



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Vinet Arzuaga, Susana Beatriz

LMS y web social : hacia un ecosistema para la educación superior mediada



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Vinet Arzuaga, S. B. (2019). *LMS y web social: hacia un ecosistema para la educación superior mediada.* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1713>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

LMS y Web social: hacia un ecosistema para la educación superior mediada

TESIS DE MAESTRÍA

Susana Beatriz Vinet Arzuaga

susanavinetarzuaga@live.com.ar

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo describir las particularidades que evidencian las formas de producción y circulación de información en la formación de grado de la Universidad Nacional de Quilmes modalidad virtual a partir de la incorporación al aula virtual de herramientas y recursos Web 2.0. Coherente con ello, la investigación se sustentó en un enfoque cualitativo y asumió un diseño exploratorio con aristas descriptivas e interpretativas basado en la Teoría Fundamentada y Estudio de casos. La recolección de datos se llevó a cabo mediante la aplicación en forma alternativa y/o simultánea de observación virtual, entrevistas de tipo cualitativa estructurada como así también análisis de documentos, de materiales y literatura específica. El análisis de los datos permitió concluir que la Universidad Nacional de Quilmes avanza hacia una transformación de la Educación Superior que condice con una civilización que habita un ecosistema digital, ya que al incorporar herramientas y recursos propios de la Web 2.0 al LMS favorece nuevas formas de producción de información y conocimiento basadas en el desarrollo de habilidades ligadas a lo social, la comunicación y la colaboración. Esto es posible propiciando desde las clases virtuales la construcción colectiva del conocimiento a partir de la generación de procesos de interacción, colaboración e interactividad. Se trata de una ecología del aprendizaje que se materializa en una propuesta educativa sostenida en una pedagogía de la participación que hace uso de la inteligencia colectiva y del pensamiento divergente.

Abstract

The objective of this study was to describe the particularities evidenced by the forms of production and circulation of information in the degree formation of the National University of Quilmes virtual modality from the incorporation into the virtual classroom of Web 2.0 tools and resources. Consistent with this, the research was based on a qualitative approach and assumed an exploratory design with descriptive and interpretative edges based on Grounded Theory and Case studies. The data collection was carried out through the application in an alternative and/or simultaneous form of virtual observation, structured qualitative interviews as well as analysis of documents, materials and specific literature. The analysis of the data allowed us to conclude that the National University of Quilmes is moving towards a transformation of Higher Education that coexists with a civilization that inhabits a digital ecosystem, since by incorporating Web 2.0 tools and resources into the LMS it favors new forms of information production and knowledge based on the development of skills linked to social, communication and collaboration. This is possible by promoting the collective construction of knowledge from the virtual classes through the generation of interaction, collaboration and interactivity processes. It is an ecology of learning that materializes in an educational proposal sustained in a pedagogy of participation that makes use of collective intelligence and divergent thinking.



Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades.

Mención: Investigación.

Título: “LMS y Web social: hacia un ecosistema para la educación superior mediada”.

Autora: Susana Beatriz Vinet Arzuaga

Director: Dr. Walter Campi

Julio de 2018



Carolina Ortiz (2017) *Lupas* (fragmentos)

Agradecimientos

A mi esposo Daniel, que con su amor incondicional, permite que mis proyectos puedan llegar a su fin de la mejor manera.

A mi padre, que desde algún lugar, sigue alentando mis progresos.

A Walter porque creyó en mí desde el primer momento y me acompañó con su buen humor y su sapiencia.

A los profesores que humildemente cedieron sus aulas virtuales para que pueda concretar el estudio.

A los estudiantes que colaboraron desinteresadamente participando en los foros y respondiendo a las entrevistas.

A la Universidad Nacional de Quilmes por ofrecerme la oportunidad de seguir creciendo como profesional a través de sus excelentes propuestas de formación.

La duda es uno de los nombres de la inteligencia

Jorge Luis Borges

Índice de contenido

Capítulo I: Introducción	10
1.1. La pregunta de investigación.....	13
1.2. Objetivos de la investigación.....	13
Capítulo II: Contexto conceptual	14
2.1. Los antecedentes.....	14
2.1.2. Sobre la ecología de los medios.....	14
2.1.3. Sobre los nuevos enfoques pedagógicos.....--	15
2.1.4. Sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.....	16
2.1.5. Sobre metodologías, estrategias, recursos y contenidos.....	17
2.1.6. Sobre docentes y estudiantes.....	19
2.2. El ámbito socio-cultural.....	20
2.2.1. La Web 2.0.....	23
2.2.2. Ecología del aprendizaje.....	29
2.2.3. Sobre la Universidad Nacional de Quilmes: Programa virtual.....	40
Capítulo III: La metodología	43
3.1. Sobre la metodología.....	43
3.2. Sobre el objeto de estudio.....	44
3.3. El estudio de casos	46
3.4. La teoría fundamentada.....	49
3.4.1. Los orígenes.....	49
3.4.2. El procedimiento.....	51
3.4.2.1. La recolección de datos.....	51
3.4.2.1.1. La observación virtual.....	51
3.4.2.1.2. Las entrevistas.....	53
3.4.2.1.3. El análisis de documentos y materiales.....	53
3.4.3. La codificación.....	54
3.4.4. Sobre la literatura.....	57
3.5. Aspectos éticos.....	57
Capítulo IV: El proceso	59
4.2. Sobre el proceso.....	59
4.2.1. Primera inmersión en el campo.....	59
4.2.1.1. La muestra.....	59
4.2.1.2. La observación virtual y el análisis de documentos y materiales.....	60

4.2.1.3. Primeros resultados.....	61
4.2.2. Segunda inmersión en el campo.....	76
4.2.2.1. Ampliación de la muestra.....	76
4.2.2.2. La observación virtual y el análisis de documentos y materiales.....	76
4.2.2.3. Las entrevistas.....	81
Capítulo V: Conclusiones.....	86
Bibliografía.....	91
VI Anexos.....	97
6.1. Clasificación de herramientas ofrecidas por el <i>Center for Learning and Performance Technologies</i>	97
6.2. Matriz de observaciones de aulas virtuales.....	101
6.3. Modelos de planillas elaboradas para la recolección de datos en las aulas virtuales mediante la observación.....	101
6.4. Registro de observaciones en las aulas virtuales.....	102
6.4.1. Tipo de actividades propuestas por los profesores (recorte de una clase).....	103
6.4.2. Tipo de actividad propuesta por los profesores para realizar el Diario de Aprendizaje.....	104
6.4.3. Tipo de actividad propuesta por los profesores en los foros.....	105
6.4.4. Tipo de actividades colaborativas propuestas por los profesores.....	105
6.4.5. Variedad de recursos / herramientas web incluidas por los profesores.....	106
6.4.6. Recursos y herramientas web incorporados por los estudiantes en Trabajos Prácticos.....	109
6.4.7. Recursos y herramientas web incorporados por los estudiantes en las participaciones de foros.....	109
6.4.8. Recursos y herramientas web incorporados por los estudiantes en tableros.....	110
6.4.9. Recursos y herramientas web incorporados por los estudiantes en los Diarios de Aprendizaje.....	112
7. Síntesis de codificación primera inmersión en el campo.....	114
8. Propuesta para desarrollo de foro.....	116
9. Cuestionario entrevistas.....	117
10. Transcripción de entrevistas.....	118
11. Resumen proceso de codificación.....	125

Índice de tablas

Tabla 1: Mejores herramientas 2017 discriminadas por categorías.....	25
Tabla 2: Cantidad de estudiantes de las cuatro aulas virtuales discriminadas por sexo.....	60
Tabla 3: Tipo de actividades propuestas por los profesores.....	62
Tabla 4: Tipo y cantidad de actividades resueltas por los estudiantes.....	64
Tabla 5: Cantidad y finalidad de recursos / herramientas Web 2.0 presentes en los Tp 1 y 2.....	65
Tabla 6: Cantidad y finalidad de recursos / herramientas Web 2.0 presentes en los Diarios de Aprendizaje.....	66
Tabla 7: Recursos compartidos por los profesores en los tableros.....	68
Tabla 8: Recursos compartidos por los estudiantes en los Diarios de Aprendizaje.....	70
Tabla 9: Cantidad de los estudiantes de las dos aulas virtuales observadas discriminadas por sexo...	76
Tabla 10: Tipo de actividades propuestas por los profesores.....	77
Tabla 11: Tipo y cantidad de actividades resueltas por los estudiantes.....	78
Tabla 12: Cantidad y finalidad de recursos / herramientas Web 2.0 presentes en los Tp 1 y 2.....	78
Tabla 13: Recursos compartidos por los estudiantes en los Diarios de Aprendizaje.....	79
Tabla 14: Cantidad de intervenciones en los foros.....	80
Tabla 15: Tipo y cantidad de recursos seleccionados por los estudiantes.....	80

Índice de figuras

Figura 1: Inclusión del investigador en las aulas virtuales.....	52
Figura 2: Ejemplos de captura de pantalla de foros, tableros, Diarios de Aprendizaje, consignas de clase.....	52
Figura 3: Ejemplos de memos.....	54
Figura 4: Diagrama correspondiente a la primera inmersión.....	55
Figura 5: Diagrama correspondiente a la segunda inmersión.....	56
Figura 6: Adaptación de propuesta coreográfica del análisis cualitativo.....	59
Figura 7: Ejemplos de tablero, consignas de Tp, resoluciones de Tp, clase virtual, intervenciones en foro y Diarios de Aprendizaje.....	61
Figura 8: Ejemplo de captura de pantalla proceso de codificación.....	69
Figura 9: Captura de pantalla de la consigna presentada en los foros.....	79
Figura 10: Captura de pantalla que ejemplifica una de las intervenciones en el foro.....	80
Figura 11: Captura de pantalla del cuestionario enviado a los estudiantes.....	81

Índice de ilustraciones

Ilustración 1: Estrategias de enseñanza propuestas por los profesores.....	61
Ilustración 2: Estrategias de enseñanza propuestas por los profesores.....	77
Ilustración 3: Nube que ilustra la frecuencia de palabras resultante de las entrevistas.....	84

Capítulo I: Introducción

A raíz de los avances en el campo de las nuevas tecnologías, y con ello, el constante interés por generar acciones virtuales formativas acordes, es posible afirmar que el *e-learning* ha ido evolucionando notablemente desde sus inicios.

Al respecto, Jesús Salinas (2009) señala tres etapas de desarrollo y evolución de la aplicación del *e-learning*:

En primera instancia, refiere al enfoque tecnológico basado en la idea de que la sofisticación del entorno proporciona calidad al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una segunda perspectiva reconoce la posibilidad de que el enfoque fracase por ser excesivamente tecnológico y por ello basa la calidad del proceso en los contenidos y en la representación del conocimiento que éstos ofrecen.

En tercer lugar, alude a un enfoque metodológico que basándose en criterios pedagógicos, combina en cada caso las decisiones respecto de la tecnología a utilizarse con la función pedagógica y con los aspectos de organización del proceso propios del entorno.

Por su parte, Begoña Gros (2011), atendiendo especialmente a los recursos de aprendizaje propuestos y a la forma en que estos fueron diseñados, detalla lo que dio a llamar tres grandes generaciones:

La primera generación está compuesta por el modelo centrado en los materiales: adaptación de los materiales textuales a formatos web.

La segunda generación pone el énfasis en obtener el mejor campus virtual.

Finalmente, la tercera generación, reconoce la importancia del aprendizaje como un proceso social y por ello propone un modelo apoyado en la flexibilidad y la colaboración intentando así que el estudiante supere la metáfora del aula. En tal sentido, se asume que el aprendiz es capaz de acceder a materiales no sólo a través del acceso a una computadora, sino también mediante diferentes dispositivos.

Lo expuesto hasta el momento muestra el paso a un nuevo modelo en el que el estudiante no sólo es capaz de generar conocimiento, sino también de contribuir a su propia formación a través de la asunción de una actitud crítica, participativa, democrática, emprendedora. Para ello, resulta necesario que dicho modelo posibilite al estudiante vivir experiencias de formación mediante las cuales logre trabajar en equipo; elaborar proyectos colaborativos; desarrollar la creatividad y la indagación; planificar; proponer trabajos en redes; crear comunidades de conocimiento; entre otros.

El profesor, por su parte, se convierte en facilitador lo que implica ser guía de los estudiantes en la utilización de herramientas y recursos necesarios para explorar y construir nuevos conocimientos y desarrollar nuevas destrezas.

En definitiva:

La adopción del *e-learning* supone una apuesta al modelo pedagógico en la que el alumnado toma una mayor responsabilidad en su educación, contribuyendo al desarrollo de la eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por ende, a la mejora cualitativa del modelo educativo (Llorente Cejudo, 2012, p. 82).

Modelo pedagógico en el que el rol del profesor presenta una mayor complejidad (Salinas, Pérez y de Benito, 2008).

Durante los últimos diez años, la Universidad Nacional de Quilmes ha considerado la evolución del *e-learning* y en tal sentido ha adaptado su oferta contribuyendo notablemente en la mejora cualitativa de su propuesta de formación en entornos virtuales.

Hoy la Universidad Nacional de Quilmes dentro de la modalidad virtual, ofrece una gran diversidad de propuestas de enseñanza áulica de materias y seminarios (Curso Virtual). Los mismos están a cargo de profesores que, acorde a un Plan de Trabajo, elaboran clases virtuales semanales a través de las cuales se le presenta al estudiante un recorrido por los contenidos de la materia y/o seminario. En dicho recorrido, el estudiante accede a una gran pluralidad de recursos (principalmente videos, mapas conceptuales, documentos en diversos formatos) y a actividades de aprendizaje que debe resolver de manera individual y/o colectiva.

Las clases virtuales se constituyen como material didáctico con alto grado de flexibilidad. Esto es así, debido a que las mismas son para el estudiante, una suerte de guía de trabajo producto de la articulación entre una variedad de materiales de aprendizaje - bibliografía, carpetas de trabajo, material multimedia, entre otros- y las interacciones colectivas e individuales que mantiene con otros estudiantes y con el profesor. Cabe aclarar que éste último, recupera especialmente las interacciones personales y grupales que se producen en el aula en el transcurso de cada semana con el fin de atender a cada grupo singular: sus particularidades, necesidades, inquietudes y producciones.

Cada clase virtual se expresa en un espacio: el aula virtual, dentro de la cual se proponen diferentes áreas de participación: avisos del profesor, clases, recursos, actividades, foros, *wikis*, glosario, base de datos, cuestionarios, lección, chat y tareas.

Además, los estudiantes cuentan en el Campus UNQ con otros espacios destinados a la interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante tanto de manera uno a uno como colectiva. Dichos espacios se organizan de acuerdo a cuatro zonas fundamentales de trabajo: zona de inicio, zona de correo, zona de aula y zona de comunidad. Ésta última integrada por: información institucional, servicios, gestión académica y vida universitaria.

Por todo lo descripto hasta el momento, es evidente que el Campus UNQ facilita a los estudiantes el acceso a lecturas, a ejercicios, a material educativo; posibilita el envío de tareas, trabajos prácticos y trabajos finales así como también favorece la comunicación sincrónica y asincrónica entre estudiantes y profesores.

Sin embargo, la plataforma *Learning Management System* (LMS) no brinda la suficiente posibilidad de almacenamiento y producción de aprendizaje que sí ofrece la Web 2.0 debido a que desde el punto de vista pedagógico, de algún modo, sigue reproduciendo el formato de la enseñanza presencial.

Atendiendo a esta característica, muchos docentes de la Universidad Nacional del Quilmes que participan de la modalidad virtual dentro del programa no presencial y que están a cargo de los Seminarios correspondientes a la Carrera de Especialización Docente en Entornos Virtuales, han incorporado a sus propuestas de enseñanza herramientas y recursos externos propios de la Web 2.0 tales como: *Blogger, Google Maps, Flickr, Gloster, Google Docs*, entre otros. Se trata entonces de propuestas de enseñanza y aprendizaje novedosas en las que se integran las tecnologías LMS y Web 2.0 generando una dialéctica teórica- procedimental entre las virtudes que ofrecen estos recursos tecnológicos.

Por consiguiente, en este marco, cobra importancia poder describir el modo en que la incorporación al aula virtual de recursos y herramientas Web 2.0 contribuyen al desarrollo de nuevas formas de producción de información y de conocimiento ya que de esta manera se podría colaborar con la toma de decisiones de los docentes universitarios en cuanto a la selección de recursos y herramientas propios de la Web 2.0 acorde a sus potencialidades sociales, comunicativas, colaborativas y pedagógicas.

1.1. La pregunta de investigación

¿De qué manera la incorporación al aula virtual de herramientas y recursos propios de la Web 2.0 puede contribuir al desarrollo de nuevas formas de producción de información y conocimiento en la enseñanza superior en entornos virtuales?

1.2. Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Describir cómo la incorporación al aula virtual de herramientas y recursos Web 2.0 contribuyen al desarrollo de nuevas formas de producción de información y conocimiento.

Objetivos específicos

- Explorar las potencialidades sociales, comunicativas y colaborativas que ofrecen las herramientas y recursos Web 2.0 más utilizadas por los docentes universitarios.
- Explorar la potencialidad pedagógica de las herramientas y recursos 2.0 utilizados por los docentes universitarios en sus aulas virtuales.

Capítulo II: Contexto conceptual

En este capítulo se desarrolla el contexto conceptual que en esta investigación, acorde a lo planteado por Vasilachis (2006), cumple la función de “iluminar” conceptualmente aspectos relevantes de los datos, así como orientar las relaciones establecidas entre ellos. Por lo tanto, es el encargado de favorecer durante el desarrollo del proceso de investigación el surgimiento inductivo de nuevos datos posibles de ser conceptualizados para enriquecer o superar el contexto inicial.

2.1. Los antecedentes

Recuperar investigaciones que versen sobre las particularidades que adoptan los recursos Web 2.0 en combinación con LMS en Educación Superior resulta una tarea compleja ya que se trata de un campo incipiente y por lo tanto poco explorado. Sin embargo, existen trabajos de investigación que si bien no abordan el tema de la manera que se pretende en este estudio, ofrecen diversas contribuciones que deben ser consideradas. Dichas contribuciones son presentadas a continuación organizadas por núcleos temáticos:

2.1.2. Sobre ecología de los medios

Como inicio de este apartado se aclara que en este trabajo se adhiere a la concepción de ecología de los medios presentada por Carlos Scolari (2015) según la cual se entiende a los medios como aquellos que permiten la creación de un ambiente que rodea al sujeto modelando su percepción y cognición.

El estudio etnográfico llevado a cabo en Estados Unidos por Ito, Horst, Bittsnti, Boyal, Herr-Stephenson, Lange, Pascoe y Robinson (2009) demostró la existencia de una nueva ecología de los medios que preocupa tanto a padres como docentes dada la influencia que la misma tiene en la educación y la participación pública de los jóvenes. Según el mencionado trabajo, los jóvenes están desarrollando formas particulares de alfabetización mediática a partir del vínculo que establecen con los nuevos medios y con los llamados universos sociales y culturales juveniles. Las prácticas que ponen en evidencia dichas formas son: uso de vocabulario propio de juegos y desarrollo de géneros que abarcan material que circula *online* tales como videoblogs, fotos, webcómic y *podcasts*. Además, se han detectado formas de aprendizaje entre pares en espacios públicos en red estimulados por la amistad – *MySpace* y *Facebook* - como en grupos *geeks* organizados en torno a intereses y aficiones.

Por su parte, Ruiz Blanco (2009) realizó un trabajo de investigación de tipo analítico-descriptivo a partir del cual desarrolló una descripción histórica de la Web 2.0 abarcando desde la

aparición de los foros como primera herramienta hasta la fecha en que nace *Twitter*. Si bien el estudio se realizó mediante una sucesión cronológica de acontecimientos y de entrevistas efectuadas a usuarios autores de Internet de gran prestigio en la red –profesionales de la comunicación, de la educación, emprendedores e investigadores- el aporte resultante fue significativo al llegar a la conclusión de que los sujetos que utilizan la Web son generadores de contenidos.

2.1.3. Sobre nuevos enfoques pedagógicos

Marwick (2008) citado por Zapata Ros (2015, p. 17), en su trabajo titulado *Web 2.0 in Higher Education in the United States of America* sostiene que la pedagogía de la Web 2.0 está liderada por profesores innovadores, comunidades de docentes y discentes. Según el investigador, tal pedagogía, entiende al aprendizaje como un proceso de colaboración participativa de abajo hacia arriba; coherente con las teorías de aprendizaje constructivista y centradas en el estudiante. Ello significa que el uso de la Web 2.0 en el aula genera cambios de roles en los estudiantes ya que pasan a ser creadores de contenidos.

Willian Zambrano (2011) describió un grupo de investigaciones que abarcan el período 2001 a 2011 y señaló que las mismas no sólo plantean formas, estilos, tipos y procesos de enseñanza y aprendizaje en las redes sociales”, sino también que “generan nuevos enfoques pedagógicos, de producción de contenidos, metodologías y procesos de interacción y de diálogo” (p. 31). Dichas investigaciones concluyen en que las redes sociales son facilitadoras del aprendizaje y la gestión del conocimiento en el marco de la educación superior.

Además, Rama (2012) publicó un estudio realizado en el marco de la Unidad de Investigación del programa del doctorado de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de la Empresa (UDE) mediante intercambio con sus estudiantes y sus diversas líneas de tesis. Este trabajo, reveló algunas modificaciones que se están produciendo en la gestión, financiamiento, cobertura, dinámicas pedagógicas, actores sociales y niveles de pertinencia y calidad en los sistemas universitarios de Latinoamérica a través del análisis de los impactos y las derivaciones de la educación virtual. Así, expuso cómo estos cambios, a la vez que contribuyen a una mayor diferenciación y a nuevas tipologías institucionales, promueven la transformación de la educación para conformarse como una educación virtual con cada vez menores diferencias entre modalidades (p.14).

Islas Torres y Delgadillo Franco (2016), tomando como referencia el conectivismo, abordaron un trabajo de tipo cuantitativo, transversal y de alcance descriptivo con el objetivo de reconocer cómo

influyen las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las acciones de aprendizaje de estudiantes universitarios. Persiguiendo tal objetivo, tomaron una muestra aleatoria estratificada compuesta por 684 estudiantes de licenciatura de la universidad del estado de Jalisco, México. El análisis de los datos, obtenido a partir de la aplicación de un instrumento tipo escala constituido por treinta y tres ítems, dio como resultado que los estudiantes incluyen las TIC “para pasar de lo confuso a lo definido y las aplican a problemas de aprendizaje que involucren la identificación de información importante, así como la fiabilidad del sitio consultado” (Islas Torres y Delgadillo Franco, 2016, p 116). Además, algunas veces usan herramientas (plataforma *Moodle*) y dan significado a los datos construyendo resúmenes u organizadores gráficos a partir de los cuales expresan lo que comprendieron compartiéndolos con otros mediante herramientas colaborativas como: *Dropbox*, *Google Drive*, *blogs*, *Evernote* y *One Drive*. De igual modo utilizan redes sociales como *Facebook* y *WhatsApp*.

2.1.4. Sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje

Rodera Bermúdez (2012) ha realizado un interesante estudio sobre el impacto ejercido por la Web Social en los procesos de autoformación y docencia del profesorado universitario. Los objetivos propuestos por la investigadora fueron básicamente dos: analizar las acciones organizativas, de formación docente y de uso pedagógico de la Web social desarrolladas en las universidades españolas y avanzar en criterios que guíen el diseño e implementación en dinámicas de apoyo institucional, desarrollo profesional docente y de aplicación metodológica de las herramientas 2.0 en las universidades españolas (p. 19).

A partir de los resultados obtenidos fue posible establecer una serie de criterios que permiten consolidar la innovación educativa en las instituciones de tercer ciclo. A nivel institucional, los criterios buscan ayudar a desarrollar acciones organizativas, sistemáticas, estratégicas y de apoyo de la introducción de la web social dentro de las universidades. Estos criterios inciden en las actitudes de promoción de la integración pedagógica “en” y “de” las TIC dentro de los organismos de gestión, política y organización universitaria. En cuanto a la formación docente y desarrollo profesional docente los criterios influyen en las actividades que permiten reflexionar, diseñar y adaptar la formación continua del profesorado “en”, “sobre” y “con” las tecnologías sociales. En lo referente a los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en las aulas, los criterios intentan promover el uso pedagógico adecuado de la web social o su aplicación metodológica (Rodera Bermúdez, 2012).

También Veytia Bucheli (2013) mediante una investigación teórica sobre la educación a distancia en entornos virtuales destacó la importancia de generar procesos de enseñanza y aprendizaje

que les permitan a los estudiantes transitar del dato a la construcción individual y colaborativa del conocimiento.

Así mismo, Ruiz Bolívar y Dávila (2016) pusieron a prueba mediante la aplicación de diversos cursos *online* en dos universidades públicas venezolanas y administrados por ellos mismos el modelo formativo de educación universitaria virtual denominado de formación integral. Las experiencias llevadas a cabo se fundamentaron no sólo en seis estudios investigativos en los que evaluaron los resultados de sus cursos a partir de la opinión de los estudiantes/docentes involucrados, sino también en la aplicación práctica de un modelo tecno-pedagógico propio que se orientó hacia la promoción de un mejoramiento cualitativo de la calidad y pertinencia del aprendizaje que tiene lugar en la universidad. Todo ello, les permitió reconocer, clasificar y organizar en un proceso instruccional un total de dieciocho buenas prácticas docentes incluidas en tres fases: planificación didáctica; desarrollo del proceso de formación y cierre técnico y administrativo del tal proceso.

2.1.5. Sobre metodologías, estrategias, recursos, contenidos

Ricardo Zambrano, en el año 2011, escribió un artículo titulado “Modelo de enseñanza-aprendizaje para la educación superior basado en redes sociales”, en él recupera investigaciones realizadas sobre la enseñanza y el aprendizaje que son descriptas brevemente y a continuación dada la importancia que reúnen para este estudio:

Collis y Moonen (2001) y Daniels (2008) estudiaron la importancia de las redes sociales en los procesos de aprendizaje, concluyendo en que las redes facilitan las comunicaciones; el acceso a la información y al conocimiento de manera igualitaria y permiten, además, la cooperación y colaboración entre sus miembros.

Por su parte, Olpver y Goerke (2007) se propusieron comprobar si los estudiantes universitarios Australianos usaban redes sociales para optimizar sus aprendizajes. El estudio, permitió comprobar que si bien los estudiantes utilizaban computadoras portátiles, teléfonos móviles, dispositivos de música, aplicaciones propias de la Web 2.0, *blogs* y *podcats*; ante la ausencia de una estrategia bien planificada los resultados serán decepcionantes.

Adell (2008) analizó programas de ámbito global y recuperó las conclusiones de una investigación desarrollada en las universidades de Stanford, California y Javeriana, Colombia para abordar la creatividad como elemento importante en los procesos de aprendizaje en los que se utiliza la red. Dicho estudio le permitió llegar a la conclusión de que establecer una comunicación con la

comunidad Web implica trabajo, responsabilidad, estrategia y fundamentalmente sentido. Además, le permitió proponer una nueva metodología y diseño de actividades de aprendizaje basadas en la interacción.

Además, en referencia específicamente a las redes sociales, Creanor (2009) realizó un estudio de experiencias de educación virtual en el Reino Unido. El resultado fue que los estudiantes tendían a estar ligeramente más capacitados al utilizar las redes sociales como método de apoyo.

Finalmente, Torres y Barrios (2011) analizaron la educación virtual centrada en el uso de herramientas de la Web 2.0 que se desarrollan en institutos politécnicos. La conclusión a la que se arribó fue en la necesidad de utilizar diversidad de herramientas entre estudiantes con el objeto de optimizar el aprendizaje mediante la generación de redes sociales.

Más adelante, en el año 2013, Garay, Luján y Etxebarria reconocieron a través de su estudio que internet en las aulas universitarias abre un abanico de posibilidades ya que los instrumentos que aporta la Web 2.0 contribuyen al desarrollo de estrategias cognitivas esenciales para el aprendizaje autónomo de los estudiantes (p. 169). El trabajo llevado a cabo por los autores se orientó a partir de dos objetivos: determinar el uso real que el alumnado universitario hace de las herramientas que aporta la Web 2.0 para desarrollar sus estrategias cognitivas de forma consciente y establecer un comparativo entre los resultados obtenidos de estudiantes de dos universidades públicas españolas: Universidad del País Vasco y Universidad de Las Palmas en Gran Canaria. Los resultados alcanzados dan muestra que los estudiantes están familiarizados con el uso de herramientas Web 2.0 y tienden a centrarse en algunas para el desarrollo de estrategias siendo el *blog* la herramienta con mayor aceptación tanto para la búsqueda como para la recopilación de información. Además, concluyen que para la gestión y reflexión prefieren los *wikis* y *Google Docs* mientras que para la práctica optan por *blogs* y foros.

Hay que mencionar además, que López (2014) en su trabajo de investigación que versa no sólo sobre las estrategias de enseñanza que desarrollan los profesores en los entornos virtuales, específicamente la Universidad Nacional de Quilmes, sino también sobre los modos en que tales docentes construyen y trabajan con relatos digitales, llega entre otras conclusiones a afirmar que el 48% de los profesores utiliza herramientas para publicación, producción, edición y/o compartir videos mediante herramientas colaborativas. Además, el 40% usa herramientas para publicar imágenes y fotografías y el 29,63% de los profesores que dictan seminarios de la Licenciatura en Educación utiliza herramientas para la edición en colaboración y presentaciones visuales. Sumado a ello, aclara que de acuerdo al uso que los docentes dan a los recursos Web 2.0 pueden distinguirse tres grupos: el

primero, formado por docentes que sólo utilizan recursos y actividades propias del campus virtual. Un segundo grupo de profesores lo forman aquellos que a pesar que embeben videos e incorporan audios y enlaces a sitios web, no producen materiales didácticos multimediales. Y por último, el tercer grupo está compuesto por docentes que no sólo utiliza recursos Web 2.0, edita sus propios audios y videos, sino también instan a los estudiantes a realizar producciones multimediales.

2.1.6. Sobre docentes y estudiantes

Nuevamente, la investigación llevada a cabo por Ricardo Zambrano (2011), permitió recuperar dos aportes significativos para este contexto conceptual: los aportes de Bukle y de Collis y Moonen.

El estudio emprendido por Bukle (2009) puso en evidencia la importancia a nivel motivacional que encierra el uso de la red en gente adulta. Este trabajo, basado en encuestas, permitió constatar los usos básicos de búsqueda de información como así también el empleo del correo electrónico.

Por su parte, Collis y Moonen (2010) a partir del uso de la red en la universidad, revisaron los procesos de flexibilización. Esto último, les permitió valorar la flexibilidad desde diferentes perspectivas centrándose especialmente en la perspectiva educativa—específicamente en el rol de estudiantes y profesores.

El propio Zambrano (2011) realizó una investigación en dos cursos académicos universitarios con la intención de comparar el nivel de aprendizaje individual y grupal. Uno de los cursos desarrolló clases presenciales, mientras que al otro se le aplicó un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en redes sociales. Los resultados pusieron en evidencia diferencias significativas en lo siguiente:

fomento de un aprendizaje distribuido, dinámico, abierto y flexible mediante el método aprender haciendo; motivó el aprendizaje reflexivo experiencial, el trabajo en equipo y la transferencia de conocimiento colectivo; incentivó el desarrollo social enfocando el uso de TIC; impartió conocimientos con mejor aprovechamiento del tiempo; redujo costos de logística y homogeniza la calidad de la capacitación; fomentó el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo; priorizó la creación y el trabajo en comunidades de práctica y aprendizaje de acuerdo con la detección de necesidad de formación del estudiante; propuso formas creativas e interactivas de trabajo desde un enfoque constructivista social; y articuló las redes sociales al proceso educativo (Zambrano, 2011, 43-44).

Fuentes Mena y Román Valdez (2013) llevaron a cabo una investigación respecto del uso de LMS en la Universidad Autónoma de Aguascalientes llegando a la conclusión de que es fundamental

reconocer la necesidad de capacitar a los docentes en la utilización de TIC para el diseño de materiales educativos que potencien el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello, señalaron la relevancia de atender especialmente a la integración de aspectos pedagógicos, neurocientíficos, tecnológicos y psicológicos.

Además, Boza Carreño y Conde Vélez (2015) realizaron una investigación de tipo descriptiva cuyos objetivos fueron conocer la percepción del alumnado universitario, sobre una serie de premisas y afirmaciones sostenidas por los profesores que parecen estar vinculadas a la actitud, formación, uso, impacto, dificultades y herramientas de la Web 2.0 y por otro lado determinar el nivel de conocimiento y uso de distintas herramientas Web 2.0 por parte de los docentes, siempre desde la perspectiva del alumnado. En tal sentido y a partir de una muestra de 403 estudiantes pertenecientes a la Universidad de Huelva se concluye que para los profesores la Web 2.0 es un instrumento necesario para una enseñanza de calidad; que los docentes más jóvenes están más predispuestos para su uso; que las herramientas de la Web 2.0 se presentan como atractivas y novedosas para los estudiantes y; que la Web 2.0 hace que el trabajo, tanto para profesores como para estudiantes, resulte más fácil. Además, el alumnado reconoce la necesidad de un plan de formación docente puesto que consideran que ésta última es más técnica que didáctica.

Los estudiantes también destacan la falta de motivación de los docentes ante la Web 2.0. Al respecto, sostienen que los profesores usan la Web 2.0 básicamente para colgar información.

Por otra parte, los estudiantes sostienen que la Web 2.0 favorece las experiencias colaborativas de aprendizaje provocando un cambio en la práctica docente, pero no hay consenso en afirmar que como consecuencia se esté mejorando el rendimiento académico del alumnado.

En razón a las dificultades encontradas por el alumnado, afirman que los problemas técnicos, suponen una carga de trabajo extra para los docentes y que como consecuencia de ello, los principales obstáculos son la falta de confianza, la falta de competencia y las actitudes negativas ante el cambio.

Las herramientas Web 2.0 más conocidas y más utilizadas son las que facilitan la interacción social y la comunicación (redes sociales, chats y foros) seguidas de las que posibilitan el intercambio de información (compartir fotos y videos).

De todo lo expresado, los investigadores deducen que es conveniente potenciar escenarios académicos que propicien el desarrollo de experiencias facilitando el uso de estas herramientas ya que a pesar de que los docentes son conscientes de la funcionalidad y potencialidad que tienen para su actividad el nivel de uso es aún escaso. Por otro lado, ven como conveniente fomentar y trabajar con otras herramientas dentro de las asignaturas puesto que las más usadas son aquellas de búsqueda y recopilación de información como blog, foros, redes sociales.

2.2. El ámbito socio-cultural

Desde finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, las sociedades están atravesando un proceso de mutación que resquebraja las certezas y las formas que habían construido para gobernar, producir, comunicar, educar. En este sentido, existen autores que han contribuido con el aporte de diversas categorías teóricas para explicar cuáles son las transformaciones más significativas que se están dando en el ámbito sociocultural. Así, Zygmund Bauman, estudia y describe a la sociedad posmoderna a la que llama modernidad líquida destacando como características propias de la misma, la imprevisibilidad, la incertidumbre, el cambio permanente. En este marco, la vida de los sujetos sociales se rige por una existencia cotidiana en la que se privilegia la velocidad y en la que todo tiene fecha de caducidad. En consecuencia, los vínculos humanos se tornan de carácter transitorio y volátil. Además, el amor se hace flotante, reduciéndose al vínculo sin rostro que ofrece la Web (Vásquez Rocca, 2008).

Igualmente, Castells, acuñó la expresión sociedad red con la finalidad de describir la organización social del Siglo XXI. Dicho lo anterior, el sociólogo español caracteriza a la sociedad red como una sociedad cuyo núcleo es la interconexión; lo que implica que la totalidad de las actividades básicas sociales –economía, cultura, educación, política, información y movimientos sociales- dependen de las conexiones que se realizan a través de las redes interactivas de base informática (Villalba, 2016).

Finalmente, el filósofo y ensayista surcoreano Byung-Chul Han (2014), recurre a las metáforas enjambre y transparencia para explicar la figura del sujeto que conforma la sociedad actual. Con respecto a lo que llamó enjambre Han lo define como al conjunto de individuos aislados e hipercomunicados –*homo digitalis*- que son incapaces de crear movimientos de cambio reales. Esto es debido a que la comunicación digital erosiona la comunidad. Al respecto Vásquez Rocca afirma: “La sociedad de la información, la era digital, produce un extraño estado de embotamiento, nuevas formas de alienación y un tipo de comunicación lleno de desencuentros, de pérdida de la sintonía” (p.343). Se está entonces, frente a un enjambre digital; un número de individuos aislados incapaces de realizar una acción común en una sociedad despolitizada. En este marco tan particular la transparencia se presenta como un imperativo –proceso de aceleración social- sometiendo todo a la visibilidad y dando origen a la sociedad de la transparencia que supera el modelo foucaultiano de panóptico y que se identifica por la existencia del panóptico digital que opera a través de las redes sociales. Entonces se está en presencia de una nueva forma de vigilancia que actúa mediante un poder seductor en el que los sujetos se someten por sí mismos gracias a internet. En consonancia con lo expresado Vásquez Rocca asevera: “La sociedad de la transparencia lleva a la información total, no permite lagunas de información ni de visión y acelera el flujo de datos empíricos” (p. 341).

De lo expresado, se infiere que con la expansión generalizada de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) se ha modificado la vida de las sociedades y por ende las experiencias de los actores sociales alterando "...las coordenadas de tiempo y espacio que ordenan la vida en sociedad, esta revolución tecnológica impulsa los procesos globalizadores en la economía, la mundialización de las comunicaciones y la digitalización de la cultura..." (Palamidessi, 2006, p.4).

Ante esta realidad, la sociedad comienza a organizarse en forma de tramas sociales que "...atravesan las fronteras nacionales y se expanden con rapidez sobre la base de la infraestructura que le brinda la difusión planetaria de las TIC." (Palamidessi, 2006, p.4).

Así, el sistema social se presenta extraordinariamente complejo como resultado no sólo de las mutaciones constantes de las estructuras, sino también de la diversidad y pluralidad de componentes que lo caracterizan. Esto es, la formación de un ecosistema social en el que los sujetos conforman comunidades o redes sociales que les permiten socializarse en determinadas conductas, valores, normas (Area Moreira, 2013).

Area Moreira (2016) sostiene que las tecnologías están provocando cambios fundamentales en todo el ecosistema de la cultura y el conocimiento. Para ser más preciso, el mencionado especialista español, identifica a las TIC como a una especie invasora que ha ido colonizando y transformando tal ecosistema sociocultural de forma radical. Dicho proceso de colonización es descrito por el mismo autor atendiendo a cinco características principales:

En primer lugar es necesario reconocer la presencia de un conocimiento rupturista, digitalizado, distribuido en relación al formato tradicional –medios analógicos-.

En segundo lugar se está en presencia de nuevos formatos de representación de la información, esto es: la organización reticular, la hipertextualidad, escenarios 3D, microcontenidos, gamificación, transmedia, leguaje iconográficos y audiovisuales.

En tercer lugar existen nuevas reglas, formas, procesos y procedimientos para producir, almacenar, distribuir y consumir información. Todo ello, permite identificar conceptos como: prosumer (usuario productor de contenidos), comunicación multidireccional, red social, open data, *copyright*, *copyleft*.

En cuarto lugar es posible percibir el crecimiento exponencial de la información al punto tal que se ha convertido en una materia prima del mismo valor que reúnen las materias primas propias de la naturaleza.

Finalmente, en quinto lugar se puede apreciar la alteración que se ha producido entre la forma de relación del humano con la máquina lo que se materializa en diferentes tipos de interfaces sensoriales: alfanumérica, táctil, oral, kinésica, realidad aumentada y realidad virtual.

Todo lo considerado hasta el momento, permite afirmar que el hombre actual ha alterado su vida cotidiana de manera sustantiva convirtiéndose en un *homo sapiens* conectado que conforma la llamada ciudadanía digital. Dicha alteración de lo cotidiano se expresa mediante: la ubicuidad; el acceso inmediato a la información; la comunicación constante a través de redes sociales y la pérdida de la privacidad (Area Moreira, 2016).

2.2.1. La Web 2.0

El concepto WEB 2.0 tuvo su origen a mediados del año 2004 entre los equipos de *O'Reilly Media* y *MediaLive International* quienes utilizaron la expresión Web 2.0 para dar nombre a una conferencia. Por otra parte, la principal referencia bibliográfica de dicho concepto data del año 2005 cuando *O'Reilly* publicó un escrito con el objeto de otorgarle entidad teórica (Pardo Kuklinski, 2007).

Cabe aclarar que existen múltiples acepciones de la Web 2.0 que responden a diferentes contextos y concepciones y también a la dificultad de definir con claridad las variables involucradas en tal concepto. Así, puede afirmarse que para algunos especialistas en el tema, sólo representa la evolución de los medios de comunicación tradicional mientras que para otros nombra una nueva tecnología de comunicación e información (Tello Rodríguez y Ruiz Cano, 2016).

En relación a lo explicitado en el párrafo precedente, Tello Rodríguez y Ruiz Cano (2016) puntualizan diferentes significados que diversos especialistas le han otorgado al concepto Web 2.0. Para comenzar, los autores, recuperan los aportes de O'Reilly (2007) (como se citó en Tello Rodríguez y Ruiz Cano, 2016) quien sostiene que la Web 2.0 es una plataforma que permite a los usuarios utilizar los servicios de la red sin necesidad de instalar un *software* en sus dispositivos. Además, De Clercq (2009), Cáceres, Bändle y Ruiz (2013) y Broadahl, Hadjerrouit y Hansen (2011) (como se citó en Tello Rodríguez y Ruiz Cano, 2016) consideran que: la Web 2.0 fomenta la colaboración y la interacción ofreciendo instrumentos que favorecen la búsqueda y organización de la información en línea; se constituye como un espacio virtual interactivo, participativo y colaborativo en el que la mayoría de los contenidos son generados por los propios usuarios y se presenta como una tecnología atractiva por su bajo costo, ubicuidad, fácil accesibilidad y uso, respectivamente.

De manera que, la Web 2.0 es el concepto mediante el cual se identifican procesos sociales y culturales desplegados a partir de la capacidad conectiva de Internet. Se trata del desarrollo de la Cultura 2.0 por parte de usuarios, sociedad y organizaciones (SCOPEO, 2009). Podría afirmarse que “el concepto Web 2.0 describe la evolución social de Internet, es decir, el paso de las aplicaciones tradicionales a aplicaciones enfocadas al usuario final” (SCOPEO, 2009, p. 13); de la Web cerrada a una de tipo participativa. Por lo tanto, no son las herramientas en sí las que constituyen la Web 2.0

sino la infraestructura creada por los usuarios basada en la satisfacción de sus necesidades: compartir materiales en redes sociales –fotos, videos, audios-; editar textos colaborativamente; comentar notas en *blogs*, entre muchas otras. En este sentido es posible reconocer la existencia del fenómeno denominado convergencia:

La convergencia es un fenómeno social y colaborativo que lleva a los consumidores a transformarse en productores textuales [...] la aparición de nuevas retóricas multimedia donde los lenguajes de la comunicación dialogan y se contaminan entre sí en un contexto de alta interactividad (Scolari, 2011, p.5).

Así, la Web 2.0 se presenta como un “...modelo de acción, de uso de la Web, sostenida por un conjunto de aplicaciones tecnológicas orientadas al desarrollo de una inteligencia colectiva” (Iglesia Aparicio, 2010, p.45) cuyas características se basan en los siguientes principios: puede entenderse como una plataforma en donde se ejecuta el *software*; en la Web se forman comunidades virtuales propiciando la creación colaborativa de contenidos; las bases de datos son gestionadas con el objeto de favorecer la subsistencia de las compañías que prestan sus servicios; los productos que ofrece la Web se reinventan constantemente mediante el aporte de información y validación de funcionalidades por parte del usuario quien a su vez enriquece su experiencia a través de la interactividad; presenta modelos de programación ligera para realizar cambios rápidos y mantener las interfaces de usuarios con navegación simple; y, por último, la Web está presente en otros dispositivos además de la computadora (O’Reilly, 2005).

Por su parte, Tello Rodríguez y Ruiz Cano (2016), sostienen que debido a que la Web 2.0 se está reinventando permanentemente resulta complejo contar con un catálogo fijo y predeterminado de la cantidad y nombre de herramientas web así como también, dada la dispersión de criterios, resulta muy difícil clasificarlas.

A pesar de ello, Iglesia Aparicio (2010), sostiene que las tecnologías de diseño y desarrollo de las aplicaciones Web han favorecido la creación de herramientas distribuyéndolas en cuatro grandes grupos. El primer grupo está formado por las aplicaciones que permiten compartir recursos digitales de cualquier tipo creados por los usuarios en diversas plataformas especializadas. El segundo grupo lo componen las herramientas que favorecen la inteligencia colectiva, ya que les permite a los usuarios crear contenidos, compartirlos y difundirlos. El tercer grupo está integrado por herramientas que optimizan la organización de recursos considerando las necesidades formativas de los usuarios. Por último, el cuarto grupo lo componen las redes sociales: herramientas que permiten crear y gestionar comunidades virtuales con el fin de establecer vínculos e intercambiar contenidos acorde a intereses comunes entre quienes forman parte de dicha comunidad.

Hay que mencionar además, que en la Web se puede disponer de un número importante de catálogos que ofrecen clasificaciones de herramientas y recursos Web 2.0 existentes en la actualidad. Un ejemplo de clasificación es ofrecida por el *Center for Learning and Performance Technologies* establecido por Jane Hart (2017) que contiene un directorio de las mejores doscientas herramientas para el aprendizaje junto a tres sublistas: cien mejores herramientas para el aprendizaje personal y profesional; cien mejores herramientas para el aprendizaje en el lugar de trabajo y cien mejores herramientas para la educación (Ver anexo). Además, tal directorio se divide en cinco categorías:

Tabla 1

Mejores herramientas 2017 discriminadas por categoría

HERRAMIENTAS EDUCATIVAS	HERRAMIENTAS DE AUTORÍA E-LEARNING	<i>Powton</i> (explicador animado)
		<i>EasyGenerator</i> (autoría de <i>e-learning</i>)
		<i>iSpring</i> (autoría de <i>e-learning</i>)
		<i>Sway</i> (herramienta de presentación web)
		<i>Offece Mix</i> (mejora de <i>Power Point</i>)
	Plataformas de aprendizaje y LMS	<i>Mooyly</i> (explicador animado)
		Explicar todo (explicador animado)
		<i>Moodle</i>
		<i>Google Classroom</i>
		<i>Edmodo</i>
		<i>Blackboard Learn</i>
		<i>Go Congr</i>
	Herramientas de interrogación	<i>Desire2Learn</i> (D2L)
		<i>Schoology</i>
		<i>Quizlet</i>
Herramientas de	<i>Quizizz</i>	
	<i>Kahoot</i>	
	<i>Socrative</i>	

**HERRAMIENTAS
DE
DESARROLLO
DE CONTENIDO**

respuestas en el aula	Mentímetro <i>TodayMeet</i> <i>Snagit</i>
Herramientas de captura de pantalla y <i>screencasting</i>	<i>Camtasia</i> , <i>Screencast-O-matic</i> <i>Screenflow</i> <i>Jing</i> <i>LICEcap</i> <i>Audacity</i> (audio) <i>Canva</i> (gráficos) <i>Adebe Photoshop</i> (imágenes) <i>Adobe Acrobat Pro</i> (PDF interactivos)
Herramientas de desarrollo de contenido	H5P (contenido HTML5) <i>Adobe InDesing</i> (archivos PDF interactivos) <i>Piktochart</i> (infografía) <i>Unsplash</i> (colección de imágenes de fotos) Infograma (infografía) <i>Viddyoze</i> (animación) <i>WeVideo</i> (video) <i>Typorama</i> (tipografía)
Formularios y herramientas de encuestas	Formularios de <i>Google</i> Mono encuesta <i>Typeform</i>
Navegadores web	<i>Google Chrome</i> <i>Firefox</i> <i>Google Académico</i>
Motores de búsqueda web	<i>Bing</i> <i>Wolfram Alpha</i>

**HERRAMIENTAS
Y RECURSOS
WEB**

Recursos web

YouTube (videos)

Wikipedia (enciclopedia)

Slideshare (juegos de diapositivas)

TED Talks & TED Ed (videos)

Vimeo (videos)

SoundCloud (audio)

Audible (audiolibros)

Blinkist (resúmenes de libros)

Stitcher (podcasts)

Plataformas de cursos web

Coursera

Lynda

Udemy

academia Khan

FutureLearn

Codecademy

edX

Alison

Feedly (RSS / lector de noticias)

Pinterest (herramienta visual de marcadores)

Diigo (herramienta de marcadores sociales)

Herramientas de noticias y *curation*

Pocket

Scoopit (herramienta de curaduría)

Flipboard (revista de noticias curada)

Nuzzel (descubrimiento de noticias personales)

Google Alerts (servicio de monitoreo web)

Anders Pink (plataforma de curación)

Inoreader (RSS / lector de noticias)

Reeder3 (RSS / lector de noticias)

HERRAMIENTAS SOCIALES

		Alertas <i>Talkwalker</i> (servicio de monitoreo web)
HERRAMIENTAS SOCIALES	Herramientas de <i>blogs</i> y sitios web	<i>WordPress</i>
		<i>Blogger</i>
		Sitios de <i>Google</i>
		<i>Wix</i>
		<i>Weebly</i>
		Medio
		<i>Gorjeo</i>
	Redes sociales	<i>LinkedIn</i>
		<i>Facebook</i>
		<i>Instagram</i>
		<i>Xing</i>
		<i>Google Mas</i>
	Aplicaciones de mensajería	<i>Snapchat</i>
		<i>Skype</i>
		<i>WhatsApp</i>
Enfocar		
Herramientas para reuniones web y video	<i>Adobe Connect</i>	
	<i>Google Hangouts</i>	
	<i>Flipgrid</i>	
	Aparecer en	
	Únete a mí	
Herramientas de colaboración empresarial y en equipo	<i>BigBlueButton</i>	
	Flojo	
	Quejarse	
	<i>Tello</i>	
	<i>Paddle</i>	
Herramientas para compartir archivos	<i>Suite de Google</i>	
	Equipos de <i>Microsoft</i>	
	<i>Google Docs / Drive</i>	
	<i>Dropbox</i>	
	<i>OneDrive</i>	
		<i>Power Point</i>
		<i>Google Docs / Drive</i>

HERRAMIENTAS PERSONALES

Herramientas y suites de oficinas	Palabra
	Sobresalir
	Prezi
Herramientas de correo electrónico	Gmail
	Panorama
Sistemas de información / aprendizaje personal	Evemote
	Una nota
	PebblePad
Herramientas de mapas mentales	MindManager
	MindMeister
	Wisemapping
	Mente Libre
Herramientas de productividad	Google Maps (mapas)
	Grammarly (corrector gramatical)
	Cite esto para mí (generador de citas)
	Lente de oficina (hace que las fotos sean legibles)
	iPad y aplicaciones
Dispositivos inteligentes	Apple Watch
	iPhone y aplicaciones
	Kindle y aplicación

Fuente: Hart, J. (2017). *Top 200 Tools for Learning 2017*. Recuperado de: <http://c4lpt.co.uk/top100tools/>

Cabe aclarar que el directorio mencionado precedentemente fue elaborado a partir de una encuesta anual realizada por Hart (2017) durante el período abril-setiembre del 2017 a dos mil ciento setenta y cuatro profesionales –desarrolladores, diseñadores, educadores, gerentes, administradores, consultores y otros- procedentes de cincuenta y dos países que contribuyeron con sus diez herramientas para el aprendizaje.

2.2.2. Ecología del aprendizaje

Como se ha dicho, en las últimas décadas, son notables y trascendentes las transformaciones producidas en la trama social. Asociado a ello, también se ha visto marcadamente modificado el papel del aprendizaje en la vida de los sujetos sociales, más precisamente, Banks y otros (2007); Collins y Halverson (2010) y JISC (2012) sostienen que los cambios del papel del aprendizaje se dan en casi todos los parámetros que en él intervienen: “dónde aprendemos, cuándo, cómo, con quién y de quien, y por supuesto qué y sobre todo para qué aprendemos.” (Coll, 2013, p.156). Hay que mencionar además, que tal hecho, ha sido nombrado de varias maneras y abordado desde diferentes perspectivas: “nueva ecología del aprendizaje (Barron, 2006; Coll, 2013); como un nuevo paradigma de aprendizaje (Redecker y otros, 2011); o aún como un nuevo modelo de aprendizaje (US Department of Education, 2010).” (Coll, 2013, p. 156).

Antes de avanzar con la categoría ecología del aprendizaje, resulta pertinente recordar qué se entiende en este trabajo por aprendizaje. Para ello, se recupera la definición acuñada por George Siemens en su libro “Conociendo el conocimiento”. Según el autor, el aprendizaje es un proceso complejo; es decir: multifacético, integrado, continuo, diverso y desorganizado –caos-; que se caracteriza por dar origen a nodos conectados y especializados. En consecuencia, quienes salen en búsqueda del conocimiento asumen una actitud de tolerancia ante la ambigüedad y la incertidumbre; así como también, el rol de co-creador. De manera que el aprendizaje es un proceso de formación de redes; un acto de creación de una “red externa de nodos, donde conectamos y damos forma a fuentes de información y de conocimiento” (Siemens, 2006, p.29). Este proceso de creación de red es lo que Siemens llamó Conectivismo. Vinculado a lo expresado Coll (2013) señala tres características fundamentales de esta nueva ecología del aprendizaje. La primera de ellas alude a la posibilidad de los sujetos sociales de aprender durante toda la vida de la mano, sobre todo, de las tecnologías digitales de la información y la comunicación que ofrecen nichos potenciales de aprendizaje cuya particularidad es ser, en gran medida, ajenos a las instituciones de educación formal. La segunda característica se vincula a las posibilidades de acceso al aprendizaje más allá del contexto físico e institucional que ofrecen las TIC con conexión inalámbrica, móviles y ubicuas en las que convergen en un mismo espacio simbólico y por obra de la digitalización de la información, múltiples lenguajes y formatos. Por último, la tercera característica refiere al hecho de que el aprendizaje reside fundamentalmente en el desarrollo y adquisición de habilidades y competencias genéricas y transversales necesarias para aprender en diferentes situaciones y circunstancias que se presentan en el transcurso de toda la vida. Area Moreira (2016) amplía esta última idea afirmando que la ciudadanía del Siglo XXI necesita del desarrollo de ocho competencias básicas, entendiendo a éstas últimas como saberes funcionales –articulación de conocimientos con la actuación- que se utilizan para resolver situaciones problemáticas. En este punto, cabe aclarar que el especialista español sostiene que cada

competencia implica el dominio de varias dimensiones o ámbitos: intelectual o cognoscitivo, comunicativo o social, instrumental o de habilidades, emocional y axiológico. Coherente con lo antedicho las competencias básicas que distingue Area Moreira (2016) son: saber resolver problemas; ser capaz de buscar información útil y relevante; tener actitud positiva hacia la innovación; ser capaz de expresarse y comunicarse en diferentes situaciones; desarrollar la capacidad de análisis, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo de forma colaborativa.

Por consiguiente, el conocimiento se organiza y distribuye en red, generando procesos interactivos en entornos de aprendizaje caracterizados por la conexión, participación o colaboración. Todo ello significa que se está evolucionando hacia concepciones derivadas del constructivismo y conectivismo, por lo cual queda atrás el paradigma clásico cartesiano: “pienso, luego existo”; para dar lugar a un nuevo paradigma orientado por la máxima: “existo en tanto participo como prosumidor activo”. De todo lo expresado se deduce una nueva manera de concebir el aprendizaje que defendería la tesis de que lo que importa es el metaconocimiento, es decir, más que saber importa saber dónde y cómo encontrar los datos que necesitamos (Fernández Rodríguez y Anguita Martínez, 2015).

Se construye, de esta manera, un universo particular en el que queda atrapada la educación como práctica social; un universo de flujos acelerados y efímeros que atraviesan los límites de los Estados-nación generando complejos y conflictivos paisajes locales y globales (Palamidessi, 2006).

Por lo tanto, es posible afirmar que existen prácticas educativas fuera de los espacios institucionales o también denominada educación expandida: “Las experiencias que nos ofrecen los espacios públicos, las comunidades de interés, el ocio, Internet... y las posibilidades casi ilimitadas de comunicación abren un universo de posibilidades educativas” (Freire, 2012, p.71). Lo dicho permite afirmar, según Barbero, (como se citó en ZEMOS98, 2012) que “la educación puede suceder en cualquier momento y en cualquier lugar” (p.35). Es por esto que de lo que se trata es de convertir a la educación en un espacio estratégico en el que se crucen e interaccionen los diversos lenguajes, lecturas y escrituras propios de los hábitos ciudadanos; el lugar clave de la transformación de la sociedad (Barbero, 2009).

Así, las NTCI se presentan como aquellas capaces de ampliar las oportunidades de formación de los sujetos sociales ofreciendo nuevas formas de intercambiar, utilizar y producir conocimientos dado que la tecnología individualiza a cada sujeto, pero a su vez lo conecta con los demás.

Jesús Martín Barbero, en 1999, ya anticipaba la necesidad de que el sistema escolar busque una nueva identidad acorde a una sociedad que puso en crisis al modelo comunicativo tradicional:

Necesitamos entonces de una concepción de escuela que retroalimente la praxis comunicativa de la sociedad y que en lugar de limitarse a retransmitir saberes memorizables, reproductibles, asuma los nuevos modos de producir saber, esos que pasan por la apertura de las fronteras que dicotomizan cotidianamente a la escuela

como lugar del libro, a los medios audiovisuales y las tecnologías informáticas como el lugar de la mentira y la seducción. Porque una escuela así es incapaz de formar el ciudadano que nuestra sociedad está necesitando (Martín Barbero, 1999, p.21).

Ramírez Montoya (2015) sostiene que las instituciones educativas deben acompañar los cambios que se producen en las sociedades a las que pertenecen. Ilkka, (como se citó en Ramírez Montoya, 2015) plantea mecanismos que delinean posibilidades para abrir el conocimiento. Dichos mecanismos que pasan por las personas, los cambios y los fines son:

(1) red de información, (2) el aprendizaje continuo, significado, procesamiento y creación del conocimiento, (3) la diversidad cultural con trabajo en comunidades y redes y (4) la realización de las capacidades humanas, aumentar la capacidad de dar cuenta del valor y tomar decisiones. (Ramírez Montoya, 2015, p. 105)

Al respecto, la Unesco (como se citó en Área Moreira, 2016) en el informe presentado en el año 2015 afirma que para el año 2030 la educación debe ser planetaria, es decir, un bien común de la humanidad. Dicha educación debe tener como propósito educar para la ciudadanía en un mundo interconectado lo que implica asumir un enfoque humanista y holístico con el objeto de que cada ciudadano sea capaz de vivir, convivir y sobrevivir en el ecosistema digital. De acuerdo a ello, retomando la filosofía de Paulo Freire, se propone una educación que aliente la formación en competencia digital entendida como el proceso por el cual se forma al ciudadano para que tenga empoderamiento necesario y de esta manera participar de forma activa y crítica en la sociedad digital. En este punto, es necesario dejar en claro que Área Moreira define a la competencia digital como la capacidad de cada sujeto para participar y adaptarse con éxito al ecosistema cultural y social del Siglo XXI.

Más aún, Coll (2013) describe tres tendencias: en primera instancia refiere a que el foco de interés se desplaza hacia las trayectorias individuales de aprendizaje, más específicamente, interesa cómo el sujeto construye su propia trayectoria: los contextos de actividad en los que interviene; la naturaleza de las actividades que realiza y cómo participa en tales actividades.

En segunda instancia, el autor menciona la tendencia a la personalización del aprendizaje, esto es, la predilección de los sujetos a adaptar la información, los productos y los servicios a sus intereses, expectativas y necesidades individuales. En este sentido las TIC ofrecen múltiples recursos e instrumentos favoreciendo una amplia variedad de contextos de actividad.

La última tendencia considera las formas de aprender del sujeto atendiendo no sólo a su interés por aprender en diferentes momentos y contextos de actividad, sino también a la necesidad del aprendiz de cambiar con rapidez y facilidad de un contexto a otro.

En este marco, la Educación Superior no queda ajena y es por ello que diferentes autores han analizado la implementación de las NTIC en tal nivel con el objetivo de aportar conocimiento sobre las tendencias en su apropiación social. Este es el caso de Melo, D. F., Silva, J. A., Indacochea L.R. y Nuñez, J. H. (2017) quienes sostienen que la virtualidad es un hecho progresivo que origina un modo particular de entender la función social de la universidad como institución interactiva. Conforme a ello, afirman que la institución formadora se muestra condicionada por las múltiples expresiones de creación de conocimientos provenientes del entorno virtual. Dicho condicionamiento afecta especialmente a funciones como la investigación, la formación y la transferencia dado que deben adecuarse al nuevo entorno aduciendo que: si bien existe la necesidad de alfabetizar en el uso de las NTIC los sistemas de procesos de las universidades no logran promover la innovación a lo que se suma que en muchas oportunidades son los propios procesos y prácticas los que limitan tal apropiación “reconduciendo el discurso a la voluntad de entender las nuevas dinámicas que conforman la conectividad entre docentes y estudiantes” (Melo, et al, p. 202).

Por su parte, Martí Noguera, Nascimento, Martí-Vilar, Puerta-Lopera, & Vargas (como se citó en Melo, et al, 2017) aseguran que la gestión de las NTIC en la Educación Superior necesita de la atención de dos aspectos: por un lado, las directrices políticas que generen un marco metodológico de implementación y por otro lado, conocer cuáles son las pautas de apropiación social de las NTIC en educación como herramientas favorecedoras de las relaciones con el entorno global.

En cuanto a la implementación en el aula, Melo, et al (2017) describen diversos estudios a partir de los cuales señalan en primer lugar, que la sociedad exige a las universidades no solamente que creen un entorno virtual destinado a formar a los estudiantes para ingresar al mercado laboral, sino también se les demanda que garanticen el acceso continuo a la actualización de conocimientos; la adquisición de competencias que favorezcan la interrelación de conceptos como así también la aplicación de éstos últimos a un nuevo esquema de gestión de conocimiento. Sin embargo, al respecto, Rochefort y Richmond (como se citó en Melo, et al, 2017) aclaran que la apropiación de las NTIC dista de estar actualizada debido a que algunos profesores si bien conocen y utilizan tecnologías ignoran el potencial que éstas reúnen como herramientas para el ejercicio de la docencia.

En segundo lugar, los autores, afirman que las instituciones educativas deben construir un espacio digital en el que confluyan las tecnologías informales y comerciales –*Facebook, twitter, LinkedIn*- con las educativas dando origen a nuevos modelos de formación como lo son los Cursos en Línea Masivos y Abiertos (MOOC).

En tercer lugar, vinculado a lo expresado precedentemente, la relación entre estudiantes y docentes necesita de un abordaje particular que abarca dos perspectivas señaladas por Gisbert y Esteve (como se citó en Melo, et al, 2017): a- a nivel metodológico exige a los docentes aprender a

comunicarse utilizando los medios y lenguajes que le son familiares a los estudiantes. b- a nivel de contenido necesita que los profesores reconsideren la idoneidad de dicho contenido y replensen a aquel que se requiera en un futuro.

Finalmente, Melo, et al (2017), indican que la teoría del conectivismo propuesta por Siemens sería la apropiada en el contexto de Educación Superior como marco de referencia para el aprendizaje digital dado que permitiría comprender el fenómeno de apropiación de las NTIC y así superar la señalada como debilidad actual del docente: haberse formado con ausencia de tecnologías como medio de interacción y de enseñanza.

A todo lo descrito, se deben sumar los aportes del Informe *Horizon 2017* en Educación Superior en el que se identifican y describen seis tendencias claves, seis tecnologías emergentes y seis desafíos que atienden a tres plazos de adopción y resolución: corto plazo –uno a dos años-, medio plazo –tres a cuatro años- y largo plazo –más de cinco años-. La primera tendencia que se menciona en dicho informe es el avance en la cultura de la innovación, ello implica la transformación de métodos de enseñanza y aprendizaje cuyas fuentes principales de ideas son los docentes e investigadores aunque también realizan sus aportes estudiantes y el resto del personal de la institución universitaria. En segunda instancia se alude al enfoque de aprendizaje profundo que implica la adopción de dos estrategias de aprendizaje basadas en la investigación: el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos. Como tercera tendencia, se nombra al interés creciente en la medición del aprendizaje para lo que se utilizan las analíticas de aprendizaje multimodales que permiten recopilar datos sobre los procesos biológicos y mentales del aprendizaje en entornos reales. Al respecto se aclara además que los LMS “están comenzando a integrar tecnologías de aprendizaje adaptativo, ofreciendo analíticas y herramientas de visualización de datos” (INTEF, 2017, p.8). La cuarta tendencia está reservada para el rediseño de los espacios de aprendizaje a partir del cual se busca facilitar el trabajo colaborativo creando espacios dinámicos como las salas de telepresencia, los talleres creativos o *makerspaces* e incubadoras y centros de innovación. Finalmente, se señalan dos tendencias: por un lado, el aprendizaje mixto que combina la formación en línea y la presencial abarcando desde el *flipped classrooms* hasta la incorporación de módulos de aprendizaje. Por otro lado, refiere al aprendizaje colaborativo “Un enfoque que implica unas actividades centradas generalmente en cuatro principios: el alumno como protagonista del aprendizaje, énfasis en la interacción, trabajo en equipo y desarrollo de soluciones a problemas reales” (INTEF, 2017, p.10). Aquí se conjugan la colaboración y recursos basados en la web propiciando además, en los estudiantes, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

Siguiendo con la adopción de tecnologías detalladas en el informe, cabe mencionar: las tecnologías de aprendizaje adaptativo que favorecen el control del progreso del estudiante permitiendo a los docentes realizar ajustes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en cualquier

momento. También cobra un lugar importante el aprendizaje móvil o *Mobile Learning* debido a que los dispositivos móviles facilitan el acceso a entornos de trabajo y aprendizaje acorde al ritmo de cada usuario y además permiten poner en práctica competencias tales como la comunicación, la colaboración y la creación de contenidos. Asimismo se hace referencia a Internet de las cosas: aplicaciones que tienen el potencial de mejorar no sólo la vida en el campus virtual, sino también la seguridad y la eficiencia. Al mismo tiempo, dado que permiten seguir el movimiento y la actividad de los estudiantes, propicia en los docentes la toma de medidas que faciliten el aprendizaje grupal fuera del aula. Otra tecnología a la que se alude en el informe es a los Sistemas de Gestión de Aprendizaje de próxima generación comprendidos por *software* y aplicaciones Web que permiten a los docentes la entrega en línea de materiales de un curso y a los estudiantes el seguimiento y presentación de trabajos. Además se aclara que si bien los LMS favorecieron analíticas sofisticadas de aprendizaje así como el aprendizaje adaptativo e intercambios sociales dinámicos es importante la creación de nuevos modelos dado que lo existente no logra con total éxito responder a las necesidades y a las nuevas pedagogías. En ese sentido, tanto docentes como estudiantes hacen un uso cada vez mayor de herramientas como: *Google Apps, WordPress, Slack e iTunes U*. Más aún, se mencionan algunos avances tecnológicos que están adoptando las instituciones educativas con el fin de favorecer el éxito de los estudiantes: recursos educativos abiertos, aprendizaje adaptativo y gamificación; poniendo en claro que dichos elementos no siempre están integrados a los LMS. Finalmente se señalan dos tecnologías: la inteligencia artificial considerada como una tecnología prometedora en educación superior fundamentalmente porque cada vez es más habitual la enseñanza y aprendizaje en línea. En relación a ello, se reconoce la importancia que presenta el aprendizaje adaptativo al utilizar algoritmos básicos de la inteligencia artificial para personalizar el aprendizaje y el uso de tutores virtuales haciendo la salvedad que esta tecnología no puede ni debe reemplazar a los docentes humanos. La segunda tecnología señalada es *interfaces* naturales de usuarios que si bien aún falta mucho por hacer en educación superior, ya se utiliza en el campo de la medicina mediante la creación de pacientes digitales que permiten a los estudiantes interactuar de modo más realista.

En cuanto a los desafíos en la adopción de tecnologías el Informe *Horizon 2017* puntualiza: en primer, lugar refiere a la mejora en alfabetización digital dado que tiene profundas implicancias en las economías mundiales como consecuencia de la relación existente entre la estrategia digital y el desarrollo de la fuerza de trabajo. En segundo lugar, detalla la necesidad de combinar el aprendizaje formal con el informal cuya clave está en validar y certificar conocimientos y habilidades que los estudiantes adquieren a través de experiencias informales. En tercer lugar se puede aludir a dos desafíos estrechamente vinculados: por un lado, la brecha de resultados fruto de la influencia de factores socioeconómicos, raza, etnia o género a partir de la cual se demuestra la disparidad existente entre estudiantes o grupos de estudiantes y los resultados académicos; lo que conlleva a diferencias en cuanto al acceso a desarrollos emergentes de tecnología como lo son los recursos educativos abiertos.

Por otro lado, se menciona a la igualdad digital que implica el acceso desigual de las personas a la tecnología, especialmente internet. Finalmente, se detalla como primer desafío muy difícil de lograr, a la gestión de la obsolescencia de los conocimientos que involucra la problemática de la disparidad entre los beneficios a los que se accede a través de las tecnologías educativas y los resultados de los estudiantes. En este sentido se aclara que si bien el aprendizaje en línea se ha generalizado, aún falta en las instituciones educativas el equipamiento que garantice experiencias de aprendizaje ricas, así como también se ve la necesidad de que dichas instituciones se preparen para la posibilidad de que las tecnologías adoptadas puedan quedar obsoletas. Un segundo desafío difícil de abordar es el replanteamiento del rol docente, es decir, se espera que sean curadores y facilitadores de experiencias de aprendizaje que alienten el desarrollo de hábitos de investigación y de formulación de preguntas profundas potenciando así en los estudiantes aprendizajes personalizados, contextualizados y basados en competencias.

Por todo lo expresado, resulta lógico sostener que la educación 2.0 no sólo se vale de tecnologías, sino también de cambios de actitudes y de concepciones que suponen dimensiones metodológicas, pedagógicas e ideológicas. Según Aparici, muchos de los principios en los que se basa este tipo de educación tienen su origen en la comunicación dialógica planteada, entre otros, por Paulo Freire. Al respecto, Aparici (2011), retomando las ideas de Freire aduce:

Lo que se pretende, con el diálogo, en cualquier hipótesis (sea en torno de un conocimiento científico y técnico, sea de un conocimiento “experiencial”), es la problematización del propio conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla, transformarla (p. 6).

El diálogo, entonces, está vinculado con la participación y en consecuencia con la construcción colectiva del conocimiento que supone en el contexto digital la asunción de roles diferentes a los convencionales: productores, interactuantes (Aparici, 2011). Más precisamente, se está en presencia de una renovada perspectiva educomunicativa desarrollada por Jean Cloutier que a partir del desarrollo de la Web 2.0 ha extendido los conceptos de comunicación democrática, participación, colaboración o emponderamiento (Aparici, 2011, p. 6).

En consecuencia, la sociedad actual requiere de otras alfabetizaciones para la formación de la ciudadanía que consideren todas las formas y lenguajes de la comunicación y no sólo se limite a la lectoescritura.

La meta de la alfabetización será desarrollar en cada sujeto la capacidad para que pueda actuar y participar de forma autónoma, culta y crítica en la cultura del

ciberespacio, y en consecuencia, es un derecho y una necesidad de todos y de cada uno de los ciudadanos de la sociedad informacional (Area & Pessoa, 2012, p. 15).

En este contexto cobra importancia la implementación de la pedagogía de la participación (Scolari, 2011) o de enunciación colectiva (Piscitelli, 2010) caracterizada por la creación de conocimiento que se distribuye a través de plataformas colaborativas o redes sociales. Dicho conocimiento es el resultado, no sólo de la selección de información adecuada, sino también de procesos de interacción colaborativos y cooperativos.

Coherente con lo expresado, resulta interesante referir a las particularidades de la interacción en los entornos virtuales de aprendizaje. Al respecto, la Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN, 2005) afirma que en la metodología virtual se dan, principalmente, cuatro tipos de interacciones. En primeramente refiere a la interacción estudiante-interfaz que está ligada a la familiarización del estudiante con el manejo de la plataforma educativa. Ello implica: uso apropiado y eficiente de herramientas infovirtuales; adecuación a las normas tanto para la redacción y comunicación en correo electrónico y chat, como para la presentación de trabajos. Un segundo tipo de interacción es la que se da entre estudiante-contenido; en este caso alude a la interacción que se establece entre el estudiante y el material educativo así como también entre el estudiante y otros materiales necesarios que colaborarán en ampliar sus conocimientos tales como lecturas obligatorias y consultas en red. Ello significa que los contenidos dialogan con el estudiante ante la ausencia del profesor facilitador; lo que demanda al estudiante la adopción de técnicas de estudio que le permitan aprender de manera autónoma, colaborativa y cooperativa. El tercer tipo de interacción se establece entre tutores y/o docentes y estudiantes, se trata de un proceso regido por procesos de acción como “interés manifiesto que motive la actuación deliberada; reconocimiento de experiencias de aprendizaje previas, y trabajo cooperativo y colaborativo apoyado por actividades interconectadas e independientes” (FUCN, 2005, p. 34). Por lo tanto, comprende un tipo de relación tanto sincrónica como asincrónica caracterizada por el interés de todos los participantes y por el hecho de ser motivadora y afectiva. El último tipo de interacción es estudiante-estudiante trasciende las distancias físicas favoreciendo tanto las actividades grupales –colaborativas, cooperativas- como el despertar del sentido de pertenencia a una comunidad.

Además, la FUCN agrega que la interacción es también comunicación puesto que se trata de: un proceso de comunicación con los otros (actividades que motiven la participación de estudiantes entre sí y con el docente facilitador), con la realidad (software y hardware que lleven a experimentar experiencias simuladas) y con la representación (materiales hipertextuales, animaciones, videos, audios que posibiliten el diálogo virtual). (FUCN, 2005, p. 56)

En consecuencia, en la educación en entornos virtuales, se produce una verdadera interacción cuando durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje se favorecen cambios de actitud, capacidades y conocimientos (FUCN, 2005). Así es posible distinguir dos tipos más de interacciones: la interacción estudiante-red y la interacción estudiante-contexto. La primera interacción señalada representa el uso de redes y base de datos por parte de los estudiantes “para trascender, buscar, profundizar, investigar, inferir, asimilar y aplicar en contexto los diversos aprendizajes que adquieren” (FUCN, 2005, p. 58). Por su parte, la segunda interacción mencionada, comprende el impacto social y cultural de los aprendizajes adquiridos.

Por su parte, Elena Barberá (2009), refiere a los procesos intermedios, de interactividad, que se dan en un plano no visible, tanto en estudiantes como en profesores –son procesos cognitivos que intervienen cuando resuelven una actividad o planifican respectivamente- A estos procesos los llama “eslabón perdido de nivel meso” (Barberá, 2009, p.41).

Además, la autora mencionada, diferencia interactividad tecnológica (organización y estructura de la interactividad en el entorno tecnológico) e interactividad pedagógica (diseño instruccional) y lo más interesante es que diferencia entre aquello que se propone en ambas interactividades y lo que realmente sucede. Es en ese sentido que refiere, en primer lugar a la interactividad tecnológica potencial, es decir la forma de organización de la actividad educativa haciendo uso de herramientas tecnológicas que la potencian o restringen. En segundo lugar, menciona la interactividad tecnológica real aludiendo a los usos efectivos de las tecnologías disponibles; las actividades que realmente fueron desarrolladas por parte de estudiantes y profesores, los resultados obtenidos. En tercer lugar, presenta la interactividad pedagógica potencial indicando aquí al diseño institucional previsto, metodología, actividades, modelo psicoeducativo. Por último, describe la interactividad pedagógica real, es decir a la “forma de organización de la actividad educativa desarrollada realmente tal y como las competencias y los contenidos desarrollados se utilizan y se llevan a la práctica, desarrollados de manera concreta, explicitadas en su secuencialidad y en su avance” (Barberá, 2009, p. 40-41).

De modo que, se trata de enmarcar las propuestas de formación en una pedagogía que cobra un tinte particular: el relato, según Jerome Brunner (1997), es construido colectivamente entre todos los sujetos produciendo y coproduciendo los contenidos; utilizando para ello la inteligencia colectiva. Coherente con ello la narrativa transmediática, concepto introducido en el 2003 por Henry Jenkins para nombrar las experiencias narrativas que se despliegan a través de varios medios o plataformas, se presenta como uno de los procesos fundamentales a partir del cual se construye el conocimiento del mundo.

Más aún, la narrativa como creación favorece la puesta en práctica de procesos cognitivos que subyacen al aprendizaje. Específicamente, al construir un relato poniendo en juego diversos lenguajes y medios se apela a los procesos conceptuales. Además,

producir una narrativa implica fijar objetivos y planificar una serie de actividades [...] (*procesos analíticos*). Finalmente, el trabajo en equipo, la negociación y la descripciones son partes integrantes del proceso de producción narrativa (*procesos sociales*), son contar con la evaluación (*proceso conceptual*) de la influencia (*proceso social*) del relato (Scolari, 2011, p. 14).

Así, el pensamiento divergente, ocupa un lugar importante en el proceso de creación. En este sentido, “divergencia que querría decir no perderse en el maremágnum, sino dotarse de instrumentos y tener representaciones diferentes de la misma realidad.” (Barberá, 2009, p.48).

Por lo tanto, uno de los grandes desafíos que deben afrontar hoy los docentes, está ligado a la necesidad de proponer formas de enseñanza que faciliten dichos procesos de aprendizaje.

Hay que mencionar además que, en el marco de la Educación Superior Universitaria y más aún en un entorno mediado, la práctica docente cobra un cariz particular ya que demanda al educador la construcción de su propio entorno. Más aún, si se trata de una propuesta de enseñanza bajo una modalidad virtual dentro de un programa no presencial utilizando LMS entendido como ecosistema abierto, es evidente que se suma un desafío mayor dado que, desde esta perspectiva, el LMS es una pequeña parte de las posibilidades que ofrece el ecosistema digital. Las razones que justifican la utilización de un ecosistema abierto son básicamente cinco: porque la Web 2.0 constituye una gran biblioteca universal; por el potencial comunicativo que encierra la red; porque la red cultiva formatos expresivos de comunicación de naturaleza universal y multimedia y por lo tanto es posible producir contenido digital como una forma de codificación de la información diferente al conocimiento en formato de texto y porque la Web 2.0 favorece la ubicuidad (Área Moreira, 2013).

Al respecto, Iglesia Aparicio sostiene:

La Web 2.0 es joven. Muchas de sus herramientas aún no están maduras y no se han explorado por completo sus aplicaciones. Su uso en los portales depende en gran medida de las necesidades de las instituciones y también de la imaginación de los docentes, de encontrar el punto adecuado en el que cierta aplicación soluciona una necesidad, bien sea la de enriquecer la información que se muestra, la de mejorar la comunicación con los estudiantes o la de crear nuevos espacios de elaboración de tareas más interactivas (Iglesia Aparicio, 2010, p. 80).

Como resultado de lo señalado hasta aquí, el docente pasa a “ser un productor de medios de aprendizaje y un verdadero gestor y facilitador de recursos de aprendizaje con enfoques

personalizados” (Rodríguez Suárez, 2009, p. 133) siendo una de sus funciones primordiales reconocer qué herramientas y recursos se distribuyen en la Web 2.0 y cuál es el potencial pedagógico de los mismos para hacer del ecosistema abierto un espacio de aprendizaje. En palabras de Barberá (2009) “tenemos que estar abiertos. En este momento, hay que probar cosas, innovar, no solo para cambiar sino para perdurar [...] Nuestro objetivo es construir conocimiento de manera conjunta con nuestros estudiantes.” (p.32).

Finalmente, retomando la categoría ecología del aprendizaje queda claro que el aprendizaje se produce y producirá a lo largo de la vida de todo sujeto. Las particularidades del ecosistema social descritas ofrecen contextos que se constituyen como potenciales nichos de aprendizaje que, modelados por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación exigen a los sujetos la adquisición y dominio de habilidades y competencias genéricas y transversales que permitan seguir aprendiendo en una multiplicidad de situaciones mediante el uso simultáneo y convergente de múltiples lenguajes y formatos (Coll, 2013).

2.2.3. Sobre la Universidad Nacional de Quilmes: Programa virtual

Área Moreira (2018) sostiene que en la sociedad del conocimiento, el saber y la competencia humana son cada vez más necesarios y por consiguiente, la educación superior avanza hacia la adaptación o transformación acorde a una civilización que vive en un ecosistema digital.

Es en tal sentido que en 1999, la Universidad Nacional de Quilmes, a través de su Programa Virtual, asumió el desafío de convertirse en la primera Universidad Pública Virtual de la Argentina y de América Latina. Cabe aclarar que la tarea emprendida por la Universidad Nacional de Quilmes, no se ha agotado en la formación de grado y posgrado pues también ha promovido la investigación en Áreas de Educación a Distancia y Entornos Virtuales de Aprendizaje dando origen a la Carrera de Especialización Docente en Entornos Virtuales, a tres foros internacionales y a un importantísimo acervo de conocimientos sobre la Educación Superior en Entornos Virtuales. Acervo a través del cual no sólo se nutre a docentes, estudiantes, graduados y personal de gestión, sino también genera un proceso de autorreflexión permanente en pos de mejorar su oferta académica. Esta clara intencionalidad se ve reflejada en el hecho de que la Universidad Nacional de Quilmes ha acompañado a la modalidad virtual con importantes inversiones en recursos para permitir su crecimiento endógeno y tecnológico. Acorde con ello, en los últimos años, ha desarrollado de manera autónoma el Campus Virtual UNQ proveedor de una diversidad de herramientas que estimulan y promueven el trabajo entre pares y posibilita la incorporación y/o asociación a la Web social que

actúa ampliando las oportunidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Gergich, Imperatore, López y Scheneider, 2011).

Durante los años transcurridos, la Universidad Nacional de Quilmes ha considerado la evolución del *e-learning* y en tal sentido ha adaptado su oferta contribuyendo notablemente en la mejora cualitativa de su propuesta de formación en entornos virtuales.

Actualmente la Universidad Nacional de Quilmes dentro de la modalidad virtual, ofrece una gran diversidad de propuestas de enseñanza áulica de materias y seminarios (Curso Virtual). Los mismos están a cargo de profesores que, acorde a un Plan de Trabajo, elaboran clases virtuales semanales a través de las cuales se le presenta al alumno un recorrido por los contenidos de la materia y/o seminario. En dicho recorrido, el estudiante accede a una gran pluralidad de recursos y a actividades de aprendizaje que debe resolver de manera individual y/o colectiva.

Las clases virtuales, organizadas en formato hipertextual, se constituyen como material didáctico con alto grado de flexibilidad. Esto es así, debido a que las mismas son para el alumno, una suerte de guía de trabajo producto de la articulación entre una variedad de materiales de aprendizaje - bibliografía, carpetas de trabajo, material multimedia, entre otros- y las interacciones colectivas e individuales que mantiene con otros estudiantes y con el profesor. Cabe aclarar que éste último recupera especialmente las interacciones personales y grupales que se producen en el aula en el transcurso de cada semana con el fin de atender a cada grupo singular: sus particularidades, necesidades, inquietudes y producciones.

Cada clase virtual se expresa en el aula virtual, dentro de la cual se proponen diferentes espacios de participación: avisos del profesor, clases, recursos, actividades, foros, wikis, glosario, base de datos, cuestionarios, lección, chat y tareas. “En este contexto, el aula virtual se propone a los sujetos pedagógicos como espacio de enseñanza y aprendizaje desde la experimentación, entendiendo por ello a las alternativas de interacción que brinda el aula inserta en la red telemática” (Huerto Marzioni, 2016, p.145).

Además, los estudiantes cuentan en el Campus UNQ con otros espacios destinados a la interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante tanto de manera uno a uno como colectiva. Dichos espacios se organizan de acuerdo a cuatro zonas fundamentales de trabajo: zona de inicio, zona de correo, zona de aula y zona de comunidad. Ésta última integrada por: información institucional, servicios, gestión académica y vida universitaria.

Por todo lo descripto hasta el momento, es evidente que el Campus UNQ facilita a los estudiantes el acceso a lecturas, a ejercicios, a material educativo; posibilita el envío de tareas, trabajos prácticos y trabajos finales así como también favorece la comunicación sincrónica y asincrónica entre estudiantes y profesores.

Sin embargo, la plataforma *Learning Management System* (LMS) no brinda la suficiente posibilidad de almacenamiento y producción de aprendizaje que sí ofrece la Web 2.0 debido a que desde el punto de vista pedagógico, de algún modo, sigue reproduciendo el formato de la enseñanza presencial.

Atendiendo a esta característica, muchos docentes de la Universidad Nacional del Quilmes que participan de la modalidad virtual dentro del programa no presencial han incorporado a sus propuestas de enseñanza herramientas y recursos externos propios de la Web 2.0 tales como: *Blogger*, *Google Maps*, *Webquest*, *Flickr*, *Glogster*, *Google Docs*, entre otros. Se trata entonces de propuestas de enseñanza y aprendizaje novedosas en las que se integran las tecnologías LMS y Web 2.0 generando una dialéctica teórica- procedimental entre las virtudes que ofrecen estos recursos tecnológicos.

Capítulo III: La metodología

3.1. Sobre la metodología

Dado el carácter exploratorio del presente estudio, esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo lo que implica el abordaje de un proceso artesanal de conocimiento en el que el investigador debe recrear su propio enfoque y metodología (Gosende Schneider, 2009). Es por esta razón que en este capítulo resulta pertinente recuperar las particularidades que otorgan sentido al proceso de investigación aquí propuesto.

Dado que no existen procesos estandarizados, ni caminos fijos, el investigador cualitativo es un artífice. Es alentado a crear su propio método o a refinar los existentes, a la manera propuesta por Mills (1977: 233-234): Sed buenos artesanos. Huid de todo procedimiento rígido. Sobre todo, usad la imaginación sociológica. Evitad el fetichismo del método y la técnica. Impulsad la rehabilitación del artesano intelectual sin pretensiones y esfuerzos en llegar a serlo vosotros mismos. Que cada individuo sea su propio metodológico; que cada individuo sea su propio teórico; que la teoría y el método vuelvan a ser parte de un oficio. (Galeano Marín, 2009, p. 23)

En una investigación cualitativa se pone en evidencia un proceso dinámico cuya trama se construye a través de problemas, teorías y métodos; proceso al que Galeano Marín (2009) describe como:

[...] un proceso investigativo que hace énfasis en las relaciones que se establecen entre el diseño, la estrategia y las técnicas de investigación; así como las relaciones existentes entre el diseño, recopilación, registro, sistematización y análisis de la información. El diseño de investigación no es una secuencia claramente marcada de procedimientos que siguen un patrón preciso, sino una interacción entre el universo conceptual y el universo empírico en el que la inducción y la deducción ocurren al mismo tiempo (Bechhofer, 1974:73. Citado por Bryman y Burgess, 1994: 3). [...] La investigación cualitativa es sistemática, conducida por procedimientos rigurosos aunque no necesariamente estandarizados (Galeano y Vélez, 2000: 47). (22-23)

Por todo lo expresado, y a la luz del enfoque seleccionado, se fue desarrollando un proceso investigativo cuyo diseño se caracterizó por ser semiestructurado y flexible. Es decir, durante su desarrollo, se avanzó y retrocedió en las secuencias tantas veces como fue necesario, privilegiando en

diferentes momentos algún aspecto por sobre otro. Ello implicó encarar un proceso reflexivo en el que cada hallazgo se convirtió en un nuevo punto de partida. De esta manera, la propuesta inicial, se fue modificando de acuerdo a los avances de dicho proceso investigativo lo que implicó partir de ideas generales que se fueron concretando de acuerdo a las demandas del estudio (Galeano Marín, 2009).

En consecuencia, el proceso investigativo, respondió a dos características fundamentales: en primer lugar la simultaneidad con que se fueron concretando los diferentes momentos del diseño y, en segundo lugar, el hecho de ser multiciclo, es decir, en muchas oportunidades se volvió sobre el diseño para poder gestionar la recolección y generación de información y análisis (Galeano Marín, 2009).

Además, como ya se dijo, en el marco de una investigación de tipo cualitativa, el investigador, aborda un proceso artesanal de conocimiento y por lo tanto:

[...] como hacedor de “bricolaje” utiliza herramientas de su propio arsenal metodológico, emplea cualquier estrategia, método o materiales empíricos que tiene a mano (Becker, 1989), si hay necesidad de “inventar” o adaptar nuevas herramientas, el investigador lo hace. La decisión sobre qué herramientas utilizar, qué prácticas investigativas emplear, no es predeterminada. Su selección depende de las preguntas que se hacen en el proceso de investigación y las preguntas dependen del contexto donde trabaja y de lo que el investigador puede hacer en esas condiciones. (Galeano Marín, 2009, p. 21)

Más aún, dado que la investigación de tipo cualitativa estudia a las personas en su ambiente natural tratando de interpretar un fenómeno necesita aproximarse lo más posible al objeto que estudia y por lo tanto requiere de una variedad de materiales empíricos. En este caso, se utilizó: el Estudio de Caso, la observación virtual, el análisis de documentos y materiales, entrevistas de tipo cualitativa y estructurada y la Teoría Fundamentada.

3.2. Sobre el objeto de estudio

Al referir al objeto de estudio, resulta pertinente explicitar la premisa desde la cual se partió en esta investigación: no se debe confundir al objeto de estudio con el objeto real. Ello significa, siguiendo a Domínguez Gutiérrez (2007), que desde el punto de vista ontológico, la realidad se caracteriza por ser compleja, es decir, múltiple y multidimensional y a la vez estructurada y en estructuración. Desde una mirada epistemológica la realidad no puede ser aprehensible directamente al conocimiento, por un lado, como consecuencia de su complejidad y por otro lado porque el sujeto

que conoce, para poder aprehender la realidad necesita hacer uso de operaciones complejas y multimediadas. Por todo ello, el objeto de conocimiento debe construirse ya que no puede ser deducido directamente del mundo de las ideas ni aprehendido desde la simple percepción.

Conocer la realidad implica entonces, complementariamente, *construir* marcos lógicos, teóricos, estratégicos, diseños metodológicos e instrumentales, que permitan “percibir” (una percepción de segundo o tercer orden, construida) la complejidad, multidimensionalidad, mutabilidad, etc., que constituyen lo real (metáfora de los lentes que, cada vez mejor graduados, permiten “encuadrar” –poner en cuadro– y “enfocar” –poner en foco–, lo que se observa. Ojo: siempre que se enfoca algo, se suele desenfocar algo más: No existe un marco que permita ver *todo* claramente. Si existiese, ya no necesitaríamos de la investigación o de la ciencia. Solamente Dios es “omnisciente”) (Domínguez Gutiérrez, 2007, p.47).

Siguiendo la línea de pensamiento expuesta, la construcción del objeto de conocimiento de este estudio comenzó en las etapas previas a la formulación de la pregunta de investigación y se fue construyendo a lo largo de todo el proceso llegando a su término en el momento de las conclusiones. En relación a esto último, es conveniente hacer una salvedad: si bien puede decirse que en las conclusiones se llega a la construcción del objeto de estudio, es imprescindible reconocer que en verdad, su construcción nunca termina por el hecho de que “cada investigación forma parte de un proceso colectivo, social e histórico de construcción de objetos de conocimiento” (Domínguez Gutiérrez, 2007, p.50).

Volviendo al presente estudio, el proceso de construcción del objeto se fue concretando con diversas operaciones realizadas en las diferentes etapas. A saber: en primer lugar, en los interrogantes iniciales que llevaron a la selección del tema: ¿Cuáles son las herramientas y recursos Web 2.0 que más utilizan los docentes en sus aulas virtuales? ¿Qué potencialidades sociales, comunicativas y colaborativas ofrecen las herramientas y recursos Web 2.0 propuestos por los docentes? ¿Qué potencialidad pedagógica está implícita en cada recurso y herramienta Web 2.0 seleccionada por los docentes? ¿Qué tipo de acciones formativas se proponen en el aula virtual? ¿Cómo son utilizados por los estudiantes las herramientas y recursos Web 2.0? ¿Cómo influye en la producción de información y conocimiento por parte de los estudiantes el uso de herramientas y recursos Web 2.0? ¿Qué tipo de aprendizajes se favorecen a través de las propuestas formativas? Todos los interrogantes detallados favorecieron la selección del tema: las particularidades que presentan las formas de producción y circulación de información en la formación de grado de la UNQ modalidad virtual a partir de la incorporación al aula virtual de herramientas y recursos Web 2.0.

En segundo lugar, en la revisión de la literatura que permitió conocer: primero qué se sabe sobre el tema. Al respecto, cabe aclarar que como en este estudio se aborda un campo incipiente y poco explorado, se recuperaron diversas investigaciones a partir de las cuales pudieron identificarse cinco núcleos temáticos descriptos detalladamente en el Capítulo II del presente Trabajo Final de Maestría: sobre ecología de los medios; sobre nuevos enfoques pedagógicos; sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje; sobre metodologías, estrategias, recursos y contenidos y sobre docentes y estudiantes. Además, pudo identificarse cómo se ha construido metodológicamente el conocimiento existente: las investigaciones recuperadas dieron cuenta de la realización de estudios de tipo cuantitativos; analítico-descriptivo, cuantitativo, transversal y de alcance descriptivo; etnográfico e investigación de tipo teórica.

En tercer lugar, en la selección de conceptos y/o expresiones conceptuales claves que dieron origen al contexto conceptual desarrollado en este Trabajo Final de Maestría a partir del ítem 2.2. Así, del ámbito socio-cultural se seleccionaron los siguientes conceptos: Nuevas Tecnologías de la Comunicación e Información, Sociedad líquida; Sociedad red; Sociedad de la transparencia y el enjambre; ecosistema social; homo sapiens conectado. De la Web 2.0: herramientas y recursos; modelos de acción; prosumidor. De ecología del aprendizaje: entornos virtuales (LMS); ecosistema abierto; construcción colectiva del conocimiento; proceso de interacción; procesos colaborativos; comunicación; interactividad pedagógica e interactividad tecnológica; narrativa transmedia.

Las tres etapas descritas, favorecieron la formulación de la pregunta de investigación y los objetivos del presente estudio; así como también la selección del marco metodológico más adecuado que posteriormente dio origen a las conclusiones; etapa en la cual puede decirse que el objeto de estudio se ha construido.

3.3. El Estudio de casos

En lo que respecta al enfoque cualitativo, Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010) expresan:

El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. (p. 364)

Coherente con lo explicitado en el párrafo precedente, en esta investigación no se pretendió medir ni asociar las mediciones con números; tampoco se pretendió generalizar los resultados ni obtener muestras representativas bajo la ley de la probabilidad puesto que se prestó especial interés en las intencionalidades subyacentes en las prácticas de los estudiantes; intencionalidades que requieren una aproximación a los fines subjetivos y contextuales en donde éstas se realizan (Flick, 2007). Por lo tanto, en este trabajo se partió desde el convencimiento de que los actos y pensamientos de los actores participantes (estudiantes, docentes) responden a un complejo proceso de interacción que se evidencia en un escenario particular: el aula virtual.

Conforme a lo expresado, el Estudio de casos, entendido como metodología de investigación, se presentó como la elección apropiada. Al respecto, es importante aclarar que según Stake (1999) “Existen muchísimas formas de hacer estudios de casos” (p.12) y más aún, el autor afirma:

Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. [...] El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. (Stake, 1999, p.11)

Por otra parte, Pérez Serrano (1994) afirma:

El estudio de casos puede definirse como una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos. (p 84)

Para este estudio, el caso singular está representado por los docentes y estudiantes que comparten aulas virtuales en el Campus UNQ con la finalidad de desarrollar y cursar respectivamente materias correspondientes a la Licenciatura en Educación utilizando los recursos propios de la plataforma LMS más recursos y herramientas que ofrece la Web 2.0. Se trata de un caso particular cuya complejidad está dada por el tipo y las formas de interacción que se establecen entre los actores involucrados en una circunstancia determinada: la modalidad virtual.

Atendiendo a lo propuesto por Rodríguez y Otros (como se citó en Álvarez y Maroto, 2012) las razones por las cuales se elige el Estudio de casos, son básicamente dos:

Su carácter externo o unicidad, pues parte de una situación que tiene carácter específico y peculiar. Como señala Stake, “estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo” (Stake 2005:11).

[...] el carácter revelador del caso permite observar y analizar un fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia. (Álvarez y Maroto, 2012, p.4)

En este sentido, este estudio es de tipo exploratorio y sus aportaciones pueden contribuir en la mejora de la propuesta de formación en entornos virtuales ofrecida por la UNQ.

Por otra parte, considerando la finalidad del Estudio de casos, puede clasificarse como Estudio de casos intrínseco ya que se trata de:

[...] casos con especificidades propias, que tienen un valor en sí mismos y pretenden alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar. En este supuesto no se elige el caso porque sea representativo de otros casos, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí es de interés. (Álvarez y Maroto, 2012, p.6)

El interés que reúne el caso que se aborda en esta investigación está dado por el hecho de que se trata de un estudio que pretende describir cómo la incorporación al aula virtual de herramientas y recursos Web 2.0 contribuyen al desarrollo de nuevas formas de producción de información y conocimiento. Es decir, se pone en tensión una propuesta de formación en entornos virtuales que intenta responder a las demandas de una sociedad cuyos miembros requieren de otras alfabetizaciones, más allá de la lectoescritura, para la formación de una ciudadanía. Por consiguiente, poder conocer dichos modos de incorporación, implica descubrir si se está proponiendo una oferta educativa acorde a las demandas de los sujetos sociales actuales y por consiguiente se está respondiendo al perfil de sujetos que requiere la sociedad informacional.

Además, en este estudio, atendiendo al procedimiento propio del estudio de casos, y tomando la clasificación propuesta por Pérez Serrano (1994), se tuvieron en cuenta las siguientes fases: en primer lugar, la fase preactiva, de ella, se consideraron la pregunta de investigación, los objetivos, los fundamentos teóricos, las técnicas necesarias y la temporalización aproximada. En segundo lugar, la fase interactiva, fase que corresponde al trabajo de campo y en la que según Álvarez y Maroto (2012), es fundamental el procedimiento de triangulación para que pueda ser contrastada la información con fuentes diferentes. Aquí cabe aclarar, que se entiende a la triangulación como una de las estrategias necesarias para garantizar la credibilidad de los datos:

Podemos diferenciar tres tipos de triangulación: de métodos: cotejando la información obtenida a través de una técnica (observación, por ejemplo) con otras (la entrevista, la revisión documental, etc.); de sujetos: contrastando los puntos de vista de los

miembros de la comunidad estudiada; de espacios y tiempos: aplicando técnicas de recogida de información (observación, entrevista y análisis documental) en diferentes espacios y tiempos, para comprobar si los resultados obtenidos son consistentes. (Álvarez y Maroto, 2012, p. 9)

En el caso particular de este estudio, se realizaron dos tipos de triangulación: de métodos puesto que se cotejaron todos los datos obtenidos a través de la observación virtual, entrevistas de tipo cualitativa estructurada, análisis de documentos, materiales y literatura específica. Y además, se consideró la triangulación de espacios y tiempos dado que se tomaron como muestra seis aulas en diferentes momentos del proceso de investigación.

3.4. La teoría fundamentada

Coherente con el enfoque cualitativo, el diseño de este estudio se basó en la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002) que implicó de acuerdo a Glaser (1992) el uso de:

[...] una metodología de análisis unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva. El producto de investigación final constituye una formulación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, sobre el área sustantiva que es objeto de estudio (como se citó en Hernández Carrera, 2014, p. 192).

3.4.1. Los orígenes

La teoría fundamentada conocida también como *Grounded Theory*, es una original síntesis en la que convergen dos tradiciones intelectuales y académicas provenientes del campo de la sociología norteamericana: por un lado, la de Barney Glaser influenciada por la metodología cuantitativa de Paul Lazarsfeld y las teorías de alcance medio de Robert Merton y, por otro lado, la elaborada por Anselm Strauss bajo el liderazgo de Robert Park quien reconoce las influencias de Georg Simmel y del interaccionismo simbólico de Herbert Blumer (Soneira, 2006).

Glaser y Strauss trabajaron juntos en la escuela de medicina de la universidad de San Francisco y como consecuencia de ello, en 1965, publicaron el libro *Awareness of Dying* y en 1967 la obra fundante de esta metodología: *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Éste último libro perseguía básicamente tres objetivos: legitimar la investigación cualitativa, atacar a los funcionalistas y esclarecer las posibilidades de desarrollar una teoría partiendo de los datos (Soneira, 2006).

Posteriormente, Glaser y Strauss, comenzaron a desarrollar la metodología por separado. Glaser publicó en 1978 *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory* y Strauss en 1987 publicó su libro titulado *Qualitative Analysis for Social Scientists*.

En 1990 Strauss y Glaser se separan como consecuencia de la publicación por parte de Strauss de la obra que escribió junto a Juliet Corbin titulada *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Por su parte, Glaser en 1992 publica un libro con el objeto de refutar el trabajo de Strauss y Corbin (Soneira, 2006). La consecuencia de dicha separación fue el desarrollo de dos diseños de la teoría fundamentada.

Glaser, propuso el diseño llamado emergente en el que propone cuatro criterios para la teoría fundamentada: ajuste, relevancia, funcionamiento y modificabilidad. El criterio ajuste alude al hecho de que las categorías de la teoría deben ajustarse a los datos y no los datos forzarse para que se ensamblen en teorías preconcebidas. Por su parte, el criterio modificabilidad implica que cualquier cambio que se produzca en los datos debe ser recogido por la teoría.

Por su parte, Strauss presenta el diseño sistemático, que fue desarrollado junto a Corbin. Dicho diseño incluye una serie de pasos que al ser respetados minuciosamente garantizarían la construcción de una buena teoría. Se trata, de cinco procedimientos de codificación:

Construir teoría más que comprobarla.

Ofrecer a los investigadores herramientas útiles para manejar grandes cantidades de datos brutos.

Ayudar a los analistas a considerar significados alternativos de los fenómenos.

Ser sistemático y creativo al mismo tiempo.

Identificar, desarrollar y relacionar los conceptos, elementos constitutivos básicos de la teoría (Strauss y Corbin, 2002: 15) (como se citó en Soneira, 2006)

Finalmente, hay que agregar un tercer diseño propuesto por Charmaz quien rediseña el modelo positivista a partir de la crítica que realiza a la objetividad del mismo: el diseño constructivista. Éste último se caracteriza por intentar integrar la experiencia subjetiva del investigador con las condiciones sociales propias del objeto de estudio. Así lo describe Charmaz (como se citó en Soneira, 2006):

Una teoría fundamentada constructivista asume que la gente crea y mantiene mundos significativos a través de procesos dialécticos de otorgar significado a sus realidades y actuar dentro de ellas [...] Adoptando un enfoque de teoría fundamentada constructivista, el investigador puede mover más lejos los métodos de la teoría fundamentada al reino de la ciencia social interpretativa consistente con un énfasis blumeriano (1969) en el significado, sin asumir la existencia de una realidad externa unidimensional (Charmaz, 2000: 521-522; la traducción es nuestra).

3.4.2 El procedimiento

3.4.2.1. La recolección de datos

El punto de partida fue el muestreo teórico: “Por el muestreo teórico, el investigador selecciona casos a estudiar según su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos o teorías ya desarrollados” (Vasilachis, 2006, p.156). Ello significa que los sujetos seleccionados fueron considerados como aquellos que en forma suficiente eran potencialmente capaces de contribuir al desarrollo de la teoría.

En tal sentido se seleccionaron por su semejanza, en una primera inmersión en el campo, cuatro aulas cuyos estudiantes cursaban –no en forma simultánea– materias correspondientes a la Licenciatura en Educación modalidad virtual. En una segunda inmersión, se sumaron dos aulas más con la finalidad de ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados. Cabe aclarar que las semejanzas consideradas fueron: aulas en las que se desarrollaban materias correspondientes a la Licenciatura en Educación modalidad virtual, docentes a cargo de dichas aulas que utilizaban recursos/herramientas Web 2.0 en el diseño de sus clases o bien sugerían su uso a los estudiantes como parte de las actividades propuestas, disponibilidad de acceso a las aulas y posibilidad de que el investigador intervenga en alguna actividad.

3.4.2.1.1. La observación virtual

En relación a la observación virtual, se consideraron los aportes de Hine, es decir, se trasladaron los principios etnográficos al espacio virtual (Hine, 2004) lo cual fue posible mediante la inclusión del investigador en las aulas virtuales con el objetivo fundamental de conocer el día a día de los estudiantes que participaron del desarrollo de las diferentes materias.

Coherente con lo explicitado, se atendieron a diversas variables metodológicas (Álvarez Cadavid, 2009): en cuanto al lugar de la observación, es preciso señalar que al seleccionar aulas virtuales, éstas se presentaron como un espacio en el que obviamente no se efectuaron

desplazamientos físicos y tampoco se mantuvo una estancia prolongada como sí debiera suceder en un estudio etnográfico tradicional.

Por su parte, el observador reveló su identidad (Figura 1) con la intención de participar e interactuar con los estudiantes de acuerdo a las posibilidades ofrecidas por el docente a cargo de cada materia. En consecuencia, su implicancia se dio a través de la vivencia como usuario del campus virtual permitiéndole desplazarse e interactuar en los diversos espacios; se trató de un tipo de participación moderada (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).



Figura 1. Inclusión del investigador en aulas virtuales.

Con respecto a las formas de registro y sistematización se procedió a realizar capturas de pantalla; almacenar tableros digitales y trabajos prácticos; elaboración de memos y de variadas planillas digitalizadas que colaboraron con el registro de notas de campo. (Ver en anexo)



Figura 2. Ejemplos de captura de pantalla de foros, tableros, diario de aprendizajes, consignas de clase.

En cuanto al tiempo destinado a la observación virtual, fue posible observar en tiempo real sólo en las aulas activas - quince semanas por aula-, por lo tanto se produjo una mezcla de tiempo sincrónico y asincrónico lo que permite afirmar que se trató de observaciones realizadas en tiempo intermitente.

En relación a la identidad de los participantes fueron claramente identificables dado que cada estudiante estuvo asignado a un aula determinada en la que se explicitó su nombre y apellido. Cabe aclarar que además se tuvo acceso a las fotografías personales y datos profesionales y/o personales en la medida en que cada estudiante deseó compartirlos en el aula virtual ya sea en el foro de presentación personal o bien en su perfil.

3.4.2.1.2. Las entrevistas

En cuanto a las entrevistas, fueron de tipo cualitativa y estructurada puesto que dada la naturaleza del problema se pretendió obtener descripciones vividas por los entrevistados para lograr interpretaciones lo más fidedignas posibles. Además, el cuestionario predeterminado fue puesto a disposición de todos los participantes de las aulas seleccionadas para que puedan dar respuesta al mismo de manera voluntaria (Ortiz Uribe, 2007). El tipo de preguntas que se formularon fueron: generales, de opinión, de antecedentes y para ejemplificar (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

El cuestionario predeterminado fue puesto a disposición de todos los estudiantes pertenecientes a las aulas seleccionadas en la muestra, vía correo interno del campus, para que de manera voluntaria tengan la posibilidad de responderlo.

La totalidad de entrevistas recibidas fueron 25, 18 correspondieron a mujeres y el resto a varones.

Resulta importante aclarar que en relación a la identidad de los informantes como así también a la información obtenida luego de la aplicación de las entrevistas, se tomaron todas las precauciones necesarias a fin de proteger la confidencialidad.

3.4.2.1.3. Análisis de documentos y de materiales

Se consideraron en el plano individual: documentos escritos personales –Diarios de Aprendizaje, evaluaciones, trabajos prácticos-; materiales audiovisuales -imágenes, gráficos, presentaciones y videos producidos por estudiantes y/o seleccionados por ellos-; documentos y materiales organizacionales -planes de trabajo, programas, clases y evaluaciones- (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Todo ello, con el objetivo fundamental de identificar los recursos y herramientas Web 2.0 propuestos por los docentes y aquellos utilizados y/o

producidos por los estudiantes así como también el reconocimiento de expresiones claves tanto en las intervenciones en los foros como de los Diarios de Aprendizaje.

Con respecto a las formas de registro y sistematización, se procedió de la misma manera que con la aplicación de la observación virtual por lo cual se realizaron capturas de pantalla; se archivaron todos los documentos digitalizados (planes de trabajo, programas, evaluaciones, trabajos prácticos, clases); se elaboraron memos y se completaron diversas planillas a manera de notas de campo.

Por último, es importante aclarar que la recolección de datos mediante la observación virtual (Hine, 2004), las entrevistas de tipo cualitativa estructurada como así también el análisis de documentos, de materiales y literatura específica –como emergente y como información- (Vasilachis, 2006) se realizaron en forma alternativa y/o simultánea.

3.4.3. La codificación

Luego de la obtención del conjunto de datos se procedió a descomponer, comparar y por consiguiente etiquetar con códigos eventos o acontecimientos, es decir se llevó a cabo la codificación abierta. En palabras de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010)

[...] la codificación en el primer nivel es predominantemente concreta e involucra identificar propiedades de los datos, las categorías se construyen comparando datos, pero en este nivel no combinamos o relacionamos datos. Todavía no interpretamos el significado subyacente de los datos. (p.450)

En esta instancia, se realizó el análisis de línea por línea y para ello se utilizó como recurso auxiliar el *software Atlas.ti* y la elaboración de memos: descriptivos, analíticos, teóricos y metodológicos.

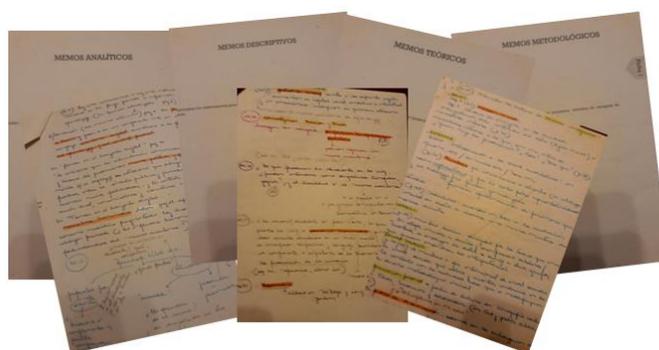


Figura 3: Ejemplos de memos

Conjuntamente se procedió a concretar el proceso de codificación axial, es decir se comenzó a reensamblar los datos; a mirar como las categorías se interrelacionaban y se vinculaban. De esta manera fue posible, para cada inmersión elaborar un diagrama conceptual (ver figura 6 y figura 10).

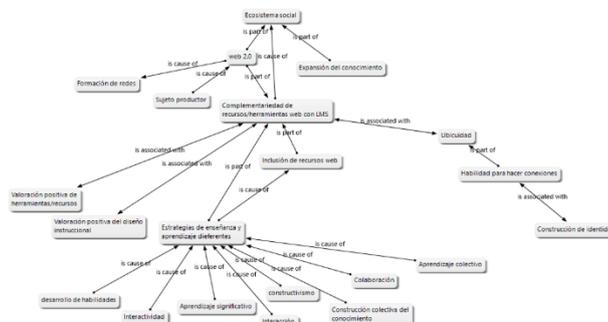


Figura 4: Diagrama correspondiente a la primera inmersión.

El primer diagrama muestra en el centro, con una fuerte presencia la complementariedad de los recursos/herramientas de la Web 2.0 vinculados al LMS. Como parte, como sustento, de esta categoría, se evidencian las estrategias de enseñanza y aprendizaje que a causa de la inclusión en las propuestas de formación de las herramientas y recursos Web 2.0 –que son valoradas de manera positiva- muestran ciertas particularidades que hacen que los estudiantes valoren también positivamente el diseño instruccional. Dentro de dichas particularidades se explicitan: el desarrollo de habilidades; la interactividad; el aprendizaje significativo; la interacción; el constructivismo; la construcción colectiva del conocimiento; la colaboración y el aprendizaje colectivo. Todo ello, enmarcado en un ecosistema social en donde la Web 2.0 y la expansión del conocimiento se muestran como dos componentes fundamentales de dicho ecosistema.

Por otra parte, asociada a la complementariedad de los recursos/herramientas de la Web 2.0 que a su vez se vinculan al LMS, aparece la categoría ubicuidad y como parte de ella, las habilidades para hacer conexiones asociadas a la construcción de identidad.

En consecuencia, en esta primera inmersión, aún no podía reconocerse con facilidad el concepto argumentativo relevante. Sí aparecieron con fuerza, un conjunto de categorías vinculadas ya sea por causa o por asociación a los recursos/herramientas de la Web 2.0 vinculadas al LMS. Y por otra parte, con cierta pobreza argumentativa, la categoría ubicuidad.

Todo lo descripto, invitó a seguir articulando los componentes teóricos dentro del método de comparación constante; es decir continuar maximizando las similitudes y minimizando las diferencias entre los casos analizados. Para poder realizar dicho proceso de comparación se tuvieron en cuenta los

criterios de parsimonia y de alcance; lo que implicó, por un lado, hacer máxima la comprensión y explicación del fenómeno analizado con el mínimo de conceptos y formulaciones. Por otro lado, buscar ampliar el campo de explicación de la teoría atendiendo a la base empírica. (Soneira, 2006, p.157)

Siguiendo entonces, el primer criterio se pudo reconocer la categoría central: ecología del aprendizaje y a partir de allí, se comenzó a codificar la información directamente relacionada con ella; es decir, se procedió a la codificación selectiva hasta llegar a la saturación de la categoría.

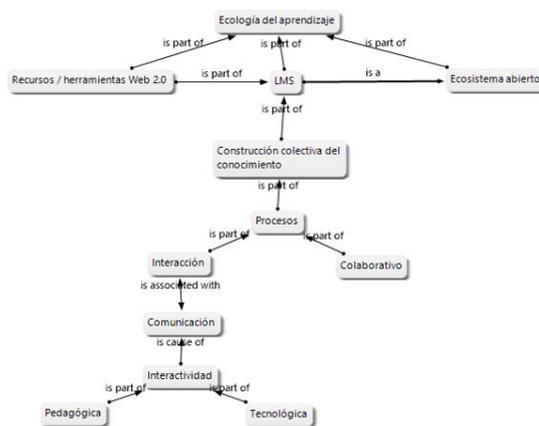


Figura 5: Diagrama correspondiente a la segunda inmersión.

Lo descrito hasta aquí, muestra el proceso sistemático de análisis de datos en la teoría fundamentada llevado a cabo en este estudio, proceso al que Creswell (1998:57) (como se citó en Soneira, 2006) sintetiza de la siguiente manera:

En la *codificación axial*, el investigador reúne los datos en nuevas formas después de la codificación abierta. Esto es presentado usando un *paradigma de codificación o diagrama lógico* en el cual el investigador identifica un *fenómeno central* (por ejemplo, una categoría sobre el fenómeno), explora *condiciones causales* (por ejemplo, categorías de condiciones que influyen el fenómeno), especifica *estrategias* (por ejemplo, las acciones o interacciones que resultan del fenómeno central), identifica el *contexto* y las *condiciones intervinientes* (por ejemplo, las condiciones estrechas o amplias que influyen las estrategias), y delinea las *consecuencias* (por ejemplo, los resultados de las estrategias) para este fenómeno (Creswell, 1998: 57. Destacado en el original. La traducción es nuestra). (Soneira, 2006, p. 161)

3.4.4. Sobre la literatura

En relación a la literatura, y dadas las características propias de la metodología cualitativa y de la teoría fundamentada, es sabido que su relevancia se desconoce hasta tanto se avance en la investigación. Por otra parte, su estatus dentro del proceso de investigación es igual al de otra fuente de datos.

En este estudio, se partió de categorías teóricas preliminares que permitieron orientar la aproximación a las instancias empíricas. Según Galeano Marín (2009):

[...] la conexión entre el concepto y el dato implica que el primero establece una serie de señales generales que guían el trabajo del investigador en determinado campo de estudio. El concepto se va “dotando de contenido” en el proceso investigativo, controlando el riesgo de “reificarlo”, es decir de que pierda la relación con el mundo real. El investigador desarrolla conceptos, intelecciones y comprensiones, identifica “categorías en vivo” partiendo de patrones de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, probar hipótesis o teorías preconcebidas. (p.19)

3.5. Aspectos éticos

Según Koepsell y Ruiz Chávez (2015) la ciencia es un bien social y como tal ha beneficiado a la humanidad a lo largo de la historia; ha generado una revolución cultural e ideológica, puesto que sus avances hicieron posible el desarrollo de productos y servicios tendientes a mejorar la calidad de vida y aumentar así el bienestar de las personas.

Por otra parte, la práctica de la ciencia y el alcance de las responsabilidades de los investigadores conlleva su riesgo y por lo tanto “la práctica ética de la ciencia no sólo es un imperativo, sino que constituye una exigencia metodológica para el ejercicio pleno la investigación” (Según Koepsell y Ruiz Chávez, 2015, p.8). Es en tal sentido, que la observancia de los principios éticos debe considerarse como un valor científico que actúa en beneficio de la disciplina y la sociedad en general asegurando así, el progreso de la ciencia.

Por lo expresado, resulta fundamental considerar los aspectos éticos intervinientes durante todo el proceso de investigación: antes, durante y después.

Antes, es decir, en el momento de inicio de la investigación, se tuvo en cuenta, primeramente, la obtención de los permisos necesarios para la inmersión en el campo de estudio, es decir, se obtuvo el consentimiento de la institución (UNQ), los profesores a cargo de las aulas virtuales y los

estudiantes con quienes se compartiría el proceso investigativo. Fue especialmente a éstos últimos, a quienes se les informó detalladamente, a través del aula virtual, cuál sería el rol a asumir por parte del investigador durante el cursado de las materias.

Durante el proceso, es decir mientras se llevó a cabo la recolección de datos, se garantizó la privacidad de todos los participantes (profesores y estudiantes) respetando el anonimato. Así como también, el derecho a participar de manera voluntaria tanto en los foros como en las entrevistas. Cabe aclarar que el resguardo de cada sujeto a través del anonimato inicia en esta instancia, pero se prolonga durante el resto del proceso.

Así mismo, en relación a los datos obtenidos, se garantizó durante todo el proceso la no manipulación ni falsificación de los mismos.

También, el investigador se limitó a intervenir en la dinámica de las aulas en las que estaba incluido sólo cuando se le otorgó la participación en un foro especialmente aperturado para obtener mayor cantidad de datos destinado al presente estudio. El sentido de la forma de participación adoptada por el investigador tuvo como objetivo no incidir en las dinámicas propias de las aulas virtuales.

Además, durante el desarrollo de todo el proceso investigativo, se respetó la propiedad intelectual de los autores de la literatura consultada y/o utilizada en la construcción del corpus teórico, explicitando las fuentes y no alterando la letra original; lo que fue posible mediante la utilización de las Normas APA vigentes en la actualidad. En el mismo sentido, se siguieron los protocolos establecidos en el instructivo del Trabajo Final de Maestría.

En definitiva, se trabajó para garantizar la honestidad académica necesaria en toda producción científica.

Capítulo IV

4.1. Sobre el proceso

Para llevar a cabo el proceso de investigación se tuvo en cuenta la propuesta de “coreografía” presentada por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010):

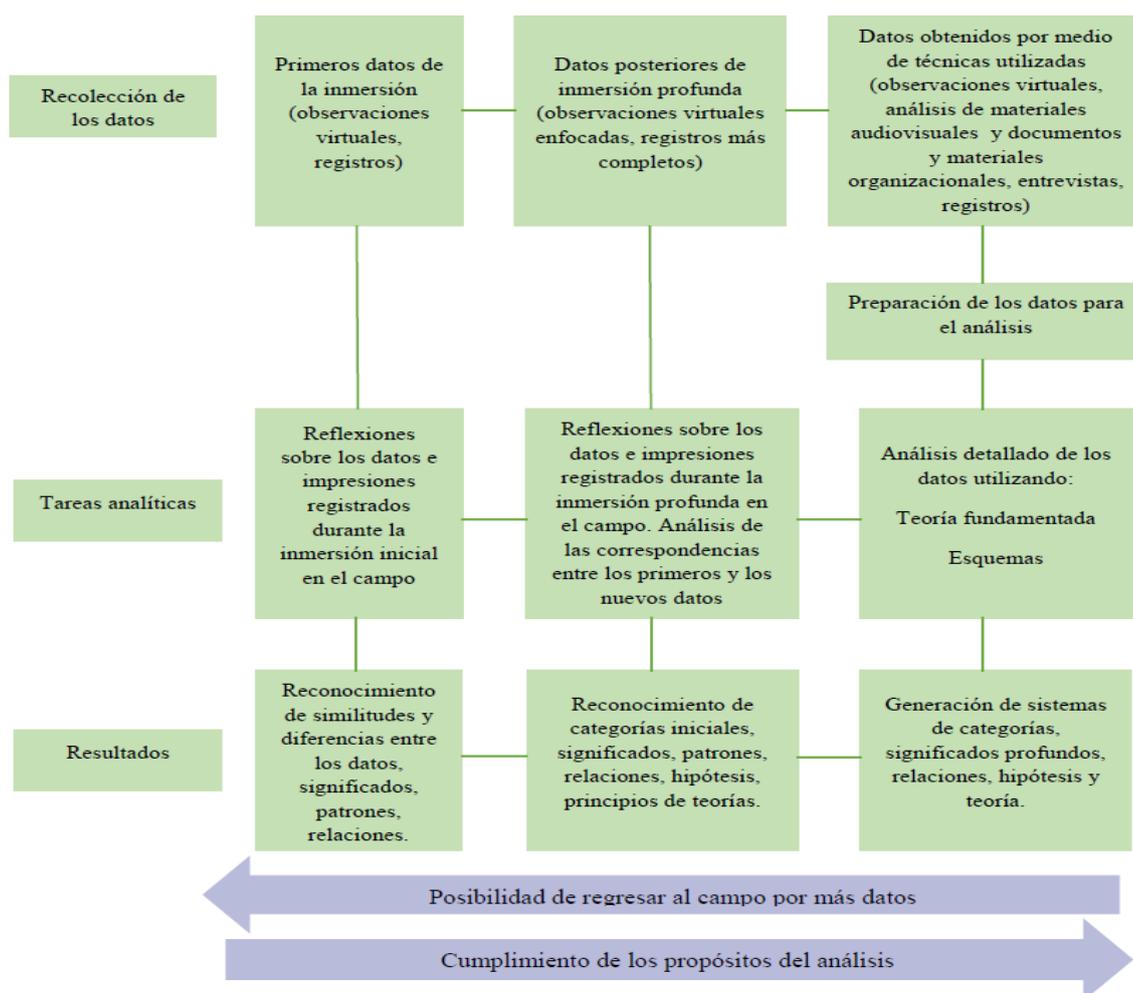


Figura 6. Adaptación de propuesta de coreografía del análisis cualitativo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

4.2.1. Primera inmersión en el campo

4.2.1.1. La muestra

El proceso comenzó con la selección, por sus semejanzas, de un total de cuatro aulas virtuales correspondientes a la Licenciatura en Educación. Las semejanzas consideradas fueron: disponibilidad de acceso, materias pertenecientes a la Licenciatura en Educación modalidad virtual; docentes que utilizaban recursos/herramientas Web 2.0 en el diseño de las clases o bien sugerían su uso a los

estudiantes como parte de las actividades propuestas y posibilidad de que el investigador intervenga en las aulas.

Además resulta pertinente aclarar que en tres de las aulas seleccionadas se desarrollaba la misma materia. De las tres aulas, dos estuvieron activas en el primer período del 2014 y una en el último período del año 2013; lo que significa que a esta última ya se le había otorgado la baja.

Acorde a lo descrito precedentemente los estudiantes se distribuyeron tal como lo presenta la siguiente tabla (Tabla 2)

Tabla 2

Cantidad de estudiantes de las cuatro aulas virtuales observadas discriminada por sexo

AULA	CANTIDAD DE ESTUDIANTES (MUJERES)	CANTIDAD DE ESTUDIANTES (VARONES)
A	26	7
B	22	4
C	26	7
D	26	1
Total	100	19

Fuente: Elaboración propia.

4.2.1.2. La observación virtual y el análisis de documentos y materiales

Teniendo en cuenta la primera muestra seleccionada, se procedió a la aplicación de la técnica de observación virtual con el objetivo fundamental de identificar los recursos y herramientas Web 2.0 propuestos por los docentes y aquellos utilizados y/o producidos por los estudiantes así como también el reconocimiento de expresiones claves tanto en las intervenciones en los foros como de los Diarios de Aprendizaje.

¿Qué se observó puntualmente? De las propuestas de los docentes: los planes y programas de las materias, las clases virtuales y las consignas dadas para el desarrollo de foros y trabajos prácticos. De los estudiantes: tipos de intervenciones en los foros; documentos -Trabajos Prácticos N°1 y N°2, Diarios de Aprendizaje- y los tableros realizados colectivamente. También se identificaron los recursos Web 2.0 que los estudiantes utilizaron para la resolución de las diferentes propuestas sugeridas en el aula: participación en foros, resolución de trabajos prácticos, construcción de Diarios de aprendizaje y aporte a los tableros colectivos. Todo lo detallado fue registrado mediante planillas elaboradas para tal fin. (Ver anexo)

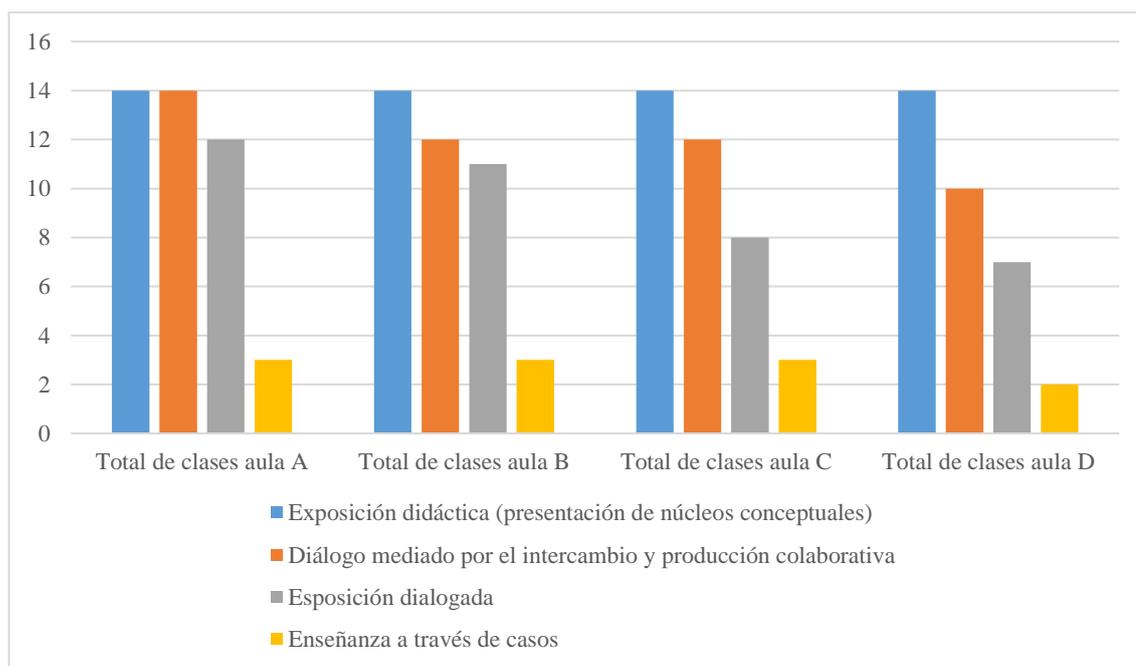


Figura 7. Ejemplos de tablero, consignas de trabajos prácticos, resoluciones de trabajos prácticos, clase virtual, intervenciones en foro y Diarios de Aprendizaje.

4.2.1.3. Los primeros resultados

Ahora bien, de lo observado en la primera inmersión fue posible conocer los tipos de estrategias y actividades propuestas por los docentes en las clases virtuales así como también la cantidad de actividades resueltas por los estudiantes (Ilustración 1).

Ilustración 1. Estrategias de enseñanza propuestas por los profesores



Fuente: Elaboración propia.

Al hacer referencia a las estrategias enseñanza se debe recordar que las mismas son parte del entramado de decisiones que los docentes deben tomar al momento de enseñar. Dichas decisiones, en este caso, están ligadas a las particularidades del Campus Virtual UNQ. Es decir, las decisiones no sólo se toman durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también en el momento en que el docente diseña la clase virtual.

Siguiendo la tipología propuesta por López (2014) y teniendo en cuenta la frecuencia, una de las estrategias más utilizada es la estrategia exposición didáctica, la que es puesta en evidencia en la presentación semanal de núcleos conceptuales de cada asignatura acorde a lo previsto en el Plan de Trabajo y la Carpeta de Trabajo.

El segundo lugar lo ocupa la estrategia diálogo mediado por el intercambio y la producción colaborativa presente fundamentalmente a través de los foros en los que se estimula el intercambio entre los estudiantes. Como ejemplo puede mencionarse que en el aula A se les propone a los estudiantes 13 foros en 16 clases; en el aula B y C 12 foros de 16 clases y en el aula D 8 foros de 16 clases. Lo que traducido a porcentaje representa 92,3%, 75%, 75% y 50% de foros respecto a la cantidad de clases.

La exposición dialogada, se ubica como la tercera estrategia más utilizada por los profesores. Ejemplo de ello, son las propuestas en las que el docente se vale de la exposición de contenidos y conceptos para establecer el diálogo con los contenidos, la bibliografía y los estudiantes. Todos ellos articulados mediante los recursos del campus virtual.

Por último, en cuarto lugar, se sitúa la estrategia enseñanza a través de casos. Dichos casos son presentados mediante relatos de experiencias o de videos documentales.

En lo relativo a las actividades propuestas en las aulas virtuales se evidencian una importante variedad en cada una de las aulas observadas. Dichas actividades son coherentes con el tipo de estrategias seleccionadas. (Tabla 3)

Tabla 3

Tipo de actividades propuestas por los profesores

TIPO DE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
Actividades para explorar y sistematizar contenidos de la bibliografía	guías de lectura, glosario colaborativo, Diario de Aprendizaje
Actividades para graficar síntesis conceptuales	mapas conceptuales, síntesis gráficas
Actividades para el análisis cinematográfico y producción de videos	videos elaborados por terceros audios y videos elaborados por los estudiantes

Actividades para el intercambio entre pares	foros
Actividades de revisión de prácticas de enseñanza y análisis de prácticas en contexto	selección de recurso educativo
Actividades de exploración y búsqueda de información	tablero de recursos
Actividades de evaluación de los aprendizajes	Trabajos prácticos N°1 y 2, Diarios de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia.

Los tipos de actividades que pudieron reconocerse, siguiendo los aportes de López (2014) son: actividades para explorar y sistematizar contenidos de la bibliografía, presentes a través de las guías de lectura, elaboración de glosario colaborativo, construcción de Diario de Aprendizaje; selección y puesta en común a través del tablero de los contenidos de la materia presentados en diferentes formatos: presentaciones *PowerPoint*, cuadros, mapas conceptuales, videos, viñetas.

Actividades para graficar síntesis conceptuales: los docentes proponen a los estudiantes la elaboración de mapas conceptuales, síntesis gráficas referentes a teorías o conceptos desarrollados, a partir del uso de recursos Web 2.0 como *CmapTools*, *Gliffy*, *Glogster*, *Bubblus*, *Spycinodes*, *Prezi*.

Otro tipo de actividades que se presentan son las actividades para el análisis cinematográfico y producción de videos. En tal sentido, los estudiantes analizan el contenido de videos –entrevistas a especialistas, fragmentos de películas, videos documentales-. Además se les propone analizar, a la luz de los contenidos desarrollados, audios o videos de entrevistas elaborados por los propios estudiantes.

Por otra parte, las actividades para el intercambio entre pares, son las más evidentes en los foros. Es en este espacio donde se sugiere a los estudiantes: realizar presentaciones personales; definir conceptos; compartir la biografía escolar personal; resolver un problema; analizar un caso; reconocer concepciones en un recurso literario como la poesía; analizar una definición; identificar conceptos en una entrevista; indagar sus saberes previos a través de respuestas a interrogantes; ampliar la teoría desarrollada mediante ejemplos y experiencias; seleccionar un recurso Web y vincularlo con concepciones teóricas.

También fue posible reconocer actividades de revisión de prácticas de enseñanza y análisis de prácticas en contexto al invitar a los estudiantes a seleccionar un recurso de las nuevas tecnologías que consideren valioso para utilizar en la enseñanza contextualizando el mismo en un campo disciplinar y en un nivel de la enseñanza. Todo ello claro, acompañado de una fundamentación teórica.

Además, se han detectado actividades de exploración y búsqueda de información. Este tipo de actividad se hace más notoria en la construcción colaborativa del tablero de recursos en el que los

estudiantes a partir de la búsqueda de información en la Web seleccionan y comparten sitios, imágenes, videos, viñetas, documentos, esquemas, mapas conceptuales, presentaciones, *blogs*.

Por último, se han podido identificar actividades de evaluación de los aprendizajes presentes fundamentalmente en los trabajos prácticos obligatorios de cada asignatura: actividades de síntesis teórica utilizando alguna aplicación de la Web 2.0; trabajos analíticos de experiencias educativas; trabajos argumentativos en los que los alumnos deben responder a las consignas mediante la argumentación basada en la teoría. Dentro de este tipo de actividades se destaca el uso del portafolio electrónico al que se denomina Diario de Aprendizaje. Éste último se presenta como un registro del aprendizaje que cada estudiante va construyendo durante el cursado de materia. En este espacio, se intenta reflejar el proceso de aprendizaje individual mediante la escritura de apuntes de clase o actividades propuestas; escritura de la bibliografía como así también de síntesis de contenidos y/o de reflexiones personales. Además, se pueden incluir: videos, imágenes, viñetas, gráficos, fotografías, artículos científicos y/o periodísticos, biografías de autores y todo aquello que se relacione con los contenidos desarrollados en la asignatura. Una actividad vinculada al portafolio digital es la de meta-reflexión que los profesores proponen a los estudiantes una vez finalizado el cursado. Se trata de una actividad colaborativa –desarrollada en las *wikis*- en la que se elabora un texto sobre la experiencia del Diario de Aprendizaje con el objeto de reflexionar sobre los propios recorridos.

Tabla 4

Tipo y cantidad de actividades resueltas por los estudiantes

Tipo de actividades	Aula A	Aula B	Aula C	Aula D
Actividades para explorar y sistematizar contenidos de la bibliografía				
Guías de lectura	7	6	6	0
Glosario colaborativo	1	1	1	0
Diario de Aprendizaje	27	22	32	0
Actividades para graficar síntesis conceptuales				
Mapas conceptuales	35	5	1	9
Síntesis gráfica	10	8	16	10
Actividades para el análisis cinematográfico y producción de videos				
Videos elaborados por terceros	0	0	0	3
Audios y videos elaborados por los estudiantes	47	20	23	25
Actividades para el intercambio entre pares				
Foros	13	11	12	9
Actividades de revisión de prácticas de enseñanza y análisis de prácticas en contexto				
Selección de recurso educativo	5	3	2	3
Actividades de exploración y búsqueda de información				
Tablero de recursos	1	1	1	1
actividades de evaluación de los aprendizajes				
Trabajo práctico n° 1	25	21	26	23
Trabajo práctico n°2	25	21	26	23
Diarios de Aprendizaje	27	22	32	0

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los estudiantes fue posible reconocer recursos y herramientas Web 2.0 presentes en los Trabajos Prácticos N°1 (Tp 1) y N°2 (Tp 2) como así también los incorporados a los Diarios de Aprendizaje. Respecto a los Diarios de Aprendizaje se aclara que sólo se consideraron tres aulas dado que en una de ellas no se proponía a los estudiantes la realización de Diarios de Aprendizaje. (Tabla 5 y Tabla 6)

Tabla 5

Cantidad y finalidad de recursos/herramientas Web 2.0 presentes en los Tp 1 y 2

HERRAMIENTA RECURSO	AULA A	AULA B	AULA C	AULA D
CANTIDAD				
FINALIDAD				
VIMEO				1 (compartir documental)
BLOGGER	1 (compartir material didáctico)			
SLIDESHARE	1 (compartir presentación PowerPoint elaborado por la alumna)			
DROPBOX				1 (compartir audio entrevista)
GOOGLE DOCS		1 (compartir síntesis gráfica y resumen de tema)	1 (compartir audio entrevista)	
YOU TUBE	34 (compartir entrevistas) 1 (compartir animación/presentar tema)	11 (compartir entrevistas)	9 (compartir entrevistas)	14 (compartir entrevistas)
POWERPOINT	2 (compartir síntesis conceptual) 2 (presentar tema)	2 (compartir síntesis conceptual)	2 (compartir síntesis gráfica)	
PIXON	3 (compartir historieta)			
SKYDRIVE	2 (compartir síntesis conceptual)			
CMAP TOOLS	6 (elaborar síntesis conceptuales) 1 (presentar tema)	1 (elaborar síntesis conceptual)	6 (elaborar síntesis gráficas)	3 (elaborar síntesis conceptuales)
GOEAR	11 (compartir entrevistas)	3 (compartir narrativa digital/resumen de tema) 6 (compartir entrevistas)	2 (compartir narrativa digital/resumen de tema) 10 (compartir entrevistas)	3 (compartir entrevistas) 6 (compartir audio Tp2 elaborado por la alumna / optativo)

SMARTART				1 (elaborar síntesis conceptual)
PREZI	12 (elaborar síntesis conceptual gráfica) 9 (presentar tema)	5 (elaborar síntesis gráfica)	5 (elaborar síntesis gráfica) 1 (compartir audio de entrevista) 1 (compartir audio de síntesis conceptual)	11 (elaborar síntesis conceptual gráfica)
BUBBL.US	7 (elaborar síntesis conceptual) 2 (presentar tema)		2 (elaborar síntesis gráfica)	1 (elaborar síntesis conceptual)
GLOGSTER	3 (elaborar síntesis conceptual)			1 (elaborar síntesis conceptual)
GLIFFY		1 (elaborar síntesis gráfica)	1 (elaborar síntesis gráfica)	1 (elaborar síntesis conceptual)
SPICYNODES	4 (elaborar síntesis conceptual) 1 (presentar de temática)			1 (elaborar síntesis conceptual)
IVOOX				1 (elaborar audio Tp2 optativo)
MINDOMO	1 (elaborar síntesis conceptual)	2 (elaborar síntesis conceptual)		
CAMALEO	2 (presentar tema) 1 (elaborar síntesis conceptual)			
PADLET	1 (elaborar síntesis conceptual)	1 (elaborar síntesis gráfica)		
ONE DRIVE	1 (compartir consignas Tp1)	1 (compartir archivo de audio)		
REALPLAYER CLOUD	2 (compartir archivo de voz)			
WORDLE	1 (generar nube)			
GOOGLE DRIVE		1 (compartir video de entrevista realizada)	1 (compartir archivo de Tp1) 1 (compartir audio entrevista)	
MEDIAFIRE			1 (compartir video de entrevista realizada)	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6

Cantidad y finalidad de recursos/herramientas Web 2.0 presentes en los Diarios de Aprendizaje

HERRAMIENTA RECURSO	AULA A	AULA B	AULA C
BLOGGER			2 (sugerir lecturas)
SLIDESHARE		3 (compartir presentación <i>PowerPoint</i>) 1 (compartir documento)	8 (compartir presentación <i>PowerPoint</i>) 3 (compartir documento)
GOOGLE DOCS			12 (documento)
YOU TUBE	8 (compartir video educativo) 4 (compartir animación) 6 (compartir experiencias educativas) 5 (compartir película) 2 (compartir ponencia) 3 (compartir entrevista a especialista) 1 (compartir una clase perteneciente a un curso) 1 (compartir ciclo "Diálogos sobre educación") 1 (compartir conferencia) 1 (compartir exposición de especialistas)	2 (compartir animación) 3 (compartir entrevista a especialista) 3 (compartir video educativo) 2 (compartir experiencias educativas) 1 (compartir ponencia) 1 (compartir historia narrada)	3 (compartir película) 11 (compartir video educativo) 1 (compartir exposición de especialistas sobre temática específica) 1 (compartir ponencia) 4 (compartir entrevista a especialista) 2 (compartir programa de tv educativo) 2 (compartir animación) 3 (compartir experiencias educativas) 1 (compartir conferencia) 2 (compartir tema musical)
GLOGSTER	1 (compartir experiencia de práctica)		
GOOGLE DRIVE		1 (compartir una propuesta pedagógica) 1 (compartir imágenes)	
SLIDEPLAYER		1 (compartir presentación de tema específico)	

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, y coincidentemente con lo aportado por López (2014), se pudo constatar que los docentes incluyen en sus propuestas de clases virtuales herramientas para compartir, producir, y/o editar videos –*YouTube*-. También utilizan herramientas para publicar imágenes y presentaciones

visuales –Pinterest, generador de nube-. Así mismo, los profesores, incorporan videos disponibles en la web como material para las clases virtuales: documentales, fragmentos de películas y/o entrevistas. (Tabla 7)

Tabla 7

Recursos compartidos por los profesores en los Tableros

NOMBRE RECURSO/HERRAMIENTA	AULA A	AULA B	AULA C	AULA D
YOUTUBE	19 videos 2 Ponencias 2 Fragmentos de película 2 Experiencias educativas 2 Entrevistas 5 Cortos 1 Documental 1 Reflexiones 4 Videos educativos	3 noticia periodística 1 programa educativo emitido por tv 1 Videos educativos	3 noticia periodística 1 programa educativo emitido por tv 1 Videos educativos	6 (2 ponencias de especialistas, 3 entrevistas a especialistas, 1 película)
VIMEO				1 (documental)
SITIO “CONECTATE”				2
IMAGEN FIJA				1 (cuadro síntesis compuesto por dos columnas)
SLIDESHARE ULLMEDIA	1 power point	1 presentación 2 videos educativos 1 video documental	1 presentación 2 videos educativos 1 video documental	
JIMDO	1 imagen			
SUBIRIMÁGENES.NET	1 imagen			

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a las intervenciones de los estudiantes en los foros y Diarios de Aprendizaje, fue posible reconocer segmentos de datos que fueron analizados siguiendo el proceso de codificación abierta (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). (Ver Anexo)

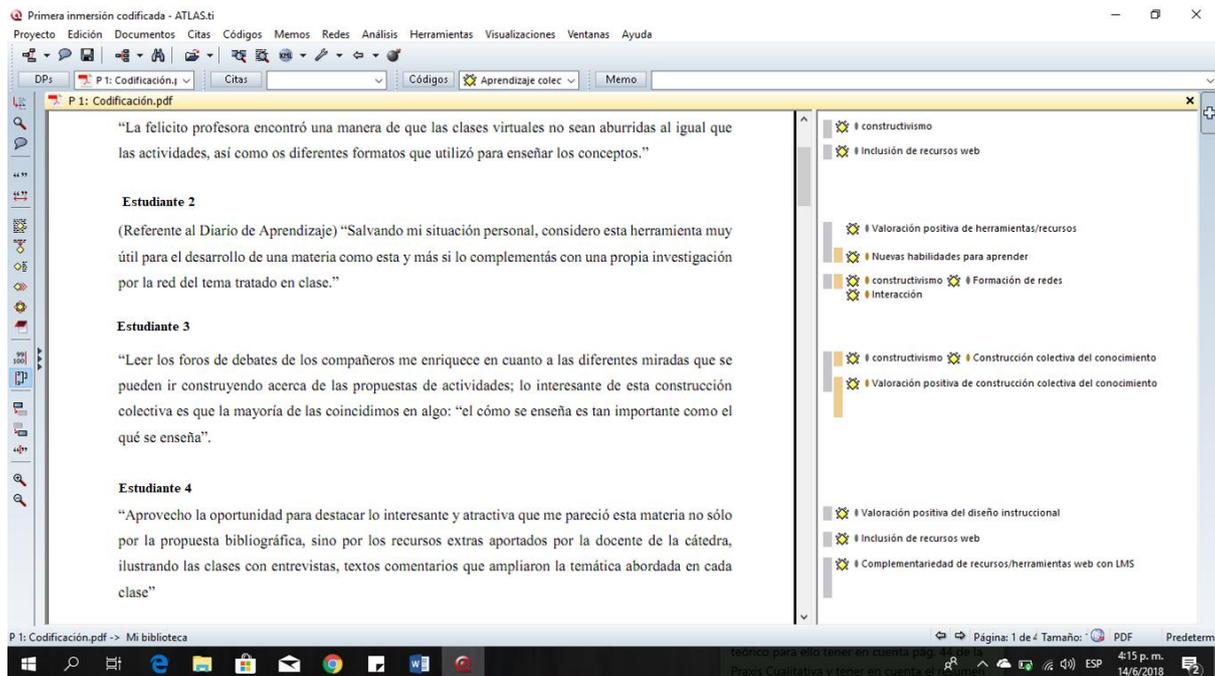


Figura 8. Ejemplo de captura de pantalla proceso de codificación.

Una característica que se reitera en las aulas observadas es que los profesores entienden a los estudiantes como “sujetos activos, en colaboración con otros y en interacción permanente con las potencialidades internas y externas al campus virtual” (López, 2014, p.138). Acorde a ello, durante el desarrollo del cursado de las materias, más específicamente en las propuestas de actividades tanto obligatorias como optativas, los docentes promueven no sólo el uso de los recursos que ofrece el campus virtual, sino también, y de forma optativa, de aquellos a los que Jane Hart (2013) llama herramientas para el aprendizaje: las herramientas de documentos y presentaciones y las herramientas de imagen audio y video. De esta manera, se intenta superar el modo de texto incorporando otros modos discursivos.

En relación a lo descrito en el párrafo anterior, se pudo comprobar que los estudiantes, al momento de concretar las diversas actividades, eligen no sólo las herramientas sugeridas sino también otras conocidas por ellos. Así mismo, muchos estudiantes hacen uso de aplicaciones y servicios que les permite compartir las producciones realizadas.

Como resultado, se puede señalar que el recurso más utilizado por los alumnos es *YouTube*, luego le sigue *Prezi*, *Goear*, *CmapTools* y *Bubbl.us*. Mientras que las herramientas y servicios menos utilizados son: *Skydrive*, *Vimeo*, *Blogger*, *Slideshare*, *Wikipedia*, *Dropbox*, *Google Docs*, *PowerPoint*, *Pixton*, *Smartart*, *Ivoox*, *Padlet*, *Wordle*, *Jimdo*, *Subirimágenes.net*, *Google Drive*, *MediaFire* y *Slideplayer*. No obstante ello, es claramente notoria la cantidad y variedad de recursos, herramientas y servicios que los estudiantes utilizan para la resolución de las actividades que se les propone.

Un apartado especial merece el Diario de Aprendizaje, ya que si bien once alumnos del total de ciento diecinueve no compartieron ningún recurso ni herramienta Web 2.0, el resto logró producciones en las que no sólo incorporó los utilizados en la resolución de las actividades, sino también otros que a modo ilustrativo acompañaron los relatos escritos. En ese sentido, *YouTube* sigue siendo el recurso preferido por los estudiantes pues les permite compartir: videos educativos, animaciones, experiencias educativas, películas, ponencias, entrevistas a especialistas, clases, conferencias, exposiciones de especialistas, programas educativos de tv, historias narradas y videos musicales. Cabe aclarar, demás, que en los Diarios de Aprendizaje, los estudiantes sumaron enlaces a sitios Web, viñetas e imágenes fijas. (Tabla 8)

Tabla 8

Recursos compartidos por los estudiantes en los Diarios de Aprendizaje

RECURSOS	CANTIDAD Y TIPO
SITIOS	4 <i>Links</i> sobre noticias periodísticas 3 artículo de portal educativo Edu.ar 1 link <i>google books</i> 1 libro scaneado (<i>edublog</i>) 1 sitio web Facultad de Ingeniería Química. UNL 1 cuadro 7 <i>blog</i> que desarrolla tema específico 1 entrevista escrita 14 artículo científico 1 estudio de caso 1 documento (seminario) 2 wikipedia 1 web que desarrolla tema específico 1 documento pdf
VIÑETAS	41
IMAGEN FIJA	11 gráfico vectorial 32 ilustraciones 4 mapa mental 17 fotografía 2 mapa conceptual 1 pintura
EMOTICONES	2
RED CONCEPTUAL	3

Fuente: Elaboración propia.

4.2.2.4. Los resultados

Continuando con el proceso de análisis iniciado, y una vez alcanzado el conjunto de datos mediante la técnica de observación virtual, se procedió a comparar la información obtenida.

Concretamente, se leyeron y releeron los datos con el objetivo de descubrir relaciones, es decir, llevar a cabo la codificación abierta.

En tal sentido se revisó y reconsideró la información obtenida y se procedió a la asignación de códigos productos resultantes de las lecturas y pre-codificación del investigador como así también del lenguaje y expresiones usadas por los estudiantes. (Ver Anexo)

Además, resulta pertinente señalar que la información no sólo fue recontextualizada, sino también interrogada para descubrir sus propiedades y dimensiones o subcategorías. Por consiguiente se llevaron a cabo dos operaciones analíticas complementarias: la primera operación fue la codificación axial, es decir la búsqueda activa y sistemática de propiedades (Vasilachis, 2006. p. 157). La segunda acción consistió en el registro las relaciones que fueron surgiendo durante este proceso. De esta manera, pudieron identificarse las categorías que se fueron mostrando en los datos (véase figura 4).

Por todo lo descripto, la primera inmersión en el campo, permitió realizar las siguientes interpretaciones:

Existe por parte de los estudiantes reconocimiento del ecosistema social, evidenciando en sus expresiones características propias del ámbito socio-cultural en el que la expansión de las TIC se presentan como las generadoras de la sociedad red y con ello la necesidad, por parte de los sujetos sociales de establecer nuevos tipos de vínculos, es decir la conformación de redes interactivas.

Grupo 1:

[...] la Web 2.0, la segunda generación web, el software social es una revolución social y cultural más que una revolución tecnológica.” Y además: “Para comenzar a hablar de nuevas tecnologías y aprendizaje se debe considerar de gran importancia y utilidad la incorporación de todos a ésta forma de vida

Aportes de foros: *“Es así que en los tiempos actuales, es casi inevitable no utilizar en algún momento estas tecnologías de la comunicación y la información”*

Además, y como consecuencia de la existencia de la Web 2.0 los estudiantes, manifiestan los efectos que ésta tiene al sumarse con los LMS y es en tal sentido se reconocen como partícipes desde el rol de productores de conocimiento:

Grupo 1:

[...] los blogs, los wikis, las rss, los marcadores sociales, la realidad aumentada, mashups, las redes sociales y en general estos nuevos medios de información y comunicación

emergentes tras la Web 2.0, generan un contexto idóneo para el desarrollo de competencias tales como: el pensamiento crítico, la autonomía, la iniciativa, el trabajo colaborativo

Particularmente en este aula hemos tenido la posibilidad de acceder a trabajos que nuestros compañeros han presentado en su propio portafolios, realizar comentarios en los foros; aspectos que indudablemente contribuyeron a establecer una red de conocimientos y comunicación permanentes.

Estudiante 4:

Aprovecho la oportunidad para destacar lo interesante y atractiva que me pareció esta materia no sólo por la propuesta bibliográfica, sino por los recursos extras aportados por la docente de la cátedra, ilustrando las clases con entrevistas, textos comentarios, recursos de la web.

Grupo 2:

La posibilidad de visualizar este trayecto formativo a partir del diario de aprendizaje, nos permite comparar el estado inicial y el actual en relación a la apropiación de conocimientos, herramientas procedimentales y tecnológicas, que conjuntamente con las propuestas de los trabajos prácticos, completan la formación en este aula.

Estudiante 3:

Fue una manera de aprender virtualmente pero de manera innovadora: diarios de aprendizajes, videos, entrevistas, lecturas de cuentos y posterior análisis, elaborar colaborativamente una enciclopedia virtual, elaborar mapas conceptuales con softwares específicos.

Las expresiones precedentes, también permiten visualizar el rol de facilitadores que los estudiantes le otorgan a los docentes puesto que son considerados guía de los estudiantes en la utilización de herramientas y recursos necesarios para explorar y construir nuevos conocimientos y desarrollar nuevas habilidades.

Por otra parte, los estudiantes no sólo son capaces de generar conocimiento, a partir de la diversidad de estrategias y actividades propuestas por los docentes, sino también son capaces de contribuir a su propia formación a través de la asunción de una actitud crítica, participativa, democrática, emprendedora. Esto es posible, dado que se le propone vivir experiencias de formación mediante las cuales comparten objetivos, intereses, tareas en un contexto particular: el aula virtual;

construyen el conocimiento a partir de la reflexión conjunta; comparten un espacio virtual que en la medida en que avanza el cursado de la materia asume características propias en función de los tipos de intercambios y producciones que generan los integrantes de las aulas; asumen una actitud participativa logrando compartir no sólo actividades sino también emociones, sentimientos, sensaciones expuestos en foros y actividades de meta-evaluación y, por último, acceden a recursos e información que es intercambiada entre los miembros de las aulas.

Estudiante 3:

Leer los foros de debates de los compañeros me enriquece en cuanto a las diferentes miradas que se pueden ir construyendo acerca de las propuestas de actividades; lo interesante de esta construcción colectiva es que la mayoría de las coincidimos en algo: “el cómo se enseña es tan importante como el qué se enseña.

Estudiante 9

La cursada de la asignatura [...], me resultó sumamente enriquecedora, porque me mantuvo en una permanente búsqueda. En este sentido, puedo asegurar que la materia me posibilitó, desde la implementación de los recursos tecnológicos, compartir y canalizar las ansiedades que se me presentaban

Grupo 2:

Se constituye como un depósito que reúne un conjunto de documentos, reflexiones, ilustraciones, gráficos, entre otros, producidos y realizados por el estudiante y orientado por el docente, que se ordenan para mostrar el progreso individual y el grado de alcance de los objetivos que nos proponemos y también las estrategias que utiliza el alumno para la investigación, el progreso del pensamiento reflexivo y las elaboraciones que testimonian el grado de aprendizaje experiencial, reflexivo y crítico.

Además, los estudiantes coinciden en valorar de manera positiva la incorporación de recursos Web 2.0 porque favorecen el enriquecimiento de las temáticas que se desarrollan. Existen estudiantes que entienden a los recursos Web 2.0 como los que permiten “conectar” los temas con otros modos discursivos. Así lo expresa el Estudiante 5 perteneciente al Aula C, quien al referirse a los recursos considera que se presentan como una “oportunidad: conectar los temas de la cursada con textos, videos y material que ya conocemos”. Por su parte el Estudiante 6 expresa que los recursos ofrecen “la posibilidad de integrar las TIC para ilustrar, sintetizar, ampliar, comenzar o cerrar algunas de las intervenciones”.

En cuanto al Diario de Aprendizaje es valorado como un instrumento que permite –en palabras del Grupo de alumnos 2 del aula A- *“comparar el estado inicial y el actual en relación a la apropiación de conocimientos, herramientas procedimentales y tecnológicas, que conjuntamente con las propuestas de los trabajos prácticos, completan la formación en este aula.”*

Por su parte, el Grupo 3 del aula A afirma:

Experimentar la elaboración del Diario resulta útil ya que al compartir reflexiones, imágenes, videos, ideas, experiencias propias, etc. se produce aprendizaje de una manera distinta al generado clase a clase. Permite el pensar y repensar, detenernos en cuestiones que tal vez, son importantes a nivel personal o individual para ir construyendo y reconstruyendo saberes.

Es importante resaltar que el uso del diario de aprendizaje resulta más productivo si refleja interpretaciones y reflexiones sobre los contenidos desarrollados y no meras repeticiones o copia y pega. En el caso de los docentes, esta reflexión puede estar orientada hacia su propia práctica y en los alumnos, una manera diferente de aprender significativamente, ya que los estudiantes no suelen cuestionar o cuestionarse lo que dice su profesor o lo que están en los libros y es necesario permitirle al estudiante una instancia de reflexión para lograr su autonomía. Además, cada autor interpreta el contenido de una manera diferente, lo traduce según sus conocimientos previos, experiencia de vida y concepciones propias, es decir, según su identidad. Es por eso que, cada Diario de aprendizaje refleja textos que les son propios a cada sujeto.

Asimismo, el Tablero es reconocido como el espacio en donde se genera el intercambio de contenidos audiovisuales y se constituye como complemento del Diario de Aprendizaje, dado que el primero es considerado como un espacio en el cual es posible nutrirse.

Grupo 1: *“El intercambio de contenidos audiovisuales insertados en los distintos Diarios de Aprendizaje se realizó a través del tablero [...]. La elaboración de este tablero constituye un complemento importante del diario.”*

Finalmente, la experiencia de aprendizaje vivenciada en las aulas es ponderada positivamente resaltando la importancia de los foros y del Diario de Aprendizaje. Así lo expresa el Grupo 1 del aula A: *“[...] hemos tenido la posibilidad de acceder a trabajos que nuestros compañeros han presentado en su propio portafolios, realizar comentarios en los foros; aspectos que indudablemente contribuyeron a establecer una red de conocimientos y comunicación permanentes.”*

Además, el Estudiante 8 comenta: “[...] este recorrido me hizo pensar y relacionar todo con mi disciplina y multiplicar posibilidades, recursos y fundamentos.” Más aún, el Estudiante 9 expresa:

La modalidad de trabajo propuesta, me permitió la incorporación de nuevas herramientas para intervenir en el área educacional, pudiéndolas aplicar a mi trabajo de campo. También considero que me ha permitido, la cursada, crear y generar espacios de reflexión, elaboración y trabajo, encontrando estrategias pedagógicas que fundamentan y crean espacios de trabajo colectivo con infinita creatividad, potencialidad y riqueza, como forma de visualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en el aula, en las instituciones como así también en la vida cotidiana de los sujetos que la componen y la conforman, con la posibilidad de transformación para realizar una lectura coherente de la realidad, a través de herramientas, dispositivos, técnicas para operar.

Por todo lo expresado se pudo vislumbrar un modelo pedagógico que supera el enfoque de carácter centrado en el profesor. En este sentido, el aula virtual, se presenta como el espacio que posibilita la ampliación de las oportunidades de formación de los actores protagonistas –estudiantes- ofreciendo nuevas formas de intercambiar, utilizar y producir conocimientos.

Grupo 3: “[...] se produce aprendizaje de una manera distinta al generado clase a clase. Permite el pensar y repensar, detenernos en cuestiones que tal vez, son importantes a nivel personal o individual para ir construyendo y reconstruyendo saberes.”

Estudiante 9: “También considero que me ha permitido, la cursada, crear y generar espacios de reflexión, elaboración y trabajo, encontrando estrategias pedagógicas que fundamentan y crean espacios de trabajo colectivo.”

En definitiva, esta primera inmersión en el campo, posibilitó el reconocimiento de un entorno virtual (LMS) que sumado a la Web 2.0, favorecen fundamentalmente la construcción colectiva del conocimiento; la presencia de procesos colaborativos, de interacción e interactividad sostenidos en propuestas de enseñanza y aprendizaje donde el docente se muestra como orientador y los estudiantes como co-productores. Sin embargo, durante el proceso de análisis de datos, también se identificaron algunos segmentos de datos que parecían como información novedosa (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010):

Estudiante 8: “Este recorrido me hizo pensar y relacionar todo con mi disciplina y multiplicar posibilidades, recursos y fundamentos.”

Estudiante 9: “La modalidad de trabajo propuesta, me permitió la incorporación de nuevas herramientas para intervenir en el área educacional, pudiéndolas aplicar a mi trabajo de campo.”

También considero que me ha permitido, la cursada, crear y generar espacios de reflexión, elaboración y trabajo, encontrando estrategias pedagógicas que fundamentan y crean espacios de trabajo colectivo con infinita creatividad, potencialidad y riqueza, como forma de visualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en el aula, en las instituciones.

4.2.2. Segunda inmersión en el campo

4.2.2.1. Ampliación de la muestra

Coherente con la metodología escogida para la realización del presente estudio, se trabajó en un proceso en zigzag accediendo tantas veces al campo como fue necesario (Creswell, 1998). Por lo tanto se seleccionó una nueva muestra teórica (Vasilachis, 2006) con el fin de ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados. Para su selección se consideró su potencial: disponibilidad de acceso, materias pertenecientes a la Licenciatura en Educación, modalidad virtual; docentes que utilizaban recursos/herramientas Web 2.0 en el diseño de las clases o bien sugerían su uso a los estudiantes como parte de las actividades propuestas y posibilidad de que el investigador intervenga en las aulas. (Tabla 9)

Tabla 9

Cantidad de estudiantes de las dos aulas virtuales observadas discriminada por sexo

AULA	CANTIDAD DE ESTUDIANTES (MUJERES)	CANTIDAD DE ESTUDIANTES (VARONES)
A	26	8
B	17	5
Total	43	13

Fuente: Elaboración propia.

4.2.2.2. La observación virtual y el análisis de documentos y materiales

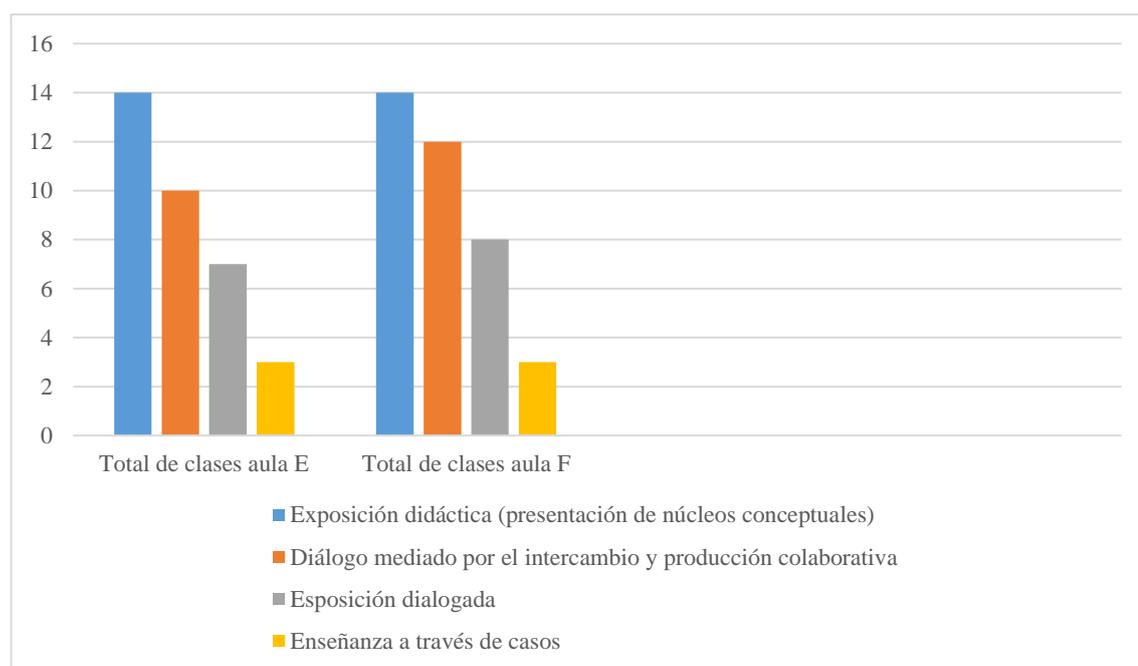
A partir de la nueva muestra, se continuó trabajando en forma simultánea con la codificación y análisis de datos en pos de refinar los conceptos, identificar sus propiedades y explorar las relaciones de unos con los otros para poder integrarlos en una teoría coherente (Bustingorry, Sánchez Tapia e Ibáñez Mansilla, 2006). Es decir, se siguió trabajando en la retroalimentación del proceso de categorización.

Dado que desde este tipo de investigación, la emergencia es la base del método para construir teoría, se siguió con el proceso analítico de las notas de campo productos de la observación virtual y de las expresiones manifiestas por los estudiantes tanto en los foros como en los Trabajos Prácticos y Diarios de Aprendizaje. Más concretamente, a partir de la conceptualización u ordenamiento conceptual –definición de conceptos de acuerdo con sus propiedades y dimensiones específicas- se siguió con la construcción del esquema explicativo (teorización) y por consiguiente se continuó con la realización de “microanálisis”.

De esta manera, se procedió a la revisión y clasificación de las categorías. Todo ello implicó la evaluación permanente del diagrama para buscar tanto su consistencia interna así como también brechas en la lógica. Además, se procedió a completar las categorías poco desarrolladas (Strauss & Corbin, 2002).

Los datos obtenidos en las nuevas aulas fueron los siguientes:

Ilustración 2. *Estrategias de enseñanza propuestas por los profesores*



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10

Tipo de actividades propuestas por los profesores

TIPO DE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
Actividades para explorar y sistematizar contenidos de la bibliografía	guías de lectura, Diario de Aprendizaje
Actividades para graficar síntesis conceptuales	mapas conceptuales, síntesis gráficas
Actividades para el análisis cinematográfico y	videos elaborados por terceros

producción de videos	audios y videos elaborados por el profesor
Actividades para el intercambio entre pares	foros
Actividades de revisión de prácticas de enseñanza y análisis de prácticas en contexto	selección de recurso educativo
Actividades de exploración y búsqueda de información	trabajos prácticos
Actividades de evaluación de los aprendizajes	Trabajos prácticos N°1 y 2, Diarios de aprendizaje, Buzón de tareas

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11

Tipo y cantidad de actividades resueltas por los estudiantes

Tipo de actividades	Aula A	Aula B
Guías de lectura	7	6
Diario de Aprendizaje	27	0
Mapas conceptuales	35	5
Síntesis gráfica	10	8
Videos elaborados por terceros	0	0
Audios y videos elaborados por los estudiantes	38	20
AUDIOS Y VIDEOS ELABORADOS POR EL PROFESOR	8	7
Foros	6	5
Selección de recurso educativo	4	3
TRABAJO PRÁCTICO	1	1
Trabajo práctico n° 1	25	21
Trabajo práctico n°2	25	23
Diarios de Aprendizaje	27	0
BUZÓN DE TAREAS	25	0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12

Cantidad y finalidad de recursos/herramientas Web 2.0 presentes en los Tp 1 y 2

NOMBRE RECURSO/ Herramienta	AULA E	AULA F
SCRIBD	1 (documento Word)	1 (documento PDF)
SLIDESHARE	1 (presentación PowerPoint elaborado por estudiante)	3 (presentación PowerPoint)
YOU TUBE	11 (videos)	3 (animación)

	educativos) 1 (experiencia educativa)	
CMAP TOOLS		1 (síntesis conceptual)
PREZI	2 (síntesis conceptual_ gráfic a)	
BUBBL.US	8 (síntesis conceptual)	4 (síntesis conceptual)

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13

Recursos compartidos por los estudiantes en los Diarios de Aprendizaje

RECURSO	CANTIDAD Y TIPO
LINK	7
IMAGEN FIJA	3
VIDEOS DE YOUTUBE	2
VIÑETAS	3
BLOG	1

Fuente: Elaboración propia.

Hay que mencionar además, que en estas aulas el investigador pudo realizar una intervención con la finalidad principal de proponer a los estudiantes una consigna abierta -atendiendo al pensamiento divergente-, que presente soluciones diferentes a partir de la elección libre de recursos propios de la Web 2.0.

Para llevar a cabo dicha intervención se propuso, en ambas aulas virtuales, la apertura de un foro titulado “Sobre lecturas”. (Ver Anexo)

Universidad Nacional de Quilmes

Inicio / [Redacted] / Foros / Sobre lecturas

Buscar en foros

Este foro permite que cualquiera elija suscribirse o no
 Ahora cualquiera puede elegir si se suscribe
 Mostrar/editar suscriptores actuales
 Darse de baja de este foro

A partir de las lecturas realizadas deberá seleccionar y compartir una expresión que le resulte particularmente significativa. Además, deberá sumar un recurso -presentación, video, mapa conceptual, infografía, otros- que, a criterio personal, represente dicha expresión.

Aquí los espero. Susana.

Tema	Comenzado por	Respuestas	Último mensaje
Sobre lecturas	[Redacted]	39	Cuñerz Luis Alejandro lun, 3 de nov de 2014, 12:21
Durkheim	[Redacted]	0	Ibar Jorge Osvaldo jue, 30 de oct de 2014, 08:50
las distintas concepciones de naturaleza del hombre y su influencia en la sociedad resultante	[Redacted]	0	Ibar Jorge Osvaldo jue, 30 de oct de 2014, 08:31
Sobre lecturas	Bernal Juan Jose	^	Bernal Juan Jose

Figura 9. Captura de pantalla de la consigna presentada en los foros.

Es importante aclarar que los foros estuvieron activos durante el transcurso de tres semanas para que la variable tiempo no se presente como una dificultad en las intervenciones de los estudiantes.

Durante el desarrollo de los foros de discusión el investigador realizó al menos tres intervenciones no sólo para generar preguntas concretas y estimulantes referidas al tema, sino también para acompañar el proceso con la elaboración de conclusiones generales y establecer los diversos enfoques que los estudiantes fueron otorgando al tema en cuestión.



Figura 10. Captura de pantalla que ejemplifica una de las intervenciones en el foro.

Los datos obtenidos a partir de las participaciones en los foros pueden visualizarse en las siguientes tablas:

Tabla 14

Cantidad de intervenciones en los foros

	AULA E	AULA F
CANTIDAD DE INTERVENCIONES	14	35

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 15

Tipo y cantidad de recursos seleccionados por los estudiantes

TIPO DE RECURSOS	AULA E	AULA F
VIDEOS DE YOU TUBE	4	8
BLOGGER		1
CMAPTOOL	1	
PREZI	1	
SITIO WEB		2
VIÑETA	2	3

Fuente: Elaboración propia.

4.2.2.3. Las entrevistas

Por otro lado, se llevaron a cabo entrevistas, de tipo cualitativa y estructurada. El cuestionario predeterminado fue puesto a disposición de todos los participantes de las aulas seleccionadas mediante correo interno del campus para que puedan dar respuesta al mismo de manera voluntaria.

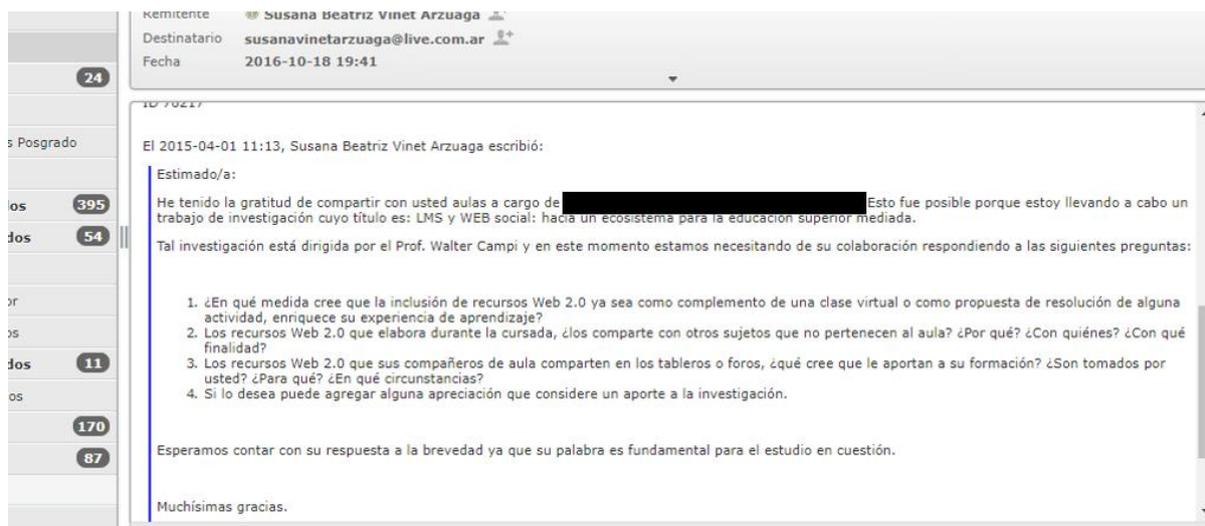


Figura 11. Captura de pantalla del cuestionario enviado a los estudiantes vía correo interno del campus.

La inclusión en las nuevas aulas y sumado a ello la realización de las entrevistas permitió seguir localizando patrones y por consiguiente se logró la saturación teórica (Vasilachis, 2006).

Así, el análisis de los registros de observaciones virtuales junto al análisis de los registros de las entrevistas dio cuenta del reconocimiento por parte de los estudiantes de la llamada ecología del aprendizaje. Ese es el caso del Estudiante 2 quien alude a una de sus características: la posibilidad de acceso en diferentes formatos más allá del espacio y el tiempo:

En cuanto a mi experiencia educativa casi el 70% ha sido virtual, ya sea en la UVQ como posgrados en otras universidades que los he realizado en line, en caso contrario es decir de no contar con estas herramientas que brinda la red, no hubiera podido realizar la mayoría de las capacitaciones que tengo hechas porque mis tiempos de estudio son a la noche tarde o los fines de semana. [...] por tanto la utilización de herramientas audiovisuales también contribuyen a ahorrar tiempo y fijar contenidos.

Estudiante 10:

También contribuyen a enriquecer la experiencia de aprendizaje en la medida de que no existe prácticamente el reloj. Logro organizar mis tiempos y trabajar desde cualquier lugar siempre que cuente con un dispositivo móvil. De lo contrario no podría estudiar en esta etapa de mi vida.

Otras de las características presentes y referentes a la ecología del aprendizaje es la que reconoce que los sujetos sociales aprenden toda la vida mediante las TIC, por lo que a su vez, éstas últimas ofrecen nichos potenciales de aprendizaje.

Estudiante 5: *“La idea de redes de aprendizaje, comunidades de aprendizaje, construcción de conocimiento con otros nos crea nuevos horizontes posibles y desafíos. Sin embargo, esto solo no es suficiente. Es necesario instalar prácticas cooperativas en la realidad del día a día.”*

Estudiante 12:

[...] ya no puede negarse que si bien se puede seguir aprendiendo a través de los recursos tradicionales, no puede negarse que las tecnologías hoy conviven con nosotros y nosotros con ellas, pudiendo potenciar éstas los resultados de las experiencias de aprendizaje, sobre todo en su construcción colaborativa y facilitando el intercambio en una red cada vez más amplia.

Coincidente con la primera muestra, nuevamente, se valoran en forma positiva la inclusión de recursos y herramientas Web 2.0 en el LMS y con ello el diseño instruccional:

Estudiante 1: *“La inclusión de recursos web, es realmente valiosa y enriquecen la experiencia de aprendizaje.”*

Estudiante 8: *“[...] cada una de ellas tiene la posibilidad de facilitarnos la aprehensión de conocimiento o prácticas relacionadas a tal fin, su empleo mejora en cualquiera de los casos la enseñanza y el aprendizaje.”*

Estudiante 11:

Enriquecen mucho, considero que (si el recurso está adecuadamente utilizado) hace más dinámica la información, genera mayor contacto entre los cursantes y la materia y además facilitan la comprensión de algunas cuestiones. Por otra parte estimulan a la participación y motivan.

Estudiante 12: *“Considero que es indispensable la inclusión de recursos Web 2.0 en toda actividad de enseñanza y aprendizaje que busque mejorar la calidad educativa en este tiempo de construcción colectiva del conocimiento.”*

Además, se rescata la importancia que reúne el LMS sumado a los recursos de la Web 2.0 para el desarrollo de nuevas habilidades y la construcción del conocimiento mediante la interacción y la interactividad.

Estudiante 5: *“La posibilidad de trabajo cooperativo pone en juego nuestro propio universo de configuraciones y nos da herramientas para pelear contra el individualismo.”*

“[...] no solamente permite administrar los tiempos y organizarnos para cumplir con la cursada de materias sino que en consecuencia nos coloca, a quienes cursamos a través de la plataforma virtual, en "otro lugar" con respecto a nuestros estudios donde cada día se gana más autonomía y aumenta nuestro potencial con respecto al aprendizaje.

Estudiante 7: *“Permiten aprender con otros, con altos grados de protagonismo del alumno.”*

Estudiante 10:

Es fundamental en el aprendizaje interactuar con el "otro". Algunos detalles se nos pasan por alto al trabajar en forma individual, y esa es una ventaja de los recursos Web 2.0. La cursada a distancia no permite a los alumnos el reunirse físicamente para realizar un trabajo o para preparar un examen. Esta es la barrera que atraviesan los recursos web, permitiéndonos sentir que no estamos solos ante el profesor y su materia.

Estudiante 13:

Accedí a nuevas herramientas que permitieron dar un tratamiento diferente a los contenidos e inauguraron la Web 2.0: los feeds, los trackbacks y las etiquetas. Es a partir de éstas cuando empieza el éxito de los blogs y páginas sociales como Youtube (para compartir vídeos), Flickr (para compartir fotos), Delicious (para compartir enlaces favoritos), Slideshare (para compartir presentaciones), etc. Gracias a estas herramientas tenemos la posibilidad de indexar, gestionar y relacionar entre sí la cantidad ingente de contenidos que se comparte en la web cada día.

Estudiante 8:

[...] comparto porque creo que es una adquisición de conocimiento para compartir y que esa interacción beneficia a muchas personas, un ejemplo el prezi como medio para dar un nuevo enfoque a las presentaciones con la posibilidad de realizarlo simultáneamente, además de permitir construirlo colaborativamente.

Estudiante 7: *“[...] comparto en mi facebook personal con mis colegas y otras personas que no son docentes ya que considero que puede enriquecer su propia formación o ayudarme a seguir enriqueciendo mi trabajo.”*

Las palabras de los estudiantes dan muestra de que lo que se produce en el aula virtual a partir de las propuestas presentadas por los profesores, así como las herramientas y recursos web sugeridos se comparten en y fuera del aula virtual. Los fundamentos que los estudiantes aducen al momento de justificar el por qué de dicha acción están ligados a la utilidad que reconocen en tales producciones y/o recursos y herramientas web. En tal sentido, manifiestan que la posibilidad de compartir colabora directamente con la formación profesional enriqueciendo el trabajo personal, pero también enriqueciendo el de otras personas. Esto último es posible debido a que los sujetos receptores pueden tomarse de tales producciones y/o recursos y herramientas web para ser utilizados en su formación; para el desarrollo de clases en espacios educativos –clases universitarias, ponencias-; para recrear lo ya producido e incluso para seguir compartiendo a modo de red.

Todo lo explicitado hasta aquí, dio origen al diagrama emergente correspondiente a la segunda inmersión en el campo (véase figura 5).

Capítulo V

Conclusiones

El presente trabajo de investigación se inicia a partir de la formulación de la siguiente pregunta: ¿De qué manera la incorporación al aula virtual de las herramientas y recursos propios de la Web 2.0 puede contribuir al desarrollo de nuevas formas de producción de información y conocimiento en la enseñanza superior en entornos virtuales? Dicha pregunta puede responderse luego del desarrollo de un proceso de investigación enmarcado en un enfoque cualitativo y basado en la Teoría Fundamentada y estudio de casos que demandó inmersiones en el campo a partir de la realización de observaciones virtuales, entrevistas estructuradas, análisis de documentos, de materiales y literatura específica como así como también registro, sistematización y análisis de datos. Por consiguiente, a continuación se presentan las relaciones resultantes que otorgan sentido de entendimiento al fenómeno aquí estudiado.

Las estrategias de enseñanza como las actividades sugeridas en las aulas forman parte de un entramado de decisiones que el profesor debe tomar desde el momento en que diseña su clase virtual, tales decisiones, están directamente vinculadas con las características propias del campus virtual UNQ. El presente estudio muestra que las estrategias propuestas por el profesor, en orden decreciente de frecuencia son: estrategias de exposición didáctica, estrategia de diálogo mediado por el intercambio y la producción colaborativa; exposición dialogada y estrategia de enseñanza a través de casos.

En cuanto a las actividades, tanto obligatorias como optativas, sugeridas en las aulas observadas son variadas y coherentes con el tipo de estrategias seleccionadas. Así, se identifican actividades para explorar y sistematizar contenidos de la bibliografía, mediante la resolución de las guías de lectura, elaboración de glosario colaborativo, construcción de Diario de Aprendizaje; selección y puesta en común a través del tablero de los contenidos de la materia presentados en diferentes formatos: presentaciones *PowerPoint*, cuadros, mapas conceptuales, videos, viñetas. También se pueden reconocer actividades para graficar síntesis conceptuales; actividades para el análisis cinematográfico y producción de videos; actividades para el intercambio entre pares; actividades de revisión de prácticas de enseñanza y análisis de prácticas en contexto; actividades de exploración y búsqueda de información y actividades de evaluación de los aprendizajes.

Por otra parte, los profesores suman a sus propuestas de clase diferentes tipos de herramientas propias de la Web 2.0 en función de diversas finalidades: compartir, producir y editar videos; publicar imágenes y presentaciones visuales. En consecuencia se evidencia que los profesores promueven no

sólo el uso de los recursos que ofrece el campus virtual, sino también las llamadas herramientas de aprendizaje.

Claramente, tanto las estrategias como las actividades presentadas por los profesores demuestran que en las clases virtuales los estudiantes tienen la posibilidad de ingresar a un espacio de enseñanza y aprendizaje desde la experimentación, es decir, acceden a clases virtuales que les proponen un recorrido constituido por una gran pluralidad de recursos y actividades de aprendizaje que deben resolver de manera individual o colectiva.

En esta forma que eligen los profesores para diseñar sus clases subyace un modelo de aprendizaje que se condice con la denominada ecología del aprendizaje puesto que dicho proceso se presenta ante los estudiantes como un acto de creación en el que el conocimiento y la información circulan entre los participantes. En dicho acto de creación, se cruzan diversos lenguajes que proponen nuevos modos de producción del saber.

Además, se deduce que los profesores apuestan a un tipo de conocimiento experiencial, debido a que dicho conocimiento no se presenta al estudiante como dado, sino más bien problematizado. Esto es así, porque los profesores, demuestran a través del tipo de estrategias y actividades que seleccionan, que conciben a los estudiantes como sujetos activos, en colaboración con otros sujetos y en permanente interacción con las potencialidades tanto internas como externas del campus virtual.

Esto último, exige al estudiante el abordaje de un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que él es el protagonista. Se trata de un protagonismo que motiva al estudiante a construir el conocimiento de manera colectiva; a producir y co-producir contenidos a partir de la asunción de procesos de interacción.

En este marco, los estudiantes, manifestaron sentirse partícipes de procesos de enseñanza y aprendizaje desde el rol de productores de conocimiento. Y en esos mismos procesos visualizan a los profesores como facilitadores, como guías; roles que son propios de propuestas educativas de tipo constructivistas.

En cuanto a las herramientas y recursos Web 2.0 ocupan un lugar destacado en el proceso de enseñanza y aprendizaje dado que se presentan como lo que son: herramientas y recursos que colaboran, que potencian la construcción del conocimiento; que colaboran con el desarrollo de estrategias cognitivas, de comunicación y de interacción y con ello el desarrollo y adquisición de

habilidades y competencias genéricas y transversales que requiere el aprendizaje en diferentes situaciones y a lo largo de toda la vida. Ahora bien, todo lo descrito puede concretarse sólo si el diseño instruccional que los comprende lo favorece. Los estudiantes así lo expresan al momento de ponderar las experiencias de aprendizaje vivenciadas en las aulas puesto que reconocen el valor positivo de la inclusión de los recursos y herramientas Web 2.0, sostenidos por propuestas de enseñanza y aprendizaje donde el docente se muestra como orientador y los estudiantes como co-productores.

Lo expuesto, permitió hallar la categoría central, la que se muestra fuertemente vinculada al desarrollo de las nuevas formas de producción de información y conocimiento es ecología del aprendizaje. Ésta representa en primer lugar, la concepción de aprendizaje sobre la que se asienta la propuesta de formación que articula los LMS con los recursos y herramientas propios de la Web 2.0. Es así que, por un lado, la propuesta de formación en entornos virtuales responde a las características propias de la ecología del aprendizaje, en cuanto a que posibilita el acceso a la formación contemplando de modo flexible tiempos, espacios y diversidad de formatos. En este mismo sentido propicia el desarrollo y adquisición de competencias y habilidades para el aprendizaje en diferentes situaciones y/o circunstancias. De donde resulta que el sujeto/estudiante queda involucrado en un proceso complejo de formación en el que se muestra como productor y co-creador de redes que vinculan la información y el conocimiento que se produce durante el cursado de las diversas materias tanto dentro como fuera del campus virtual.

Coherente con ello, los estudiantes valoran positivamente la incorporación al aula virtual de herramientas y recursos Web 2.0, ya que consideran que los mismos, por un lado, enriquecen las temáticas desarrolladas en cada clase virtual permitiéndoles conectar los conocimientos apreñados con otros nuevos y con ello la posibilidad de acceso a diversos modos discursivos. También, las herramientas y recursos Web 2.0 son considerados un complemento dentro del entorno virtual de formación puesto que colaboran con los estudiantes en el intercambio y producción de conocimientos. En este sentido, pudo comprobarse que al momento de seleccionar herramientas y/o recursos web, por parte de los estudiantes, optan mayoritariamente por recursos como *YouTube* que les permite producir y compartir videos propios o elaborados por terceros y herramientas personales como *Prezi*, *Goear*, *CmapTools* y *Bubbl.us* que les posibilita representar y compartir de manera sintética diferentes conocimientos y/o información.

Por otro lado, las herramientas y/o recursos de la Web 2.0 son compartidos por los estudiantes, no sólo dentro del aula virtual, sino también fuera de ella. Los destinatarios son variados: en algunos casos son reconocidos –familiares, amigos, profesionales- en otros, son anónimos que

circulan por la red. Los estudiantes afirman que no hay un destinatario específico, sino que simplemente se comparte por el solo hecho de que a alguien pueda serle de utilidad la producción ya sea para tomarla tal cual o bien para modificarla en función de los objetivos de quien la seleccione. En este sentido, podría afirmarse que la acción de compartir se presenta como un nicho potencial de aprendizaje para quienes hacen uso de la red.

Retomando la categoría central y vinculándola con el LMS y los recursos y herramientas Web 2.0, ecología del aprendizaje, se puede afirmar que la propuesta de formación en entornos virtuales de la UNQ responde a las nuevas tendencias que en la actualidad se le demandan a la Educación Superior en cuanto a que propicia la construcción colectiva del conocimiento a partir del ofrecimiento de propuestas de formación basadas en los procesos de colaboración e interacción; lo que permite conocer de manera subyacente una concepción de estudiante no sólo interactuante, sino también productor y co-productor. Lo descripto, se puso de manifiesto a través de, por un lado, las estrategias de enseñanza propuestas por los profesores: las estrategias de diálogo mediado por el intercambio y la producción colaborativa junto a la exposición dialogada son las que ocupan el segundo y el tercer lugar respectivamente en cuanto a la frecuencia de uso. Por otro lado, a través de la importante variedad de tipos de actividades presentadas por los profesores en las aulas virtuales siendo las más utilizadas las actividades para graficar síntesis conceptuales; para análisis cinematográfico y producción de videos, para explorar y sistematizar contenidos de la bibliografía y para el intercambio entre pares. Es importante aclarar que todas ellas, se fundamentan en una concepción de sujeto/estudiante productor ya que demandan la construcción del conocimiento como práctica individual/grupal y con ello las habilidades y competencias genéricas y transversales necesarias para aprender no sólo en contextos formales.

Por otra parte, se pudo comprobar cómo desde la UNQ se propicia la interactividad, la que se manifiesta a través de la combinación del diseño instruccional y la estructura del entorno. El ejemplo más evidente está dado por la variedad de herramientas y recursos de la Web 2.0 que los profesores suman a los ofrecidos por el campus virtual incorporando de esta manera otros modos discursivos. También demuestra lo expresado, por un lado, el modo real en que los estudiantes resuelven las actividades educativas, es decir, la forma en que utilizan los contenidos, las competencias y habilidades que desarrollan. En este sentido, los estudiantes se muestran capaces de generar conocimiento como así también asumir una actitud basada en la participación y la colaboración. La otra evidencia que da cuenta del modo en que se favorece a la interactividad, está dada por el uso efectivo que los estudiantes hacen de las tecnologías disponibles, lo que se constata en las actividades que concretamente fueron desarrolladas en las aulas. Al respecto, los estudiantes expresan en sus Diarios de Aprendizaje, en los foros, en las entrevistas, cómo la incorporación de las herramientas y

recursos de la Web 2.0 al entorno virtual favorecieron sus proceso de enseñanza y aprendizaje al colaborar con el establecimiento de conexiones entre diversas temáticas; al permitirles acceder a diversos modos discursivos; al favorecer la producción de conocimientos y al permitirles compartir sus producciones no sólo con los compañeros de aula, sino también con sujetos externos al campus que se conectan a la red. Vinculaciones que no fueron programadas con intencionalidad en las propuestas de clases virtuales, pero que se concretaron por el hecho de que sus actores principales – estudiantes- forman parte de un ámbito socio-cultural en el que el protagonista es el homo sapiens conectado.

A través de lo descripto, queda demostrado que incorporar herramientas y recursos propios de la Web 2.0 al LMS favorece nuevas formas de producción de información y conocimiento basadas en el desarrollo de habilidades ligadas a lo social, la comunicación y la colaboración, ya que desde las clases virtuales se propicia la construcción colectiva del conocimiento lo que requiere de procesos de interacción, colaboración e interactividad. Por lo tanto dichas clases virtuales, se presentan como un ecosistema abierto caracterizado por una ecología del aprendizaje que alimenta el metaconocimiento. Es entonces, desde este sentido, que ha de reconocerse el potencial pedagógico que conlleva tal inclusión.

Se trata entonces, de una ecología del aprendizaje materializada en una propuesta educativa sostenida en una pedagogía de la participación que hace uso de la inteligencia colectiva y el pensamiento divergente. Es en ese marco, donde, por un lado, el profesor es productor de medios de aprendizaje; es quien gestiona los recursos de aprendizaje para que los estudiantes puedan construir conocimiento. Por otro lado, los estudiantes se muestran no sólo como productores sino también como co-creadores dado que a través de las herramientas y recursos de la Web 2.0 comparten sus producciones contribuyendo así a la llamada educación expandida.

En consecuencia, es posible afirmar que la UNQ a través de su propuesta de formación en entornos virtuales avanza hacia una transformación que se condice con una civilización que habita un ecosistema digital.-

Bibliografía

- Álvarez Cadavid, G. (2009). La etnografía virtual: exploración de una opción metodológica para la investigación en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Q*, 3 (6), 1-31. Recuperado de https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista_Q/article/view/7809
- Álvarez, C. y Maroto, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gaceta de Antropología*, 28 (1), 1-13. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Aparici, R. (2011) Principios pedagógicos y comunicacionales de la Web 2.0. *La educ@ción*. (145), 1-13. Recuperado de: http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/145/articles/Roberto_Aparici.pdf
- Área Moreira, M. (2013). *Nuevos enfoques en la enseñanza y aprendizaje en ambientes virtuales universitarios*. [Video]. Disponible en: <http://tv.uvigo.es/gl/video/mm/19041.html>
- _____ (2018). Hacia la universidad digital: ¿dónde estamos y a dónde vamos? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), pp. 25-30. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.21801>
- Area, Moreira, M. (Universitat Pompeu Fabra). (2016). *Entornos de aprendizaje para el desarrollo de las competencias digitales*. [Video]. De <https://www.youtube.com/watch?v=POOnYLAydbc>
- Area Moreira, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38, 13-20.
- Barberá, E. (2009). Calidad 2.0. En Pérez, S. & Imperatore, A. (Comp.). *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teórico-metodológicas*. (pp. 23-52). Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Barbero, J. (octubre de 1999). La educación en el ecosistema comunicativo. *Comunicar*, 13, 13-21.
- _____ (ZEMOS98). (24/03/2009). *Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad del conocimiento y el aprendizaje*. [Video]. De: <http://www.zemos98.org/eduex/spip.php?article4>
- Boza Carreño, A. & Conde Vélez, S (2015). Digital Education Review. *Web 2.0 en educación superior: formación, actitud, uso, impacto, dificultades y herramientas*, (28), 45-58. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/viewFile/14423/pdf>
- Bullen, M. (2014, 7 de julio). Reconsiderando los sistemas de gestión de aprendizaje (LMS). *El País*. Recuperado de: <http://blogs.elpais.com/traspasando-la-linea/2014/07/reconsiderando-los-sistemas-de-gesti%C3%B3n-del-aprendizaje-lms.html>
- Burgos Aguilar, J. (Marzo-abril, 2004). Hacia un modelo de quinta generación en educación a distancia. Una visión de competencia con perspectiva global. *LatinEduca.com*. Conferencia llevada a cabo en Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia, México.

- Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I y Ibáñez Mansilla, M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teorías a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, XXXII (1), pp.119-133.
- Bruner, J. (1997). *La Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Chul Han, B. (2014). *En el enjambre*. Barcelona, España: Herder.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En Rodríguez Illera, J. L. (Comp). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. (156-170). Barcelona. España: Universitat de Barcelona. doi: 10.1344/106.000002060.
- Creswell, J. W. (1994). *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. Thousand Oaks: Sage.
- Domínguez Gutiérrez, S. (octubre-diciembre 2007). El objeto de estudio en la investigación. Diversas aproximaciones. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7 (1), 41-50.
- Fernández Rodríguez, E. y Anguita Martínez, R. (mayo-agosto 2015). Aprendizajes invisibles en contextos de educación expandida. Retos y oportunidades de la sociedad hiperconectada. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (2), 1-16.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Freire, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones: ¿Es posible la transformación? En ZEMOS98, (Ed.), *Educación expandida*. (pp.67-84). Recuperado de: http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf
- Fuentes Mena, L. & Román Valdez, C. (Diciembre, 2013) Innovación en la Educación a Distancia en plataformas LMS y materiales educativos. En *Educación Virtual en los cinco continentes*. Ponencia presentada en XXI Encuentro Internacional de Educación a Distancia, Guadalajara, México.
- Fundación Universitaria Católica del Norte. (2005). *Educación Virtual. Expresiones y experiencias*. Colombia: Universidad Católica del Norte.
- Galeano Marín, M. (2009). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad EAFIT.
- Garay, U., Luján, C. & Etxebarria, A. (2013). El empleo de herramientas de la Web 2.0 para el desarrollo de estrategias cognitivas: un estudio comparativo. *Porta Linguarum* (20), (169-186).
- Gergich, M., Imperatore, A., López, S. & Schneider, D. (2011). Cuando el medio virtual se torna real: la formación en entornos virtuales. En *Congreso Internacional EDUTECH 2011*. Ponencia llevada a cabo en el congreso EDUTECH, México.
- Gosende Schneider, E. (2009). *Metodología de la Investigación y Estadística Descriptiva*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

- Gross, B. (2011). *Evolución y reto de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Barcelona. UOC.
- Hart, J. (2017). *Top 200 Tools for Learning 2017*. Reino Unido, Inglaterra.: Centre for Learning & Performance Technologies. Recuperado de: <https://www.toptools4learning.com/>
- Hernández Carrera, R. (2014, noviembre). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la Teoría Fundamentada. *Cuadernos Pedagógicos*. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México. MacGraw-Hil.
-
- (2010). *Metodología de la Investigación*. México: MacGraw-Hil.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona. UOC.
- Huerto Marzioni, C. (2016). Implementación de la Bimodalidad: un desafío de la formación docente universitaria de la Universidad Nacional de Quilmes. En Villar, A. (Comp). *Bimodalidad: Articulación y convergencia en Educación Superior*. (pp. 141-163). Bernal, Argentina: Universidad Virtual de Quilmes.
- Iglesia Aparicio, J. (2010). Posibilidades de la Web 2.0 en educación. En Ministerio de Educación Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. (Ed.). *Nuevas formas de lectura en la era digital*. (pp. 41- 81). España: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2017). *Resumen Informe Horizon. Edición 2017. Educación Superior*. Recuperado de: http://educalab.es/documents/10180/38496/Resumen_Informe_Horizon_2017/44457ade-3316-418e-9ff9-fd5e86fc6707
- Islas Torres, C. & Delgadillo Franco, O. (2016). La inclusión de TIC por estudiantes universitarios: una mirada desde el conectivismo. *Apertura*, 8 (2), 116-129. doi: <http://dx.doi.org/10.18381/Ap.v8n2.845>
- Ito, M., Horst, H., Bittsnti, M., Boyal, D., Herr-Stephenson, B., Lange, P., Pascoe, C.J. & Robinson, L. (2009). *Vivir y aprender con nuevos medios*. Estadod Unidos de América: Instituto de Tecnología de Massachusetts.
- Koepsell, D. y Ruiz de Chávez, M. (2015). *Ética de la investigación. Integridad científica*. Tlalpan, México: Comisión Nacional de Bioética.
- López, S. (2014). *Estrategias de enseñanza: hacia la narrativa digital transmedia en el aula virtual*. (Tesis maestría). UNED, España.
- Llorente Cejudo, M. (2012). El e-learning 2.0: de la tecnología a la metodología. *D'innovació eductiva*. (9), 79-86.

- Melo, D. F., Silva, J. A., Indacochea L.R. y Nuñez, J. H. (2017). Tecnologías de la Educación Superior: Políticas Públicas y Apropiación Social en su implementación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11 (1), 193-206. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.498>
- Menéndez García, N. (29/10/2012). *¿Qué son los ecosistemas de aprendizaje digital? ¿Se pueden aplicar a educación social?* Recuperado de: <http://e-ducacion.info/e-learning/que-son-los-ecosistemas-de-aprendizaje-digital-software-social-de-entornos-de-aprendizaje/>
- O'Reilly, T. (2005, setiembre). *¿Qué es la Web 2.0? Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software*. Recuperado el 25 de abril de 2013, del sitio Web de O'Reilly: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Ortiz Uribe, F. (2007). *La entrevista de investigación en las Ciencias Sociales*. México: Limusa.
- Ortiz, C. (2016). *Lupas* (fragmentos). [Pintura]. Recuperado de <https://www.facebook.com/CaroOrtiz1970/>
- Palamidessi, M., Galarza, D., Landau, M. y Scheneider, D. (2006). *La escuela en la sociedad en redes. Una introducción a las tecnologías de la informática y la comunicación en la educación*. (1era Ed). Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Pardo Kuklinski, H. (2007). Nociones básicas alrededor de la Web 2.0. En Cobo Romaní, C. y Pardo Kuklinski, H. *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios Fast Food*. (27-42). Barcelona/ México DF: Grupo de Recerca d'Interacció Digital, Universitat de Vic., Flacso México.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid, España: La Muralla S.A.
- Picitelli, A. (2010). *De las pedagogías de la enunciación a las de la participación*. [Video]. Disponible en: <http://www.eoi.es/savia/video/292/de-las-pedagogias-de-la-enunciacion-las-de-la-participacion>
- Rama, C. (2012). *La reforma de la virtualización de la universidad. El nacimiento de la educación digital*. México. UDGVIRTUAL.
- Ramírez Montoya, M. (2015). Acceso abierto y su repercusión en la Sociedad del Conocimiento: Reflexiones de casos prácticos en Latinoamérica. *Education In The Knowledge Society*, 16 (1), 103-118. doi: 10.14201/eks2015161103118.
- Rodera Bermúdez, A. (2012). *Profesores 2.0 en la universidad del siglo XXI. Criterios para la integración educativa de la web social en la universidad*. (Tesis doctoral). Universitat de Catalunya. Barcelona.
- Rodríguez Suarez, M. (2009). Evaluación y calidad en los programas de educación superior en entornos virtuales: aportes metodológicos y decisiones políticas. En Pérez, S. & Imperatore,

- A. (Comp.). *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teórico-metodológicas*. (pp. 131-142). Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Ruiz Blanco, S. (2009). *Del blog al Microblog: El devenir del receptor en generador y emisor de contenidos en la Web 2.0*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. Málaga.
- Ruiz-Bolívar, C. & Dávila, A. A. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *RED. Revista de Educación a Distancia*. 49 (12), 18-21. doi: 10.6018/red/49/12.
- Salinas, J. (2009). Nuevas modalidades de formación: entre los entornos virtuales institucionales y los personales de aprendizaje. En Tejada, J. (coord.) *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. Madrid. Torrepunta Ediciones.
- Salinas, J., Pérez, A. y De Benito B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid, España: Síntesis.
- Scolari, C. (2011). *Convergencia, medios y educación*. Buenos Aires. RELPE.
- _____ (2015). Ecología de los medios. Entorno, evoluciones e interpretaciones. [Entrada de blog]. Recuperado de <https://hipermediaciones.com/2015/02/12/ecologia-de-los-medios/>
- SCOPEO (2009). Formación Web 2.0, *Monográfico SCOPEO, nº 1*. Consultado (08/01/2018) en: <http://scopeo.usal.es/images/documentoscopeo/scopeom001.pdf>.
- Siemens, G. (2006). *Conociendo el conocimiento*. Recuperado de: <https://app.box.com/s/31mg21z77d>
- _____ (2010). Todas las respuestas sobre conectivismo. *Learning Review*, (31), 1-5. Recuperado de: <http://www.learningreview.com/articulos-y-entrevistas-tecno/2110-todas-las-respuestas-sobre-conectivismo>
- Soneira, A. (2006). La “Teoría fundamentada en los datos” (*Grounded Theory*) de Glaser y Strauss. En *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 153-173). Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá, Colombia: CONTUS-Editorial Universidad de Antioquía.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Tello Rodríguez, O. y Ruiz Cano, D. (2016). Uso didáctico de las herramientas Web 2.0 por docentes del área de Comunicación. *Campus Virtuales*, 01, (V), 48-61.
- Tello, O. W. y Ruiz, D. (2016). Uso didáctico de las herramientas Web 2.0 por docentes del área de Comunicación. *Campus Virtuales*, Vol. 5, (1), pp.48-61. Recuperado de www.revistacampusvirtuales.es
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

- Vásquez Rocca, A. (2008). Zygmunt Bauman: Modernidad líquida y fragilidad humana. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 19 (3), 309-316. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0808320309A/26351>
- Veytia Bucheli, M.G. (Diciembre, 2013) Cinco dimensiones para favorecer la Apropiación de la Tecnología en estudiantes virtuales. En *Educación Virtual en los cinco continentes*. Ponencia presentada en XXI Encuentro Internacional de Educación a Distancia, Guadalajara, México.
- Villalba, M.J. (30/03/2016). *Castells: "Internet no aisla ni aliena, por el contrario, aumenta la sociabilidad*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <http://www.unciencia.unc.edu.ar/2016/marzo/castells-2016internet-no-aisla-ni-aliena-por-el-contrario-aumenta-la-sociabilidad2016>
- Zambrano Ayala, W. (2011). Modelo de enseñanza - aprendizaje para la educación superior basado en redes sociales. *Didáctica (1)*, (51-61).
- Zapata-Ros, M. (2015). Gestión del aprendizaje y web social en la Educación Superior en línea. Recuperado de http://eprints.rclis.org/25020/2/LMS_social_vers_elis.pdf

VI Anexos

6.1. Clasificación de herramientas ofrecida por el *Center for Learning and Performance Technologies*

100 herramientas para la educación período abril-setiembre de 2017

HERRAMIENTA	BREVE DESCRIPCIÓN
1. YOUTUBE	Plataforma de video compartido
2. BÚSQUEDA DE GOOGLE	Motor de búsqueda web
3. POWERPOINT	Herramienta de presentación
4. GOOGLE DOCS / DRIVE	Almacenamiento en la <i>suite</i> / documento de la oficina basado en la nube
5. GORJEO	Red social pública
6. PALABRA	<i>Software</i> de procesamiento de textos
7. FACEBOOK	Red social pública
8. WORDPRESS	Herramienta de <i>blogging</i> y sitio web
9. WIKIPEDIA	Enciclopedia colaborativa
10. SKYPE	Aplicación de mensajería (texto y video)
11. FLOJO	Herramienta de colaboración en equipo
12. WHATSAPP	Aplicación de mensajería
13. EVERNOTE	Sistema de información personal
14. DROPBOX	Almacenamiento de documentos en la nube
15. SOBRESALIR	Herramienta de hoja de cálculo
16. PREZI	Herramienta de presentación
17. KAHOOT	Herramienta de respuesta en el aula
18. UNA NOTA	Sistema de información personal
19. TRELLO	Rastreador de proyecto de equipo
20. SNAGIT	Herramienta de captura de pantalla
21. CAMTASIA	Herramienta de <i>screencasting</i>
22. SLIDESHARE	Plataforma para compartir presentaciones
23. PINTEREST	Herramienta visual de marcadores
24. ENFOCAR	Herramienta de reunión de video
25. POWTOON	Herramienta explicadora animada

26. AUDACIA	<i>Software</i> de edición de audio
27. TED TALKS Y TED ED	Video inspirador y aplicación de mezcla de videos
28. EASYGENERATOR	Herramienta de autoría <i>E-learning</i>
29. MOODLE	Sistema de gestión del curso
30. PADDLE	Tablero de discusión en línea
31. CANVA	Herramienta de diseño gráfico
32. GMAIL	Correo electrónico basado en la nube
33. GOOGLE ACADÉMICO	Motor de búsqueda académica
34. FORMULARIOS DE GOOGLE	Formularios y herramienta de encuesta
35. DIIGO	Herramienta de marcadores sociales
36. SUITE DE GOOGLE (ANTERIORMENTE A GOOGLE APPS)	herramientas de <i>Google</i> personalizables
37. MAPAS DE GOOGLE	Herramienta de asignación en línea
38. ADOBE PHOTOSHOP	<i>Software</i> de edición de imágenes
39. ISPRING	Herramienta de autoría <i>E-learning</i>
40. MONO ENCUESTA	Herramienta de encuesta
41. PANORAMA	Cliente de correo electrónico
42. VIMEO	Plataforma de video compartido
43. QUIZLET	Herramienta de interrogación
44. TYPEFORM	Formularios y herramienta de encuesta
45. SÁQUELO	Herramienta de curación
46. ADOBE ACROBAT PRO	Convertidor de PDF
47. GRAMMARLY	Comprobador de gramática y comprobador de plagio
48. INFLUENCIA	Herramienta de presentación web
49. GOOGLE CHROME	Navegador web
50. OFFICE MIX	Herramienta de mejora de <i>PowerPoint</i>
51. ADOBE CONNECT	Plataforma de conferencia web
52. GOOGLE CLASSROOM	Herramienta de gestión de aula
53. BLOGGER	Herramienta de <i>blogging</i>
54. SCREENCAST-O-MATIC	Herramienta de <i>screencasting</i>
55. SITIOS DE GOOGLE	Herramienta de sitio web

56. EDMODO		Plataforma de aprendizaje para escuelas
57. EQUIPOS MICROSOFT	DE	Herramienta de colaboración en equipo
58. ACADEMIA KHAN		Cursos <i>online</i>
59. GOOGLE HANGOUTS		Herramienta de reunión de video
60. H5P		Creador de contenido HTML5
61. SCREENFLOW		Herramienta de <i>screencasting</i>
62. LONA		Sistema de gestión del curso para los estudiantes
63. SOCRATIVE		Sistema de respuesta estudiantil
64. WIX		Herramienta de sitio web
65. FIREFOX		Navegador web
66. ONEDRIVE		Almacenamiento de documentos en la nube
67. QUIZZZ		Herramienta de interrogación
68. BLACKBOARD LEARN		Sistema de gestión del curso
69. CITE ESTO PARA MÍ		Generador de citas
70. MENTÍMETRO		Herramienta de respuesta del público
71. FLIPGRID		Plataforma de debate de video
72. ADOBE INDESIGN		Editor de PDF interactivo
73. IPAD Y APLICACIONES		<i>Tablet</i> y aplicaciones de <i>Apple</i>
74. PIKTOCHART		Herramienta de infografía
75. UNSPLASH		Colección de imágenes fotográficas
76. MOOVLY		Herramienta explicadora animada
77. EXPLICA TODO		Herramienta explicadora animada
78. JING		Herramienta de captura de pantalla y <i>screencasting</i>
79. WORDLE		Generador de nube de palabras
80. WEEBLY		Herramienta de sitio web / <i>blogging</i>
81. LENTE DE OFICINA		Hace que las fotos de las pizarras sean legibles
82. IR A CONQR		Ambiente de aprendizaje
83. INFOGRAMA		Herramienta de infografía
84. ANIMOTO		Video <i>slideshow maker</i>
85. DESIRE2LEARN (D2L)		Sistema de gestión del curso
86. PEBBLEPAD		Espacio de aprendizaje personal

87. APARECER EN	Herramienta de reunión de video
88. TODAYSMEET	Servicio de <i>backchannel</i> privado
89. VIDDYOZE	<i>Software</i> de animación
90. ÚNETE A MI	Herramienta de reunión de video
91. WEVIDEO	<i>Software</i> de edición de video
92. BIGBLUEBUTTON	Plataforma de conferencia web
93. RECORDAR	Aplicación de mensajería para escuelas
94. TYPORAMA	Editor de diseño tipográfico
95. SCHOOLOGY	Sistema de gestión del curso
96. CITAVI	Gestión de referencia y planificación de tareas
97. LICECAP	Herramienta de captura de pantalla
98. VOICETHREAD	Herramienta de presentación colaborativa
99. ASISTENTE ULTRA HAL	Sistema <i>Chatbot</i>
100. MOZELLO	Herramienta de sitio web

Fuente: Hart, J. (2017). *Top 200 Tools for Learning 2017*. Recuperado de: <https://www.toptools4learning.com/>

6.2. Matriz de observación de aulas virtuales

Aspectos considerados:

- Estrategias de enseñanza propuestas por el profesor.
- Tipo de actividades sugeridas por el profesor.
- Recursos / herramientas web incorporados por el profesor.
- Recursos / herramientas web incorporados por los estudiantes en:
 - . Resolución de trabajos prácticos
 - . Participación en foros
 - . Tableros
 - . Diarios de Aprendizaje

6.3. Modelos de planillas elaboradas para la recolección de datos en las aulas virtuales mediante la observación

De las estrategias de enseñanza

Aula	Tipo de estrategias	Observaciones

De las actividades propuestas

Aula	Tipo de actividades	Observaciones

De las clases propuestas por los docentes

Aula	Total de clases	Cantidad de clases en las que incluyen recursos / herramientas Web 2.0	Nombre de los recursos / herramientas Web 2.0 incluidos	Cantidad de clases en las que proponen recursos / herramientas Web 2.0	Nombre de los recursos / herramientas Web 2.0 propuestos	Observaciones

Tableros

Aula	Nombre del recurso /herramienta	Cantidad

--	--	--

De las producciones de los estudiantes:

Trabajo Práctico N°1

Aula	Sexo	Cantidad de recursos / herramientas Web 2.0 Incluidos	Nombre de recursos / herramientas Web 2.0	Expresiones significativas	Observaciones

Trabajo Práctico N°2

Aula	Sexo	Cantidad de recursos / herramientas Web 2.0 Incluidos	Nombre de recursos / herramientas Web 2.0	Expresiones significativas	Observaciones

Diarios de Aprendizaje

Aula	Sexo	Cantidad de recursos / herramientas Web 2.0 Incluidos	Nombre de recursos / herramientas Web 2.0	Expresiones significativas	Observaciones

Foros

Aula	N° de foro	Carácter/ objetivo/ finalidad	Cantidad de intervenciones	Cantidad de estudiantes intervinientes	Expresiones significativas	Observaciones

6.4. Registro de observaciones en aulas virtuales

A continuación se presentan ejemplos de captura de pantalla y de clases que muestran el recorrido realizado en cada aula virtual durante el desarrollo del proceso de observación

6.4.1. Tipo de actividades propuestas por los profesores (recorte de una clase)

<u>Materia:</u>	xxxxxx
<u>Clase N°</u>	<u>5 cinco</u>
<u>Profesor:</u>	xxxxxx

La escuela nueva en Sudamérica

En esta clase, nos proponemos que puedan reconocer e identificar las expresiones de la corriente pedagógica escolanovista en nuestra región, inscribiendo estas manifestaciones dentro del movimiento internacional de renovación de la educación en la primera mitad del siglo XX. A su vez, nos proponemos que puedan enmarcar en el contexto específico de nuestro país y de la región, la construcción de la experiencia escolanovista en Sudamérica, identificando los principales debates y sus contribuciones pedagógicas, a partir de un modelo de educación centrado en el niño.

Para ello, sugerimos la lectura de la siguiente bibliografía obligatoria:

- ✓ Carli, Sandra. (1992) “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación nueva.” En: Puiggrós, A (Dir) Escuela Democracia y Orden (1916-1943), Colección Historia de la Educación en la Argentina, Tomo III. Galerna, Buenos Aires.
- ✓ Carpeta de Trabajo (pág. 47 a 53)

Para iniciar el recorrido de la clase, les propondremos primero realizar algunas búsquedas:

Actividad 1:

Realicen una búsqueda en Internet de experiencias que hayan sido o sean significativas en nuestra región y que tomen influencias de los principales pedagogos europeos y norteamericanos de la “escuela nueva”. Para ellos, les sugiero hacer una búsqueda abierta y también navegar por los siguientes sitios:

-Experiencia en la Escuela de Carrasco, Rosario, de las Hermanas Olga y Leticia Cossetini
<http://www.irice-conicet.gov.ar/cossettini/Institucional.php>

-Experiencia de las Hermanas Cosettini en Rosario: Documental: “La escuela de la señorita Olga” (Mediometrage en 16 mm, de 1991). Dirección: Mario Piazza Fotografía: Tristán Bauer Cámara: Tristán Bauer. Duración: 48 minutos. (ver video)

-Experiencia del maestro Luis Iglesias en la Pcia. de Buenos Aires.

www.youtube.com/watch?v=4KY5RTVqIx0

Realicen un comentario personal de la experiencia (¿qué les llama la atención?, ¿Qué emociones, recuerdos, sentimientos les generan estos maestros?, ¿reconocen influencias de estos maestros en sus prácticas docentes actuales?), ubíquena en tiempo y espacio, y sintetizen las principales influencias pedagógicas que ven en ellas, tomando los aportes de la clase 4 y de la bibliografía obligatoria.

Señalen las continuidades y discontinuidades que encuentran respecto de la escuela “tradicional”. ¿Ud. coincide con las críticas que se realizan a la escuela tradicional? ¿Qué piensa de este movimiento renovador de la escuela? ¿Cómo se piensa el lugar del docente en el aula? ¿Y del alumno, su actividad y sus intereses? ¿Cómo se piensa el curriculum?

Sugerimos, para ampliar la búsqueda, la navegación por los siguientes sitios:

- ✓ Museo de Escuelas (GCBA- ME de la Nación, UNLu): Escuela nueva en Argentina.
http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/programas/me/expo4.php?menu_id=21917
- ✓ “Abecedario escolar. Historia de objetos y prácticas”. Apartado 14: Escuela nueva. En el centro, los niños. Publicación del Museo de las Escuelas.
<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/programas/me/pdf/abecedario.pdf>

Actividad 2:

Iremos compartiendo el relevamiento realizado sobre las experiencias de escuela nueva en Argentina y en la región, y la influencia del movimiento pedagógico internacional en dichas experiencias, a través del uso de la herramienta Base de Datos. En unos días socializarán las experiencias que vayan registrando para armar un relevamiento colectivo. Podrán hacer uso de esta herramienta en el aula.

Clase 5 – Aula A

6.4.2. Tipo de actividad propuesta por los profesores para realizar el Diario de Aprendizaje

LICENCIATURA EN EDUCACION

CURSO: xxxx

Docente a cargo: xxxx

Diario de aprendizaje de la asignatura

En esta materia cada uno de ustedes llevará adelante su diario de aprendizaje de la asignatura. ¿En qué consiste? Antes de explicarles sobre la propuesta quiero adelantarles algunas ideas preliminares sobre el uso de portafolios en la enseñanza. En esta materia, en la clase 13, tratamos puntualmente el tema de los portafolios como instrumento de evaluación del desempeño de los estudiantes.

Así, un portafolio es un registro del aprendizaje que se concentra en el trabajo del estudiante y en su reflexión sobre esa tarea. Mediante un esfuerzo cooperativo entre el alumno y el docente se reúne un material que es indicativo del progreso hacia los resultados esenciales

(National Education Association, 1993, P.41).

En nuestro caso, trabajaremos con un portafolios electrónico. Ustedes irán contruyendo este portafolios a lo largo de toda la materia. En algunas clases recibirán algunas propuestas específicas para ir completando su portafolios pero el portafolios, que llamaremos de ahora en más, **Diario de**

aprendizaje, es responsabilidad de cada uno de ustedes ya que será el espacio que refleje el proceso de aprendizaje individual durante la cursada de la asignatura.

¿Qué incluye entonces el Diario de aprendizaje?

El diario de aprendizaje se completará con una frecuencia semanal, pero es deseable que cada uno de ustedes lo actualice cada vez que considere que encuentra un material, una bibliografía, hace una reflexión, relaciona un contenido de las clases con una práctica docente etc. Es decir, en el diario de aprendizaje se pueden incluir apuntes de las clases y de la bibliografía, imágenes, videos, recursos, notas de actualidad, actividades de las clases, información sobre los autores, materiales que hayan compartido otros compañeros, y todo aquello que hayan relacionado con los contenidos de las clases. Cada publicación en el diario debe estar antecedida por la fecha de publicación. Cuando publican un contenido, sea el formato que sea, incluirán una justificación a modo de explicación acerca de por qué incluyen esa información en el diario de aprendizaje de la materia Estrategias de enseñanza. El diario de aprendizaje se entrega con la finalización de la cursada pero haré un seguimiento de sus publicaciones a medida que vamos avanzando con las clases.

En el bloque de presentación en la clase 1, van a encontrar el link para editar: Diario de aprendizaje
Abro un foro por si tienen consultas sobre este tema.

Buena tarea!

Aula B – Consigna Diario de Aprendizaje

6.4.3. Tipo de actividades propuestas por los profesores en los foros

Grupo 2
de [redacted] sábado, 17 de mayo de 2014, 19:35

Debate sobre un video realizado por creado por alumnos del 1ro polimodal del Colegio Confluencia, ciudad de Neuquen, Patagonia Argentina, (mayo de 2011) simulando el uso de redes sociales en la época colonial para los sucesos del 25 de mayo.

25 de mayo (de 1810) - ¿Y si los próce...

Domingo French
Nació el 21 de noviembre

Compartir Publicar Enlace Video

Escribe algo

Se etiquetó a Domingo French en el álbum de Juan José Paso.

https://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=svNdBIGMgGQ

Las preguntas para debatir en ambos casos son:

- ¿Cuál es el uso que se le da a los recursos de Internet en esta propuesta?
- ¿Hasta qué punto el uso de estos recursos favorece la comprensión de las causas, consecuencias de los hechos históricos? O acaso el uso de estos recursos refuerza la idea de "narrar" la historia, alejando a los estudiantes de la verdadera comprensión de fuerzas e intereses antagónicos que dieron lugar a los procesos históricos?

Los espero!

Aula C – Consigna para desarrollo de foro

6.4.4. Tipo de actividades colaborativas propuestas por los profesores

Universidad Nacional de Quilmes

Inicio / [redacted] / Glosarios / Glosario EEDUA

Exportar entradas

1. Glosario colaborativo

Está habilitado un glosario para que incluyan conceptos vinculados con los temas de las clases 1 a 6 del Plan de trabajo, de modo de elaborar entre todos, un glosario colaborativo. Las entradas al glosario pueden repetirse. Es decir, pueden incluirse muchas definiciones de un mismo concepto. El requisito es que figure la fuente documental (referencia bibliográfica). Lo que deben agregar es la definición y pueden subir el archivo de la referencia y/o la dirección web, y una imagen vinculada al concepto (tal como en el ejemplo creado por mí, para que lo tengan de referencia.) Cada uno debe publicar **al menos cuatro** entradas de **conceptos diferentes**.

Buscar Buscar en conceptos y definiciones?

Aula C – Consigna actividad colaborativa

6.4.5. Variedad de recursos / herramientas web incluidos por los profesores

¡Bienvenidas y bienvenidos
al aula nro [redacted]

Profesor a Cargo: [redacted] <[redacted]@uvq.edu.ar>
Profesor a Cargo: [Vinet Arzuaga Susana Beatriz <svinet@uvq.edu.ar>](mailto:svinet@uvq.edu.ar)

Mi nombre es [redacted] y los acompañaré durante las próximas 16 semanas. Estaremos en contacto a través de los distintos espacios de comunicación del campus!



A word cloud containing various educational terms in red and black text, including: secuenciación, colaboración, Casos, organización, autoevaluación, conocimientos, Preguntas, entornos, Simulaciones, estrategias, docentes, investigación, estrategias, aprendizaje, acreditación, consignas, Enseñanza, evaluación, promoción, contenidos, Selección, enseñanza, cooperación, Demostraciones, coevaluación, cognición, portafolios, materiales, Resolución.

Aula B – Inclusión de nube

Clase 10 - jueves 08 de mayo de 2014

Libros de texto En esta décima clase trabajaremos sobre los siguientes contenidos: 1. Los libros de texto. Criterios para su análisis. 2. Elaborando materiales: ventajas y desventajas. 3. Evaluación de materiales de enseñanza.

- Clase 10
- Bibliografía clase 10
- Bibliografía complementaria clase 10

Caminos de tiza: Vigencia de los libros de texto escolares



Aula C – Inclusión de video

Universidad Nacional de Quilmes

Inicio / Recursos / Presentación multimedia

Aviso: este video interactivo no es obligatorio, pero invito a verlo.

Para ello, aguarden que este cargado todo el metadato, no comiencen a verlo hasta que no desaparezcan los globitos del medio, estará listo cuando se vea una caja de pochoclo (popcorn) y el triángulo de play en el medio del video.

A lo largo del video verán popups, pueden pinchar sobre los mismos, esto detiene la reproducción y les permite acceder al recurso que nombro en ese momento (intentenlo), luego de visitar el link pueden volver al video y seleccionar el boton verde de play para continuar con el video

Espero sus comentarios!



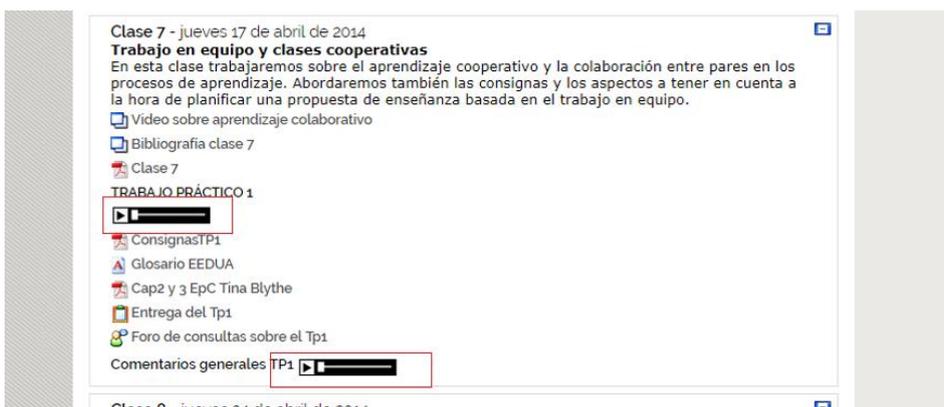
Aula E – Inclusión de video elaborado por el profesor

Clase 16 - miércoles 02 de julio de 2014
 Producciones de los estudiantes del [redacted]

E



Aula D – Inclusión de tablero

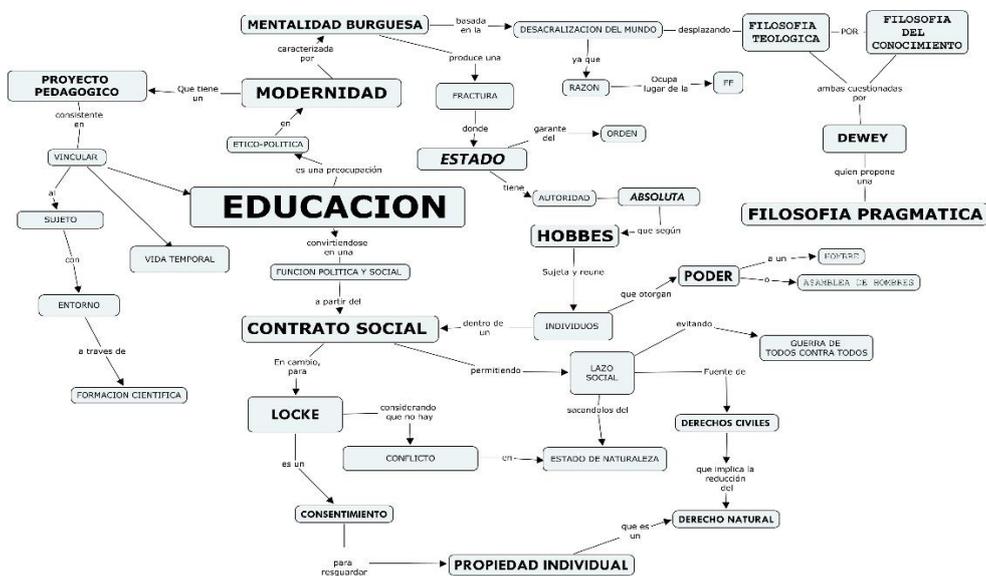


Aula D – Inclusión de audio



Aula F – Inclusión de video interactivo

6.4.6. Recursos y herramientas web incorporado por los estudiantes en los trabajos prácticos



Aula F – Inclusión de mapa elaborado con Cmap Tools

Consigna A)

Nombre de la propuesta seleccionada: ¡Hay mucho ruido, no te oigo! Contaminación sonora en la ciudad.

Dirección web: <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD21/cma/contaminacionsonora.html>

1. La propuesta se presenta como para nivel inicial o primer ciclo de EGB, con lo cual surge con el diseño de los años '90. No se explicitan más detalles sobre el público al que va dirigido más que una tentativa de edad. La autora divide la propuesta en tres etapas y, dado que la segunda es para que el alumno realice autónomamente en el hogar, sólo ocupa dos clases en el aula (sin contar lo que sugiere para evaluar).

Aula B – Inclusión de link de cd interactivo

Consigna B)

El archivo en audio se encuentra en el siguiente link:
<http://www.goeat.com/listen/2bc8015/consigna-b-> [REDACTED]

Consigna C)

El archivo en audio se encuentra en el siguiente link:
<http://www.goeat.com/listen/2a289f0/consigna-c-> [REDACTED]

Aula B – Inclusión de audios

6.4.7. Recursos y herramientas web incorporado por los estudiantes en las participaciones de los foros

Re: [redacted]
de [redacted] - lunes, 24 de marzo de 2014, 20:35

Rescato esta definición tomada de *ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Otra mirada al quehacer en el aula*, de Rebeca Anijovich y Silvia Mora: "...definimos las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué."

<http://www.terras.edu.ar/jornadas/119/biblio/79Como-enseñamos-Las-estrategias-entre-la-teoria-y-la-practica.pdf>

Mostrar mensaje anterior

Aula A – Inclusión de pdf

mostrar mensaje anterior

Re: Intercambio inicio clase 5
de [redacted] - domingo, 27 de octubre de 2013, 11:32

Hola a todos, va mi aporte:

Fragmento de la películ... 

Escuela de maestros: L... 

Aula D – Inclusión de videos

6.4.8. Recursos y herramientas web incorporados por los estudiantes en los tableros

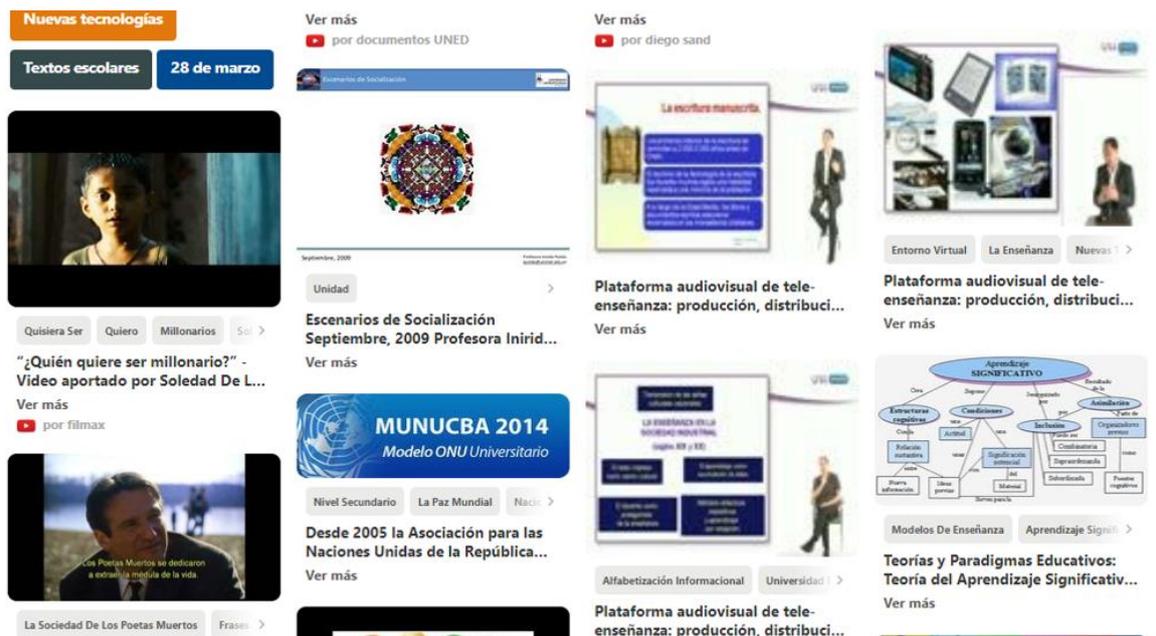
Aprendizaje cooperativo
Treball cooperatiu
Trabajo de maría
Didáctica y estrategias



MEDIOS AUDIOVISUALES

Guardar

Aula A -Variedad de recursos



Aula B - Variedad de recursos



Aula A - Variedad de recursos



Aula B - Variedad de recursos

6.4.9. Recursos y herramientas web incorporados por los estudiantes en los Diarios de Aprendizaje

Última edición:jueves, 30 de octubre de 2014, 23:27 (86 palabras)

Individualidad y ciudadanía: tensiones irresueltas. Visiones acerca del progreso y perspectivas sobre el papel de la sociedad civil en la educación IV: J. Locke.

Interesante introducción de la relación Locke - educación (en inglés)
<http://www.jstor.org/stable/27532614>

Una contextualización del pensamiento de Locke
http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras45-46/texto02/sec_5.html



Aula E – Inclusión de imagen fija

Última edición:jueves, 30 de octubre de 2014, 18:12 (408 palabras)

CLASE 7

La teoría más completa y más moderna que dio origen a la escuela pública, se debe a Jean-Antoine-Nicolas de Caritat (1743-1794 -Marqués de Condorcet). Condorcet, eminente matemático, filósofo y politólogo francés, formó parte del movimiento ilustrado e integró el Comité de Instrucción Pública creado por la Asamblea Legislativa de Francia. Ante dicha Asamblea, presentó en abril de 1792, el "Informe y proyecto de decreto para la organización general de la instrucción pública", el cual sintetiza y articula las ideas contenidas en sus cinco Memorias sobre la instrucción pública.

En esas Memorias, se formulan los principios que inspiraron la política educativa de las democracias occidentales, entre ellas: el rigor científico de los contenidos curriculares como bases de la laicidad; la democratización de la enseñanza con el fin de formar ciudadanos autónomos; la idea de la instrucción como un proceso que debe abarcar todas las edades; la libertad de cátedra, la creación de centros de estudio, la necesaria autonomía de la enseñanza respecto del poder ejecutivo, como forma de proteger los contenidos, de la tendencia a los excesos del poder; la promoción del talento individual y el cultivo de las excelencias humanas; la igualdad en el acceso a la educación de hombres y mujeres, y por último, la prevención de que la instrucción pública no quede limitada al utilitarismo ni a la voluntad de grupos particulares.

FUENTES:

http://3.bp.blogspot.com/-Rda7OFQPzhg/U3vL_D8qQZI/AAAAAAAtEM/VeGT2zZTmm4/s1600/barco+educapublica.jpg
<http://tribunalogosofica.edu.uy/2007/03/condorcet-origen-escuela-publica-revolucion-francesa/>

Aula F – Inclusión de link de blog



En la siguiente entrevista en video, Perkins recomienda 3 rutinas de pensamiento a los docentes:

<http://www.elmundo.es/elmundo/2013/09/30/ciencia/1380568807.html>

...

Aula E – Inclusión de red y link de diario español

7. Síntesis codificación primera inmersión en el campo

Todos los objetos agrupados por fecha de creación

UH: Primera inmersión codificada
 File: [C:\Users\svinet\Desktop\Primera inmersión codificada.hpr7]
 Edited by: Super
 Date/Time: 2018-06-13 10:54:52

Período de edición: 1 hora

Primer objeto creado: 2018-06-12 20:18:18 (UH: Primera inmersión codificada)

Último objeto creado: 2018-06-12 21:20:57 (Cita: 1:45)

(2018-06-12 20:18:18) UH: Primera inmersión codificada
 (2018-06-12 20:23:18) Documento primario: P 1: Codificación.pdf {45}
 (2018-06-12 20:24:41) Código: Interacción {2-0}
 (2018-06-12 20:24:50) Cita: 1:1 por la red del tema tratado en.. (1:427-1:464)
 (2018-06-12 20:28:24) Código: Web 2.0 {1-0}
 (2018-06-12 20:28:24) Cita: 1:2 indudablemente contribuyeron a.. (3:1043-3:1136)
 (2018-06-12 20:29:10) Código: constructivismo {4-0}
 (2018-06-12 20:30:03) Código: desarrollo de habilidades {1-0}
 (2018-06-12 20:30:25) Código: indudablemente contribuyeron a.. {1-0}
 (2018-06-12 20:38:29) Cita: 1:3 clases virtuales no sean aburr.. (@687-@671)
 (2018-06-12 20:39:41) Cita: 1:4 diferentes formatos que utiliz.. (1:147-1:190)
 (2018-06-12 20:39:41) Código: Inclusión de recursos web {3-0}
 (2018-06-12 20:40:22) Cita: 1:5 herramienta muy útil (1:304-1:325)
 (2018-06-12 20:40:22) Código: Valoración positiva de herramientas/recursos {6-0}
 (2018-06-12 20:41:11) Cita: 1:6 lo complementás con una propia.. (1:380-1:423)
 (2018-06-12 20:41:11) Código: Nuevas habilidades para aprender {2-0}
 (2018-06-12 20:42:05) Código: Formación de redes {3-0}
 (2018-06-12 20:42:05) Cita: 1:7 por la red d (1:427-1:438)
 (2018-06-12 20:42:48) Cita: 1:8 diferentes miradas (1:551-1:568)
 (2018-06-12 20:42:48) Código: Construcción colectiva del conocimiento {2-0}
 (2018-06-12 20:43:10) Cita: 1:9 se pueden ir construyendo (1:574-1:600)
 (2018-06-12 20:44:01) Cita: 1:10 lo interesante de esta constru.. (1:643-1:689)
 (2018-06-12 20:44:01) Código: Valoración positiva de construcción colectiva del conocimiento {1-0}
 (2018-06-12 20:44:41) Cita: 1:11 destacar lo interesante y atra.. (1:842-1:876)
 (2018-06-12 20:44:41) Código: Valoración positiva del diseño instruccional {3-0}
 (2018-06-12 20:45:08) Cita: 1:12 por los recursos extras aporta.. (1:953-1:985)
 (2018-06-12 20:45:51) Cita: 1:13 ampliaron la temática abordada.. (1:1081-1:1127)
 (2018-06-12 20:45:51) Código: Complementariedad de recursos/herramientas web con LMS {5-0}
 (2018-06-12 20:46:27) Cita: 1:14 oportunidad: conectar los tema.. (1:1142-1:1218)
 (2018-06-12 20:46:55) Cita: 1:15 posibilidad de integrar las TI.. (1:1264-1:1381)
 (2018-06-12 20:47:34) Cita: 1:16 aprender virtualmente pero de .. (1:1413-1:1459)
 (2018-06-12 20:48:17) Cita: 1:17 elaborar colaborativamente (1:1552-1:1577)
 (2018-06-12 20:48:17) Código: Aprendizaje colectivo {2-0}
 (2018-06-12 20:49:14) Cita: 1:18 elaborar mapas conceptuales (2:13-2:39)
 (2018-06-12 20:49:14) Código: Sujeto productor {1-0}
 (2018-06-12 20:49:58) Cita: 1:19 softwares específicos que exig.. (2:45-2:104)
 (2018-06-12 20:50:45) Cita: 1:20 para anticipar el tema a abord.. (2:209-2:369)
 (2018-06-12 20:51:11) Cita: 1:21 me hizo pensar y relacionar to.. (2:399-2:486)
 (2018-06-12 20:52:09) Cita: 1:22 me resultó sumamente enriquece.. (2:574-2:607)
 (2018-06-12 20:52:42) Cita: 1:23 implementación de los recursos.. (2:731-2:835)
 (2018-06-12 20:53:16) Código: Interactividad {3-0}
 (2018-06-12 20:54:53) Cita: 1:24 el desafío de realizar en un a.. (2:856-2:1019)
 (2018-06-12 20:54:53) Código: Estrategias de enseñanza y aprendizaje dieferentes {1-0}
 (2018-06-12 20:55:40) Cita: 1:25 incorporación de nuevas herra.. (2:1074-2:1109)
 (2018-06-12 20:57:41) Código: Facilitar el aprendizaje continuo/ {2-0}
 (2018-06-12 20:57:41) Cita: 1:26 para intervenir en el área edu.. (2:1111-2:1194)
 (2018-06-12 20:59:06) Cita: 1:27 estrategias pedagógicas que fu.. (2:1324-2:1400)
 (2018-06-12 21:03:16) Código: Habilidad para hacer conexiones {1-0}

- (2018-06-12 21:03:16) Cita: 1:28 los procesos de enseñanzaapren.. (2:1481-2:1609)
- (2018-06-12 21:04:17) Código: Expansión del conocimiento {2-0}
- (2018-06-12 21:04:41) Cita: 1:29 a través de herramientas, disp.. (2:1736-2:1796)
- (2018-06-12 21:06:14) Cita: 1:30 nuevas tecnologías y aprendiza.. (2:1847-2:1977)
- (2018-06-12 21:06:14) Código: Ubicuidad {1-0}
- (2018-06-12 21:07:11) Cita: 1:31 no podrá ser efectivo el acopi.. (@167-@155)
- (2018-06-12 21:07:11) Código: Gran cantidad de información / Ecosistema social {1-0}
- (2018-06-12 21:08:14) Cita: 1:32 las nuevas tecnologías como me.. (2:2221-2:2317)
- (2018-06-12 21:09:03) Código: Nuevas habilidades {3-0}
- (2018-06-12 21:09:03) Cita: 1:33 Debemos ser capaces de lograr .. (2:2415-2:2522)
- (2018-06-12 21:10:02) Código: Ecosistema social {2-0}
- (2018-06-12 21:10:02) Cita: 1:34 los blogs, los wikis, las rss,.. (3:21-3:251)
- (2018-06-12 21:10:33) Cita: 1:35 desarrollo de competencias tal.. (3:261-3:414)
- (2018-06-12 21:11:09) Cita: 1:36 es una revolución social y cul.. (3:493-3:566)
- (2018-06-12 21:12:30) Cita: 1:37 permite realizar una evaluació.. (3:630-3:843)
- (2018-06-12 21:12:30) Código: Colaboración {1-0}
- (2018-06-12 21:13:40) Cita: 1:38 complemento importante del dia.. (@478-@460)
- (2018-06-12 21:16:19) Cita: 1:39 Se constituye como un depósito.. (3:1401-3:2107)
- (2018-06-12 21:16:46) Cita: 1:40 apropiación de conocimientos, .. (3:2271-3:2450)
- (2018-06-12 21:17:33) Cita: 1:41 compartir reflexiones, imágene.. (3:2536-3:2610)
- (2018-06-12 21:18:20) Cita: 1:42 produce aprendizaje de una man.. (3:2616-3:2685)
- (2018-06-12 21:19:15) Cita: 1:43 importantes a nivel personal o.. (3:2760-3:2847)
- (2018-06-12 21:20:09) Código: Aprendizaje significativo {1-0}
- (2018-06-12 21:20:09) Cita: 1:44 una manera diferente de aprend.. (4:319-4:370)
- (2018-06-12 21:20:57) Código: Construcción de identidad {1-0}
- (2018-06-12 21:20:57) Cita: 1:45 Además, cada autor interpreta .. (4:581-4:769)

8. Propuesta para desarrollo de foro

A partir de las lecturas realizadas deberá seleccionar y compartir una expresión que le resulte particularmente significativa. Además, deberá sumar un recurso –presentación, video, mapa conceptual, infografía, otros- que, a criterio personal, represente dicha expresión.

9. Cuestionario de entrevista realizada a estudiantes de las aulas virtuales

Estimado/a:

Estoy llevando a cabo un trabajo de investigación cuyo título es: LMS y WEB social: hacia un ecosistema para la educación superior mediada en la UVQ.

Tal investigación está dirigida por el Dr. Walter Campi, actual Secretario de Educación Virtual de la UVQ y en este momento estamos necesitando de su colaboración respondiendo a las siguientes preguntas:

1. ¿En qué medida cree que la inclusión de recursos Web 2.0 ya sea como complemento de una clase virtual o como propuesta de resolución de alguna actividad, enriquece su experiencia de aprendizaje?
2. Los recursos Web 2.0 que elabora durante la cursada, ¿los comparte con otros sujetos que no pertenecen al aula? ¿Por qué? ¿Con quiénes? ¿Con qué finalidad?
3. Los recursos Web 2.0 que sus compañeros de aula comparten en los tableros o foros, ¿qué cree que le aportan a su formación? ¿Son tomados por usted? ¿Para qué? ¿En qué circunstancias?
4. Si lo desea puede agregar alguna apreciación que considere un aporte a la investigación.

Esperamos contar con su respuesta a la brevedad ya que su palabra es fundamental para el estudio en cuestión.

Muchísimas gracias.

A su disposición, Lic. Esp. Susana Vinet Arzuaga

svinet@uvq.edu.ar

10. Transcripción de entrevistas

Se aclara que se transcriben las respuestas a las entrevistas respetando sintaxis y ortografía utilizadas por los entrevistados.

Estudiante 1

1-La inclusión de recursos web, es realmente valiosa y enriquecen la experiencia de aprendizaje. Ya que el acceso a ellos nos permiten realizar las actividades de la clase virtual en la comodidad de nuestros hogares y en el horario que disponemos para realizarlas, esto da u otorga diferentes herramientas para la resolución de tareas como por ejemplo los ebook en pdf que nos permite aplicar estrategias de comprensión lectora como el subrayado o toma de notas y apuntes entre otras.

2-Los recursos web que elaboró en el aula virtual, en algunas oportunidades los he compartido, con compañeros de cursada (personas del aula virtual)La finalidad es el intercambio de opiniones, saberes y aprendizajes alcanzados, es dar a conocer como resuelve uno, las actividades propuestas y si ha alcanzado los objetivos o sea aprobado uno puede ayudar a entender a otros (alumnos de aula virtual) que no han podido hacerlo.

3- Es común compartir los recursos, muchas veces son de gran utilidad, si persiste alguna duda en nuestros saberes y otras nos sirve para ver a que distancia están o cual es el nivel de los aprendizajes. A veces son tomados en tiempo de exámenes. Uno lo hace para comparar los saberes(en casos de resúmenes o trabajos prácticos)

4- Los foros son de gran ayuda para la cursada virtual, además los alumnos de la clase virtual, siempre buscamos estar en contacto utilizando los recursos web y los tecnológicos también, el intercambio es de gran ayuda. Ya que siempre uno realiza o expresa toda las sensaciones con otro par y siempre obtiene una respuesta. Los alumnos virtuales nos tratamos con los otros compañeros de carrera o de aula virtual con respeto pero también con bastante simpleza, como si nos conociéramos de toda la vida. Intercambiamos información sobre trabajos prácticos, finales , sobre los docentes del aula, en fin si alguna tuvo un bebe lo comparte, si esta deprimido lo comparte en fin todo.

Estudiante 2

1-En cuanto a mi experiencia educativa casi el 70% ha sido virtual, ya sea en la UVQ como posgrados en otras universidades que los he realizado en line, en caso contrario es decir de no contar con estas herramientas que brinda la red, no hubiera podido realizar la mayoría de las capacitaciones que tengo hechas porque mis tiempos de estudio son a la noche tarde o los fines de semana.

2. en cuanto a lo elaborado, si es algo que contribuye para alguien si, nunca tuve problema en compartir lo generado en toda circunstancia. Si a alguien le sirve bienvenido sea! que lo use lo modifique y si es posible lo haga mejor y lo comparta.

3-Creo que todo contribuye a la formación, en mi caso tomo ejemplos, ideas o comentarios, suelo leer las participaciones de mis compañeros, si éstas no son muy largas, puesto que en oportunidades las intervenciones son demasiado largas y repetitivas no las leo. Pero creo que se construye mucho mejor en relación con los demás

4-La educación virtual en el ámbito superior posibilita la formación y el crecimiento profesional de personas que no tiene la oportunidad de contar con esas ofertas académicas o por cuestiones de tiempo y familia, los adultos requerimos otros tiempos y ambientes que los jóvenes, nosotros contamos con otras ocupaciones además del estudio (familia, trabajo, casa, pareja, etc) y eso nos resta mucho tiempo para dedicarle al estudio, por tanto la utilización de herramientas audiovisuales también contribuyen a ahorrar tiempo y fijar contenidos.

Estudiante 3

1-Considero que es fundamental. Tener la opción de contar con los recursos en la Web amplía el abanico de recursos, lo que genera y/o estimula la investigación y el trabajo.

2. Depende de la temática y el grado de elaboración, en algunos casos compartí mis trabajos con conocidos que buscaban para sus propios estudios diferentes materiales, en otros casos compartí con amigos o familiares algunos análisis.

3. Me brindan nuevas opciones y puntos de vista a considerar y conocer.

Estudiante 4

1-Creo que la inclusión de recursos Web 2.0, como la inclusión de cualquier tipo de recurso, es importante y si se utiliza de manera responsable puede enriquecer las prácticas. En mi caso, el uso de estos recursos me ayudó a entender mejor ciertas cuestiones y, por ende, contribuyó con un mejor aprendizaje además de darle un tinte especial que volvieron más interesantes los intercambios.

2- Las elaboraciones las he compartido solo con mis compañeros de aula y en aquellas circunstancias en las que la docente así lo ha requerido. Solo en pocas oportunidades he compartido la información con estudiantes de la carrera que se encontraban en otras aulas por considerar que el aporte pudo

haberlos ayudado. Tales casos fueron con estudiantes en particular, estudiantes con los que tengo una relación más allá del aula.

3- Tomo en cuenta todos los recursos y aportes de mis compañeros porque es una forma de ampliar la visión y también de aclarar cuestiones que pueden resultarme confusas. Leo todos los aportes que hacen y me sirven además como parámetro para ver si estoy teniendo en cuenta las mismas cuestiones o si ciertos puntos importantes que no he considerado o he entendido de manera diferente.

Estudiante 5

Los recursos web me han permitido ampliar las posibilidades de aprendizaje en más de un sentido.

1- Con respecto a la ubicuidad, debo decir que no solamente permite administrar los tiempos y organizarnos para cumplir con la cursada de materias sino que en consecuencia nos coloca, a quienes cursamos a través de la plataforma virtual, en "otro lugar" con respecto a nuestros estudios donde cada día se gana más autonomía y aumenta nuestro potencial con respecto al aprendizaje.

2- La posibilidad de trabajo cooperativo pone en juego nuestro propio universo de configuraciones y nos da herramientas para pelear contra el individualismo. La idea de redes de aprendizaje, comunidades de aprendizaje, construcción de conocimiento con otrxs nos crea nuevos horizontes posibles y desafíos. Sin embargo, esto solo no es suficiente. Es necesario instalar prácticas cooperativas en la realidad del día a día que posibiliten la construcción de nuevas subjetividades.

3- Aporta al aprendizaje de procesos de evaluación y auto evaluación.

Con cuánto a si comparto el material utilizado durante las cursadas con otras personas:

- Con mi marido. El es docente de la Universidad de San Luis, además de investigador del CONICET, y le interesa utilizar herramientas de la web en sus clases y para preparar ponencias en los congresos por ejemplo.

- Con mis hijas por las mismas razones. Una está terminando su carrera en la UBA y la otra es docente en la misma universidad además de cursar el doctorado.

- Con algunas de mis colegas docentes, a quienes les interesa incorporar nuevas herramientas para sus clases.

En cuánto al punto 3, me interesa compartir los trabajos con compañerxs porque más que tomar ideas

de otrxs, me gusta ver y transitar otros "recorridos" y eso amplía mis "recursos intelectuales". Es decir, veo otras posibilidades de pensar algo, otras miradas o perspectivas.

Estudiante 6

1-Colabora con mi aprendizaje porque puedo administrar mis tiempos; además te hace más responsable porque depende solamente de uno mismo el cumplimiento de las actividades requeridas por el profesor.

2-Fortalece mi aprendizaje autónomo al no tener al profesor parado al lado mío

3-Los comparto únicamente si la actividad propuesta por el profesor así lo requiere.

4-Son tomados en muy pocas ocasiones y la vez que lo hice me ayudo a mi entender y creatividad.

Estudiante 7

1-Permiten aprender con otros, con altos grados de protagonismo del alumno.

2-Si, los comparto en mi facebook personal con mis colegas y otras personas que no son docentes ya que considero que puede enriquecer su propia formación o ayudarme a seguir enriqueciendo mi trabajo

3-Particularmente las wikis me resultan muy enriquecedoras como así también los glosarios elaborados en el campus virtual. Suelo descargar los aportes de mis compañeros como complemento de mis propios apuntes o resúmenes.

Estudiante 8

1-Inmensamente porque cada una de ellas tiene la posibilidad de facilitarnos la aprehensión de conocimiento o prácticas relacionadas a tal fin, su empleo mejora en cualquiera de los casos la enseñanza y el aprendizaje.

2-si los comparto porque creo que es una adquisición de conocimiento para compartir y que esa interacción beneficia a muchas personas, un ejemplo el prezi como medio para dar un nuevo enfoque a las presentaciones con la posibilidad de realizarlo simultáneamente, además de permitir construirlo colaborativamente

3-El año pasado realice una especialidad y los recursos presentados en uno de los foros me sirvieron muchísimo para mis prácticas pedagógicas y constantemente las registro con la potencial utilidad

4-A mi modesto entender un gran impedimento de la adquisición de los recursos WEB2 es la falta de socialización y la creación de sitios o reservorios para acceder a ellos, creo que se restringe a muy pocas personas, por ejemplo en docencia a la mayoría de mis colegas les resulta irrelevante por ende ni idea cuando un trata de emplear los mismos.

Estudiante 9

1) La inclusión de recursos Web 2.0 considero es un mecanismo dinámico para manejar la información. En la medida de pertinencia de los mismos resuelven cuestiones de comprensión en tiempos reducidos. El bien máspreciado de nuestros tiempos.

2) Los recursos los comparto con los participantes del foro o del aula activa en la que me encuentro. En pocas ocasiones con algunos pocos colegas que no pertenecen al aula. Difícil encontrar en mi ámbito personas con las mismas perspectivas.

3) Son tomados por mi .Las diferentes miradas sobre un mismo tema enriquece su tratamiento. Me apoyo en ellos para no repetirlos y para aportar complementos de los mismos.

4) Considero este mecanismo como recurso útil, dinámico, interactivo

Estudiante 10

1-Es fundamental en el aprendizaje interactuar con el "otro". Algunos detalles se nos pasan por alto al trabajar en forma individual, y esa es una ventaja de los recursos Web 2.0. La cursada a distancia no permite a los alumnos el reunirse físicamente para realizar un trabajo o para preparar un examen. Esta es la barrera que atraviesan los recursos web, permitiéndonos sentir que no estamos solos ante el profesor y su materia.

También contribuyen a enriquecer la experiencia de aprendizaje en la medida de que no existe prácticamente el reloj. Logro organizar mis tiempos y trabajar desde cualquier lugar siempre que cuente con un dispositivo móvil. De lo contrario no podría estudiar en esta etapa de mi vida.

2- No. Por el momento.

3- En algunas circunstancias leo trabajos que comparten algunos alumnos. Cuando leo los textos para preparar exámenes, a veces amplío leyendo trabajos, porque me es más fácil comprender (sobre todo los textos más complejos) cuando estos son explicados por otras personas. Los profesores de las asignaturas generalmente realizan resúmenes en sus clases, no explican hipótesis de autores,...

Estudiante 11

1-Enriquecen mucho, considero que (si el recurso está adecuadamente utilizado) hace más dinámica la información, genera mayor contacto entre los cursantes y la materia y además facilitan la comprensión de algunas cuestiones. Por otra parte estimulan a la participación y motivan. Estos recursos no deben ser demasiado extensos porque hace que las personas no los miren completos (en muchos casos).

2-Si, los he compartido en algunos casos, lo he hecho en las redes sociales cuando es algo que me llama mucho la atención o cuando es algo con lo que estoy en consonancia y quiero hacerlo llegar a más personas.

3-Algunas veces, cuando son aburridos, cuando no estoy de acuerdo en la propuesta o cuando son demasiado extensos no termino de verlos. Algunas veces si es algo que ya he trabajado en otro momento le doy una mirada superficial. Normalmente abro todos los links que mis compañeros publican en los foros, pero no miro todos por completo.

Si el recurso es muy extenso solo lo miro completo en caso de que sea interesante para mí o cuando es algo en lo que quiero profundizar. Me parece que en estos casos debe ser explicitado de antemano la temática o mencionado lo que se va a desarrollar

4-Estos recursos por sí mismos no sirven si no están acompañados de una propuesta válida, el recurso WEB 2.0 es un gran recurso que puede ser bien o mal utilizado. Es el proyecto pedagógico y la(s) persona(s) que lo llevan a cabo quienes marcan la diferencia en cuanto a su utilidad y riqueza.

Estudiante 12

1.-Considero que es indispensable la inclusión de recursos Web 2.0 en toda actividad de enseñanza y aprendizaje que busque mejorar la calidad educativa en este tiempo de construcción colectiva del conocimiento, simplemente porque ya no puede negarse que si bien se puede seguir aprendiendo a través de los recursos tradicionales, no puede negarse que las tecnologías hoy conviven con nosotros y nosotros con ellas, pudiendo potenciar éstas los resultados de las experiencias de aprendizaje, sobre todo en su construcción colaborativa y facilitando el intercambio en una red cada vez mas amplia.

2. Sí los comparto con otros colegas para generar un intercambio que permita enriquecer nuestra labor profesional, propiciando mas y mejores aprendizajes de manera diferente.

3-Por las mismas razones que expuse en el ítem anterior, y porque muchas veces este espacio de

intercambio permite conocer la existencia de recursos que la falta de tiempos y espacios de capacitación a veces nos dificulta conocer.

4. Creo que hoy las web sociales permiten crear verdaderas comunidades de aprendizaje y construcción colectiva de conocimiento y hasta se transforman en una especie de bancos de ayuda para el desarrollo de valores como la solidaridad tan necesarios para la superación del individualismo que viene de la mano de la educación tradicional.

Estudiante 13

1-Accedí a nuevas herramientas que permitieron dar un tratamiento diferente a los contenidos e inauguraron la Web 2.0: los feeds, los trackbacks y las etiquetas. Es a partir de éstas cuando empieza el éxito de los blogs y páginas sociales como Youtube (para compartir vídeos), Flickr (para compartir fotos), Delicious (para compartir enlaces favoritos), Slideshare (para compartir presentaciones), etc. Gracias a estas herramientas tenemos la posibilidad de indexar, gestionar y relacionar entre sí la cantidad ingente de contenidos que se comparte en la web cada día.

2-Considero que los compañeros brindan sus conocimientos a través de foros, o en sus charlas educativas (Debates) plasmando el aprendizaje de una manera armoniosa y eficaz. Tanto para el docente como para todos los otros compañeros intercambiamos ideas o conceptos que se entrelazan.

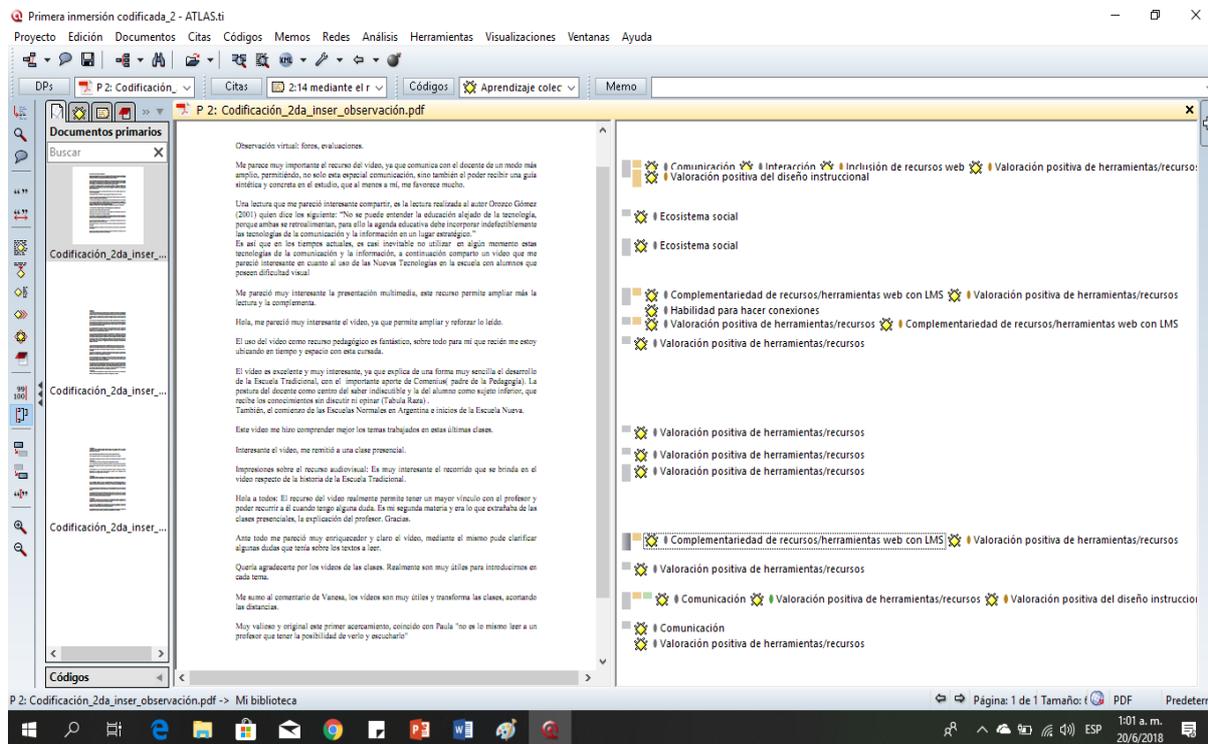
3-En mi formación me alimenta de ejemplos que dan otras nuevas ideas futuras.

Me permiten poder desarrollar mi labor con herramientas para hacerlo mejor.

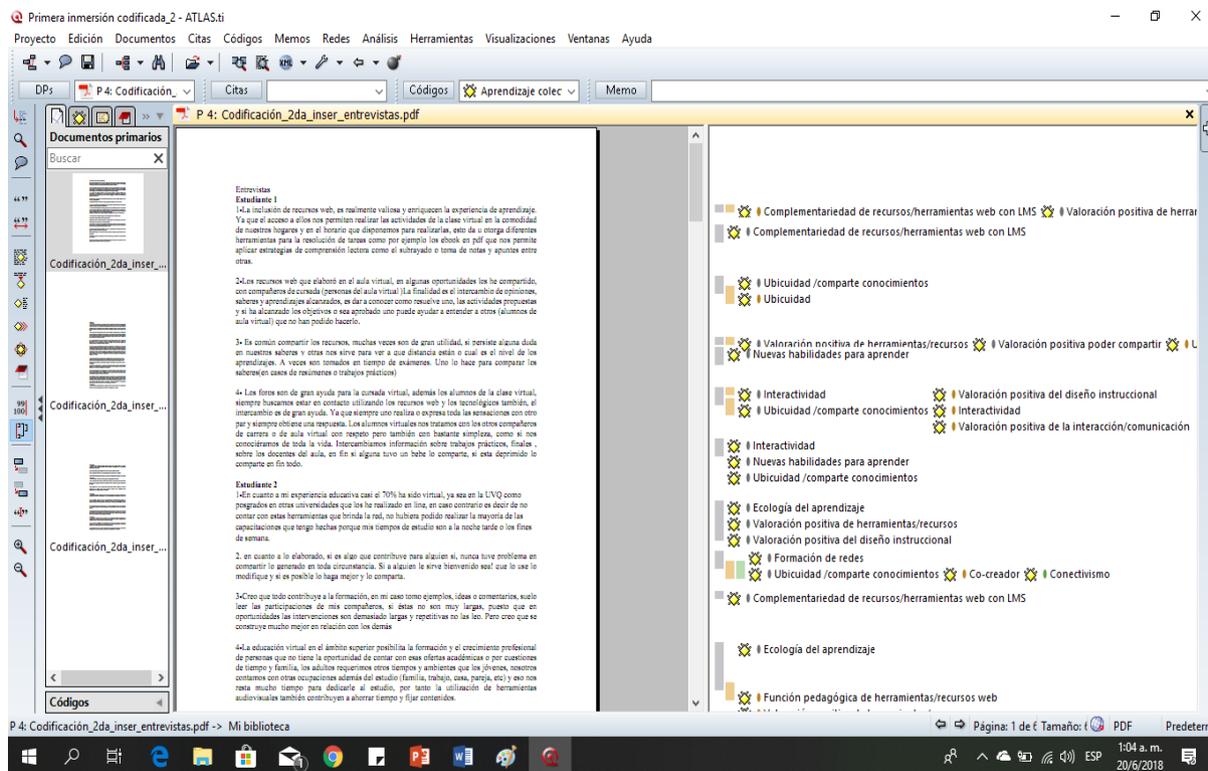
Uno mientras cursa no se da cuenta de todas las cosas que hemos aprendido...

Pero luego al realizar nuestra labor o resolver una situación que se nos presenta de imprevisto es ahí donde aparecen las novedades o conocimientos que aprendimos sin darnos por aludidos.

11. Resumen de proceso de codificación



Captura de pantalla proceso de codificación expresiones de estudiantes en foros y evaluaciones



Captura de pantalla proceso de codificación de entrevistas realizadas a estudiantes

Primera inmersión codificada_2 - ATLAS.ti

Proyecto Edición Documentos Citas Códigos Memos Redes Análisis Herramientas Visualizaciones Ventanas Ayuda

DPs P 4: Codificación_2da_inser_entrevistas.pdf

Documentos primarios

Buscar

Codificación_2da_inser_...

Codificación_2da_inser_...

Codificación_2da_inser_...

Códigos

P 4: Codificación_2da_inser_entrevistas.pdf -> Mi biblioteca

Página: 2 de 4 Tamaño: PDF Predetermi

1:05 a. m. 20/6/2018

Captura de pantalla proceso de codificación de entrevistas realizadas a estudiantes

Primera inmersión codificada_2 - ATLAS.ti

Proyecto Edición Documentos Citas Códigos Memos Redes Análisis Herramientas Visualizaciones Ventanas Ayuda

DPs P 6: Codificación_2da_inser_entrevistas_2.pdf

Documentos primarios

Buscar

Codificación_2da_inser_...

Codificación_2da_inser_...

Codificación_2da_inser_...

Códigos

P 6: Codificación_2da_inser_entrevistas_2.pdf -> Mi biblioteca

Página: 1 de 4 Tamaño: PDF Predetermi

1:05 a. m. 20/6/2018

Captura de pantalla proceso de codificación de entrevistas realizadas a estudiantes

Primera inmersión codificada_2 - ATLAS.ti

Proyecto Edición Documentos Citas Códigos Memos Redes Análisis Herramientas Visualizaciones Ventanas Ayuda

DPS: P 6: Codificación_... Citas: Códigos: Aprendizaje colec Memo

P 6: Codificación_2da_inser_entrevistas_2.pdf

Documentos primarios

Buscar

Codificación_2da_inser_...

Codificación_2da_inser_...

Codificación_2da_inser_...

Códigos

4) Considero este mecanismo como recurso útil, dinámico, interactivo

Estadística 10

1- Es fundamental en el aprendizaje interactuar con el "otro". Algunos detalles se nos pasan por alto al trabajar en forma individual, y esa es una ventaja de los recursos web 2.0. La comunidad de discusión nos permite a los alumnos el mostrarle recursos para realizar un trabajo o para preparar un examen. Esas es la fuerza que atraen los recursos web, permitiéndonos sentir que no estamos solos ante el profesor y su materia.

También contribuyen a anticipar la experiencia de aprendizaje en la medida de que no existe prácticamente el riesgo. Le gusta organizar mi tiempo y trabajar desde cualquier lugar siempre que cuente con un dispositivo móvil. De lo contrario se podría estudiar en esa etapa de mi vida.

2- No. Por el momento.

3- En algunas circunstancias los trabajos que completan algunos alumnos. Cuando los los tareas para preparar exámenes, a veces amillo leyendo trabajos, porque me es más fácil comprender (leer) todo los textos más completos cuando estos son explicados por otras personas. Los profesores de la asignatura generalmente realizan recursos en sus clases, no explican técnicas de escritura...

Estadística 11

1- Enuncian mucho, considero que (si el recurso está adecuadamente utilizado) hace más dinámico la interacción, genera mayor conexión entre los usuarios y la materia y además facilita la comprensión de algunas cuestiones. Por otra parte estimula a la participación y motivación. Estos recursos no deben ser demasiado extensos porque hace que las personas no los miren completos (en muchos casos).

2- Si, los he comprendido en algunas cosas, lo he hecho en las redes sociales cuando es algo que me llama mucho la atención o cuando es algo con lo que estoy en consonancia y quiero hacerlo llegar a más personas.

3- Algunas veces, cuando son abundantes, cuando no estoy de acuerdo en la propuesta o cuando son demasiado extensos en términos de texto. Algunas veces se me da que se los he trabajado en un momento le doy una mirada superficial. Normalmente otros todos los links que mis compañeros publican en los foros, pero no miro todos por completo.

Si el recurso es muy extenso solo lo miro completo en caso de que sea interesante para mí o cuando es algo en lo que quiero profundizar. Me parece que en otros casos debe ser explicado de manera la temática o mencionando lo que se va a desarrollar.

4- Estos recursos por sí mismos no sirven si no están acompañados de una propuesta válida, el recurso WEB 2.0 es un gran recurso que puede ser bien o mal utilizado. En el proceso investigativo y (en) personal(s) que lo llevan a cabo quienes marcan la diferencia en cuanto a su utilidad y riqueza.

- Valoración positiva de herramientas/recursos
- Interacción
- Ecología del aprendizaje
- Complementariedad de recursos/herramientas web con LMS
- Valoración positiva de herramientas/recursos
- Narrativa transmedia
- Complementariedad de recursos/herramientas web con LMS
- Valoración positiva de herramientas/recursos

P 6: Codificación_2da_inser_entrevistas_2.pdf -> Mi biblioteca

Página: 2 de 4 Tamaño: PDF Predetermi

1:06 a. m. 20/6/2018

Captura de pantalla proceso de codificación de entrevistas realizadas a estudiantes