

Monográfico «El impacto de las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje»

ARTÍCULO

Conectar la enseñanza a las tecnologías interconectadas – ¿Por qué es importante? La perspectiva de un diseñador pedagógico

Beth Rochefort

b.rochefort@neu.edu

Diseñadora pedagógica, profesora asociada en línea, Northeastern University Online

Nancy Richmond

richmond@MIT.edu

Subdirectora, Centro de Educación Global y Asesoramiento Profesional,
Instituto de Tecnología de Massachussets (MIT)

Fecha de presentación: junio de 2010

Fecha de aceptación: noviembre de 2010

Fecha de publicación: enero de 2011

Cita recomendada

ROCHEFORT, Beth; RICHMOND, Nancy (2011). «Conectar la enseñanza a las tecnologías interconectadas – ¿Por qué es importante? La perspectiva de un diseñador pedagógico». En: «El impacto de las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 1, págs. 200-216. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-rochefort-richmond/v8n1-rochefort-richmond>>

ISSN 1698-580X

Resumen

Este artículo identifica la disociación entre las demandas del lugar de trabajo y la enseñanza universitaria. Subraya la importancia de ofrecer formación continua al profesorado en el ámbito de la enseñanza interconectada y pone de relieve el papel del diseñador pedagógico para ayudar al profesorado a integrar herramientas de comunicación social en sus cursos de un modo pedagógicamente apropiado. Un ejemplo de este tipo de práctica es el aprendizaje interconectado que utiliza medios de comunicación social en cursos y programas de educación superior en línea. Partiendo de la teoría del conectivismo y de la idea del aprendizaje interconectado, este artículo describe las distintas formas de animar y aconsejar a los profesores asociados y a distancia a adoptar medios y redes de comunicación social.

Palabras clave

enseñanza interconectada, conectivismo, formación continua del profesorado, medios de comunicación social, redes sociales

Connecting Instruction to Connected Technologies – Why Bother? An Instructional Designer's Perspective

Abstract

This article identifies the disconnect between workplace demands and university teaching. It highlights the importance of providing faculty development related to connected teaching and the role of the instructional designer to assist faculty with the integration of social media tools in their courses in a pedagogically appropriate way. Examples from practice include connected learning utilizing social media within online higher education courses and programs. Using the theory of connectivism, and the idea of connected learning, the article outlines possibilities to engage and support adjunct and distance faculty to embrace social media and networks.

Keywords

connected learning, connectivism, faculty development, social media, social networking

1. Contexto

En 2006, el informe Spellings, realizado por la secretaria de Educación de Estados Unidos, Margaret Spellings, y los miembros de la Comisión sobre el Futuro de la Educación Superior, exigía llevar a cabo una serie de reformas educativas para llegar a «un sistema de enseñanza superior que ofreciera a los norteamericanos las competencias laborales necesarias para adaptarse con rapidez a los cambios económicos» (2006, pág. xi) y poder competir con los expertos en conocimiento altamente cualificados de otros países. Según este informe, «Los empresarios se quejan de que muchos licenciados universitarios no están preparados para el mercado laboral y carecen de las competencias necesarias para ocupar un puesto de trabajo con garantías y afrontar con éxito su carrera profesional» (Spellings, 2006, pág. 13).

Aunque algunas de las preocupaciones del informe tienen que ver con la escasa preparación de los estudiantes preuniversitarios y con el rigor que se exige para completar una carrera universitaria, la cita respecto a las competencias requeridas para ocupar un puesto de trabajo también alude a la conveniencia de contar con profesionales de dimensión global que sepan trabajar en equipo. Se espera que los profesionales sean capaces de colaborar en cualquier momento y en cualquier lugar, utilizando las herramientas propias de su sector tanto para desarrollar sus competencias como para ejecutar su trabajo. Esto incluye la necesidad de conocer los medios y redes de comunicación social y utilizarlos en numerosas profesiones. De forma creciente, las industrias emplean estas herramientas para establecer un diálogo con sus clientes y otras partes implicadas (personal, inversores, empleados potenciales, etc.), así como para sacar partido de las oportunidades de aprendizaje informal con colegas del mismo rango o grupos de trabajo.

Aunque muchos estudiantes utilizan medios de comunicación social y herramientas de conexión en red y los consideran recursos tan comunes como lo era el teléfono para generaciones anteriores, en general, no los aplican al ámbito académico. Aún así, la popularidad no es la única razón para adoptarlos en la docencia. Más bien, el papel de los profesores universitarios debería garantizar que los estudiantes entiendan el valor de estas herramientas para fomentar el aprendizaje en el lugar de trabajo, en los contactos profesionales y como parte de las redes de aprendizaje personal (Indvik, 2010; Mackay, 2010; ThinkSocial, 2010). Que los estudiantes estén familiarizados con determinadas herramientas no significa que estén preparados para usarlas para la comunicación profesional o para transferir su experiencia al mundo del trabajo. Cada vez más, el público exige que las facultades y universidades se responsabilicen de crear un entorno que no sólo prepare a los estudiantes para entrar en el mercado de trabajo actual, sino que también les permita desarrollar su formación profesional y su aprendizaje permanente (Jain, 2010; Mackay, 2010; Quinn, 2009).

Bryan Alexander (2008) apunta que si las instituciones universitarias quieren que sus alumnos sean capaces de interactuar críticamente con el mundo, deberían «replantearse la formación» (pág. 200) y modificar sus estrategias académicas a propósito y con conocimiento de causa. Sugiere que, aunque en general los estudiantes están relativamente familiarizados con la tecnología (o con los medios de comunicación social), cuando llegan a la universidad, la educación superior les proporciona los conocimientos necesarios para razonar críticamente sobre la tecnología utilizada en el apren-

dizaje. Aunque es posible que algunos profesores¹ conozcan las tecnologías disponibles e incluso lleguen a usarlas, en general, los administradores y el equipo docente desconocen lo poderosas que pueden llegar a ser estas herramientas para la docencia. Una mayor exposición a cómo y por qué utilizar medios de comunicación social en sus cursos ofrece al profesorado la oportunidad de renovar sus métodos pedagógicos incorporando nuevas herramientas que les permiten ponerse al nivel de sus alumnos (Lenhart *et al.*, 2010; *Social Media Revolution 2 (Refresh)*, 2010). Donde realmente se produce el aprendizaje es en el espacio intermedio entre el aprendizaje formal en el aula y el aprendizaje informal, ya sea en los pasillos, en el lugar de trabajo o como parte de una comunidad social (Hargadon, 2008; Seely Brown *et al.*, 2008).

Este artículo reconsidera el papel del diseñador pedagógico en la formación continua del profesorado y en el desarrollo de cursos, planteando posibles soluciones para el desarrollo profesional continuo y reglado de los profesores de programas en línea, entre los que se incluyen los profesores asociados. Idealmente, esta actividad debería implementarse como un esfuerzo conjunto entre el programa académico y el diseñador pedagógico para ofrecer formación docente relacionada con el uso de tecnología educativa y medios y redes de comunicación social. Después de definir el contexto, este artículo profundiza en varios aspectos del problema, presenta algunas soluciones –incluyendo ejemplos prácticos– y analiza posibles obstáculos con relación a estas soluciones.

Aprendizaje interconectado

El aprendizaje interconectado es un concepto que suele barajarse sin excesivo rigor y muchas veces se usa indistintamente para referirse al aprendizaje en red o incluso al aprendizaje virtual. El aprendizaje interconectado es algo más que una simple clase en línea, y se asocia con la posibilidad de mantenerse conectado a un grupo de iguales, con la información y las redes de aprendizaje a través del diálogo, con la interacción y la exploración (Siemens, 2008). Podríamos aprovechar la siguiente definición de aprendizaje en red para iniciar una discusión sobre el aprendizaje interconectado:

«aprendizaje en que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se utilizan para fomentar las conexiones: entre un alumno y otros alumnos, entre alumnos y tutores; entre una comunidad de aprendizaje y sus recursos de aprendizaje» (Banks, Goodyear, Hodgson *et al.*, 2003, pág. 1).

Sin embargo, en el lenguaje corriente, podríamos decir que el aprendizaje interconectado es el que utiliza herramientas como los medios y redes de comunicación social para establecer relaciones, asociaciones y vínculos con información, personas e ideas («Connectivism & Connective Knowledge», s. f.; Gates, 1996; Siemens, 2004, 2005, 2008). Al igual que el aprendizaje interconectado, los

1. Según un informe del Centro de Investigaciones Pew, una gran cantidad de adolescentes y adultos jóvenes (entre 12 y 20 años) se conectan en línea, una cifra que sigue creciendo cada año (Lenhart *et al.*, 2010). Igualmente, la mayoría utiliza sin reservas los sitios web de comunicación social y un número creciente de adultos está adoptando redes sociales (Lenhart *et al.*, 2010). Es una cifra significativa porque el número de matriculaciones de estudiantes adultos y no tradicionales se está incrementando en la educación superior, especialmente en la educación a distancia. Por lo tanto, estas herramientas resultan relevantes para todos los alumnos (Eduventures, Inc., 2008; Lenhart *et al.*, 2010).

medios de comunicación social y las redes sociales son dos conceptos que tienen tantas definiciones como usuarios y perspectivas (Boyd *et al.*, 2007; Breakenridge, 2010; Duct Tape Marketing, 2008; Kagan, 2010). Una definición útil y ampliamente aceptada es la siguiente: «Los medios de comunicación social combinan el uso de tecnología con la interacción social para generar o cogenerar valor» (Duct Tape Marketing, 2008). Aunque un sitio web de una compañía de marketing puede parecer una fuente inusual en una revista académica, el concepto ha sido adoptado tanto en el ámbito comercial como en el académico.

Tanto la idea de aprendizaje interconectado como la teoría del conectivismo entienden el aprendizaje como algo que tiene lugar en una comunidad; una comunidad que se extiende más allá de las fronteras de la educación formal. El aprendizaje se produce en una comunidad en la que se intercambian ideas y contenidos, como vídeos, textos multimedia, etc. (Anderson, 2010; Downes, 2006; Siemens, 2004). Abordar la comunicación desde esta perspectiva permite a los profesores y a los diseñadores pedagógicos concebir experiencias de aprendizaje más interesantes para los estudiantes en línea, además de sentar las bases para el autoaprendizaje permanente del alumno.

2. Los retos de la formación profesional interconectada

La diversidad de opiniones, los cambios en la plantilla de profesores, los métodos de desarrollo de cursos y la ausencia de formación profesional continuada suelen repercutir en la desconexión entre las demandas del lugar de trabajo y los resultados académicos.

La opinión popular, incluida la de los profesores universitarios, sostiene que la educación a distancia es una opción más fácil o menos efectiva que la enseñanza presencial, a pesar de las evidencias que demuestran lo contrario (Fish *et al.*, 2009; Schifter, 2000; Departamento de Educación de Estados Unidos, 2009). Podría suponerse que, cuando una asignatura o un programa se ofrecen en línea, los estudiantes utilizan métodos de aprendizaje interconectados o conectados en red. O que, debido a la creciente popularidad de estas herramientas, los estudiantes saben automáticamente cómo usarlas para integrarlas en su aprendizaje. Una conjetura falsa tanto entre los estudiantes como entre el profesorado.

El incremento de la educación en línea y el uso de profesores asociados

En 2007, el informe² Sloan-C, «Online Nation: Five Years of Growth in Online Learning», dio a conocer que el número de alumnos matriculados en la enseñanza en línea había seguido creciendo a un mayor ritmo (9,7%) que el total de estudiantes matriculados en la enseñanza superior (1,5%) (2005, pág. 1). Durante el año lectivo 2008-2009, más de 4,6 millones de universitarios realizaron por lo menos un curso a distancia, lo que representa un incremento del 17% en las matriculaciones

2. Esta información se ha actualizado en el informe «Class Differences: Online Education in the United States, 2010» de Babson Survey Research Group y el Sloan Consortium durante la publicación de este artículo y los últimos datos pueden encontrarse en <http://sloanconsortium.org/publications/survey/class_differences>.

en línea en comparación con las matriculaciones tradicionales (1,2%) (Allen *et al.*, 2009). El crecimiento de la educación en línea procede mayoritariamente de las universidades tradicionales que están ampliando su oferta, pero, en general, la mayoría de las instituciones han experimentando una demanda de más del 60%, tanto de nuevos cursos en línea como de cursos y programas existentes (Allen *et al.*, 2009). Para satisfacer la demanda de cursos en línea y dotarlos de profesores, así como para mantener el bajo coste de estos programas, la educación en línea tiende a depender en gran medida de los profesores asociados (Bedford, 2009; Carnevale, 2004; Tipple, 2010; Ziegler *et al.*, 2006).

La contratación de personal asociado lleva casi siempre a cuestionar si los profesores a tiempo parcial están o no suficientemente preparados para impartir clases en línea y, puesto que a menudo ocupan otro puesto de trabajo fuera de la universidad, se pone en tela de juicio si son capaces de destinar el tiempo y los recursos necesarios a su formación y desarrollo profesional (Bedford, 2009; Ruth, Sammons *et al.*, 2007). Aunque algunas instituciones o programas tienen en cuenta efectivamente las necesidades de los profesores a tiempo parcial y les informan de sus oportunidades de formación, en este caso, existe una limitación de tiempo, que debe tenerse en cuenta al desarrollar programas de formación profesional en línea (Bedford, 2009; Puziffero *et al.*, 2009).

El diseñador pedagógico desempeña una función múltiple para orientar al profesor asociado: asesorarle en el proceso de desarrollar los contenidos de un curso en línea; ayudarle a identificar las tecnologías apropiadas, incluyendo medios de comunicación social; y recomendarle las herramientas y tecnologías que más se adecuen desde el punto de vista pedagógico a una materia o investigación. Es necesario que los profesores sean capaces de trasladar el uso de estas tecnologías a la disciplina que están enseñando con el objetivo de mejorar su propia investigación o aprendizaje y convertirse en profesores en red (Couros, 2010).

Modelos de creación de cursos

Tanto la mayor demanda de programas en línea como el incremento de la contratación de profesorado asociado repercuten en los modelos de creación de cursos. Dos estudios recientes han demostrado que aunque los profesores conocen y utilizan los medios de comunicación social, no les sacan todo el partido que debieran, lo que podría sugerir que no están suficientemente preparados para utilizar estas herramientas de un modo pedagógicamente eficiente cuando imparten sus clases o elaboran el programa de un curso (Faculty Focus, 2009; Tinti-Kane *et al.*, 2010). Según el tamaño de la universidad o la fase en que se encuentre la institución respecto a la oferta de programas en línea, pueden desarrollarse distintos modelos de creación de cursos. Mientras que algunas instituciones (o incluso algunos programas dentro de la institución) están aún en un estadio inicial de implementación del aprendizaje en línea, otras quizá han llegado ya a la fase de desarrollo de cursos o se encuentran en proceso de depurar su modelo (Boettcher, 2004). Incluso dentro de una misma institución, pueden emplearse distintos métodos de desarrollo de cursos. La Northeastern University, donde trabaja y da clases el autor de este artículo, ofrece algún tipo de curso en línea desde mediados de los setenta. Según Kevin Currie, director ejecutivo de NU Online, en el ejercicio fiscal 2010, el 76% de los cursos de la Escuela de Estudios Profesionales de la Northeastern University tenían un formato mixto o en línea

(aproximadamente 2.291 cursos) (Currie, 2010). La Escuela de Estudios Profesionales de Northeastern University ofrece el mayor porcentaje de cursos mixtos o en línea de la universidad, con una población de estudiantes de grado y posgrado de casi 9.500 alumnos (ejercicio fiscal 2010) (Denison, 2010). Todos los profesores de la escuela han de acreditar haber realizado un programa de formación asincrónica en línea, de dos semanas de duración, antes de poder impartir cursos mixtos o en línea.

En la Northeastern University (todas las facultades) hay varios métodos para desarrollar programas y cursos en línea:

- Un proveedor externo desarrolla los contenidos de una materia junto con un profesor de máster de la universidad para una asignatura que posteriormente será impartida por un tutor o moderador.
- Una institución graba un curso tradicional que posteriormente será visionado por los estudiantes en línea.
- Un profesor desarrolla un curso, que luego es adquirido por otras secciones.
- Un grupo interno desarrolla un curso siguiendo el modelo de «proveedor externo» (con la participación de un diseñador pedagógico, un programador multimedia y un profesor).
- Un profesor de máster desarrolla los contenidos de un curso y supervisa que se imparta en todas las secciones.
- Un profesor desarrolla e imparte sus propios contenidos.

Cada modelo tiene ventajas y desventajas, pero en general la ejecución satisfactoria de cualquiera de ellos requiere la participación de un diseñador pedagógico. Tras la formación inicial del profesorado que deberá impartir clases en línea, la relación con el diseñador pedagógico resulta crucial para seguir avanzando. Cuando el diseñador pedagógico trabaja directamente con el profesor se establece un entorno de aprendizaje interesante. Además, a través de este método, el diseñador pedagógico puede ayudar al profesor a desarrollar sus capacidades para emplear nuevas herramientas didácticas y establecer una colaboración eficaz para el aprendizaje y la enseñanza.

Tanto si se utiliza un modelo descentralizado y basado en la participación del equipo docente (modelo «Llanero solitario») como un modelo más centralizado («Modelo empresarial»), o cualquier tipo de solución intermedia, cada vez hay más universidades que aprovechan las capacidades de su plantilla de profesores titulares o asociados para desarrollar cursos en línea, a menudo de forma voluntaria, como la iniciativa que ha puesto en marcha recientemente la Universidad de California (Kaya, 2010; Lowenthal *et al.*, 2009; Oblinger *et al.*, 2006). El trabajo en equipo para la creación de cursos, así como la formación continua del profesorado, son dos importantes características de las soluciones para abordar la enseñanza interconectada y el desarrollo profesional del equipo docente.

3. Buscar una solución

Aunque la mayor oferta de cursos y programas en línea ha incrementado la necesidad de disponer de profesores competentes en este campo, el informe Sloan-C ha señalado que las instituciones

no emplean un único método para formar a los profesores que imparten clases en línea (2009). No existe una única solución para ayudar a los profesores en línea a ser más competentes en el uso de medios o redes de comunicación social que les permitan mejorar su propio aprendizaje o capacidad docente. El sistema que más se aproxima a las buenas prácticas es un método mixto que incluye: aprovechar el potencial de los diseñadores pedagógicos; presentar nuevas ideas relacionadas con la enseñanza; implicar a los profesores asociados en la solución; e identificar los mejores métodos para ofrecer formación continuada a los profesores que imparten cursos en línea.

Elevar el estatus del diseñador pedagógico

A menudo los profesores no acaban de entender el papel que desempeñan los diseñadores pedagógicos, ya que piensan que son meros ayudantes técnicos o especialistas en sistemas de gestión de aprendizaje (Learning Management System, LMS). Es necesario elevar el papel de los diseñadores pedagógicos para que los profesores entiendan que no son sólo asesores técnicos, sino también especialistas en pedagogía. Los profesores, aunque expertos en su campo, no necesariamente han de estar familiarizados con las tecnologías y herramientas de comunicación social o con las prácticas docentes al uso (Austin, 2002; Siemens, 2008). En la era de la tecnología, el diseñador pedagógico actúa como estímulo para que el profesor pueda identificar las tecnologías apropiadas y los mejores métodos para implementar sus objetivos docentes (Siemens, 2008). Para el proceso de creación de cursos, resulta mucho más efectivo que un profesor académico trabaje en colaboración con un diseñador pedagógico, ya que cada uno aporta sus propias competencias (Oblinger *et al.*, 2006). Dado que hay pocos profesores que posean educación formal en diseño pedagógico o teoría del aprendizaje, la posibilidad de trabajar en equipo permite al profesor desarrollar cursos en línea con buenos recursos pedagógicos, una mejor capacidad tecnológica y un diseño pedagógico adecuado (Oblinger *et al.*, 2006). Un diseñador pedagógico puede actuar como guía para dar a conocer nuevas tecnologías, pedagogías y fuentes de contenido abierto para el experto en el tema (el profesor); un diseñador pedagógico es, pues, el educador del educador (2008). Aunque los profesores asociados suelen estar geográficamente dispersos, esta relación puede establecerse mediante herramientas sincrónicas y asincrónicas, así como con métodos tradicionales como el correo electrónico o incluso reuniones presenciales si el profesor vive cerca y así lo desea.

Introducir la educación abierta/el aprendizaje interconectado

Parte de la solución es la promoción de ideas como el aprendizaje interconectado o la educación abierta, y, en este sentido, los diseñadores pedagógicos pueden ayudar a plantear estos conceptos a los profesores (asociados) que imparten cursos en línea. La educación abierta facilita el aprendizaje abierto, transparente, colaborativo y social (Couros, 2010). Esencialmente, elimina las barreras para los alumnos y crea un entorno de creatividad y aprendizaje compartido. Plantear al profesorado algunas de las ideas que giran alrededor de la educación abierta y utilizar medios y redes de comunicación social mejora la calidad de la enseñanza y a la vez promueve un entorno académico interconectado y centrado en el estudiante. Estas ideas son, entre otras: utilizar herramientas y contenidos gratuitos

y abiertos en el aprendizaje y la enseñanza; contribuir al aprendizaje en colaboración y al desarrollo de redes personales de aprendizaje (Personal Learning Networks, PLN) entre los estudiantes; desarrollar un aprendizaje centrado en el estudiante; utilizar estrategias pedagógicas inteligentes y variadas que fomenten la reflexión; desarrollar modelos que fomenten la obertura, la interconexión y el uso apropiado de copyright/copyleft y licencia de acceso (Couros, 2010). Aunque no todos los profesores serán capaces de adoptar una enseñanza verdaderamente abierta (debido a las limitaciones del sistema de gestión de aprendizaje o la filosofía de su institución), incorporar el espíritu de esta forma de trabajar les ayudará a proporcionar a sus alumnos una mayor competencia para crear, relacionar y sintetizar conocimientos. Cuando los profesores se sientan más familiarizados con los medios o redes de comunicación social y los métodos interconectados de enseñanza, empezarán a utilizarlos con mayor fluidez.

Implicar a los profesores asociados en la solución

Puzzifero y Shelton (2005) apuntan que la composición de la plantilla de profesores asociados está cambiando. Aunque algunos siguen siendo expertos en su campo, existen muchos profesionales especializados en educación en línea que suelen dar clases en varias instituciones para tener un trabajo a tiempo completo (2005). Estos autores recomiendan encontrar formas creativas para que los profesores asociados participen en una comunidad de práctica tanto de su propia disciplina como de otras. El contacto y la comunicación frecuentes con la plantilla de profesores asociados son equiparables a la «presencia», lo que permite a los docentes sentirse conectados y responsables y puede mejorar sus resultados y su grado de satisfacción (Puzzifero *et al.*, 2005). Una posible forma de promover el contacto sería mediante el tutelaje de programas. Algunas instituciones como la Universidad Lesley en Cambridge (Massachusetts) están empezando a crear modelos únicos para la formación continua de los profesores asociados (Ziegler *et al.*, 2006). Ziegler y Reiff (2006) sostienen que este cambio de dependencia de los profesores asociados obliga a las instituciones a ofrecer un nuevo tipo de apoyo ya que, como apuntan, su contratación suele causar inquietud respecto a la calidad de la docencia, la pedagogía y el impacto en los estudiantes.

Podría establecerse una mayor cultura de colaboración mediante el uso de la revisión por pares. Ello establecería conexiones entre los miembros del equipo docente, además de ofrecer un entorno para compartir críticas e ideas e implementar estrategias prácticas (Puzzifero *et al.*, 2005). El hecho de que los profesores adjuntos que imparten educación en línea participen en la identificación de los tipos y métodos de formación profesional que mejor se adecua a sus intereses (ya sea sincrónica o asincrónica) facilita otra forma de conectar con la universidad y sentirse parte de la institución. La formación continua del profesorado debería estar relacionada con cada disciplina y modalidad y tendría que aprovechar la experiencia colectiva para mejorar la calidad de los cursos y los programas en línea para los estudiantes. Además tanto en el caso de los profesores asociados como de los que trabajan a tiempo completo ha de promover la excelencia, el reconocimiento y los incentivos, y ofrecerles la oportunidad de compartir experiencias y consejos (Puzzifero *et al.*, 2005).

4. Ejemplos prácticos

Los siguientes casos prácticos de la Northeastern University constituyen un ejemplo de planteamiento cohesivo que puede ser imitado por otras instituciones.

Blogea, te gustará

Un profesor del programa de máster de Administración Pública a distancia empezó a impartir clases en línea en enero de 2010. A medida que iba sumergiéndose en el entorno en línea, empezó a incorporar una o dos nuevas herramientas cada semestre gracias al trabajo realizado conjuntamente con su diseñador pedagógico. Pronto utilizó software de captura de pantalla y blogs como recurso para mejorar la discusión en sus cursos en línea. Utilizando los blogs de los estudiantes como herramienta para reflexionar sobre estudios de caso u otras lecturas antes de iniciar el debate, ha visto como mejoraba enormemente la calidad de las discusiones en línea en comparación con sus primeros cursos y que la comprensión de sus alumnos, así como su interés por los contenidos, ha alcanzado el nivel y el rigor que considera apropiado. Por otro lado, el director de este programa trabaja conjuntamente con el diseñador pedagógico para dar a conocer a los demás profesores (todos asociados) los diferentes métodos y sistemas que se utilizan en los cursos en línea del programa.

Descubrimiento encaminado

Un nuevo posgrado de Educación contrató a una profesora asociada para que desarrollara y enseñara, junto con otro profesor, una asignatura denominada «Información y comunicación mediante el uso de redes sociales y redes convencionales». A ambos profesores les interesaban las herramientas sociales en red; uno tenía más experiencia en métodos y redes tradicionales de comunicación, y el otro estaba más familiarizado con la tecnología. En el proceso de preparación del curso, la profesora «sin experiencia» trabajó conjuntamente con el diseñador pedagógico para conocer mejor el tema y orientar sus lecturas e investigaciones. El diseñador pedagógico la ayudó a escoger los temas y las herramientas más adecuadas para los alumnos de magisterio de su clase. Para relacionar la teoría con la práctica en redes y comunicaciones para maestros y administradores de primaria y secundaria (K-12), el curso acabó introduciendo estas herramientas en distintos trabajos de clase: Google Docs, Wikis, Ning y Twitter/TweetDeck. Además, se incorporaron tres «expertos» en el tema a través de videoconferencia para que los alumnos entendieran mejor y de manera más exhaustiva el uso de medios y redes de comunicación social en el campo de la educación y la administración. Los alumnos valoraron muy positivamente que el uso aplicado de estas herramientas contribuyera a su aprendizaje y consideraron que había sido uno de los aspectos más valiosos del curso (Anónimo, 2010).

Colaboración desde el principio

El máster de Educación había decidido examinar su oferta de cursos para garantizar que el programa preparara adecuadamente a los maestros (y a sus alumnos) para las exigencias del siglo XXI

con todo lo que ello implica, desde capacidades a tecnología. Se invitó a todos los profesores de posgrado (asociados y a tiempo completo), así como al diseñador pedagógico, a participar en un debate para revisar el programa, considerar las necesidades cambiantes de los alumnos y repasar los resultados obtenidos hasta el momento. El hecho de participar en la discusión no sólo ofrece a los profesores asociados la oportunidad de expresar su opinión sobre los objetivos del programa educativo, la tecnología y la formación profesional relacionada con la tecnología y la docencia, sino que ofrece al programa una valiosa información de los profesores que trabajan en este campo. Aunque no se trate de una implementación de medios de comunicación social en un curso o programa de estudios determinado, es un ejemplo de liderazgo en que los profesores asociados participan en la solución.

Trabajo en equipo

Se contrató a un antiguo profesor asociado que impartía un curso en línea para que trabajara a tiempo completo en la supervisión de un máster de Comunicación a distancia. Este profesor aprovechó su relación con el diseñador pedagógico para crear un centro de recursos en línea para los profesores del programa, así como para hacer uso de los informes de buenas prácticas existentes en línea para trabajar con cada profesor. Por otro lado, con la ayuda del diseñador pedagógico, ha previsto realizar videoconferencias para el profesorado con la finalidad de tratar las necesidades de formación profesional específica de este grupo.

5. Factores que dificultan el éxito

Hay varios factores que dificultan el éxito en la oferta de formación profesional a los profesores en línea: comunicación, contenido, oferta e incentivos. Un individuo, o un programa individual, suele desarrollar planteamientos innovadores para la enseñanza o la administración. Muchas veces estos planteamientos innovadores pasan desapercibidos para el programa en línea o la universidad y hay pocas oportunidades de compartir técnicas y métodos de enseñanza entre programas y miembros del profesorado. En general, la comunicación entre profesores se limita a aspectos meramente administrativos u operativos (nuevas políticas, procedimientos, etc.), contrataciones, cambios de función o premios, y acontecimientos, algunos de los cuales pueden ofrecer oportunidades de formación profesional. Este tipo de comunicación suele producirse con frecuencia, pero raramente tiene repercusiones y en general resulta ineficaz. Es necesario que exista una comunicación específicamente dirigida para establecer una conexión entre los profesores que imparten cursos en línea de la misma disciplina y de otras disciplinas.

Existen algunas dificultades para que los profesores implementen nuevas tecnologías o medios de comunicación social en sus clases. A menudo, reciben formación técnica sobre programas, herramientas y recursos para efectuar la transición a la enseñanza en línea, pero no se incide en los aspectos pedagógicos de la formación a distancia, de la enseñanza con nuevas tecnologías o de los beneficios que implica utilizar una herramienta determinada (Schifter, 2000). Muchos profe-

sores, incluso los que tienen un doctorado, no han recibido nunca ninguna formación profesional relacionada con la docencia (Austin, 2002; Pearson, 1999). El desarrollo profesional debería adecuarse para abordar ambos lados del problema: la forma de usar la tecnología y el cómo y el por qué de la pedagogía.

En general, no existe ningún incentivo real para que el profesorado participe en programas de formación continua o en oportunidades para conocer métodos pedagógicos innovadores. Las investigaciones han demostrado que, a parte de la motivación intrínseca, los incentivos (o incentivos deseados) para formarse profesionalmente son, entre otros, disponer de más tiempo, dinero, oportunidades de mejora y de obtención de becas, tecnología o software, y reconocimiento para obtener ascensos o contratación fija (Panda *et al.*, 2007; Schifter, 2000; Taylor *et al.*, 2008; Yang, 2005). Kathleen King, analizando el futuro de la educación superior, ha observado que en el entorno universitario no existe motivación alguna para utilizar medios de comunicación social (Berkowitz, 2010). Los profesores adjuntos que imparten cursos en línea tienen incluso menos oportunidades o incentivos para adoptar innovaciones en su actividad académica o formación profesional.

A causa de la naturaleza geográficamente dispersa de los profesores universitarios que imparten cursos en línea, cualquier programa de formación y ampliación profesional exige un mecanismo de implementación que permita su participación. También ha de ser una formación eminentemente práctica, con aplicaciones y beneficios claros que expliquen cómo los medios de comunicación social o el trabajo en red puede mejorar el aprendizaje y la enseñanza (Taylor *et al.*, 2008). Aunque existen muchos recursos y redes en línea que proporcionan este tipo de ayuda y algunos profesores podrían beneficiarse de ellos, el problema persiste: ¿qué es lo que impulsa a un profesor a usar una fuente y qué le hace volver a ella una y otra vez? Utilizar medios y redes de comunicación social ofrece una oportunidad de formación profesional que está al alcance de cualquier profesor en cualquier momento y en cualquier lugar, y además puede proporcionar el marco para crear una comunidad de aprendizaje en el seno de una institución y entre instituciones: una red colaborativa de apoyo.

6. Conclusión

¿Por qué debe importarnos la formación del profesorado? Porque, además de tener el potencial de mejorar las instituciones universitarias, puede crear experiencias de aprendizaje más interesantes para los alumnos. Aunque no existe una solución única (ni tan solo en un mismo centro universitario), si la institución y el equipo directivo prestan su apoyo a una formación profesional basada en conocimientos técnicos y pedagógicos, existirá la posibilidad de promover la innovación en el mundo académico. Los profesores reconocerán inmediatamente su valor. Desarrollar experiencias de aprendizaje en línea que resulten interesantes exige una inversión de tiempo y esfuerzo y la capacidad de asumir riesgos, así como la ayuda de un diseñador pedagógico. Por otro lado, las instituciones han de informar de los recursos disponibles a todos los profesores (incluidos los asociados) y garantizar que el equipo docente pueda acceder a los diseñadores pedagógicos. También

han de ofrecer oportunidades de formación profesional sincrónica y asincrónica que introduzca conceptos relacionados con los medios y las redes de comunicación social, ya que estas herramientas satisfacen las necesidades de una población creciente que ya está familiarizada con ellas (Puzziferro *et al.*, 2009). Sin duda, han de llevarse a cabo otras investigaciones para averiguar qué métodos de desarrollo serán los mejores para que las instituciones y el equipo docente animen a los profesores adjuntos que imparten programas en línea a establecer un mayor contacto con sus recursos y sus colegas.

Agradecimientos

Agradezco la ayuda que me ha prestado la Dra. Leslie Hitch, directora de mi tesis doctoral, para la elaboración de este artículo. Su inteligencia, colaboración y sentido del humor han tenido un valor incalculable en esta experiencia de aprendizaje. También agradezco a mis colegas de la Northeastern University Online su apoyo en la elaboración de este artículo.

Bibliografía

- ALEXANDER, B. (2008). «Social Networking in Higher Education». En: *The Tower and the Cloud*. Educause.
<www.educause.edu/thetowerandthecloud/PUB7202s>
- ALLEN, E.; SEAMAN, J. (2009). *Learning on demand: Online education in the United States, 2009*. Sloan Consortium, Babson Survey Research Group.
<http://sloanconsortium.org/publications/survey/learning_on_demand_sr2010>
- ANDERSON, T. (2010). «Theories for learning with emerging technologies». En: *Emerging Technologies in Distance Education*. Athabasca University Press.
<<http://www.aupress.ca/index.php/books/120177>>
- ANÓNIMO (2010). *Course Evaluations-EDU7271*. Northeastern University, College of Professional Studies.
- AUSTIN, A. E. (2002). «Preparing the Next Generation of Faculty: Graduate School as Socialization to the Academic Career». *The Journal of Higher Education*. Vol. 73, n.º 1, págs. 94-122.
- BANKS, S.; GOODYEAR, P.; HODGSON, V.; MCCONNELL, D. (2003). «Introduction to the special issue on Advances in Research on Networked Learning». *Instructional Science*. Vol. 31, n.º 1-2, págs. 1-6.
- BEDFORD, L. A. (2009). «The Professional Adjunct: An Emerging Trend in Online Instruction» [artículo en línea]. [Fecha de consulta: 18 de noviembre de 2009].
<<http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall123/bedford123.html>>
- BERKOWITZ, D. (2010). «Higher education's future: Collaboration, augmented reality, faculty education» [artículo de blog]. [Fecha de consulta: 25 de abril de 2010].
<<http://socialmediaweek.org/newyork/2010/02/06/higher-educations-future-collaboration-augmented-reality-faculty-education/>>

- BOETTCHER, J. (2004). «Online Course Development: What Does It Cost?» [artículo en línea]. *Campus Technology*.
<<http://campustechnology.com/Articles/2004/06/Online-Course-Development-What-Does-It-Cost.aspx?Page=2>>
- BOYD, D. M.; ELLISON, N. B. (2007). «Social network sites: Definition, history and scholarship» [artículo en línea]. *Journal of Computer-Mediated Communication*. Vol. 13, n.º 1.
<<http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>>
- BREAKENRIDGE, D. (2010). «Social media definition in a cloud» [artículo de blog]. *Deirdre Breakenridge: PR 2.0 Strategies*. [Fecha de consulta: 3 de mayo de 2010].
<<http://www.deirdrebreakenridge.com/2010/01/social-media-definition-in-a-cloud/>>
- CARNEVALE, D. (2004). «For Online Adjuncts, a Seller's Market». *Chronicle of Higher Education* (vol. 50, nº 34). «Connectivism & Connective Knowledge» (s. f.). [Fecha de consulta: 30 de diciembre de 2009].
<<http://ltc.umanitoba.ca/connectivism/>>
- COUROS, A. (2010). «Developing personal learning networks for open & social learning». En: *Emerging Technologies in Distance Education*. Athabasca University Press.
<<http://www.aupress.ca/index.php/books/120177>>
- CURRIE, K. (2010). «Online Students at NU CPS».
- DENISON, R. (2010). «FY10 enrollments».
- DOWNES, S. (2006). «Learning networks and connective knowledge» [informe en línea]. *IT Forum*. [Fecha de consulta: 17 de mayo de 2010].
<<http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html>>
- Duct Tape Marketing. (2008). «The definition of social media» [artículo de blog]. *Ducttapemarketing*. [Fecha de consulta: 5 de mayo de 2010].
<<http://www.ducttapemarketing.com/blog/2008/09/25/the-definition-of-social-media/>>
- Eduventures, Inc. (2008). *The adult learner: Who they are, what they want, and how to reach them*. Eduventures, Inc.
<<http://www.eduventures.com/resources/whitepapers/the-adult-learner>>
- Faculty Focus (2009). *Twitter in higher education: Usage habits and trends of today's college faculty*. Magna Publications.
<<http://www.facultyfocus.com/free-report/twitter-in-higher-education-usage-habits-and-trends-of-todays-college-faculty/>>
- FISH, W. W.; GILL, P. B. (2009). «Perceptions of online instruction» [artículo en línea]. *TOJET* Vol. 8, n.º 1.
<<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED503903>>
- GATES, B. (1996). «The connected learning community: Using technology for education». *THE Journal*. Vol. 23.
- HARGADON, S. (2008). «Web 2.0 is the future of education» [artículo de blog]. *Steve Hargadon*. [Fecha de consulta: 17 de mayo de 2010].
<<http://www.stevhargadon.com/2008/03/web-20-is-future-of-education.html>>
- INDVIK, L. (2010). «University to provide online reputation management to graduates» [artículo de blog]. En: *Mashable*. [Fecha de consulta: 5 de mayo de 2010].
<<http://mashable.com/2010/05/05/brand-yourself/>>

- JAIN, N. (2010). «Can we make our kids smarter?». *Huffington Post*. [Fecha de consulta: 8 de noviembre de 2010]
<http://www.huffingtonpost.com/naveen-jain/post_1215_b_779221.html>
- KAGAN, M. (2010). *What the F**K is social media: One year later*.
<http://www.slideshare.net/mzkagan/what-the-fk-is-social-media-one-year-later?from=ss_embed>
- KAYA, T. (2010). «U. of California readies its for-credit online-course venture» [artículo de blog]. En: *The Chronicle of Higher Education*.
<<http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/u-of-california-readies-its-for-credit-online-course-venture/28027>>
- LENHART, A.; PURCELL, K.; SMITH, A.; ZICKUHR, K. (2010). *Social media and young adults*. Pew Research Center's Internet & American Life Project
<<http://www.pewinternet.org/Reports/2010/Social-Media-and-Young-Adults.aspx>>
- LOWENTHAL, P. R.; WHITE, J. W. (2009). «Enterprise Model». En: J. V. BOETTCHER; L. JUSTICE; K. SCHENK; P. L. ROGERS; G. A. BERG (eds.). *Encyclopedia of Distance Learning*. Information Science Publishing. 2.ª edición.
- MACKAY, F. (2010). «Business schools respond to demand for use of social media». *The New York Times*.
<<http://www.nytimes.com/2010/03/31/education/31iht-riedmba.html?scp=1&sq=&st=nyt>>
- OBLINGER, D. G.; HAWKINS, B. L. (2006). «The myth about online course development: "A faculty member can individually develop and deliver an effective online course"». *EDUCAUSE Review*. Vol. 41, n.º 1, págs. 14-15.
- PANDA, S.; MISHRA, S. (2007). «E-Learning in a Mega Open University: Faculty Attitude, Barriers and Motivators». *Educational Media International*. Vol. 44, n.º 4, págs. 323-338.
- PEARSON, M. (1999). «The changing environment for doctoral education in Australia: Implications for quality management, improvement and innovation». *Higher Education Research and Development*. Vol. 18, n.º 3, págs. 269-287.
- PUZZIFERRO, M.; SHELTON, K. (2005). «Managing virtual adjunct faculty: Applying the seven principles of good practice». *Online Journal of Distance Learning Administration*. Vol. 8, n.º 2.
<http://www.westga.edu/%7Edistance/ojdl/search_results_id.php?id=59>
- PUZZIFERRO, M.; SHELTON, K. (2009). «Supporting online faculty - Revisiting the seven principles (A few years later)». [Fecha de consulta: 18 de noviembre de 2009].
<<http://www.westga.edu/~distance/ojdl/fall123/puzziferro123.html>>
- QUINN, C. (2009). «Social networking: Bridging formal and informal learning» [artículo en línea]. *Learning Solutions*.
<<http://www.learningsolutionsmag.com/articles/57/social-networking-bridging-formal-and-informal-learning>>
- RUTH, S. R.; SAMMONS, M.; POULIN, L. (2007). «E-Learning at a Crossroads - What Price Quality?». *EDUCAUSE Quarterly*. Vol. 30, n.º 2.
<<http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Quarterly/EDUCAUSEQuarterlyMagazineVolum/ELearningataCrossroadsWhatPric/157453>>

- SCHIFTER, C. (2000). «Faculty Participation in Asynchronous Learning Networks: A Case Study of Motivating and Inhibiting Factors». *Journal of Asynchronous Learning Networks*. Vol. 4, n.º 1, págs. 15-22.
- SEELY BROWN, J.; ADLER, R. P. (2008). «Minds on fire: Open education, the long tail, and learning 2.0». *EDUCAUSE Review*. Vol. 43, n.º 1, págs. 16-32.
- SIEMENS, G. (2004). «Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age» [artículo en línea]. *elearnspace*. [Fecha de consulta: 30 de diciembre de 2009].
<<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>>
- SIEMENS, G. (2005). «Connectivism: Learning as network-creation». *Learning Circuits*. American Society for Training & Development. [Fecha de consulta: 30 de diciembre de 2009].
<http://www.astd.org/LC/2005/1105_seimens.htm>
- SIEMENS, G. (2008). *Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers*. Presentado al Instructional Technology Forum.
<http://it.coe.uga.edu/itforum/Previous.html#2008_>
- SLOAN-C. (2005). *Online nation: Five years of growth in online learning*. Sloan Consortium, Babson Survey Research Group.
<http://www.sloan-c.org/publications/survey/online_nation>
- Social Media Revolution 2 (Refresh)*. (2010).
<http://www.youtube.com/watch?v=IFZ0z5Fm-Ng&feature=youtube_gdata>
- SPELLINGS, M. (2006). *The Secretary of Education's Commission on the future of higher education*. U.S. Department of Education.
<<http://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports.html>>
- TAYLOR, A.; MCQUIGGAN, C. (2008). «Faculty development programming: If we build it, will they come?». *EDUCAUSE Quarterly*. Vol. 31, n.º 3, págs. 28-37.
- ThinkSocial (2010). «To Tweet or not to Tweet? Social media use, the law and Justin Bieber». En: *Think-Social*. [Fecha de consulta: 25 de abril de 2010].
<<http://think-social.org/to-tweet-or-not-to-tweet-social-media-use-the-law-and-justin-bieber.htm>>
- TINTI-KANE, H.; SEAMAN, J.; LEVY, J. (2010). *Pearson social media survey 2010*.
<<http://www.slideshare.net/PearsonLearningSolutions/pearson-socialmediasurvey2010>>
- TIPPLE, R. (2010). «Effective leadership of online adjunct faculty». *Online Journal of Distance Learning Administration*. Vol. 13, n.º 1.
<<http://www.westga.edu/%7Edistance/ojdl/spring131/tipple131.html>>
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. (2009). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies* (pages 1-93). U.S. Department of Education Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Policy and Program Studies Service.
- YANG, Y. (2005). «Preparing Instructors for Quality Online Instruction». *Online Journal of Distance Learning Administration*. Vol. 8, n.º 1, págs. 1-16.
- ZIEGLER, C. A.; REIFF, M. (2006). «Adjunct mentoring, a vital responsibility in a changing educational climate: The Lesley University adjunct mentoring program». *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. Vol. 14, n.º 2, págs. 247-269.

Sobre las autoras

Beth Rochefort

b.rochefort@neu.edu

Diseñadora pedagógica, profesora asociada en línea, Northeastern University Online

Beth Rochefort es diseñadora pedagógica, profesora asociada y estudiante. Trabaja con profesores de varias disciplinas en el diseño, el desarrollo y la implementación de materiales y actividades formativas de orientación tecnológica para cursos mixtos y en línea de la Northeastern University Online. Sus investigaciones abordan el aprendizaje a distancia, el apoyo al profesorado, los medios y redes de comunicación social, la tecnología educativa y los elementos multimedia. Es licenciada en Periodismo por la Northeastern University y ha obtenido el máster de Educación en la Graduate School of Education de la Universidad Harvard. Actualmente está realizando el doctorado en Educación en la Northeastern University.

Northeastern University
360 Huntington Ave., 40BV
Boston, MA 02115-5005
Estados Unidos

Nancy Richmond

richmond@MIT.edu

Subdirectora, Centro de Educación Global y Asesoramiento Profesional,
Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT)

Nancy Richmond, máster en Educación, está especializada en asesorar estudiantes y profesores de enseñanza superior a usar tecnología y redes sociales. Ha trabajado como profesora, conferenciante y asesora de tecnología en la Universidad de Boston y en la Northeastern University. Actualmente, está matriculada en el doctorado de Educación de la Northeastern University.

Massachusetts Institute of Technology
77 Massachusetts Avenue - Building 12-170
Cambridge, MA 02139-4307
Estados Unidos



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.



Universitat Oberta
de Catalunya

www.uoc.edu