores/as, los foros de discusión, la asignación de actividades, la autoevaluación mediante exámenes interactivos o la consulta individual de calificaciones. Se trata de funcionalidades relacionadas con el ámbito informativo, y sobre todo de uso individual, se prima al alumnado como sujeto sobre el colectivo.

La utilización de portales web de apoyo al aprendizaje, a la docencia y a la gestión de datos de los/as alumnos/as de una universidad es interesante porque facilita al profesorado la realización de algunas tareas docentes y de gestión (por ejemplo la difusión de documentos o la consulta de datos de los/as alumnos/as), pero sobre todo porque propicia la autonomía y el

autoaprendizaje del estudiante, ya que éste puede hacer uso de tales servicios en cualquier instante y desde cualquier sitio.

En los últimos años se ha extendido el uso de plataformas de E-learning y B-Learning, tanto libres como privadas, que aglutinan las funcionalidades necesarias para dar soporte a una infraestructura completa de teleformación a través de internet. Ejemplos de estas plataformas son Blackboard y Lotus Learning Management System. Como ejemplos de plataformas de software libre podemos citar Moodle, ILIAS y dokeos. En general, estos sistemas permiten la creación de cursos o asignaturas que pueden diseñarse y gestionarse como un todo por personal docente, sin necesidad de un conocimiento muy técnico. Sus principales inconvenientes son el elevado coste de adquisición (en el caso de las plataformas comerciales), la dependencia de una compañía externa, y la dificultad de adaptación a las necesidades y particularidades de cada organización docente.

Como alternativa, diversas instituciones docentes utilizan desarrollos propios pensados para sus necesidades específicas —por ejemplo, AulaWeb en la UPM—. SWAD surgió en 1999 y creció en el marco de tres proyectos de innovación docente como una herramienta de este tipo, pensada para la UGR. No obstante, en los dos últimos años sus funcionalidades se han ido generalizando e independizando internamente de una institución concreta, dando como resultado una herramienta configurable para cualquier institución docente de educación superior. En enero de 2010 se liberó el código fuente de SWAD bajo licencia GNU para que pueda utilizarse en otras universidades o instituciones docentes.

La principal acepción de la palabra inglesa SWAD (escasamente utilizada) es "manejo o puñado de cosas", concepto que se ajusta a la idea de un sistema que engloba diversos servicios; y en idioma panyabí SWAD significa "dulce, sabroso", lo cual añade una connotación positiva al nombre de la plataforma.

Los objetivos planteados al abordar el desarrollo de la plataforma SWAD pueden concretarse según los posibles beneficiarios de su aplicación:

- **Para profesores/as y otros administradores/as** de la plataforma, los objetivos propuestos fueron la realización a través de internet de la mayoría de

las tareas de gestión relacionadas con una asignatura y sus alumnos, y la mejora en la tutorización y comunicación en general con los mismos.

- **Para los/as alumnos/as**, los objetivos planteados han sido la mejora del acceso a materiales e información de las asignaturas, la posibilidad de autoevaluación a distancia, y la ampliación de los medios de comunicación tanto entre el alumnado como entre éste y el profesorado.

Un criterio fundamental contemplado en el desarrollo de la plataforma fue facilitar su utilización por parte de los usuarios, haciendo hincapié tanto en la facilidad de aprendizaje y uso para estudiantes y profesores, como en el ahorro de tiempo y mejora de calidad en diversas tareas propias de la docencia.

La plataforma SWAD pretende alcanzar los objetivos propuestos ofreciendo las siguientes funcionalidades:

- **Administración de titulaciones y asignaturas:** búsqueda de asignaturas y profesores, lista y edición de instituciones, lista y edición de centros, lista y edición de departamentos, lista y edición de lugares, lista y edición de días festivos, lista y gestión de administradores, edición de tipos de titulaciones, edición de titulaciones, edición de asignaturas, lista y edición de enlaces institucionales, instalación de la plataforma, Información y documentación de asignaturas, guía docente de la asignatura, calendario académico, horario de clases, temarios de teoría y prácticas, descarga de archivos (documentos, transparencias, relaciones de problemas, etc., aunque sin creación de contenidos html), zonas comunes de almacenamiento, bibliografía, FAQ, enlaces
- **Evaluación de estudiantes;** información sobre el sistema de evaluación, gestión de actividades, ficha personalizada del alumno en la asignatura, entrega de actividades y otros trabajos, exámenes de autoevaluación de tipo test, convocatorias de examen, consulta de calificaciones individualizada, información y administración de estudiantes y profesores, listas y fichas de alumnos/as y profesores/as, horarios de tutorías, gestión de grupos, alta y baja de usuarios, cambio de contraseña y fotografías de otros usuarios/as.
- **Comunicación entre usuarios/as**, avisos, mensajería web interna, envío de correo electrónico, foros de discusión, chat.

- **Estadísticas y control de visitas**, estadísticas de acceso a la asignatura, consulta por usuario, fecha, hora, acción, listado accesos detallados, estadísticas acceso globales, consulta por usuario, fecha, hora, acción, titulación, asignatura, estadísticas de asignaturas, orla de titulaciones
 - **Información personal**, cambio de contraseña y apodo, ficha con datos personales, cambio de fotografía, preferencias personales, horario de todas las asignaturas, edición del horario de tutorías, maletín (disco duro virtual) personal
- En septiembre de 1999 inició su andadura una versión muy sencilla de la actual plataforma. Durante los cursos 1999-2001, 2001-2002 y 2002-2003 se utilizó como tablón docente de las dos asignaturas que impartía el creador de la plataforma en la titulación de Ingeniero en Informática.

En el curso 2003-2004, concretamente desde el 17 octubre de 2003 hasta el 24 de noviembre de 2004, SWAD mejoró considerablemente en el marco del Proyecto de Innovación Docente "Plataforma SWAD (Sistema Web de Apoyo a la Docencia)", que recibió una Mención honorífica a la Innovación docente 2005 en la Universidad de Granada. Dentro de ese primer proyecto, SWAD se ofreció gratuitamente a la comunidad universitaria granadina y comenzó a ser adoptada en un pequeño número de asignaturas impartidas por el Departamento de Arquitectura y Tecnología de Computadores. en las distintas titulaciones de las Ingenierías en Informática y en Electrónica.

En los cursos 2004-2005 y 2005-2006 se llevó a cabo un segundo Proyecto de Innovación Docente, titulado "Ampliación de la plataforma de teleformación SWAD" concretamente desde el 31 de enero de 2005 hasta el 14 de julio de 2006, que permitió ampliar su funcionalidad y extender considerablemente su uso en la Universidad de Granada, llegando a 500 profesores y más de 23000 alumnos/as en más de 450 asignaturas de casi todas las titulaciones de la Universidad de Granada y de algunos programas de doctorado, másteres y cursos de formación continua.

En los cursos 2006-2007 y 2007-2008, concretamente desde el 6 de octubre de 2006 hasta el 6 de octubre de 2008, SWAD se desarrolló dentro de un tercer Proyecto de Innovación Docente, titulado "Nuevos recursos de la plataforma SWAD para la innovación docente en el EEES", y que fue continuación de los dos anteriores. Este proyecto trató de dar respuesta a las necesidades y

propuestas de los usuarios de SWAD, principalmente aquellas relacionadas con la utilización de la plataforma en planes piloto del EEES, y a una demanda continuada de incorporación de nuevos profesores y asignaturas a la plataforma.

Desde febrero de 2008 hasta hoy la plataforma SWAD está integrada en el Centro de Enseñanzas Virtuales de la UGR (CEVUG) como plataforma de apoyo a la docencia presencial. Desde el comienzo del curso académico 2009-2010, SWAD es una de las herramientas de PRADO (Plataforma de Recursos de Apoyo a la Docencia), que permite acceder con una única contraseña al Tablón de Docencia de la UGR, a SWAD y a la plataforma Moodle para docencia semipresencial y virtual, así como compartir datos oficiales de asignaturas y alumnos/as desde las tres plataformas.

En junio de 2010 SWAD albergaba 294 titulaciones (incluyendo programas de tercer ciclo) con 3471 asignaturas. De esas asignaturas, en 2894 hay profesores y en 2166 hay alumnos/as. En la plataforma hay 60470 alumnos/as (57201 de ellos dados de alta en alguna asignatura), 4321 profesores/as (1967 de ellos dados de alta en alguna asignatura). Cada alumno/a está dado de alta en una media de 2,95 asignaturas y cada profesor/a en una media de 2,65 asignaturas. En cada asignatura hay una media de 77,79 alumnos/as y 1,80 profesores/as. En total hay unos 175000 documentos para descarga en las asignaturas (incluyendo trabajos de alumnos/as) que ocupan más de 208 GiB, y unos 40000 archivos en los maletines que ocupan unos 75 GiB. Se han enviado unos 700000 mensajes y se han recibido unas 5300000 copias de ellos. Hay 686 foros con 5432 discusiones y 40557 mensajes.

Llama la atención el hecho de que, como hemos averiguado en la entrevista en profundidad al colectivo técnico, la plataforma se implementase por un equipo humano muy reducido, básicamente el desarrollador principal, un profesor y algunos/as becarios/as. La generación de líneas de códigos se ha dado de forma ininterrumpida desde el 99' y la aplicación de mejoras han sido implementadas por la sugerencia y participación del colectivo docente, que mediante diversos canales formales e informales, han contribuido a la mejora de la misma.

4. 3. 3 Observación y uso de la plataforma

Para el análisis de SWAD vamos a utilizar una asignatura como Teoría de la Población y Análisis Demográfico. La interfaz presenta un diseño agradable y atractivo, aunque en algunos aspectos rudimentarios (imagen 7).



Imagen 7 SWAD Teoría de la Población y Análisis Demográfico

En cuanto a funcionalidades, algunas comentadas en el apartado de historia y descripción, la novedad que incorpora la plataforma son los lectores RSS que pueden avisar por diversos canales, entre los cuales se encuentra el móvil, de las diversas actividades y exámenes que se producen durante el desarrollo del curso. Otro recurso gráfico que incorpora es la posibilidad u obligatoriedad en algunos asignaturas de subir una imagen del alumno que tiene que tener una serie de características, es decir, no se puede subir una foto que no tenga forma humana o tenga un fondo distinto a blanco, cuando el ratón pasa por las diferentes imágenes, éstas se agrandan adquiriendo una resolución apropiada para la identificación del usuario.

Vamos a centrar nuestra atención en el uso que se hace de la plataforma, ya que las funcionalidades han sido descritas anteriormente, nuestro objetivo va a ser describir los procedimientos didácticos que se dan en los diversos espacios del módulo de aprendizaje.

El uso de los foros es muy reducido a pesar de ser una asignatura de especial dificultad metodológica en la que un uso de los foros acerca de las temáticas más problemáticas ayudarían a muchos alumnos/as a solventar dudas, aunque

la asignatura parece estar más enfocada a que el/la alumno/a con dudas vaya al departamento a solventarlas. En este sentido, hay una idea interesante que revela que la institución tiende a crear inercias que refuerzan la presencialidad sobre otras modalidades de enseñanza. En concreto, el foro de la asignatura está compuesto por cuatro mensajes correspondientes a la interacción entre el docente de la asignatura y tres alumnos (imagen 8). El foro se abre con la propuesta del profesor en cuanto al horario de examen, y propone hacer un único examen a los dos grupos, el de la mañana y tarde. Es la única propuesta que hay en el foro y se produce casi al final del cuatrimestre, lo que evidencia la no utilización de este recurso a nivel didáctico en forma de sugerencias o exposiciones de problemáticas diversas relacionadas con el contenido de la asignatura.

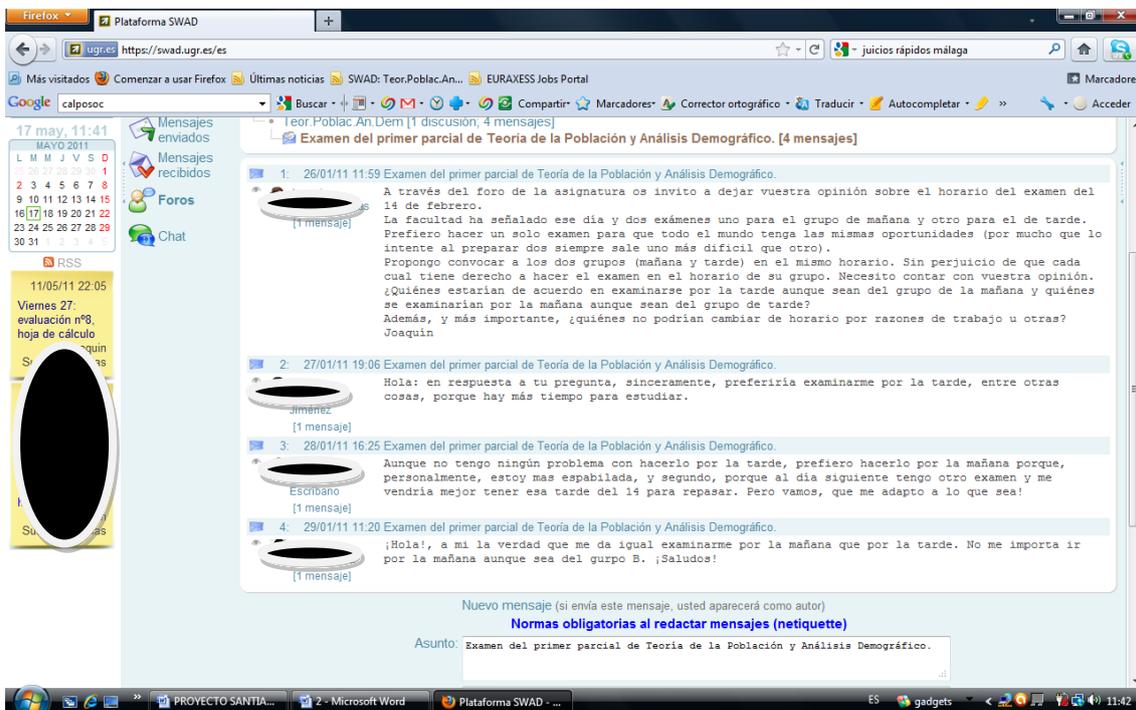


Imagen 8 SWAD Teoría de la Población y Análisis Demográfico

El contenido didáctico y metodológico de la asignatura se da en otras áreas de la plataforma SWAD que pasaremos a comentar. En la columna de la izquierda como muestra la imagen número 7 hay una serie de pestañas, en la primera "introducción" se esboza brevemente el uso del espacio virtual de la asignatura y el uso que se le va a dar durante el curso, la pestaña guía docente de la asignatura refleja los contenidos, objetivos, evaluación y temporalización

de la misma perfectamente detallada en el calendario escolar, con la previsión de sesiones, actividades y contenidos para cada sesión.

En la pestaña “documentos” figura la guía didáctica de la asignatura compuesta por 40 páginas en las que se detalla con todo lujo de detalles el desarrollo de la asignatura durante todo el curso, con recomendaciones para el trabajo autónomo del alumnado y el seguimiento de la asignatura. También aparece en formato PDF el temario tanto de prácticas como de teoría de la asignatura a disposición del alumno. Casi todo el núcleo de contenidos y actividades se encuentra en este apartado. De forma que hay archivos Excel para descargar y calcular diferentes tipos de indicadores para hacer análisis demográficos en municipios determinados. En el apartado de evaluación de la pestaña situada en la parte superior en fila (imagen 7) encontramos al clicar una serie de pestañas situadas en la parte izquierda en columna, una de ellas establece el sistema de evaluación vinculando contenidos y competencias trabajadas de acuerdo con el EEES. Dentro de este mismo espacio en la pestaña “actividades” se establecen una serie de tareas con fecha límite de plazo en el que el alumnado tiene que mostrar competencias de análisis de proyecciones, haber realizado una selección de artículos relacionados con la baja fecundidad en Europa, teniendo en cuenta condicionantes o factores socioculturales, esta actividad incorpora el aprendizaje cooperativo en tanto en cuanto se exponen los diversos artículos para después ser analizados y comentados por grupos. Hay otra pestaña denominada “mis trabajos” en la que el alumno puede ir depositando los documentos relacionados con las actividades es como un repositorio. Los test de evaluación están deshabilitados en la asignatura. Una última funcionalidad de este espacio es que los/as alumnos/as pueden ir consultando sus calificaciones referentes a los trabajos y exámenes en la pestaña calificaciones de la misma columna que estamos comentando.

Ya fuera del foro los mensajes que se dirigen los/as alumnos/as tienen que ver con entregas puntuales de trabajo con descarga de bases de datos para realizar análisis concretos, no hay ningún mensaje relacionado con contenidos concretos, con solución de dudas puntuales o colaboraciones, llama la atención el hecho de que nadie aporte documentos interesantes para comentar en un

foro, por ejemplo. Todo el proceso va encaminado a ir solucionando la entrega de actividades, para aprobar la asignatura.

Vamos a detenernos en otra asignatura en la que se hace uso extensivo del SWAD: Análisis Multivariante. Como muestra la imagen 9, en el apartado de documentos, el profesor vuelca una serie de contenidos relacionados con el temario de la asignatura:

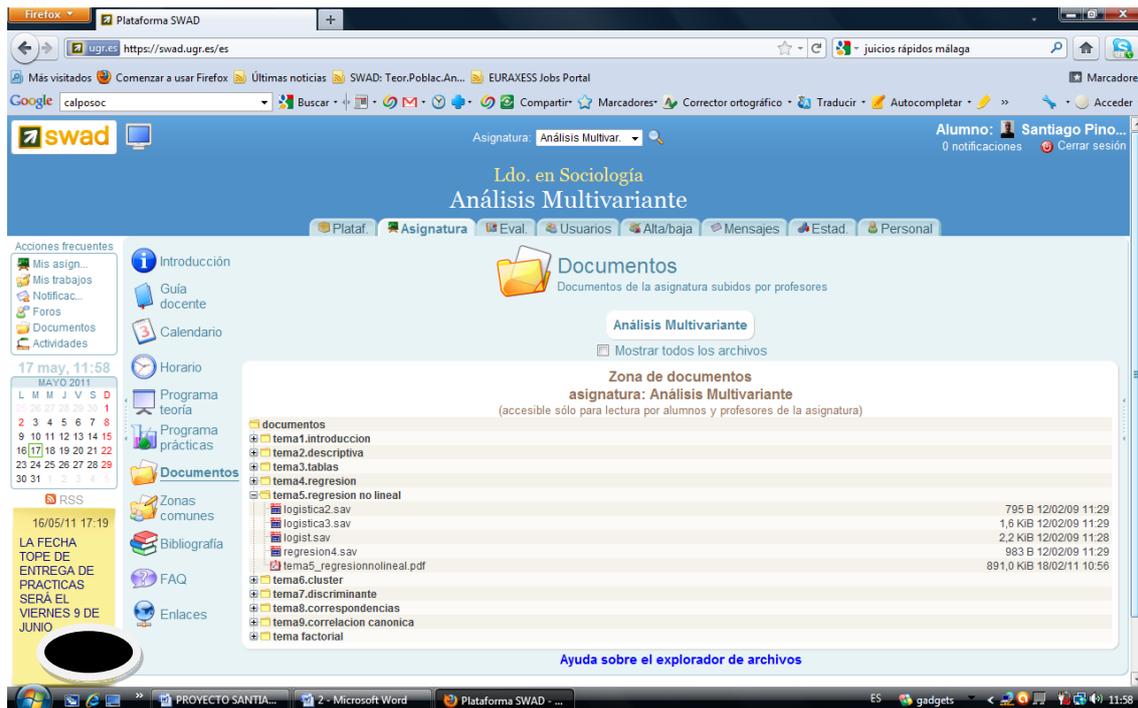


Imagen 9 SWAD Teoría de la Población y Análisis Demográfico

Siguiendo el mismo esquema de asignatura que hemos visto anteriormente, en la columna izquierda aparece las pestañas con acceso a “guía docente”, “horario” de clase y tutoría, “programa de teoría y prácticas” y “zonas comunes” donde el profesor va colocando aquellos elementos que puedan ser fundamentales para el buen desarrollo de la asignatura como por ejemplo software informático para abrir las bases de datos.

Los contenidos se estructuran de forma lineal y progresiva en nivel de dificultad, cada tema se compone de una parte en formato pdf donde se desarrolla el contenido teórico y una serie de archivos tipo sav., el habitual para el programa de análisis estadístico de SPSS.

Las actividades que se desarrollan en el programa son de carácter constructivista proponiendo resolver problemas simulados pero relacionados con el mundo real, de hecho muchas bases de datos son auténticas que se han utilizado en investigaciones reales.

Los/as alumnos/as a lo largo del curso y por grupo van realizando las actividades propuestas, siendo su realización la que determina la nota final. Los trabajos realizados se sitúan en el apartado de “mis trabajos” como muestra la imagen 10:

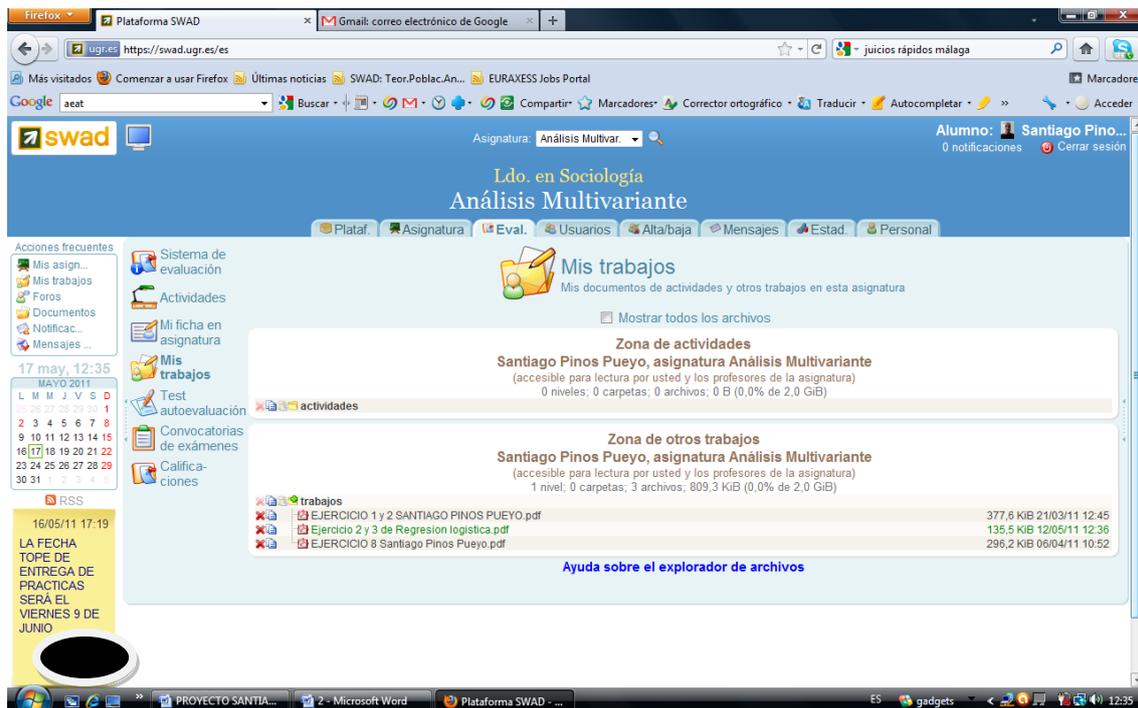


Imagen 10 SWAD Teoría de la Población y Análisis Demográfico

La realización de ejercicios tiene una fecha límite como muestra el blog de notas de la columna inferior izquierda.

En el apartado evaluaciones el profesor califica los trabajos entregados otorgándoles una calificación cuya media establecerá la nota final. No hay examen por tanto, únicamente práctica colaborativa. Sin embargo el ambiente colaborativo no traspasa los límites de las clases presenciales hacia la plataforma tecnológica. Llama la atención la ausencia de mensajes tanto por la parte docente como discente. De esta forma el foro de la asignatura aparece así:

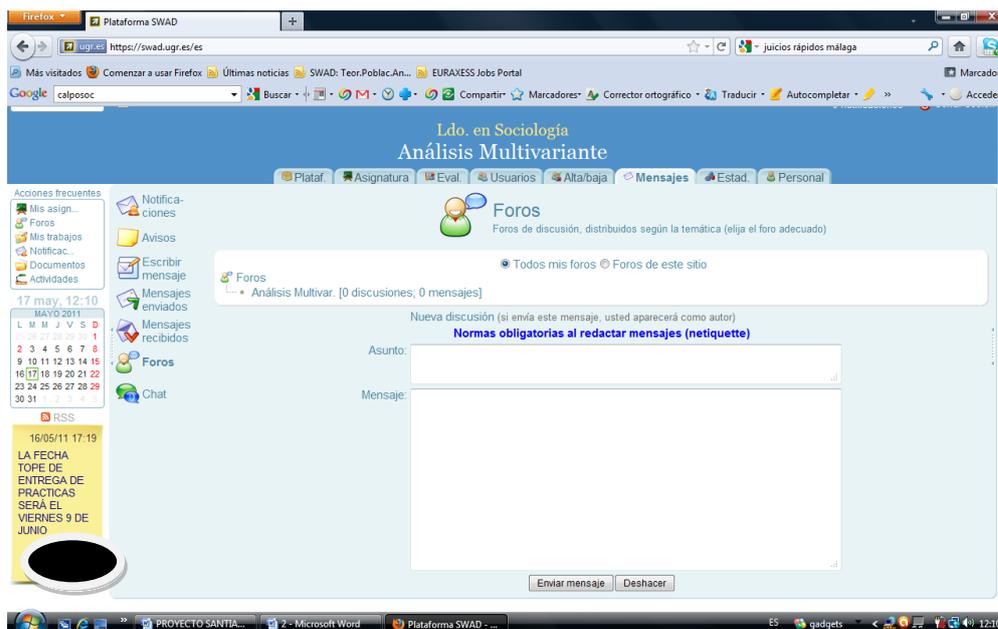


Imagen 10 SWAD Teoría de la Población y Análisis Demográfico

El resultado es un foro desierto donde no se ha iniciado ninguna discusión a pesar de que el contenido de la asignatura es suficientemente complejo como para que alguien lanzara alguna duda o incertidumbre sobre algún aspecto de ésta.

El blog de notas parece ser el elemento comunicativo más utilizado por la comunidad docente para señalar fechas de entrega de los trabajos o realización de pruebas, columna izquierda inferior imágenes 8, 9 y 10.

El chat no es utilizado en ninguna de las asignaturas expuestas para completar o compartir información entre usuarios.

Si salimos un poco del ámbito de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, aunque nos salgamos un poco del área de estudio nos puede valer como dato orientativo: el uso del foro general de SWAD está compuesto por 272 discusiones con 1419 mensajes. Como vemos, la participación del desarrollador principal de la plataforma es bastante pronunciada y se encarga de resolver las dudas que les surgen a los/as usuarios/as de la plataforma, acerca de sus funcionalidades. La ventaja con la que juega resolver dudas en este espacio es la rapidez con la que se efectúan las respuestas.

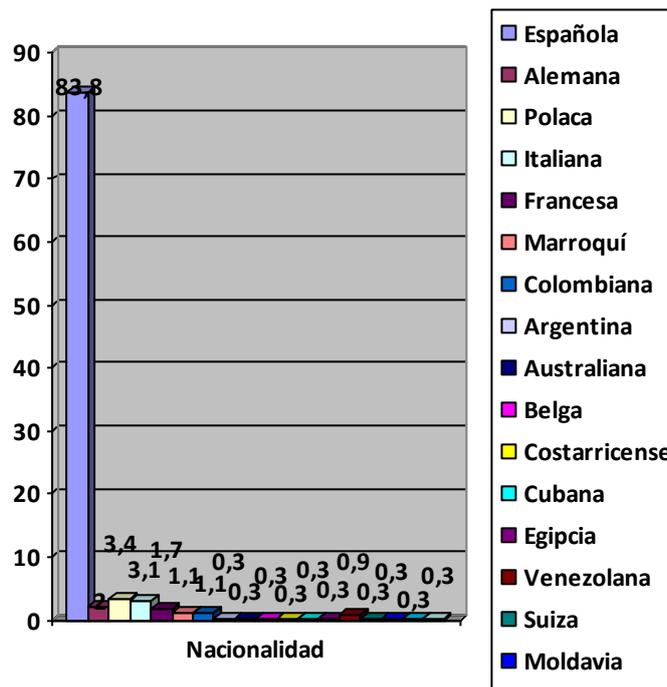
5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

5.1 *Análisis de datos de carácter cuantitativo*

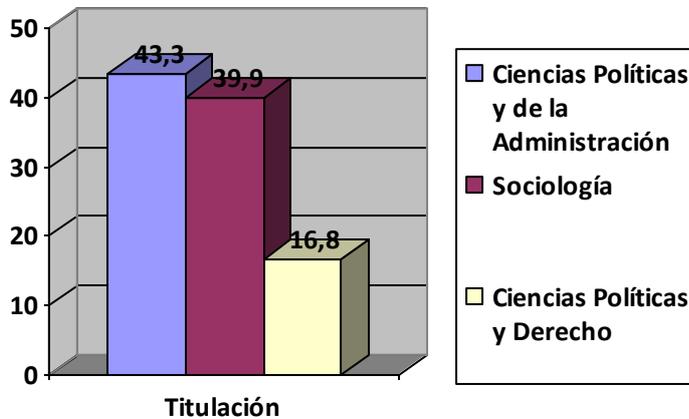
5.1.1 *Características generales de la población de alumnos*

Teniendo en cuenta que la universidad es un ente internacional y cosmopolita en el que se dan cita diversas nacionalidades, hemos tenido en cuenta la procedencia de los diversos/as alumnos/as con el objetivo de observar si hay diferencias a la hora de establecer interacciones con la plataforma educativa, como muestra el gráfico 1, las principales nacionalidades son la española, la polaca, la italiana, la alemana, la francesa y la marroquí. La presencia de estas procedencias viene determinada por los convenios de colaboración que mantiene la universidad con las diversas facultades de estos países.

Gráfico 1

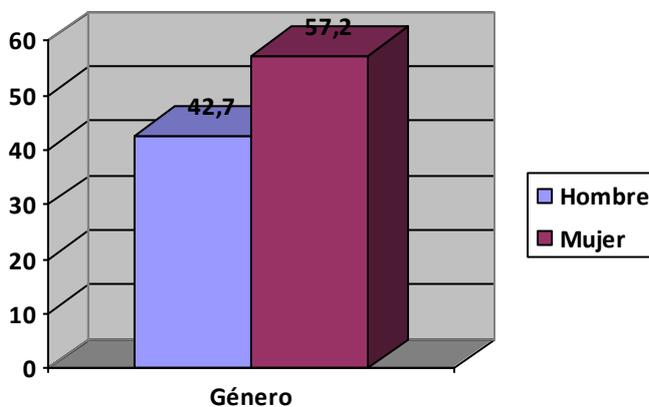
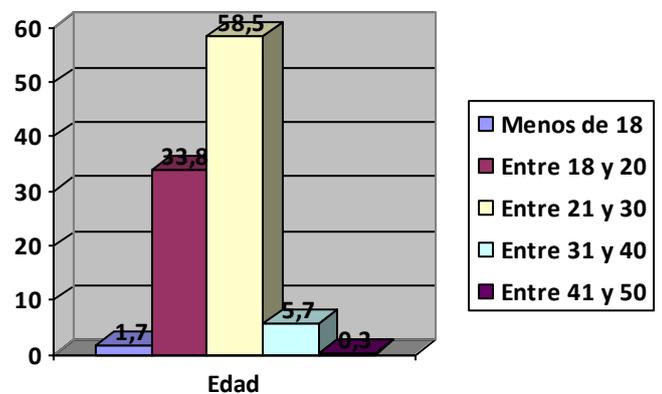


Como se ha comentado anteriormente las titulaciones, objeto de estudio son las que se imparten en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UGR, es decir, Sociología, Ciencias Políticas y de la Administración y Ciencias Políticas y Derecho. El reparto de las unidades muestrales, en cuanto a titulación, se reparte de la siguiente forma (gráfico 2):

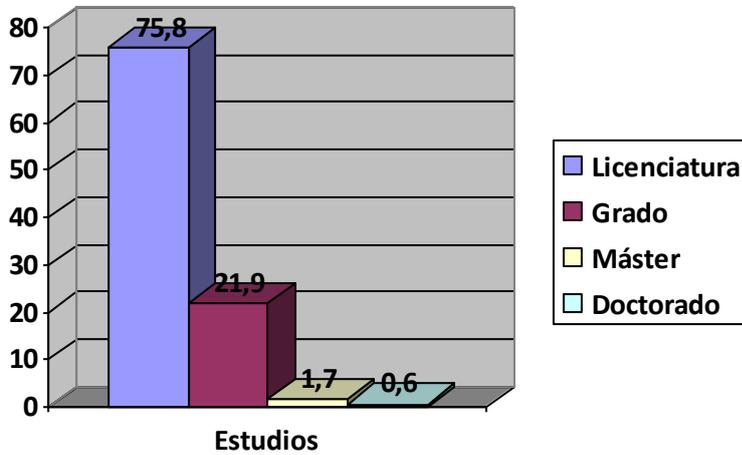
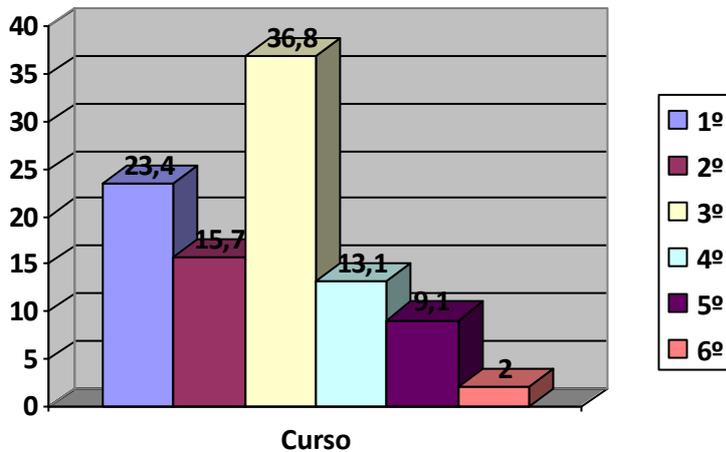
Gráfico 2

La titulación de Ciencias Políticas y de la Administración es la que muestra mayor representatividad en la muestra, algo lógico teniendo en cuenta que la titulación presenta más de cien alumnos/as sobre la población total de matriculados en Sociología, por último la doble titulación de Ciencias Políticas y Derecho que cuenta con el 16, 8 por ciento de la muestra y que presenta en la población matriculada una menor representación.

Si tenemos en cuenta el género de los/as encuestados/as la muestra se reparte en un 42,7% de hombres y un 57,2% de mujeres (gráfico 3). Respecto a la edad el intervalo de 21 a 30 es el más representado (gráfico 4), seguido por el intervalo de 18 a 20.

Gráfico 3**Gráfico 4**

La representación de los diversos planes de estudios y los cursos representados en la muestra:

Gráfico 5**Gráfico 6**

La mayor representación corresponde a los estudios de Licenciatura, seguido por los estudios de Grado, en mucha menor medida, los estudios de Máster y Doctorado serían los menos representados.

El tercer y el primer curso, de licenciatura mayoritariamente, son los que se reflejan más en la muestra.

5.1.2 Usabilidad y funcionalidades

La frecuencia de uso de la plataforma en el colectivo de alumnos/as suele ser semanal seguido por un uso diario, siendo el colectivo de estudiantes de Grado los que usan más la plataforma diariamente que los de Licenciatura que

se decantarían más por un uso semanal de la misma. La generación más joven parece ser la más familiarizada con su uso.

➤ *¿Con qué regularidad utiliza la plataforma virtual de la UGR?*

	Licenciatura		Grado		Máster		Doctorado		Total
Diariamente	40,2	(73,8)	45,4	(24,1)	50	(2,1)	0	(0)	(100)
Semanalmente	47,4	(76,8)	44,2	(20,7)	50	(1,8)	50	(0,7)	(100)
Mensualmente	10,1	(79,4)	9,1	(20,6)	0	(0)	0	(0)	(100)
Ocasionalmente	1,9	(83,3)	1,3	(16,7)	0	(0)	0	(0)	(100)
Nunca	0,4	(50)	0,0	(0)	0	(0)	50	(50)	(100)
Total	100		100		100		100		

Fuente: elaboración propia. Cantidades numéricas expresadas en porcentajes. Las cantidades en paréntesis representan el % del total de las titulaciones.

Si tenemos en cuenta esta misma variable pero teniendo en cuenta el género de los/as entrevistados/as, observamos que son las mujeres las que realizan un uso más frecuente de la plataforma, como muestra la siguiente tabla:

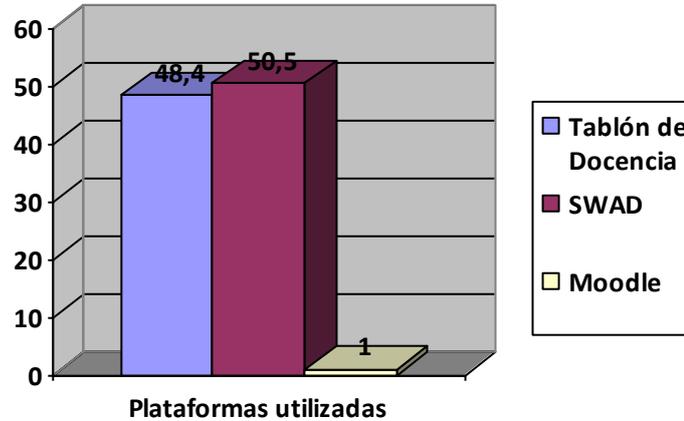
	Hombre	Mujer
Diariamente	37,3	44,3
Semanalmente	53,3	41,8
Mensualmente	5,3	12,1
Ocasionalmente	2,7	1
Nunca	1,3	0
Total	100	100

Fuente: elaboración propia

Asimismo las únicas personas que han optado por la opción de “Nunca”, también son hombres produciéndose un menor manejo de la misma por este colectivo.

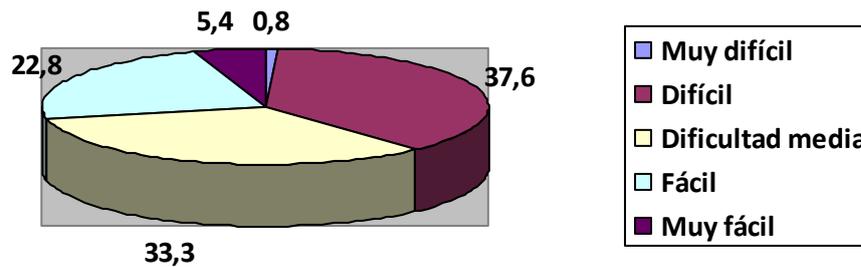
La plataforma más utilizada para el seguimiento de las asignaturas es el SWAD (gráfico 7), seguido por el Tablón de Docencia, el uso de Moodle es muy poco relevante, a pesar de ser la que ofrece mayores funcionalidades.

Gráfico 7



Los/as alumnos/as opinan en cuanto a grado de dificultad que el acceso a la plataforma es difícil en un 37,6 % o tiene una dificultad media (33,3 %), considerándola fácil un 22,8% y muy fácil un 5,4 % (gráfico 8).

Gráfico 8



Observando los grupos de edad nos damos cuenta que las generaciones más jóvenes (menos de 18, y de 18 a 20) encuentran mayor dificultad de acceso a la plataforma mientras que la generación de 21 a 30 y de 31 a 40 la considera algo menos dificultosa.

	Muy difícil	Difícil	Dificultad media	Fácil	Muy fácil	Total
Menos de 18	0 (0)	3 (66,7)	0 (0)	2,5 (33,3)	0 (0)	(100)
Entre 18 y 20	66,7 (1,7)	33,4 (37)	33,3 (32,8)	38,8(26)	15,8 (2,5)	(100)
Entre 21 y 30	33,3 (0,5)	54,6 (35)	62,4 (35,4)	55 (21,4)	84,2 (7,7)	(100)
Entre 31 y 40	0 (0)	9 (63,2)	4,3 (21)	3,7 (15,8)	0 (0)	(100)
Entre 41 y 50	0 (0)	0 (0)	0,9 (100)	0 (0)	0 (0)	(100)
Total	100	100	100	100	100	

Fuente: elaboración propia

Considerando el uso que se hace de la plataforma con la percepción que se tiene en cuanto a grado de dificultad obtenemos los siguientes resultados:

	Muy difícil	Difícil	Dificultad media	Fácil	Muy fácil	Total
Diariamente	0 (0)	35,6 (32,4)	35 (28,3)	57,5 (31,7)	57,9 (7,6)	(100)
Semanalmente	66,7 (1,2)	47 (37,8)	54,7 (39)	36,2 (17,7)	36,8 (4,3)	(100)
Mensualmente	33,3 (2,9)	16 (61,8)	7,7 (26,5)	2,5 (5,9)	5,3 (2,9)	(100)
Ocasionalmente	0 (0)	1,5 (33,3)	2,6 (50)	1,3 (16,7)	0 (0)	(100)
Nunca	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2,5 (100)	0 (0)	(100)
Total	100	100	100	100	100	

Fuente: elaboración propia

Parece lógico que un uso continuado de la plataforma influya en el grado de percepción que se tiene acerca de la dificultad de la misma, de tal manera que un uso diario de la plataforma se vincula a una percepción positiva en cuanto a la dificultad de manejo.

Si nos centramos en el tipo de plataforma que se utiliza (hay que tener en cuenta que en esta variable el alumnado podía optar a más de una opción) y el grado de dificultad de acceso que se percibe, obtenemos que aquellas personas que utilizan SWAD consideran el acceso difícil mientras que aquellas que utilizan más el Tablón de Docencia la consideran fácil:

	Muy difícil	Difícil	Dificultad media	Fácil	Muy fácil	Total
Tablón de Docencia	0 (0)	64,4 (31,2)	78,6 (33,8)	96,25 (28,3)	94,8 (6,6)	(100)
SWAD	100 (3,8)	93,2 (59,5)	86,3 (31,6)	61,25 (3,8)	52,1 (1,3)	(100)
Moodle	0 (0)	1,5 (33,3)	3,4 (66,7)	0 (0)	0 (0)	(100)
Total	100	159,1	167,9	151,5	146,9	

Fuente: elaboración propia

Aplicando el tipo y el uso que se hace de la plataforma utilizada, la siguiente tabla refleja que el alumnado que hace uso del tablón de Docencia parece que hace un uso más habitual de la plataforma frente a los que utilizan SWAD.

Uso de la plataforma	Diario	Semanal	Mensual	Ocasional	Nunca	Total
Tablón de Docencia	91,7 (48,9)	68,9 (41,5)	55,9 (7)	83,3 (1,8)	100 (0,8)	(100)
SWAD	73,8 (15,2)	86 (64,6)	94,1 (19)	67,7 (1,3)	0 (0)	(100)
Moodle	1,4 (33,3)	1,8 (50)	2,9 (16,7)	0 (0)	0 (0)	(100)
Total	166,9	156,7	152,9	161	100	

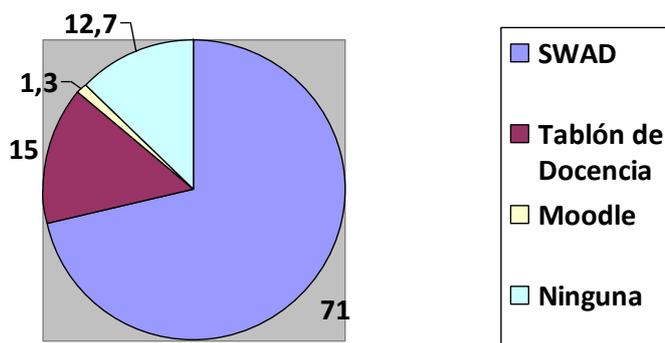
Fuente: elaboración propia

Hay que tener cuidado en la interpretación de la tabla para que no induzca a error el 100% asignado en “Nunca” a Tablón de Docencia se refiere a una frecuencia total de personas de tan sólo 2. El 91,7% que es una frecuencia real de 133 personas nos indica lo que hemos expuesto frente al 86% (141) que hace un uso mensual de la plataforma y utiliza SWAD.

Cuando se trata de determinar la tediosidad de los tres escenarios virtuales de la institución, los/as alumnos/as creen que es la plataforma SWAD la que presenta más dificultades de navegación en la interfaz de usuario.

- *De las tres plataformas, ¿cuál le parece más tediosa a la hora de navegar por ella?*

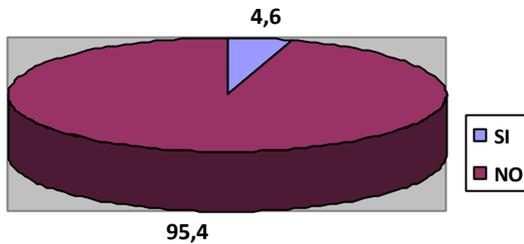
Gráfico 9



La plataforma Moodle se suele utilizar para algunas asignaturas virtuales que el profesorado tiene la opción de habilitar, también se usa en determinados cursos y talleres que imparte la UGR, sin embargo al preguntar al alumnado si

estaban inscritos en alguna asignatura o en algún curso cuya plataforma fuese Moodle, encontramos los siguientes resultados (gráfico 10).

Gráfico 10



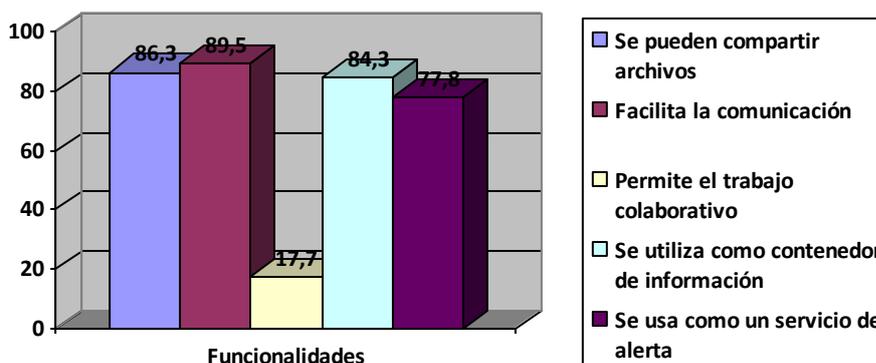
Apenas hay un 4,6% de usuarios de la plataforma Moodle, lo que indica la escasa utilización que se hace de la plataforma, sin embargo en el Centro de Enseñanzas Virtuales de la UGR (Cevug), hay un equipo para Moodle compuesto de tres servidores, es decir hay recursos suficientes para que lo pueda utilizar toda la comunidad universitaria (más de 70.000 usuarios).

Esto demuestra que la adaptación a las nuevas exigencias didácticas en esta institución es de carácter lento y progresivo. Quizás la no adopción de la plataforma de manera masiva por toda la comunidad tenga algo que ver con la falta de formación docente en la materia, en general y en Moodle en particular, motivo por el cual se está implementado en la universidad diversos cursos prácticos de metodología Moodle.

Entrando un poco más en detalles relacionados con la funcionalidad, se le mostró a la población encuestada una serie de categorías relacionadas con las posibilidades que ofrece la plataforma (gráfico 11).

Gráfico 11

% expresado sobre muestra no sobre total, cada individuo puede marcar más de una opción



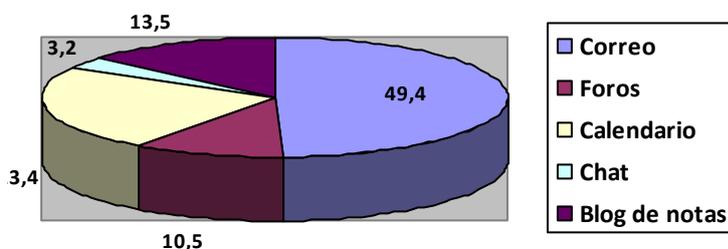
Llama la atención el hecho de que los/as alumnos/as consideren que no se puede editar de forma colectiva archivos y que, por tanto, no permite adecuadamente el aprendizaje colaborativo, en las demás funcionalidades los porcentajes se reparten de forma equitativa, podría decirse que efectivamente, se está de acuerdo en que la plataforma permite la comunicación, compartir archivos, actúa como un servicio de alerta para las actividades que se desarrollan en clase y se usa como un contenedor de información.

La percepción que se obtiene con los datos obtenidos es que a nivel de facilidad de uso la plataforma presentaría, en primera instancia, claras deficiencias, ya que en general se opina que presenta cierta dificultad de acceso, siendo algo más compleja su usabilidad.

5.1. 3 Espacios de comunicación y colaboración

En este apartado trataremos aspectos relacionados con el ámbito comunicativo y de colaboración que ofrece la plataforma e intentaremos desvelar las interacciones del alumnado con la misma. Los usos de los recursos comunicativos se distribuyen de la siguiente forma:

Gráfico 12

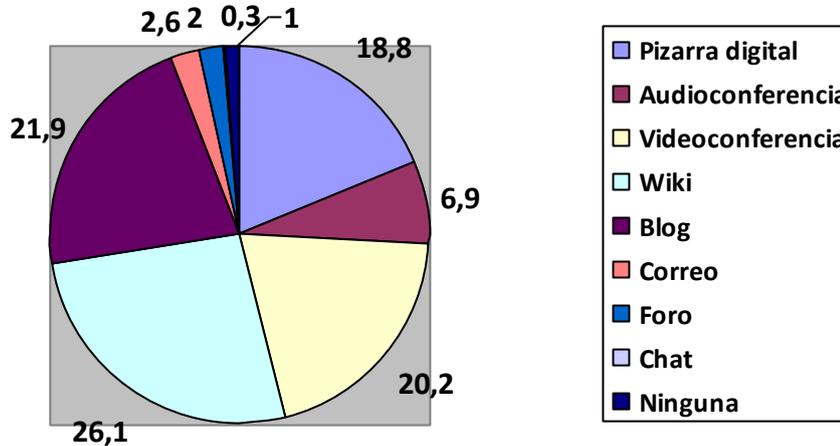


El recurso comunicativo más utilizado es el correo, seguido por el calendario y por el blog de notas, estos dos últimos recursos podríamos denominarlos como individuales en cuanto que no requieren de interacción con otras personas, el chat y los foros son los menos utilizados, siendo estos últimos los que permiten una mayor implicación y participación colectiva.

Si tenemos en cuenta cuál es la opinión de los/as alumnos/as en cuanto a deficiencias o carencias en la plataforma, limitándonos a los recursos comunicativos que pueden mejorar la comunicación, obtenemos los siguientes resultados:

- ¿Qué recursos de comunicación crees que faltan en la plataforma?

Gráfico 13

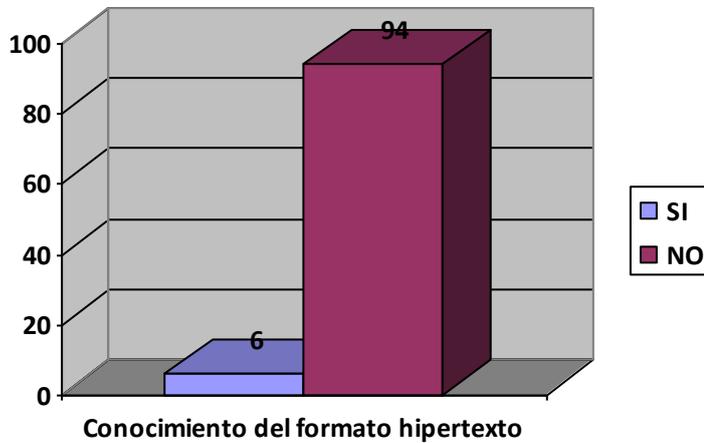
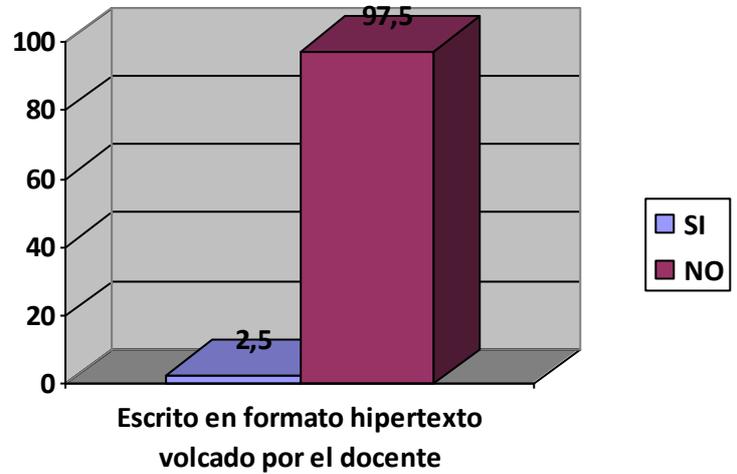


Quizás lo que destaca del gráfico es que los/as alumnos/as piensan que las deficiencias comunicativas en la plataforma vienen dadas por la falta de instrumentos de edición colectiva (Wiki, Blog), siendo la videoconferencia y la pizarra digital también detectadas como deficiencias, aunque en menor medida. El tipo de comunicación más utilizado por los/as alumnos/as es la asincrónica (correo, foros...) con un 96,3 %.

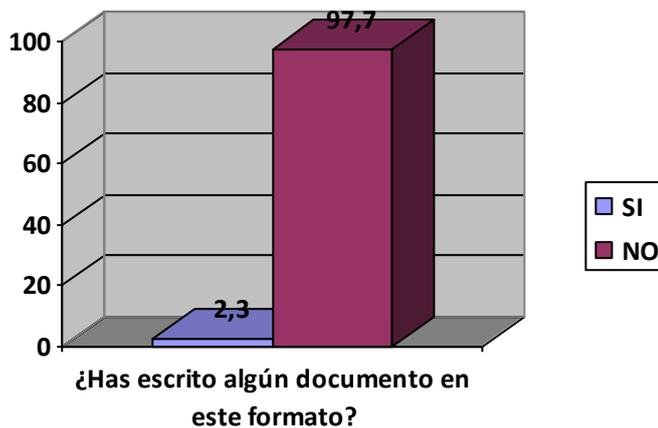
Cuando preguntamos por el conocimiento de formatos de lectura multilineal, tales como el hipertexto, obtuvimos que tan solo un 6% del alumnado conoce el formato (gráfico 14), siendo ampliamente desconocido en la Facultad. Asimismo, cuando se le pregunta por el uso del formato por parte de los profesores los alumnos responden en un 97,4 % que no han leído ningún documento volcado por el profesor a la plataforma en formato hipertexto (gráfico 15).

La pregunta iba acompañada de la explicación del mismo concepto que a continuación exponemos tal y como lo explicamos a los sujetos entrevistados:

“Hipertexto en informática, es el nombre que recibe el texto que en la pantalla de un dispositivo electrónico conduce a otro texto relacionado. La forma más habitual de hipertexto en informática es la de hipervínculos o referencias cruzadas automáticas que van a otros documentos. Si el usuario selecciona un hipervínculo el programa muestra el documento enlazado”

Gráfico 14**Gráfico 15**

Cuando se le pregunta al alumnado si ha escrito él mismo algo en este formato las respuestas fueron, mayoritariamente que no (gráfico 16). Podemos decir que evidencia la falta de promoción que tiene este formato en la enseñanza a través del espacio virtual.

Gráfico 16

Para realizar actividades, el instrumento colaborativo más utilizado es el blog (gráfico 17), aunque sigue siendo la mayor parte de la muestra la que no la ha utilizado en ningún momento (76,35%), la página Wiki es mucho menos

utilizada a pesar de ser la que ofrece mayores funcionalidades en cuanto a la edición colectiva de trabajos (gráfico 18).

Gráfico 17

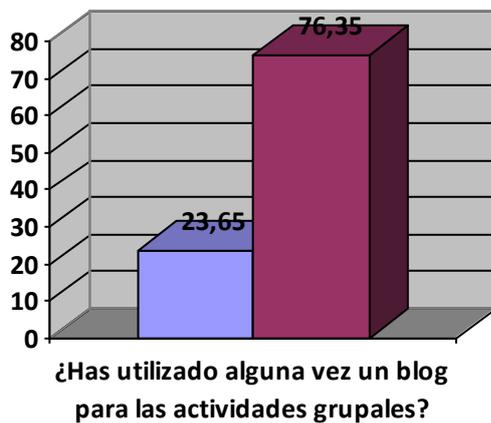
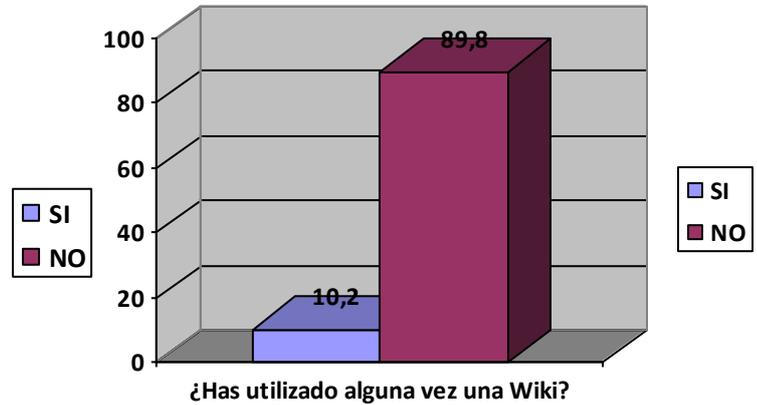


Gráfico 18



Por un lado, hemos observado cómo según los/as alumnos/as las principales deficiencias en materia de comunicación en la plataforma vienen dadas por la falta de instrumentos de carácter colaborativo, Wiki, Blog, tanto en la misma plataforma, como en el diseño de actividades docentes, que en su mayoría no contemplan la utilización de estos recursos. Por otro lado, la utilización de recursos encaminados a la lectura multilineal de archivos (Hipertexto) tampoco son utilizados ni por el colectivo docente, ni por el colectivo discente, reduciendo a la linealidad el discurso académico y no permitiendo la posibilidad de adoptar diversos itinerarios de lectura de documentos.

5.1. 4 Estrategias didácticas empleadas

Hemos presentado a la población objeto de estudio una serie de categorías que reflejan técnicas didácticas que pueden utilizar los docentes en sus sesiones, los resultados se adjuntan en la tabla de datos que presentamos a continuación.

<i>Recursos didácticos empleados</i>	<i>%</i>
Recursos centrados en la promoción de la creatividad del alumnado	5,4
Grupos de investigación	13,5
Exposiciones grupales	14,4
Debates en clase	16,6
Estudio con materiales interactivos	10,4
Simulaciones	4,6
Análisis de medios de comunicación	8,7
Trabajo por proyectos	6,1
Técnicas audiovisuales	4,9
Técnicas basadas en el manejo de software informático	4,4
Foros de debate	2,1
Lluvia de ideas	3,6
Simposio	0,6
Estudio de caso	4,7
Total	100

Fuente: Elaboración propia

Según la comunidad de alumnos y alumnas las técnicas y recursos más usados por los profesores son los debates en clase, las exposiciones grupales y los grupos de investigación, técnicas que sólo pueden aplicarse mediante la presencia física del alumnado, el único recurso que precisa la ayuda de los medios es el análisis de medios de comunicaciones, el uso de materiales interactivos también está generalizado en los cursos, aunque enfocados a la representación gráfica de datos. Las técnicas audiovisuales, el manejo de software informático son menos utilizados en el desarrollo de los cursos a pesar de ser elementos principales en una educación adecuada al

informativismo productivo que caracteriza a nuestras sociedades Castells (2004).

En cuanto a la dirección del discurso docente hemos clasificado las posibilidades, teniendo en cuenta las diversas formas en las que se puede transmitir la información en clase, en las siguientes categorías reflejadas en la siguiente tabla:

Los entrevistados pueden optar a clicar más de una opción

Dirección y posición del discurso docente	%
Pensamiento crítico	23,1
Modelo discurso multilineal	26,5
Promotor de conocimiento	51,6
Transmisión de actitudes y valores	60,1
Modelo discurso lineal	69,8
Transmisión de información	74,4
Total	305

Fuente: Elaboración propia

Definición de categorías;

- *Pensamiento crítico*; las estrategias empleadas tienden a promover el pensamiento crítico en el alumnado.
- *Transmisión de información*; las estrategias que se emplean tienden a ser reproductivas, es decir se limitan a transmitir información técnica.
- *Promoción del conocimiento*; las estrategias estimulan la interpretación de información para transformarla en conocimiento.
- *Transmisión de actitudes y valores*; se promueve la educación en valores y actitudes ante el hecho estudiado.
- *Modelo discurso lineal*; la dirección del discurso adopta una única dirección: de docente a alumnado.
- *Modelo discurso multilineal*; la dirección del discurso puede ir en cualquier dirección.

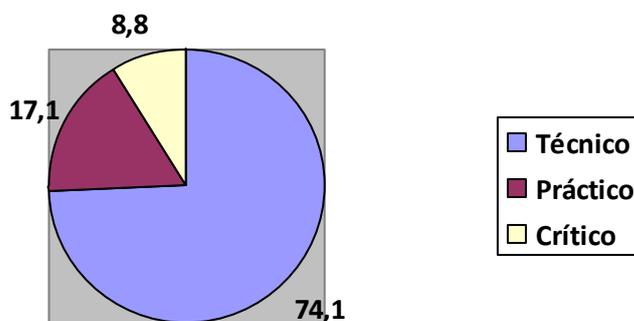
La tendencia parece indicar que los/as alumnos/as perciben el discurso académico que se genera en clase como de transmisión de información, y la dirección del discurso predominantemente lineal, asimismo el 19,8% afirma que el discurso académico transmite actitudes y valores hacia el alumnado.

Hemos operacionalizado el término rol docente en varias categorías mutuamente excluyentes entre sí, estas son las siguientes⁵:

- *Técnico*: entendido como reproductor de información y ejecutor de las orientaciones diseñadas por expertos.
- *Práctico*: diseña e investiga sobre su propia práctica, la mejora de la práctica es su finalidad y la investigación- acción un instrumento al servicio de la misma.
- *Crítico*: utiliza los medios para el análisis de la realidad social, investigación acción crítica como instrumento para la transformación.

La percepción de los/as alumnos/as respecto al rol que adopta el docente es claramente técnica, ven al docente como un transmisor de información técnica, seguida por la posición práctica, apoyada por 60 alumnos/as de 351 y la posición crítica en la que se posicionan 30 alumnos/as (gráfico 19).

Gráfico 19



En lo que respecta al uso del chat en el seguimiento de las asignaturas los/as alumnos/as opinan que no se utiliza nunca, seguido de casi nunca, tan solo un 28% afirma que se utiliza en algunas ocasiones y un desdeñable 1,7% afirma que se utiliza con frecuencia (gráfico 20).

⁵ Hemos realizado la clasificación a partir de las aportaciones de la Doctora Aquilina Fueyo Fueyo (2006; 3)

Gráfico 20

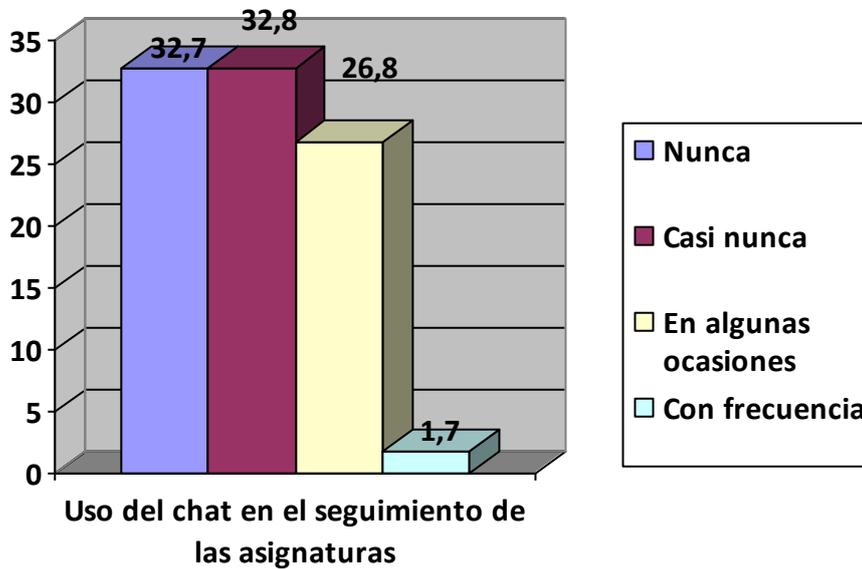
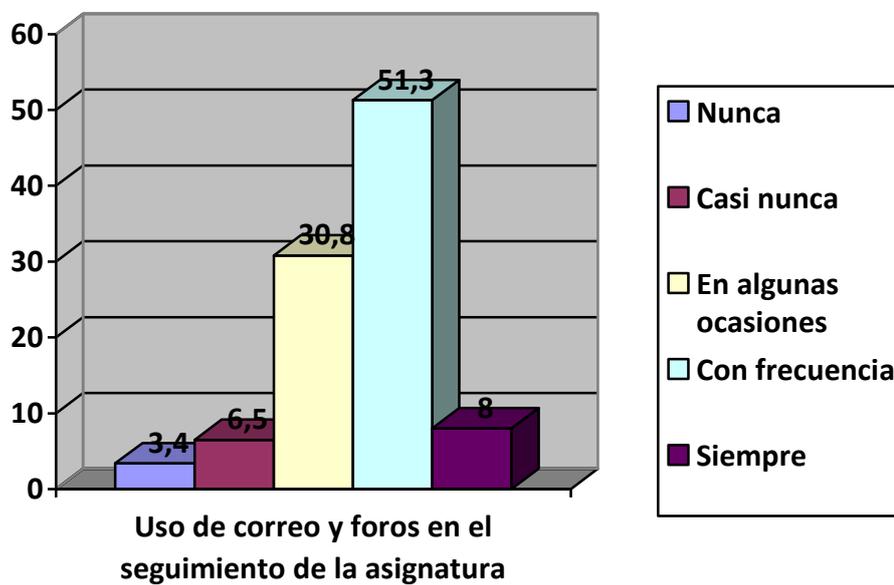


Gráfico 21

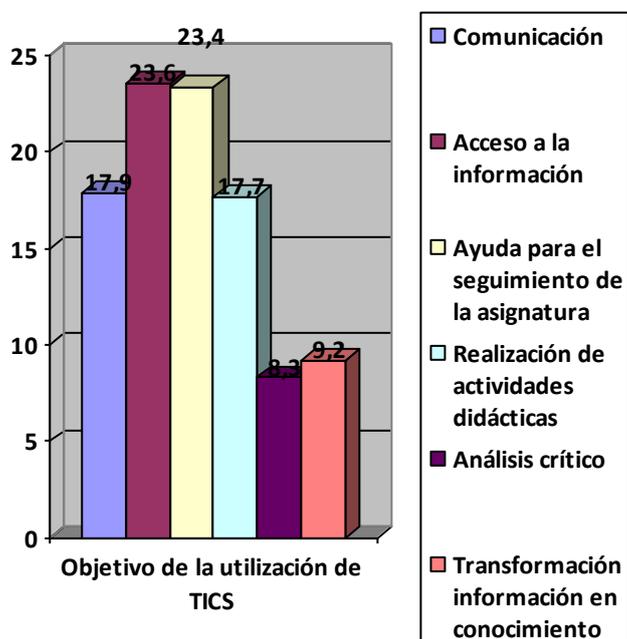


Como se puede observar en el gráfico la tendencia se invierte cuando se trata de la percepción que tienen el alumnado sobre el uso del correo y los foros, más de la mitad de la muestra opinan que el correo y los foros se usan con

frecuencia y un porcentaje del 30% opina que se utiliza en algunas ocasiones (gráfico 20).

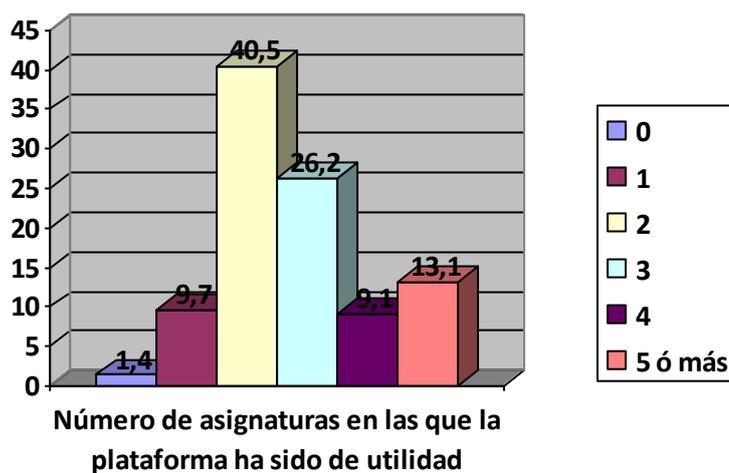
Cuando se les propone a los/as entrevistados/as qué objetivo creen que tienen las TICS en el curso, responden que, principalmente, el acceso a la información y la ayuda para el seguimiento de la asignatura, seguido por la comunicación y la realización de las actividades didácticas, sin embargo, el análisis crítico y la transformación de la información en conocimiento no son tan apoyadas por el colectivo de alumnos (gráfico 21).

Gráfico 22



En cuanto a la utilidad de la plataforma el número de asignaturas en las que los usuarios afirman que le ha sido útil el espacio virtual, los datos se distribuyen de la siguiente forma:

Gráfico 23



Los/as alumnos/as consideran mayoritariamente que el número de asignaturas en las que la plataforma virtual les ha sido de utilidad está entre 2 y 3, número muy bajo teniendo en cuenta que la media de asignaturas matriculadas por usuario y curso se sitúa normalmente en 10, aunque las cantidades pueden variar hacia arriba o hacia abajo, sin embargo los usuarios que afirman que les ha sido útil en 5 ó más asignaturas se sitúa tan sólo en torno al 13% (gráfico 23).

6.2 Análisis de datos de carácter cualitativo

El trabajo de campo en el ámbito cualitativo está constituido de tres entrevistas docentes compuestas de siete preguntas de carácter abierto en las que se trata de descubrir aspectos relacionados con los objetivos de la utilización de TICS, los usos que se le dan a la plataforma, su conexión con la web social, aspectos didácticos relacionados con la asignatura y de formación docente en NNTT.

6.2.1 Tics y uso principal de la plataforma

Si tenemos en cuenta el objetivo principal con el que se utiliza la plataforma, los entrevistados coinciden en presentar a la plataforma como una ayuda tanto al profesor como al alumno, destacando su amplio potencial informativo, además de ser un elemento facilitador de la comunicación, tal y como muestran las siguientes afirmaciones:

“En teoría lo que intento es facilitar al alumno una información que antes se daba exclusivamente a través de la fotocopiadora, con lo cual pueden hacerlo desde su casa o desde la propia facultad...”

(Docente de la Facultad de Ciencias políticas y Sociología)

“Básicamente yo creo que el objetivo, por lo menos es hacia lo que tiende las utilización de NNTT es una ayuda al docente y al alumno, una ayuda al docente y al alumno en cuanto a la comunicación, facilita la comunicación entre docente y alumno...”

(Docente de la Facultad de Ciencias políticas y Sociología)

“El objetivo es facilitar la comunicación, facilitar la disponibilidad de documentación por parte de los alumnos y sobre todo que los alumnos tengan todos los materiales que necesiten desde el primer momento y que lo puedan usar...”

(Docente de la Facultad de Ciencias políticas y Sociología)

La facilitación de la comunicación y la disposición de materiales son las principales conclusiones a las que se llega, se entendería como un repositorio de información y documentación a disposición de los usuarios de la asignatura. Aunque señalan diversos peligros, inconvenientes y aspectos negativos en la utilización de estos recursos:

“...lo que pasa es que tiene un inconveniente, muchas veces los alumnos al final se separan de las clases, se olvidan de las clases y no sé a mí me da la sensación de que se está generando un desarraigo una separación...”

(Docente de la Facultad de Ciencias políticas y Sociología)

“...es verdad que muchas veces esa comunicación se sobrepasa, es decir si a mí todos los alumnos me mandan correo electrónicos, tardas muchas veces en contestar o no puedes contestar te llegan doscientos correos electrónicos al día...”

(Docente de la Facultad de Ciencias políticas y Sociología)

“... a ver yo en las NNTT no creo demasiado, quiero decir que las NNTT no añaden nada nuevo a la enseñanza, yo creo que se puede hacer lo mismo sin ningún tipo de NNTT, lo que pasa es que las NNTT ayudan, facilitan las cosas pero no supone algo nuevo”

(Docente de la Facultad de Ciencias políticas y Sociología)

Desarraigo de las clases, saturación de la comunicación, la creencia de que las NNTT no aportan nada nuevo a la enseñanza, son inconvenientes que van presentando junto a los aspectos positivos de la incorporación de recursos relacionados con las TICS.

6.2.2 Carencias y deficiencias en la plataforma

Se planteó que expresarán su opinión en cuanto a las carencias o deficiencias que percibían en las diversas plataformas (Tablón, SWAD y Moodle)

“[...] bueno en el caso del Tablón de Docencia, pues... creo que tiene un problema que se va mantener las asignaturas que tiene del año anterior, es decir debería ofrecer un histórico, para poder rescatar archivos, por si quieres recuperar alguna práctica, alguna actividad, esa sería una forma de mejorarlo. Carencias que tendría... Moodle no la conozco, realmente de ahí no te puedo decir nada, en lo que se refiere al SWAD, creo que tiene... debería estar asociado a la asignatura y no que cada profesor tuviese que pedir un permiso, entre comillas, para que te dieran de alta”

(Docente de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología)

“En la plataforma... yo la que más utilizo es el Tablón de Docencia [...] realmente si echaría de menos que la utilidad fuese más amplia, es decir por ejemplo que la utilidad fuese más amplia, por ejemplo, que fuese más ágil... hay que hacer un trabajo previo en el Tablón de Docencia de crear diferentes grupos, diferentes grupos como directorio de manera que si tú quieres mandar un correo masivo a todos los alumnos tienes que crear a priori ese directorio, es decir me obstaculiza un poco, me gustaría que fuese más clara en el sentido de tener a mis alumnos como los entornos de Mac [...] podemos decir que en usabilidad le queda mucho camino por recorrer”

(Docente de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología)

“La posibilidad de hacer evaluaciones utilizando SWAD, tiene una cosa que se llama actividades que uno puede establecer una actividad, decir cuando empieza, cuando acaba decir en qué consiste pero realmente la plataforma no está interviniendo en la realización de la actividad, es decir lo suyo sería que asociado a la actividad hubiese por ejemplo un fichero que pueden abrir en el momento en el que empieza la actividad, sobre el que pueden trabajar y que luego tienen que guardar en el momento en el que se cierra la actividad, yo así podría utilizar la plataforma para hacer un ejercicio en un espacio de una hora por ejemplo, un ejercicio que se hiciese en clase en el tiempo que dura la clase [...] lo que debería facilitar el SWAD es que tú abres el documento desde SWAD y no lo puedes utilizar fuera de SWAD”

(Docente de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología)

Referencias a la rigidez en los procesos de alta y baja de una asignatura, la incapacidad de recuperación de archivos de un curso a otro, mejora de la usabilidad de la interfaz, la imposibilidad de hacer evaluaciones online son aspectos que se destacan como carencias y deficiencias de la misma.

6.2.3 Web social y didáctica

Respecto a la opinión que tienen de la utilización de la Web social, su vinculación en algunas plataformas virtuales, se planteó la pregunta de si pensaban que debería hacerse un mayor uso de estos recursos, obtuvimos las siguientes respuestas:

“Sí, pero que no se sustituyera en ningún caso la presencialidad [...] porque para eso habría que eliminar toda la estructura de la universidad y que los profesores dieran las clases desde su despacho o desde su casa, con el pijama puesto, es decir, no sé si me explico, que sí, que debe estar presente pero que no debería sustituir en ningún caso el cara a cara con el alumno”

(Docente de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología)

“Yo soy crítico, hay gente que opina que cuidado con lo que se sube, es decir no es ya por el contenido, por la información [...]si tú entras y constituyes precisamente el trabajo con redes sociales, a mí me parece más una cuestión de entretenimiento, sí puede orientarse a la educación pero después hay que ser responsable con los documentos que se suben porque después no se sabe cómo se van a utilizar ese tipo de documentos, hay que tener un rigor en el tema del copyright de la documentación, en el tema de las licencias... es decir a mí todas esas cosas me preocupan que el trabajo intelectual se cuelgue en la red y acabe siendo compartido e incluso transformado [...].”

(Docente de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología)

“Sí para los que no somos además muy buenos profesores pues está bien, pero a los buenos de verdad no les hace falta nada. Pero las tecnologías no transforman nuestra manera de dar las clases ni la manera de aprender, por sí mismas, las NNTT son un simple instrumento que se puede utilizar peor o mejor, y lo normal es utilizarlo mal”.

(Docente de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología)

Los docentes entrevistados muestran cierta reticencia al uso de la Web social, bien por un componente de propiedad intelectual, bien porque se percibe como una amenaza a la enseñanza presencial o porque no se considere que mejora la enseñanza.

La propiedad intelectual preocupa a uno de los entrevistados que plantea el problema de licencias y copyright intelectual, aunque actualmente hay otros medios como es el caso de Creative Commons (CC) para escritos y documentos de nueva creación y que se quieran compartir bajo una serie de condiciones de libre elección por parte del autor, es decir decidir qué uso quieres que se le dé a una creación determinada.

6.2. 4 Plataforma, EEES y competencias

Algunos docentes ven en las competencias del EEES una especial dificultad sobre todo si se trata de desarrollar todas las competencias que se marcan;

[...] si te coges una guía de cualquier asignatura que está adaptada al EEES yo creo que es muy difícil en una asignatura de 6 créditos con cuatro horas de clase a la semana. Desarrollar esas competencias es imposible, ahora si vemos que esas competencias se van repitiendo asignatura por asignatura y estuviésemos más coordinados todos los profesores en relación a esas competencias a lo mejor tú al cabo de los cuatro años si pueden haber adquirido alguna [...]

(Docente de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología)

Ante la pregunta de si está la plataforma de alguna forma adaptada a los parámetros del EEES se aduce a que lo único que puede provocar la adaptación es el uso y se entrevé que quizás falte motivación docente para que se lleve a cabo:

“Primero nos tendremos que adaptar todos al EEES y después se tendrá que adaptar la plataforma [...] primero tendrá que haber una adaptación y un creérselo por parte de todos antes de que realmente esta plataforma se adapte al trabajo pero la adaptación la debemos de provocar nosotros, la adaptación no la va a provocar la plataforma, sino todos los docentes y todos los alumnos y profesores con su uso”.

(Docente de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología)

“[...] ahora hay un tema en SWAD y es que te va diciendo si vas cumpliendo una serie de requisitos desde el EEES, si has cumplido entregar la guía, si cumples con unos parámetros de calidad, sin embargo no se está midiendo si el alumno a través de la plataforma es capaz de tener mejores resultados que si no lo utilizamos eso es lo que habría que medir más [...]

(Docente de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología)

6.2.5 Participación y Nuevas Tecnologías

En la entrevista los docentes mostraron su opinión respecto a si las NTIC suponen un salto cualitativo en cuanto a la posibilidad de que el alumnado pueda participar en el discurso académico, en este sentido hubo opiniones encontradas algunas con carácter negativo:

“Te comento mi experiencia con el tablón de docencia, o el profesor está activo o el alumno no ha participado lógicamente, es decir, yo puedo dejar el tablón de docencia sin tocar durante todo el año que no voy a tener nada, ahora sí sé en qué fecha voy a tener mensajes, es decir momento en el que empiezan los exámenes [...]”
(Docente de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología)

Otras tuvieron un carácter positivo y relacionando experiencias se afirmó:

“Creo que sí, sobre todo aquello que facilite la interacción entre profesor y alumnado, creo que facilita el discurso y facilita el debate [...] creo que sí genera un feedback, una retroalimentación entre todo, todos compartimos con todos, en ese sentido si me parece positivo, parece que genera debate que genera información, que genera una dinámica que es positiva”.
(Docente de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología)

Aunque de alguna forma predomina el sentimiento de que los/as alumnos/as no están dispuestos a participar en el discurso académico:

“Hombre, podría pero por ahora no, he utilizado poco los foros y me gustaría utilizarlo más pero tampoco veo yo que la gente esté muy por la labor...”

(Docente de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología)

Ante esta situación, cabría preguntarnos si realmente se han puesto en funcionamiento metodologías que impliquen al alumnado en el discurso, ya que hemos constatado el abandono en el que se encuentran los foros en cuanto a debates de contenidos propios de la signatura.

6.2.6 Formación docente y Nuevas Tecnologías

En esta cuestión encontramos unanimidad a la hora de reflejar que, efectivamente, hace falta formación docente en materia de NNTT, los motivos son diversos, sin embargo se advierte de que la cuestión tenga mucho que ver con la motivación de los mismos.

“No es un tema de edad ya que hay aquí muchas personas mayores que dominan muy bien las NNTT más que nosotros es un tema de querer hacerlo, de querer implicarte y querer perder el tiempo, no estamos motivados por que a la vez no se nos está motivando”
(Docente de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología)

El haberse socializado o no con las NNTT se tiene en cuenta para justificar el retraso en su utilización:

“Sí falta y sobre todo para una gran parte del profesorado que no se ha socializado en las NNTT, hay muchos profesores que hasta hace poco no tenían correo electrónico”
(Docente de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología)

Se percibe cierta comprensión hacia el que no quiere utilizarlos:

“[...] de la facultad de sociología estamos sólo 6 ó 7 que usa SWAD con todas sus funcionalidades o con la mayoría de ellas, yo estoy ahí pero no creo que sea imprescindible y que comprendo a quién no quiera utilizarlo”.
(Docente de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología)

En general, se tiene la idea que se puede hacer aprender bien a los alumnos sin necesidad de NNTT, hay un poco una idea romántica hacia el profesor que da clases magistrales buenas, entienden que ahí es donde se ve al buen profesor, puede que las referencias estén todavía en esquemas tradicionales y unidireccionales de enseñanza didáctica.

6.2. 7 Aspectos organizativos, funcionales y técnicos de la plataforma

El mercado está lleno de productos enfocados al Learning Management System (LMS), teniendo en cuenta este hecho se planteó por qué utilizar una plataforma de nueva creación en lugar de aprovechar las plataformas existentes, se puso como ejemplo Moodle, sin embargo el problema es de recursos hardware, ya que Moodle para una comunidad de 70.000 personas (población aproximada que suele albergar cada curso la UGR) necesita para ejecutarse varios servidores con un coste de 100. 000 euros aproximadamente por servidor, según la persona encuestada.

*“[...] una plataforma mucho más sencilla como SWAD puede ejecutarse en un sólo servidor, tiene un coste menor, tiene muchas menos funcionalidades para que te hagas una idea, no te puedo decir el nº de funcionalidades exacto pero el nº de líneas de código que puede tener SWAD son de 100.000 líneas de código y Moodle puede andar en más de un millón de líneas de código si eso lo extrapolamos a la funcionalidad podemos hablar del orden de diez veces más funcionalidad [...]”
(Creador y desarrollador principal de SWAD)*

El motivo económico parece que es importante para explicar este hecho, se trataría de invertir en dos tipos de recursos: tecnológicos (nuevos servidores) y humanos (un equipo técnico mayor que se encargue del mantenimiento de la misma). En ese sentido el actor es consciente de que ofrece menos funcionalidades pero también lo es de la realidad de los recursos disponibles. La participación de toda una comunidad de programadores es algo en lo que es deficitario no ha habido nadie que ayude a desarrollar mejoras en la plataforma como muestra la siguiente cita:

“[...] el SWAD se liberó el año pasado es software libre lo que ocurre es que, quizás porque ya hay muchas plataformas mejores como Moodle, por un lado y por otro

pues que aunque se liberó el código, tampoco existe una facilidad de instalación para que lo tenga otra institución... pues no lo han adoptado otras instituciones no han surgido desarrolladores que colaboren [...]”
(Creador y desarrollador principal de SWAD)

Las mejoras de las funcionalidades se realizan desde la base es decir no es la dirección la que marca las directrices de mejora sino la propia comunidad la que mediante sugerencias formales o informales permiten que se implemente.

“El desarrollo en el caso de Swad es totalmente dirigido por las consultas que hacen llegar los profesores principalmente [...] la facultad que más lo utiliza y la que lo ha adoptado como su plataforma es la facultad de farmacia, me han llegado peticiones oficiales de esta facultad de juntas de profesores acordar una propuesta al Cevug de hacer una mejora y se les ha hecho, eso es muy fácil, pero también te llama alguien de manera más informal por teléfono y yo con eso he hecho una lista de mejoras que se podrían añadir que no están diseñada desde arriba sino que son los propios profesores que lo utilizan los que sugieren las mejoras, está diseñado desde la base”.
(Creador y desarrollador principal de SWAD)

Se deja entrever la posibilidad de que, debido a la falta de formación docente en esta materia, incluso las funcionalidades de SWAD son excesivas para alguien que empieza a manejarse con la plataforma. Finalmente se piensa que acabará siendo absorbida con el tiempo por Moodle, ya que incorpora más funcionalidades y la comunidad de programadores que participan en ella es mayor.

[...] yo creo que Swad o tablón de docencia estarán dando unos cuantos años un servicio de introducción a

*aquellos profesores que se van incorporando a esta tecnología y necesitan algo sencillo [...]”
(Creador y desarrollador principal de SWAD)*

La estrategia que persiguen es la formación docente para que mediante la acogida en un plan de virtualización puedan tener su asignatura en Moodle y no en SWAD.

*“La idea es formar al profesorado para que se quiera acoger al plan de virtualización del Cevug...”
(Creador y desarrollador principal de SWAD)*

Hemos visto como a nivel organizativo la falta de recursos económicos y humanos hacen que la tarea de mejora de la plataforma sea algo más complicada, el alto coste que supondría ampliar estas áreas hacen que se desvíe a los profesores que quieren más funcionalidades en el módulo a la plataforma Moodle que en estos momentos, a pesar de contar con tres servidores acoge a un porcentaje ínfimo de la comunidad universitaria.

7. Relación de aspectos didácticos estratégicos tratados en otras investigaciones

Uno de los postulados de la hipótesis de partida de la investigación es saber en qué grado la plataforma se adecua a las exigencias de la sociedad actual, se trataba de desvelar si se da un mecanismo de transferencia de información de tipo mecanicista y tecnologicista o si se daba a la colaboración y construcción de conocimiento un lugar predominante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, si los medios tecnológicos atienden adecuadamente a un aprendizaje colaborativo, crítico, multidireccional propio de la sociedad del conocimiento o si se trataba de aplicar las mismas técnicas tradicionales de enseñanza con nuevos recursos comunicativos y tecnológicos.

Para algunos la clave de éxito de la introducción de las TIC en las aulas está en el colectivo docente. Un estudio en Quebec desvelaba que la mayoría de docentes muestran habilidades tecnológicas necesarias para implementarlas en sus clases, sin embargo muy pocos las aplican. En el estudio realizado se expone algo parecido: los docentes están bastante informados de las novedades tecnológicas que existen pero no todos las aplican. En nuestro caso es debido a una visión de las clases magistrales con un fuerte componente romántico, con una percepción bastante fuerte en torno a la opinión de que se pueden dar clases sin ayuda de dispositivos tecnológicos solo con el poder explicativo docente, algo que se refleja en las entrevistas realizadas al colectivo.

En el estudio se constata que el colectivo discente se presenta como una comunidad de consumidores de información, una información proporcionada siempre por el profesorado. Zabalza (2003) en este sentido señala que mientras los docentes saben perfectamente planificar su trabajo hasta el más mínimo detalle, éstos no saben muy bien cuáles son las competencias y funciones del colectivo discente, algo que queda reflejado también en el proyecto presentado.

En algunas investigaciones se ha constatado como las exigencias formativas van aumentando mientras que los recursos tecnológicos en algunos casos van disminuyendo. En el proyecto se ha visto como la plataforma se mantiene con

la ayuda de dos técnicos informáticos y varios colaboradores becarios que ayudan e implementan algunos aspectos.

Un asunto importante que se ha tratado de someter a verificación empírica es hasta qué punto el colectivo docente y discente está familiarizado con recursos tecnológicos tales como el hipertexto y las funcionalidades que ofrece en la formulación de un determinado discurso en varios posibles.

Los usos reales encontrados de los recursos tecnológicos no van en una línea transformadora de los procesos de enseñanza aprendizaje, sino en una línea de reproducción de información, de ahí como señalan Coll, Onrubia y Mauri (2008) que haya que diferenciar en una investigación entre usos previstos y reales de los recursos tecnológicos.

Siguiendo a Collis y Monen (2001) el modelo usado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología sería el Modelo 1 (vuelta a los orígenes): control interno de la calidad prestando servicios altamente centralizados- presenciales, con alguna inclusión de las TIC en determinadas tareas.

Los dispositivos electrónicos utilizados no terminan por mejorar el análisis crítico, aunque hay investigaciones que relacionan claramente la utilización de dispositivos móviles con el análisis crítico. Esta es una cuestión que no se ha podido verificar debido a que la incorporación de dispositivos tipo android que se está llevando a cabo en fase de proyecto para incorporar a SWAD. No obstante según el colectivo discente el análisis crítico no es una estrategia ampliamente utilizada en las aulas de la facultad.

Algunos estudios en EEUU desvelan que los niveles de uso de los recursos comunicativos son especialmente bajos en el ámbito de educación presencial Hollowell (2010), algo similar se ha descubierto en el estudio presentado, la utilización de recursos comunicativos es baja y en algunos casos esporádica.

9. Conclusiones

La complejidad de la cuestión a tratar nos ha llevado a verificar empíricamente una serie de parámetros que se dan por entendidos en la educación del S. XXI. Uno de estos parámetros tiene que ver con el mito de que los alumnos/as están sumamente preparados para una educación de carácter tecnológico. Es cierto, que al respecto los/as alumnos/as tienen un manejo bastante habitual de las denominadas redes sociales, como puede ser Facebook. Sin embargo, este hecho no implica necesariamente que sepan realizar un uso adecuado de una plataforma virtual, sacándole el máximo partido al recurso.

Tanto la comunidad de alumnos como la de profesores muestran cierto desconocimiento de la plataforma, ya que hubo ítems en la encuesta que seleccionaron correspondientes a funcionalidades de las que carecía realmente la plataforma, indicador de desconocimiento por parte de un sector de la población encuestada y entrevistada. Formatos no lineales como el hipertexto son desconocidos por completo por la comunidad de alumnos como ha revelado la encuesta.

Podemos decir que existe cierta desconexión entre las políticas que se llevan a cabo a niveles supranacionales, nacionales y locales y la realidad social que se vive en nuestras facultades andaluzas en materia tecnológica. Desde las administraciones no se ponen suficientes medios y recursos para que la introducción de las Nuevas Tecnologías se lleve a cabo de forma exitosa, ya que lo importante no es el instrumento sino la mano que lo guía. Para ello se tienen que dedicar más recursos en materia de educación tecnológica para educar tanto al colectivo docente como discente.

Teniendo en cuenta el área de estudio que hemos escogido (la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UGR), podemos decir que la implantación de las TICS en el ámbito del EEES, no tiene todavía, al menos en la provincia de Granada unos efectos palpables a nivel de cambios en los procesos de enseñanza o incluso en el mismo uso de las tecnologías, lo que nos lleva a pensar que puede que se haya sobre valorado su uso tanto por la comunidad de profesores como por la comunidad de estudiantes.

La plataforma que se ha tenido en cuenta no abarca todas las funcionalidades que requiere la enseñanza del siglo XXI, además la utilización de técnicas

didácticas usadas por el profesorado siguen estando ancladas, en la mayoría de los casos en patrones de enseñanza tradicional y unidireccional en la formulación del discurso, conclusiones derivadas de la observación diaria de la plataforma y del uso que se hace de los dispositivos digitales en el aula.

Las interacciones que se producen en la plataforma son de carácter unidireccional, en cuanto que los hilos de comunicación son abiertos por el profesor o profesora. Además estas intervenciones son más bien de carácter informativo (fechas de entrega) lo que no deja espacio para una interacción más profunda fruto del diálogo y del consenso entre la comunidad implicada.

Algo que se ha constatado en la encuesta es la percepción que tiene la comunidad de alumnos en cuanto a accesibilidad y usabilidad de la plataforma, que junto con la consideración que ofrecen de las técnicas didácticas que maneja el profesorado, apuntaban un uso no adecuado de medios digitales y visuales así como el uso de los medios de comunicación como forma de desvelar discursos ocultos en el ámbito de la sociedad.

El recurso comunicativo más usado es el correo en detrimento de los foros, espacio que podría fomentar el debate y la interacción entre la comunidad de alumnos y la de profesores. El alumnado de Grado es el que parece estar más familiarizado con el recurso electrónico y por tanto es la generación más joven la que acude habitualmente a este recurso.

La ausencia de utilización de la Web social se debe en parte a cierta desconfianza hacia estos métodos de enseñanza didáctica, que se piensa que puede ir en detrimento de la presencialidad. A este respecto, podemos decir que una característica muy importante de la institución es que tiende a generar inercias hacia la presencialidad defendiendo el espacio y el contacto directo con el/la estudiante como condición para una enseñanza completa, de esta manera deja de tener sentido utilizar recursos comunicativos asíncronos, de la misma forma se considera inútil una videoconferencia o audioconferencia.

El trabajo colaborativo apenas se contempla en el desarrollo de las asignaturas (aunque está presente en algunos contextos) y tampoco es frecuente el uso de herramientas vinculadas a esta metodología (Wikis, Blogs...), por supuesto hay excepciones en determinadas asignaturas pero queremos destacar que no es de uso generalizado. El formato hipertexto recurso válido para romper la

linealidad del discurso no es utilizado por la comunidad docente ni por la comunidad de estudiantes que en la mayoría de los casos no lo conocían con anterioridad como muestran los resultados de la encuesta. No encontrándose una sola asignatura de las estudiadas en las que se contemple este formato.

El discurso docente es visto por el alumnado como un elemento lineal y técnico, las técnicas que utilizan no van enfocadas al fomento de la creatividad del alumnado, están más bien orientadas hacia la reflexión y en algunos casos al debate en clase.

La motivación no sólo del alumnado sino también del profesorado en la implicación en el proceso de enseñanza- aprendizaje es un elemento esencial que parece que se pierde en el imaginario tanto de profesores como de alumnos/as.

Es interesante ver cómo una investigación aplicada de carácter local (Granada) puede enlazar con lo que pasa a nivel general, en España. El 29 de junio de 2011 se hicieron públicos unos resultados de un estudio de carácter mundial realizado por el Informe Pisa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el que se desvelaba que los jóvenes de España están familiarizados con las Nuevas Tecnologías pero tienen serias dificultades para manejar los recursos tecnológicos en su vida académica. Que todos sepan usar el mundo digital para convertir la información en conocimiento requiere el apoyo de la escuela, concluye el estudio.

A modo de conclusión podemos decir que la introducción de las TICS en el ámbito de la enseñanza superior tiene que ir acompañada de una reformulación de las técnicas y recursos didácticos que se emplean cada día en las aulas, de lo contrario los únicos beneficiarios de este proceso de introducción serán las empresas tecnológicas y no la comunidad universitaria en su conjunto la que a través de la transformación de la información en conocimiento enriquezcan sus formas de pensar y actuar en la sociedad de la información en la que vivimos.

9. Bibliografía

- Almerich Cerveró, G; Suárez Rodríguez, J; Jornet Meli, J; Orellana Alonso, N (2011): *Las competencias y el uso de las Tecnologías de la Educación y de la Comunicación (TIC) por el profesorado: estructura dimensional*, Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13, 1, en <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-almerichsuarez.html>, consulta del 13/05/2011
- Anguita López, M; Fernández Baldomero (2008): *Fomento del aprendizaje autónomo en una asignatura de computadores paralelos* Actas de las XIV Jornadas de Enseñanza Universitaria de Informática (JENUI 2008), pp. 299-306. Granada, 9 al 11 de julio de 2008. http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/procJenui/Jen2008/p299_MAnguita.pdf
- Área Moreira, M., San Nicolás Santos, M^a B. y Fariña Vargas, E.: (2010). "Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria presencial". En De Pablos Pons, J. (Coord.) Buenas prácticas de enseñanza con TIC [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 1. Universidad de Salamanca, pp. 7-31, consulta: 10/10/2010. http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5787/5817
- Bacon, Francis (1994): *Novum organum*,. Open Court Publishing: Chicago
- Bartolomé, Antonio (2011): *Redefinir la Universidad*, e- learnings papers, nº 24, en <http://www.elearningpapers.eu/?page=home>, consulta 4 de mayo 2011
- Betegón Sánchez, L; Fossas Olalla, M; Martínez Rodríguez, E; Ramos González, M.M (2010): *Entornos virtuales como apoyo a la docencia presencial: utilidad de Moodle*. Anuario Jurídico y económico escurialense, XLIII, pp. 273-312
- Calderón Patier, C; Escalera izquierdo, G. (2008): *La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior*, Educación XXI, 11, pp. 237-256
- Cañas. A, Ortigosa E.M., Calandria D. J., Díaz A. F., Bernier J. L. (2007) *Desarrollo y explotación de una plataforma de teleformación y gestión docente*.

Actas del Simposio Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la Educación. VIII Congreso Nacional de Informática Educativa (SINTICE'07) (celebrado dentro del CEDI 2007), pp. 173-180, ISBN: 978-84-9732-597-4, Thomson, 2007

-Cañas A., Ortigosa E. M., y Aragón (2005): *La plataforma SWAD como recurso docente para la innovación educativa*. Congreso internacional sobre el profesorado ante el reto de las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento, Granada, 2-5/03/2005 <http://www.granhotelstgo.cu/evento/educacionadistancia/univgranada2005/Programa/04/4/12.pdf>

- Cañas A., Ortigosa E. M., Fernández F. J., Anguita M., Ros E., Pino B., Castillo P. Á. (2004): *SWAD (Sistema Web de Apoyo a la Docencia)*. Actas del 6º Simposio Internacional de Informática Educativa (SIIE'04), Cáceres, 16-18 de noviembre de 2004.

- Cañas A., Ortigosa E. M., Fernández F. J., Anguita M., Ros E., Díaz. A. F. *Plataforma de teleformación SWAD*. Actas da Conferência IADIS Ibero-Americana WWW/Internet 2004, pp. 89-96, Madrid, Espanha, 7-8 Outubro 2004.

- Cañas A., Díaz A. F., Rodríguez M., Bernier J. L., Prieto A. (2002) *Development and Evaluation of a Web-based Tool to Support University Education and Administration*. Information Society and Education: Monitoring a Revolution. Serie Sociedad de la Educación No. 9, Tomo I, pp. 473-477, 2002.

- Cañas A., Díaz A. F., Prieto A. (2002): *Sistema de servicios web de apoyo a la docencia y gestión de una asignatura*. Actas de las VIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI'2002), pp. 611-614, Cáceres, 10-12 Julio 2002.

- Cara A. B., Moreno C., Cañas A. (2008): *Pizarra virtual y chat para una plataforma de teleformación*. Actas de las XIV Jornadas de Enseñanza Universitaria de Informática (JENUI 2008), pp. 619-626. Granada, 9 al 11 de julio de 2008. http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/procJenui/Jen2008/p619_ABCara.pdf

- Castells, M. (1997): *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura*. Vol. 1, La Sociedad Red, Madrid: Alianza Editorial.
- Cea D' Ancona, M. A (2001): *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*, Madrid: Editorial Síntesis
- Chan, M. E. (2005). Competencias mediacionales para la educación en línea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2) en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-chan.html>, consulta del 15/05/2011
- Cohen, L; Manion, L; Morrison, K (2000): *Research methods in education* London: Routledge-Palmer.
- Collis, B.; Moonen, J. (2001). *Flexible learning in a digital world: Experiences and expectations*. London: Kogan Page
- Coll, C; Mauri Majós, T; Onrubia Goñi, J. (2008): *Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural*, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1, en <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html> consulta 16/05/2010
- Daniel, J. (1996): *Megauniversities and knowledge media: "Technology strategies for higher education"*. Londres: Kogan Page.
- Delors, Jaques (1998) *La educación encierra un tesoro*, UNESCO: Madrid.
- Domínguez Figaredo, Daniel, (2007): "Devenir histórico de mitos y usos tecnológicos en educación a distancia: de la lectoescritura al e-learning", *Revista Textos de la CiberSociedad*, 10. Temática Variada. Disponible en <http://www.cibersociedad.net>, consulta 20/10/2010
- Doughty, G. (1998). Evaluating costs and benefits of investments in learning technology for Technology students. In OLIVER, M. (ED.) *Innovation in the Evaluation of Learning Technology*, London: University of North London Press, 211-222.
- Estebanell Minguel, M (2002): *Interactividad e interacción*, *Revista Latino Americana de Tecnología Educativa*, V. 1, nº 1 en http://www.rute.edu.es/index.php?option=com_weblinks&catid=2&Itemid=2 consulta 8/05/2011
- Fernández-Pérez. A.M, Schmidt Río-Valle.J, Valenza. M.C, Fernández Lao, C; Peralta Ramírez.I (2007):

Implementación de la guía didáctica y las NTIC en la Diplomatura de Fisioterapia II Jornadas de trabajo sobre experiencias piloto de implantación del crédito europeo en las universidades andaluzas. Área 2: Ejemplos de buenas prácticas en la implantación del ECTS en asignaturas. Granada, 30 y 31 de octubre de 2007. http://prensa.ugr.es/prensa/expe_ects/files/119_1.pdf

-Ferrando García, M (1995): "Socioestadística. Introducción a la estadística en sociología", Madrid: Alianza Editorial.

-Fueyo, A. y Rodríguez, C. (2006): Los procesos de enseñanza-aprendizaje virtuales: hacia una redefinición didáctica de la teleformación.

-García Matilla, A. (2003): *Educomunicación en el S. XXI*, en Comunicación educativa en la sociedad de la información, Aparici, R. (coord.), UNED: Madrid

-García- Valcárcel Muñoz Repiso, A. (2003): *Estrategias para una innovación educativa mediante el empleo de las TICS*, Revista Latino Americana de Tecnología Educativa, V. 2, nº 1 en [http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=viewFile&path\[\]=12&path\[\]=9](http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=viewFile&path[]=12&path[]=9), consulta 10/05/2011

-Grupo de Educación Telemática (1997): Formación presencial virtual y a distancia basada en aplicaciones telemáticas, Tarragona, Grupo de Educación y Telemática, documento multicopiado.

-Gökalp, M, (2010): *A study on the effects of information technologies on university students*, Procedia Social and Behavioral Sciences, Volume 9, pp 501-506

-Hosgörür, V, Binalsa, P (2009): *The problem of creative education in information society*, Procedia Social and Behavioral Sciences , Volume 1, Eseviel pp. 713-717

-Jimenez, B; Tejada, J (2004): *Procesos y métodos de investigación*. Documento policopiado.

-Karsenti, T; Lira, M.L (2011): *¿Están listos los futuros profesores para integrar las TIC en el contexto escolar? El caso de los profesores en Quebec- Canadá*, Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13, 1, disponible en <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-karsentilira.html>, consulta 16/05/2011.

-Madrid, Gobierno de España: Estrategia Universidad 2015: El camino para la modernización de la Universidad, Ministerio de Educación, Junio de 2010.

- Marcos, L; Tamez, R; Lozano, A. (2009): *Aprendizaje móvil y desarrollo de habilidades en foros asincrónicos de comunicación*, Comunicar, nº 33, volumen XVII, Revista Científica de Educomunicación, pp 93-100
- Martínez-Cabeza Lombardo M.A, Santana Lario.J (2006): *Herramientas informáticas para la estudio lingüístico de la Gramática Inglesa* Jornadas de Trabajo sobre Experiencias Piloto de Implantación del Crédito Europeo en las Universidades Andaluzas. Cádiz, del 19 al 21 de septiembre de 2006. <http://www2.uca.es/orgobierno/rector/jornadas/documentos/075.pdf>
- Meneses Benítez, Gerardo (2007): *Ntic, interacción y aprendizaje en la universidad*, Universitat Rovira i Virgili: Tarragona.
- Mintzberg, H. (1990). "Strategy formation: Schools of thought", en Fredriksson, J.W. (Ed.). *Perspectives on Strategic Management*. Nueva York, Harper Business: 105-235
- Moll, Marita, (1998): *No more teachers, no more schools: information technology and the "deschooled" society*. Technology in society, 20, Pergamon, pp 357-369.
- Ocaña Fernández, A; Reyes López, M. L (2007): *Aprendizaje colaborativo en la asignatura obligatoria: La melodía y el ritmo musical y su didáctica*. II Jornadas de trabajo sobre experiencias piloto de implantación del crédito europeo en las universidades andaluzas. Área 2: Ejemplos de buenas prácticas en la implantación del ECTS en asignaturas. Granada, 30 y 31 de octubre de 2007. http://prensa.ugr.es/prensa/expe_ects/files/262_ExperienciaMusical.pdf
- Perez García, Francisco (2010): *Libro Blanco de la Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Sistema Universitario Andaluz*, Junta de Andalucía: Almería.
- Praga, Declaración de Praga: Hacia el área de la educación superior europea 2001, Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior, 19 de mayo de 2001.
- Ricoy, M^a C; Feliz, T; Sevillano, M^a L (2010): *Competencias para la utilización de las herramientas digitales en la sociedad de la información*, Educación XXI, 13, 1, pp. 199-207

- Rubio, M. J. (2003). Enfoques y modelos de evaluación del e-learning. RELIEVE, v.9, n.2, pp.101-120. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVEv9n2_1.html
- Rubia Avi, B., Anguita Martínez, R., Jarrín Abellán, I. y Ruiz Requies, I. (2010): "Los procesos de innovación educativa en la formación universitaria, nuevos generadores de buenas prácticas en tecnología educativa". En De Pablos Pons, J. (Coord.) Buenas prácticas de enseñanza con TIC [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 1. Universidad de Salamanca, pp. 96-120. [Fecha de consulta: 10/10/2010]. http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5790/5820
- Rodríguez Izquierdo, Rosa maría (2010): "El impacto de las TIC en la transformación de la enseñanza universitaria: repensar los modelos de enseñanza y aprendizaje". En De Pablos Pons, J. (Coord.) *Buenas prácticas de enseñanza con TIC* [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 1. Universidad de Salamanca, pp. 32-68. [Fecha de consulta: 10/10/2010]. http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5788/5818
- Salinas, J. (1998). "Redes y desarrollo profesional del docente: entre el dato serendipity y el foro de trabajo colaborativo". *Profesorado* [artículo en línea] (vol.2, n.º1). Universidad de Granada. <http://www.uib.es/depart/gte/docente.html> consulta 23 de mayo.
- Salinas, J (2004): *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*, Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento, V.1, Nº 1, noviembre, UOC, disponible en <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf> consulta 20 de mayo.
- Sonsoles Guerra, Natalia González y Rosa García (2010): "Utilización de las TICS por el profesorado como recurso didáctico". *Comunicar*, n. 35, v. XVIII, 2010, Scientific Journal of Media Literacy; ISSN: 1134-3478; pages 141-147

- Tejedor F. J; García Valcárcel, A; Prada, S. (2009): *Medidas de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC*, Comunicar nº 33, V. XVII, Revista Científica de Educomunicación, pp. 115-124
- Valencia Mirón, M^a Carmen; Cruces Blanco, Carmen, González Casado, Antonio(2006): *Innovación docente en Química Analítica Instrumental* Jornadas de Trabajo sobre Experiencias Piloto de Implantación del Crédito Europeo en las Universidades Andaluzas Cádiz, del 19 al 21 de septiembre de 2006. <http://www2.uca.es/orgobierno/rector/jornadas/documentos/085.pdf>
- Valverde Berrocoso, J (2002): *Formación del profesorado para el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación*, Revista Latino Americana de Tecnología educativa, V. 1, nº 2 en [http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=viewFile&path\[\]=8&path\[\]=5](http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=viewFile&path[]=8&path[]=5) consulta del 10/05/2011
- Välímää, J (2010): *Higher education and the knowledge society*, *International Encyclopedia of Education*, pp 360-364
- Yancy Hollowed, M (2010): *Face to face and out of class room technology use in higher education*, University of Cincinnati.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

10. Webgrafía

<http://www.ugr.es/> consulta realizada del 28/09/2010 al 15/01/2011

<http://swad.ugr.es/> consulta realizada del 28/09/2010 al 15/01/2011

<http://oficinavirtual.ugr.es/csirc/servlet/AutenticadorServleconsulta>
realizada del 28/09/2010 al 15/01/2011

<http://csirc.ugr.es/informatica/ApoyoDocencia/TablonDocente/consulta>
realizada del 28/09/2010 al 15/01/2011

<http://www.cibersociedad.net/> consulta 15/11/2010

<http://www.airecomun.com/educo.htm> consulta 10/09/2010

<http://www.digitalcultureandeducation.com/>23/10/2010

11. ANEXOS

11.1 CUESTIONARIO VALIDACIÓN DE EXPERTOS

Es un cuestionario dirigido a la validación de ítems por expertos, que trata de mostrar la validez de las preguntas escogidas para realizar la investigación final de la maestría en Comunicación y Educación en la Red: de la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento, confeccionada por Santiago Pinos Pueyo en calidad de alumno del Máster de la UNED.

Se pretende observar las opiniones del colectivo docente y discente en torno a la plataforma virtual de la UGR, en torno a cuestiones como usabilidad y accesibilidad, eficacia y eficiencia de la plataforma, dirección del discurso en la plataforma y elementos relacionados con los recursos comunicativos que existen o faltan en la plataforma.

ALUMNOS

1. Nacionalidad:

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

2. Género:

- Masculino
 Femenino

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

3. Edad:

- Menos de 18 años
 Entre 18 y 20 años
 Entre 21 y 30 años
 Entre 31 y 40 años
 Entre 41 y 50 años
 Entre 51 y 60 años
 Más de 61 años

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

4. Titulación:

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

5. Tipo de estudios

- Licenciatura
 Grado
 Máster
 Doctorado

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

6. Curso:

- 1º
 2º
 3º
 4º
 5º
 6º

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

I USABILIDAD Y FUNCIONALIDADES**7. ¿Con qué regularidad utiliza la plataforma virtual de la UGR?**

- Diariamente
 Semanalmente
 Mensualmente
 Ocasionalmente
 Nunca

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

8. ¿Qué tipo de plataforma usa normalmente para seguir las asignaturas? Respuesta múltiple

- Tablón de Docencia
 SWAD
 Moodle

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

9. ¿Qué le parece el acceso a la plataforma, en cuanto a grado de dificultad?

1	2	3	4	5
Muy difícil	Difícil	Dificultad media	Fácil	Muy fácil

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

10. ¿De las tres plataformas que existen en la UGR cuál le parece más tediosa a la hora de navegar por ella?

- Tablón de Docencia
- SWAD
- Moodle
- Ninguna

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

11. ¿Tiene alguna asignatura o está inscrito en algún curso de la facultad cuya plataforma sea Moodle?

- Sí
- No

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

12. De las siguientes funcionalidades, dígame las que se adecua más a la realidad de la plataforma. Respuesta múltiple

- Se pueden compartir archivos entre la comunidad de alumnos y la de profesores

- Facilita la comunicación entre el colectivo de alumnos y el de profesores
- Se pueden generar archivos online de forma colectiva entre los alumnos (grupos de trabajo colaborativo)
- Se utiliza más bien como contenedor de información siendo la información proporcionada siempre por el profesor
- Su funcionalidad se acerca mucho al de tablón de anuncios, usándose como si fuera un servicio de alerta para las actividades que se desarrollan en clase

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

II ESPACIOS DE COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN

13. ¿Qué recursos comunicativos utilizas de la plataforma? Respuesta múltiple

- Correo electrónico
- Foros
- Calendario
- Chat
- Blog de Notas

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

14. ¿Qué recursos de comunicación y colaboración crees que faltan en la plataforma? Respuesta múltiple

- Pizarra digital
- Audio conferencia
- Video conferencia
- Wiki (instrumento de construcción colaborativa, por ejemplo Wikipedia)
- Blog
- Ninguna

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

15. ¿Qué tipo de comunicación has utilizado?

- Sincrónica (en tiempo real, chat, videoconferencia...)
- Asincrónica (correo, foros...)
- Ambas

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

16. ¿Conoces el formato hipertexto?

- SI
- NO----- Explicar concepto

“Hipertexto en informática, es el nombre que recibe el texto que en la pantalla de un dispositivo electrónico conduce a otro texto relacionado. La forma más habitual de hipertexto en informática es la de hipervínculos o referencias cruzadas automáticas que van a otros documentos. Si el usuario selecciona un hipervínculo el programa muestra el documento enlazado”

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

17. ¿Has leído algún escrito volcado por el profesor en la plataforma en formato hipertexto?

- SI
- NO

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

18. ¿Has redactado algún escrito para alguna actividad en este formato?

- SI
 NO

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

19. ¿Has utilizado para las actividades grupales alguna vez una un Blog?

- SI
 NO

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

20. ¿Has utilizado para las actividades grupales alguna vez una un Wiki?

- SI
 NO

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

III DIDÁCTICA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

21. ¿Qué recursos crees que utilizan los docentes en el desarrollo de las clases? Respuesta múltiple

- Recursos centrados en la promoción de creatividad
- Grupos de investigación
- Exposiciones grupales
- Debates en clase
- Estudio con materiales interactivos
- Simulaciones
- Análisis de medios de comunicación
- Trabajo por proyectos
- Técnicas audiovisuales
- Técnicas basadas en el manejo de software informático
- Foros de debate

- Lluvia de ideas
- Simposio
- Estudio de caso

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

22. ¿Qué dirección adopta el discurso docente en el desarrollo de las asignaturas? Respuesta múltiple.

- Pensamiento crítico
- Transmisión de información
- Promotor de conocimiento
- Transmisión de actitudes y valores
- Modelo discurso lineal, la dirección del discurso sigue una sola línea: de profesor a alumno
- Modelo discurso multilineal, la dirección del discurso asume diversas direcciones: alumno a alumno, profesor- alumno, todos participan en el discurso y éste puede salir desde cualquier punto.

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

23. ¿Qué rol adopta el docente para planificar la acción educativa?

- El profesor adopta una posición técnica, diseña la práctica educativa de forma cerrada, siguiendo un esquema lineal y rígido, relación de dependencia con la teoría, utiliza los medios como recursos para transmitir información.
- El profesor adopta una posición práctica circular y flexible donde la teoría y práctica se relacionan dialécticamente, diseña la práctica educativa de forma abierta, los contenidos y actividades se aplican en torno a proyectos globales.

El profesor adopta una posición crítica, realiza una apertura a la realidad social, investigación- acción crítica, las actividades promueven el análisis crítico, los medios son elementos de análisis y reflexión.

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

24. ¿Con qué frecuencia utiliza la comunicación en tiempo real (chat) en el seguimiento de las asignaturas?

1	2	3	4	5
<i>Nunca</i>	<i>Casi nunca</i>	<i>Algunas ocasiones</i>	<i>Con frecuencia</i>	<i>Siempre</i>

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

25. ¿Con qué frecuencia utiliza la comunicación asíncrona (correo, foros...) en el seguimiento de las asignaturas?

1	2	3	4	5
<i>Nunca</i>	<i>Casi nunca</i>	<i>Algunas ocasiones</i>	<i>Con frecuencia</i>	<i>Siempre</i>

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

26. Las TICS utilizadas en el curso tienen como objetivo:

- La comunicación: correo, chat, foros...
- El acceso a la información: guía didáctica, materiales...
- La ayuda para el seguimiento de la asignatura: webs, bases de datos...
- La realización de actividades didácticas
- El análisis crítico
- La transformación de la información en conocimiento

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

27. En su opinión, ¿en cuántas asignaturas considera que le ha sido útil el campus virtual de la UGR?

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 ó más

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

DOCENTES

1. Puesto. Respuesta múltiple

- Personal laboral
- Personal funcionario
- Catedrático

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

2. Años de experiencia como profesor universitario:

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

3. Género:

- Masculino
- Femenino

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

4. Edad:

- Entre 21 y 30 años
- Entre 31 y 40 años
- Entre 41 y 50 años
- Entre 51 y 60 años
- Más de 61 años

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

5. Titulaciones en las que imparte docencia:

- Sociología
- Ciencias Políticas
- Ciencias Políticas y Derecho
- Otras titulaciones

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

6. Niveles curriculares en los que imparte docencia:

- Primer ciclo
- Segundo ciclo
- Máster
- Doctorado

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

7. A nivel general, ¿qué opinión le merece el Tablón de Docencia?

1	2	3	4	5
<i>Muy mala</i>	<i>Mala</i>	<i>Regular</i>	<i>Buena</i>	<i>Muy buena</i>

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

8. ¿Y el SWAD?

1	2	3	4	5
<i>Muy mala</i>	<i>Mala</i>	<i>Regular</i>	<i>Buena</i>	<i>Muy buena</i>

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

9. ¿Ha utilizado alguna vez para la implementación de una asignatura la plataforma Moodle de la UGR inserta en PRADO?

SI-----pasa a la P.10

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

NO-----pasa a la P.11

10. ¿Qué opinión le merece Moodle?

1	2	3	4	5
<i>Muy mala</i>	<i>Mala</i>	<i>Regular</i>	<i>Buena</i>	<i>Muy buena</i>

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

I. USABILIDAD Y FUNCIONALIDADES

10. ¿Con qué regularidad utiliza la plataforma virtual de la UGR?

- Diariamente
 Semanalmente
 Mensualmente
 Ocasionalmente
 Nunca

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

11. ¿Qué tipo de plataforma usa normalmente para impartir docencia?
Respuesta múltiple

- Tablón de Docencia
 SWAD
 Moodle

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

12. ¿Qué le parece el acceso a la plataforma, en cuanto a grado de dificultad?

1	2	3	4	5
<i>Muy difícil</i>	<i>Difícil</i>	<i>Dificultad media</i>	<i>Fácil</i>	<i>Muy fácil</i>

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

13. ¿De las tres plataformas que existen en la UGR cuál le parece más tediosa a la hora de navegar por ella?

- Tablón de Docencia
 SWAD

Moodle

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

14. De las siguientes funcionalidades, dígame las que se adecuan más a la realidad de la plataforma. Respuesta múltiple

- Se pueden compartir archivos entre la comunidad de alumnos y la de profesores
- Facilita la comunicación entre el colectivo de alumnos y el de profesores
- Se pueden generar archivos online de forma colectiva entre los alumnos (grupos de trabajo colaborativo)
- Se utiliza más bien como contenedor de información siendo la información proporcionada siempre por el profesor
- Su funcionalidad se acerca mucho al de tablón de anuncios, usándose como si fuera un servicio de alerta para las actividades que se desarrollan en clase

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

15. En su opinión, ¿qué posibilidades técnicas cree que debería tener la plataforma para mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje? Respuesta múltiple

- Poseer una interfaz gráfica que permita la integración de diferentes materiales multimedia (texto, gráficos, video, sonido, animaciones etc.)
- La información contenida debería poder ser actualizada y modificada de forma bastante sencilla
- Presentar la información en formato multimedia
- Estructurar la información en formato hipertexto
- Posibilitar el trabajo colaborativo
- Favorecer la interacción alumno- profesor, alumno- alumno, alumno- contenido

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

II. ESPACIOS DE COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN

17. *¿Qué recursos comunicativos básicos utiliza más en la plataforma para planificar y comunicarse con el alumnado? Respuesta múltiple*

- Foros
- Correo
- Calendario
- Chat
- Blog de notas

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

18. *¿Qué recursos de comunicación y colaboración crees que faltan en la plataforma? Respuesta múltiple*

- Pizarra digital
- Audio conferencia
- Video conferencia
- Wiki (instrumento de construcción colaborativa, por ejemplo Wikipedia)
- Blog

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

19. ¿Qué tipo de comunicación has utilizado?

- Sincrónica (en tiempo real, chat, videoconferencia...)
- Asincrónica (correo, foros...)
- Ambas

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

20. ¿Conoces el formato hipertexto?

- SI
- NO----- Explicar concepto

“Hipertexto en informática, es el nombre que recibe el texto que en la pantalla de un dispositivo electrónico conduce a otro texto relacionado. La forma más habitual de hipertexto en informática es la de hipervínculos o referencias cruzadas automáticas que van a otros documentos. Si el usuario selecciona un hipervínculo el programa muestra el documento enlazado”

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

21. ¿Ha subido a la plataforma algún texto en formato hipertexto?

- SI
- NO

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

22. ¿Has utilizado para la planificación o realización de actividades grupales alguna vez un Blog?

SI

NO

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

23. ¿Has utilizado para las actividades grupales alguna vez una Wiki?

SI

NO

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

III DIDÁCTICA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

24. De las siguientes técnicas didácticas dígame ¿cuáles utiliza para el desarrollo de las sesiones? Respuesta múltiple

- Técnicas centradas en la promoción de creatividad
- Grupos de investigación
- Exposiciones grupales
- Debates en clase
- Estudio con materiales interactivos
- Simulaciones
- Análisis de medios de comunicación
- Trabajo por proyectos
- Técnicas audiovisuales
- Técnicas basadas en el manejo de software informático
- Foros de debate
- Lluvia de ideas
- Simposio
- Estudio de caso

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

25. ¿Qué dirección adopta el discurso docente en el desarrollo de las asignaturas? Respuesta múltiple.

- Pensamiento crítico
- Transmisión de información
- Promotor de conocimiento
- Transmisión de actitudes y valores
- Modelo discurso lineal, la dirección del discurso sigue una sola línea: de profesor a alumno
- Modelo discurso multilineal, la dirección del discurso asume diversas direcciones: alumno a alumno, profesor- alumno, todos participan en el discurso y éste puede salir desde cualquier punto.

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

26. ¿Qué rol adopta para desarrollar la acción docente?

- Adopta una posición técnica, diseña la práctica educativa de forma cerrada, siguiendo un esquema lineal y rígido, relación de dependencia con la teoría, utiliza los medios como recursos para transmitir información.
- Adopta una posición práctica circular y flexible donde la teoría y práctica se relacionan dialécticamente, diseña la práctica educativa de forma abierta, los contenidos y actividades se aplican en torno a proyectos globales.
- Adopta una posición crítica, realiza una apertura a la realidad social, investigación- acción crítica, las actividades promueven el análisis crítico, los medios son elementos de análisis y reflexión.

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

27. ¿Cómo valoraría la frecuencia de uso de la comunicación en tiempo real (chat) en el seguimiento de las asignaturas?

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas ocasiones	Con frecuencia	Siempre

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

28. ¿Cómo valoraría la frecuencia de uso de la comunicación asíncrona (correo, foros...) en el seguimiento de las asignaturas?

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas ocasiones	Con frecuencia	Siempre

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

29. Las TICS utilizadas en el curso tienen como objetivo:

- La comunicación: correo, chat, foros...
- El acceso a la información: guía didáctica, materiales...
- La ayuda para el seguimiento de la asignatura: webs, bases de datos...
- La realización de actividades didácticas
- El análisis crítico
- La transformación de la información en conocimiento

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

30. En su opinión, ¿en cuántas asignaturas considera que le ha sido útil el campus virtual de la UGR?

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 ó más

PERTINENCIA					ADECUACIÓN				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

11.2 Guión entrevista semi-estructurada docente

- ¿Con qué objetivo se utilizan las Tecnologías de la Información y la Comunicación tanto en el desarrollo de las clases como en su seguimiento a través de la plataforma?

Transmisión de información/ generación de conocimiento/ comunicación/ análisis crítico/ potenciar el trabajo colaborativo

- ¿Qué carencias o deficiencias considera más pronunciadas en la plataforma?

Falta de instrumentos de trabajo colaborativo y comunicativos/ problemas de conexión o accesibilidad/ imposibilidad de introducir archivos de video, audio...

- ¿Cree que se debería de introducir como complemento a las clases presenciales un mayor manejo de herramientas vinculadas con la Web social o la Web 2.0?

You tube, blogs, wikis...

- ¿Considera que la plataforma de la UGR se adapta a los parámetros EEES, especialmente al desarrollo de las competencias profesionales? desactualización??/? fomenta el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, el trabajo colaborativo

- ¿Se adapta a los principios de la Sociedad del Conocimiento?

Importancia TICS/ conocimiento causante del desarrollo en las nuevas sociedades/ proceso educativo a lo largo de la vida/ servicios en conocimiento e información (trabajo de conocimiento)

- ¿Las TICS potencian la participación del alumnado en el discurso académico?

Potencia que el discurso pueda ir en cualquier dirección/ la aportación de contenidos

- ¿Qué modelo educativo se adapta mejor a las exigencias de la Sociedad del Conocimiento?

Modelo basado en el uso y análisis medios tecnológicos (educador)/ modelo transmisor de información/ constructivista tradicional

- Si tuviese que establecer un sistema de evaluación propio para formar trabajadores del conocimiento, ¿qué elementos incluiría como vitales?

Recursos comunicativos válidos/ metodología didáctica adecuada

- ¿Se debería replantear la práctica educativa para adaptarla a las nuevas exigencias de la sociedad? ¿en qué sentido debería replantearse?
- ¿Considera que falta formación docente en NT aplicadas a la educación?