

ARTÍCULO

Didáctica universitaria en la era 2.0: competencias docentes en campus virtuales

Dra. M^a Esther del Moral Pérez

emoral@uniovi.es

Catedrática de Escuela Universitaria de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación en la Universidad de Oviedo

Dra. Lourdes Villalustre Martínez

villalustrelourdes@uniovi.es

Profesora de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo

Fecha de presentación: abril de 2011

Fecha de aceptación: junio de 2011

Fecha de publicación: enero de 2012

Cita recomendada

Del MORAL, M^a Esther; VILLALUSTRE, Lourdes (2012). «Didáctica universitaria en la era 2.0: competencias docentes en campus virtuales» [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 9, n.º 1, págs. 36-50 UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v9n1-moral-villalustre/v9n1-moral-villalustre>>

ISSN 1698-580X

Resumen

La pujanza de la sociedad de las tecnologías y de la información, y la irrupción del fenómeno de la web 2.0 en los contextos formativos universitarios han provocado un profundo viraje en las funciones que deben desempeñar los docentes. La capacitación didáctica y tecnológica del profesorado se está convirtiendo en un imperativo para hacer frente a las nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje desarrolladas en escenarios virtuales y/o con el apoyo de herramientas tecnológicas.

En el presente trabajo se enuncian las *competencias didácticas, tecnológicas y tutoriales* que deben definir al docente 2.0 que desempeña sus tareas inmerso en entornos tecnológicos, las cuales están directamente relacionadas con aspectos intrínsecos al modelo instructivo adoptado, al contexto y a las nuevas herramientas mediadoras. Esas competencias profesionales van a plasmarse en la orientación dispensada a los estudiantes, en su capacidad para el diseño de materiales didácticos multimedia motivadores, en la formulación de actividades colaborativas, etc.

Tras encuestar a 70 docentes y a más de 840 estudiantes pertenecientes a las universidades españolas que integran el Campus Virtual Compartido del G9 (Cantabria, La Rioja, Extremadura, Oviedo, Pública de Navarra, Baleares, País Vasco, Zaragoza y Castilla-La Mancha), se ponen de manifiesto las fortalezas y debilidades detectadas en los docentes, y se subrayan las necesidades formativas más acuciantes, en consonancia con las demandas suscitadas por los planes de convergencia europea. Entre las fortalezas señaladas por docentes y estudiantes –implicados en procesos formativos virtuales– destacan la correcta formulación de actividades que ha propiciado el aprendizaje, la variedad de recursos didácticos utilizados, la interactividad de los contenidos, etc. Y, como principales debilidades, la falta de propuestas efectivas de prácticas que promuevan un aprendizaje colaborativo a través de la participación e interacción entre todos los estudiantes, y la escasez de comentarios individualizados de apoyo y ánimo en relación a sus progresos en el aprendizaje.

Palabras clave

competencias didácticas, competencias tecnológicas, competencias tutoriales, entornos virtuales, evaluación docente, web 2.0

University teaching in the 2.0 era: virtual campus teaching competencies

Abstract

The rise of the information technology society and the advent of the Web 2.0 phenomenon in university education contexts have brought about a profound shift in the functions of teaching staff. The teaching and technology training of such staff is becoming an imperative need in order to cope with the challenges of new teaching-learning situations generated in virtual settings and/or with the support of technological tools.

This article describes the teaching, technology and tutoring competencies that 2.0 lecturers should have, given the fact that they undertake their tasks in technology-mediated environments. These tasks are directly related to aspects inherent to the adopted instructional model, to the context and to the new mediating tools. Student guidance, the capacity to design motivating multimedia materials and the formulation of collaborative activities are but some of some of the forms that these professional competencies take.

After surveying 70 lecturers and more than 840 students at the Spanish universities belonging to the Campus Virtual Compartido del G9 (a virtual campus comprising the universities of Cantabria, La Rioja, Extremadura, Oviedo, the Balearic Islands, the Basque Country, Zaragoza and Castilla-La Mancha, and the Public University of Navarre), the lecturers strengths and weaknesses were highlighted and the most pressing training needs were underscored, in keeping with the demands of European convergence plans.

Among the strengths mentioned by the lecturers and the students involved in the virtual education processes were the proper formulation of activities that foster learning, the variety of teaching resources used, content interactivity, etc. The main weaknesses were the lack of effective proposals for practicals that promote collaborative learning through participation and interaction among all students, and the lack of personalised comments of support and encouragement in relation to the students' learning progress.

Keywords

teaching competencies, technology competencies, tutoring competencies, virtual environments, teaching assessment, Web 2.0

Introducción

Es evidente que entre las nuevas funciones del profesorado se encuentra la de integrar e incorporar los medios a la enseñanza de forma efectiva y a favor de la optimización del aprendizaje. Por ello, su formación y perfeccionamiento orientados al uso y manejo de las TIC es una de las piedras angulares que va a condicionar dicha integración (Del Moral y Villalustre, 2010).

Parece cierto que ese nuevo perfil docente pasa por asumir el cambio desde una perspectiva de apertura hacia la innovación, incorporando las nuevas tecnologías y las herramientas de la web 2.0 como recursos que contribuyan a la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad.

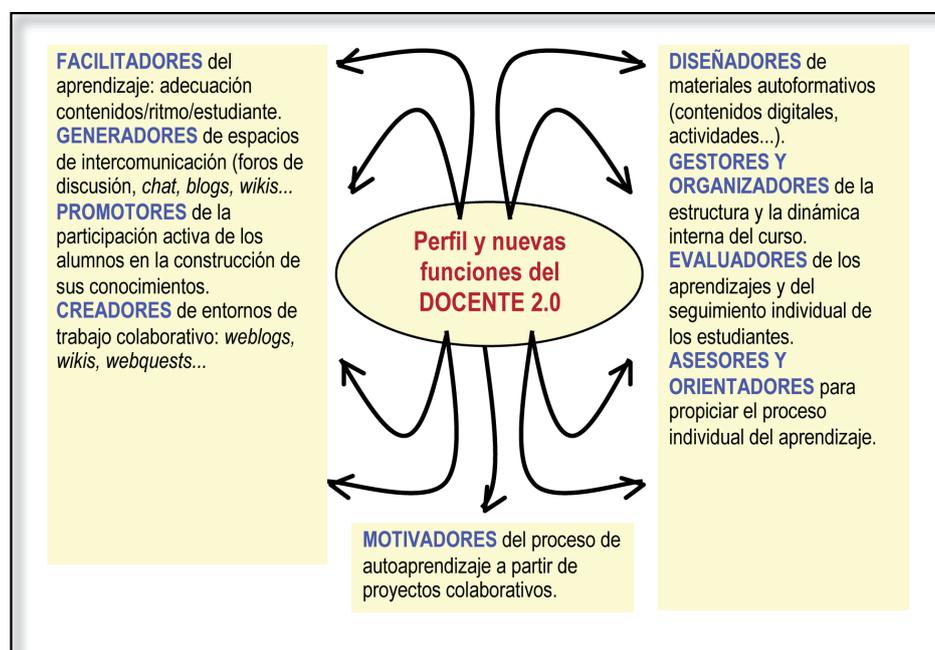


Gráfico 1. Perfil y nuevas funciones del docente 2.0 (Del Moral y Villalustre, 2004)

El profesor universitario ha de añadir, por tanto, a sus funciones tradicionales como docente, tutor e investigador, una cuarta función como experto en TIC que le capacite no solo para utilizar didácticamente las herramientas y aplicaciones procedentes de la web 2.0 convirtiéndolas en un recurso más dentro del aula, sino también para desempeñar su propia labor docente inmerso en los nuevos escenarios virtuales.

Pero además, con la aparición de los nuevos contextos de aprendizaje apoyados en plataformas, junto a la apuesta desde el ámbito universitario –nuevo EEES– por fórmulas de enseñanza que combinan los espacios presenciales con los no presenciales o *blended learning*, al docente 2.0 se le exige que sepa desarrollar su actividad profesional inmerso en estos nuevos escenarios virtuales, aprovechando las oportunidades que ofrecen las herramientas que contienen y descubriendo las posibilidades que presentan para favorecer el aprendizaje. No por ello debe olvidarse que el estudiante tiene que ser el eje central del proceso formativo, el cual se orientará a propiciar la adquisición

y potenciación de sus capacidades y habilidades, tal como se pudo concluir en la investigación coordinada por Del Moral (2007) y financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia, posteriormente publicada en Del Moral y Villalustre (2009a).

Así pues, el docente 2.0, además de ser un experto en su disciplina académica, tiene que estar dotado de las competencias profesionales (cognitivas, didácticas, tecnológicas, comunicativas, afectivas, etc.) necesarias para afrontar con éxito el reto que supone su labor en la era 2.0.

De igual modo, la progresiva y creciente planificación de la enseñanza en términos de competencias ha supuesto un cambio significativo en la práctica educativa del profesorado que requiere de una capacitación profesional específica para ayudar y acompañar al estudiante en su proceso formativo.

Desde esta perspectiva, consideramos necesario conocer las competencias que el profesorado pone en juego en su práctica diaria, y en última instancia, determinar su nivel de competencia profesional como medio para identificar fortalezas y debilidades que contribuyan a una mejora de la práctica docente.

Competencias profesionales de los docentes 2.0

Contexto

Durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2009-2010 se aplicó un cuestionario a 70 *docentes universitarios* que imparten docencia en alguna de las asignaturas ofrecidas en el Campus Virtual Compartido del G9¹ en su modalidad virtual (2010); y otro similar a más de 840 *estudiantes* que han cursado cualquiera de ellas. La información solicitada se refería a aspectos metodológicos y didácticos de las asignaturas virtuales para, a partir de los datos –tanto de las opiniones de los estudiantes como de lo manifestado por el profesorado–, poder inferir una valoración sobre sus competencias profesionales como docentes implicados en prácticas formativas desarrolladas en entornos virtuales.

Participantes

Docentes universitarios encuestados:

De forma sintética, diremos que la muestra de docentes encuestados estaba constituida por un 65% de hombres y un 35% mujeres de diferentes áreas de conocimiento. En ambos casos, tenían edades comprendidas entre 38 y 45 años –mayoritariamente– y una experiencia media de entre 2 y 5 años en docencia virtual.

1. Formado por las Universidades de Cantabria, La Rioja, Extremadura, Oviedo, Pública de Navarra, Baleares, País Vasco, Zaragoza y Castilla-La Mancha.

Estudiantes universitarios encuestados:

Por su parte, algo más del 45% de los estudiantes encuestados eran mujeres y el 55% eran hombres, procedentes de diferentes titulaciones y con edades concentradas en el intervalo de 20-24 años. El mayor porcentaje de estudiantes era de la Universidad de Oviedo (25%), seguidos de la Universidad de Extremadura (22%), la Universidad Pública de Navarra (15%) y las universidades de Cantabria (11%), Castilla La Mancha (10%), País Vasco (8%), La Rioja (6%) e Islas Baleares (3%).

Instrumentos de recogida de información

Se emplearon dos cuestionarios similares. Con el de los profesores se recabaron datos sobre los aspectos metodológicos que decían adoptar en sus propias asignaturas; mientras que con el de los estudiantes se pudo constatar su percepción sobre la forma de actuar de los docentes en las diferentes asignaturas virtuales cursadas, concretamente con relación a: 1) Aspectos referidos a las *competencias tecnológicas* del docente; 2) Aspectos referidos a las *competencias didácticas*; 3) Aspectos relativos a las *competencias tutoriales* del docente.

Presentación de resultados

1) Competencias tecnológicas del docente

A partir de distintos ítems se solicitó a los docentes que valorasen determinados aspectos que sirvieran de indicadores para identificar sus competencias tecnológicas, tales como su consideración en cuanto al grado de destreza y habilidad que creían poseer con relación al manejo de las herramientas del entorno virtual en el que se desarrollaron las diferentes asignaturas; las herramientas para el diseño de materiales didácticos; y su grado de destreza para la utilización de programas de ofimática y de navegación web.

Tabla 1. Distribución porcentual del grado de destreza y habilidad de uso que dicen poseer los docentes sobre el manejo de las distintas herramientas.

<i>Grado de destreza</i>	<i>DESTREZA Y HABILIDAD EN EL USO DE HERRAMIENTAS</i>		
	<i>Del entorno virtual</i>	<i>Para el diseño de materiales didácticos</i>	<i>Ofimáticas y navegación web</i>
Muy bajo	-	-	-
Bajo	-	3%	-
Medio	5%	23%	-
Alto	55%	41%	42%
Muy alto	40%	33%	58%

Algo más de la mitad de los docentes (55%) dice poseer un grado de destreza *alto* en el uso de las herramientas del entorno virtual en donde desarrollan su docencia, y un 40% de los mismos afirma tenerlo *muy alto*. Sin embargo, preguntados por su grado de destreza en el manejo de herramientas para el diseño de materiales didácticos (presentaciones multimedia, páginas web, etc.) un 3% considera que su nivel es *bajo* y un 23% *medio*, lo que supone un *handicap* a superar ya que para llevar a cabo una asignatura a través de un entorno virtual es condición necesaria elaborar materiales motivadores y atractivos que faciliten el estudio y la aproximación a los contenidos abordados en cada asignatura.

En cuanto al grado de destreza y habilidad en el uso de programas de ofimática (Word, Power Point, Excel, etc.) y de navegación web, el 58% de los docentes manifiestan tener un nivel *muy alto*, y el 42% de los mismos un nivel *alto*, lo que sin duda da idea de la buena predisposición de los docentes para acceder a diferentes herramientas tecnológicas.

2) Competencias didácticas de los docentes

A través de unos ítems, que sirvieron de indicadores, se solicitó tanto a los docentes como a los estudiantes que valorasen aspectos directamente relacionados con: a) la habilidad de los primeros para adoptar en sus asignaturas un adecuado *diseño instructivo*; y b) su capacidad y destreza para *diseñar materiales didácticos*. Los resultados se presentan a continuación:

a) Competencias didácticas vinculadas al diseño instructivo

Con el primer bloque de ítems, y de modo indirecto, se constataron las valoraciones personales que los docentes manifestaron tener sobre su nivel de competencia didáctica. Y por otro lado, las emitidas por los estudiantes a ese mismo respecto. Para ello, se les preguntó a ambos acerca de la adecuación de la presentación de los objetivos que guiaban el desarrollo de la asignatura impartida o cursada, en cada caso. Así, se constató que si bien el 83% de los docentes manifestaba que siempre ofrecía a sus estudiantes una presentación clara y explícita de los objetivos (tabla 2), sólo el 60% de los estudiantes universitarios opinaban lo mismo. Además, hay que subrayar que un 19% de los discentes encuestados señalaron que no percibían que los docentes presentaran los objetivos con la claridad y la transparencia deseadas.

Algo similar sucede con la valoración que los estudiantes hacen sobre la existencia de una delimitación clara de las competencias que debían alcanzar con la asignatura cursada de forma virtual, pues un 18% afirma que *nunca o casi nunca* se las han visibilizado.

Tabla 2. Distribución porcentual de las consideraciones de los docentes (DO) y estudiantes (ES) con relación a las competencias didácticas para el diseño instructivo

Ítems	Nunca/casi nunca		A veces		Siempre/casi siempre	
	DO	ES	DO	ES	DO	ES
1. Presenta objetivos de aprendizaje claros y explícitos	1%	19%	16%	20,5%	83%	60,5%
2. Delimita y visibiliza las competencias que han de adquirir y/o desarrollar los estudiantes	6,7%	18%	41,7%	26,5%	51,6%	55,5%
3. Ofrece contenidos adecuados para lograr los objetivos de la asignatura	1,6%	18%	11,3%	18,6%	87%	63,4%
4. Propone actividades que permiten asimilar los contenidos y lograr un buen aprendizaje	-	15,6%	11,5%	20%	88,5%	64,4%
5. Realiza pruebas o ejercicios de evaluación continua o de autoevaluación	6,4%	11,3%	6,5%	14%	87%	74,8%
6. La fórmula de evaluación adoptada permite constatar la asimilación de los contenidos y el logro de los objetivos	-	15,2%	11,5%	18%	88,5%	66,8%
7. Fomenta el trabajo colaborativo entre los estudiantes a través de las actividades	38,3%	32%	20%	21,7%	21,7%	46,3%

La gran mayoría de los docentes encuestados considera que presenta tanto contenidos adecuados para lograr los objetivos (87%) como actividades que permiten la asimilación de dichos contenidos (88,5%) (tabla 2). No obstante, las opiniones de los estudiantes a este mismo respecto se encuentran muy divididas: un 15,6% manifiesta que *nunca o casi nunca* los docentes les han propuesto actividades que les permitieran asimilar los contenidos y lograr un buen aprendizaje; y un 20% señala que sólo lo hacen *a veces* (tabla 2).

Estos datos merecen una seria reflexión, pues si las actividades formativas, según afirman Cabero y Román (2006), ayudan al estudiante a aproximarse a los contenidos abordados en la materia, al tiempo que desarrollan operaciones cognitivas de diversa naturaleza, no cabe duda que debería esmerarse la formulación de actividades adecuadas y pertinentes a cada situación de aprendizaje, ya que esta es una de las tareas fundamentales de la función docente que evidencia su competencia didáctica.

De igual modo, la concreción de un sistema de evaluación coherente con los objetivos y contenidos desarrollados en las asignaturas debe ser objeto de rigurosa planificación y no debe dejarse a la improvisación ni adoptar fórmulas arbitrarias o simplistas (Del Moral y Villalustre, 2009b). Sobre este particular, hay que señalar que más del 88,5% de los docentes considera que el modo de evaluación que adopta es el adecuado para constatar el logro de los objetivos y el nivel de asimilación de los contenidos de los estudiantes; el restante 11,5% afirma que *a veces* (tabla 2).

Por contraposición, algo más del 15% de los estudiantes (tabla 2) percibe que el sistema de evaluación planificado no ha sido el adecuado para medir sus avances y progresos en la materia. Esto le lleva a cuestionar la pertinencia e idoneidad de los criterios y las fórmulas de evaluación a menudo adoptados en los contextos virtuales y semipresenciales.

Según Miller (2000) el aprendizaje colaborativo surge como respuesta ante la necesidad del sujeto de aprender de forma conjunta. Y es indudable que propiciar situaciones que lo alienten contribuye al enriquecimiento mutuo y a la transferencia de saberes. Sin embargo, el 38% del profesorado encuestado (tabla 2) declara que *nunca o casi nunca* propone ni desarrolla actividades encaminadas a favorecer el aprendizaje colaborativo entre sus alumnos, un 20% lo hace en algunas ocasiones y tan sólo el 22% afirma proponerlas *siempre o casi siempre*.

Consecuentemente, encontramos correspondencia con los datos obtenidos al preguntar a los estudiantes, ya que el 46% de los mismos (tabla 2) manifiesta que sus profesores fomentan regularmente dicho aprendizaje en colaboración, el 22% que solo lo hacen *a veces* y el 32% que *nunca o casi nunca*.

b) Competencias didácticas vinculadas al diseño de materiales

Un nuevo bloque de *ítems* iba encaminado a conocer las competencias didácticas que los docentes encuestados manifestaron tener para el diseño de materiales didácticos, así como las valoraciones de los estudiantes a este respecto. Para ello, en un primer momento se les preguntó sobre aspectos relacionados con la estructura y el diseño de los materiales didácticos. Así, más del 88% de los docentes (tabla 3) consideraron que los materiales elaborados en soporte digital eran los adecuados para facilitar el estudio y que poseían una estructura adecuada. Las opiniones de los discentes a este respecto son más dispares: el 16% y el 19% de los mismos destacaron que la presentación y la estructura de los materiales didácticos, respectivamente, no eran las más adecuadas.

Tabla 3. Distribución porcentual de las consideraciones de los docentes (DO) y estudiantes (ES) con relación a las competencias didácticas para el diseño de materiales didácticos

Ítems	Nunca/casi nunca		A veces		Siempre/casi siempre	
	DO	ES	DO	ES	DO	ES
8. Incluye materiales didácticos que facilitan el estudio	3,3%	16%	8,2%	20,5%	88,5%	63,5%
9. El material didáctico de la asignatura posee una estructura adecuada	5%	19%	6,5%	19%	88,5%	62%
10. Considera que los momentos elegidos para la presentación de los materiales didácticos han sido los idóneos	-	17%	16%	23%	84%	60%
11. Ha facilitado al estudiante el acceso a los materiales y a las actividades didácticas	-	12%	3%	18%	97%	70%

De igual modo, una amplia mayoría de los docentes considera que los momentos elegidos para la presentación de los materiales didácticos y el acceso a los mismos han sido los adecuados (84% y 97%, respectivamente) (tabla 3). En cambio, la percepción de los discentes sobre estos aspectos registra porcentajes susceptiblemente menores (60% y 70% para cada caso). Cabe subrayar los por-

centajes que representan a los estudiantes que juzgan duramente a sus profesores por no facilitarles los materiales didácticos cuándo y cómo les hubiera gustado (17% y 12%).

3) Competencias tutoriales de los docentes

Este bloque de ítems contenía los indicadores que han servido para conocer el nivel de competencias tutoriales de los docentes. Este aspecto se pudo inferir a partir de las respuestas tanto de los docentes como de los estudiantes sobre diversos aspectos relativos a la orientación o a la tutoría dispensada por el profesorado así como sobre las habilidades manifestadas para la gestión de la participación de los mismos. Los resultados han sido los siguientes:

a) Competencias tutoriales vinculadas a la orientación tutorial

En un intento de valorar el nivel de competencia tutorial de los docentes se les preguntó tanto a ellos mismos como a los estudiantes sobre cuestiones relacionadas con la orientación y la acción tutorial dispensada por los primeros, en el transcurso de la acción formativa y la recibida por los segundos.

Entre otras cosas, se pretendía constatar si se preveían estrategias para atender a la diversidad cognitiva de los estudiantes, puesto que ello contribuye en gran medida a garantizar unos resultados óptimos en los aprendizajes, como se ha puesto de manifiesto en las investigaciones llevadas a cabo por Del Moral y Villalustre (2004). Los datos indican que el 57% de los docentes (tabla 4) manifiesta intentar adaptarse a los conocimientos de partida que poseen los estudiantes, así como a sus peculiaridades cognitivas o estilos de aprendizaje. De modo similar, el 41% de los estudiantes así lo confirman, pero no deja de ser significativo que un 28% señale que *nunca o casi nunca* percibe que el docente se adapta a sus conocimientos y estilos personales.

Tabla 4. Distribución porcentual de las consideraciones de los docentes (DO) y estudiantes (ES) con relación a las competencias tutoriales para la orientación

Ítems	Nunca/casi nunca		A veces		Siempre/casi siempre	
	DO	ES	DO	ES	DO	ES
12. Intenta adaptarse a los conocimientos previos y estilo de aprendizaje de los estudiantes	10%	28%	33%	31%	57%	41%
13. Envía regularmente mensajes para guiar y orientar el aprendizaje de los estudiantes	5%	30%	22%	24%	73%	46%
14. Responde con rapidez y claridad las dudas de los estudiantes sobre las actividades	-	21%	2%	19%	98%	60%
15. Proporciona comentarios y resultados concretos de apoyo para el progreso en el aprendizaje de los estudiantes	3%	28%	17%	19%	80%	53%

Otra de las buenas prácticas que contribuyen a explicar la competencia tutorial de un docente, según Mingorance (2001), es la promoción de un aprendizaje autorregulado y colaborativo mediante diferentes estrategias metodológicas y comunicativas tanto dentro de los contextos virtuales como fuera. Una acción tutorial centrada en guiar y orientar al estudiante se convierte en el eje vertebral de la acción formativa. En este sentido, el 73% de los docentes (tabla 4) considera que envía regularmente mensajes para motivar y guiar el aprendizaje de los estudiantes, afirmación que no comparte el 30% del alumnado, que parece sentirse un tanto desamparado.

De igual modo, aunque el 80% de los docentes (tabla 4) considera que proporciona a los discentes comentarios y resultados concretos para impulsar su progreso en el aprendizaje, un 28% de los estudiantes (tabla 4) denuncia que no reciben comentarios individualizados de apoyo y ánimo con relación a sus avances, e indirectamente reclama que los tutores le proporcionen ese aliento.

Con todo, no podemos perder de vista, tal y como apuntan García y Troyano (2009), que la acción tutorial se concibe como un sistema de apoyo al estudiante que le permite recibir una asistencia personalizada para garantizar el éxito en el aprendizaje.

b) Competencias tutoriales vinculadas a la gestión de la participación

Al tratarse de asignaturas cuya docencia se imparte a través de un entorno virtual, los mecanismos de participación que el docente arbitre adquieren gran relevancia, pues de ellos van a depender en gran medida la permanencia del estudiante en la asignatura.

Así, se les preguntó a docentes y estudiantes por la existencia de tareas para facilitar la presentación de todos los participantes en la acción formativa durante los primeros días. Algo más del 70% de los docentes (tabla 5) manifestó que *siempre/casi siempre* realizaba esta labor. Sin embargo, más del 28% de los estudiantes (tabla 5) no comparten dicha afirmación. Es indispensable fomentar un primer contacto entre todos los participantes con el objetivo de que se conozcan y establezcan vínculos que propicien la interacción para favorecer la realización posterior de actividades formativas conjuntas.

Tabla 5. Distribución porcentual de las consideraciones de los docentes (DO) y estudiantes (ES) con relación a las competencias tutoriales para la gestión de la participación

Ítems	Nunca/casi nunca		A veces		Siempre/casi siempre	
	DO	ES	DO	ES	DO	ES
16. Propone tareas para facilitar la presentación de todos en los primeros días	18,3%	28,3%	10%	25%	71,7%	46,7%
17. Afronta las situaciones problemáticas rápida y eficazmente	-	22,3%	15%	26%	85%	51,7%
18. Fomenta la participación y comunicación entre los estudiantes de la asignatura	15%	23,4%	20%	24%	65%	52,6%
19. Guía la participación en foros/wikis y favorece la recopilación de conclusiones	23,3%	14,6%	30%	26%	46,7%	59,4%

Tabla 5. Distribución porcentual de las consideraciones de los docentes (DO) y estudiantes (ES) con relación a las competencias tutoriales para la gestión de la participación

Ítems	Nunca/casi nunca		A veces		Siempre/casi siempre	
	DO	ES	DO	ES	DO	ES
20. Solicita a los estudiantes que argumenten y razonen sus afirmaciones, sugerencias, etc.	8,4%	17%	16,7%	24%	74,9%	59%
21. Reconduce las aportaciones hacia el tema o actividad original, si se hubieran desviado...	6,7%	20,8%	25%	28,6%	68,3%	50,6%

De igual modo, algo más del 22% de los discentes (tabla 5) percibe que el *feed-back* llevado a cabo por los docentes no ha sido tan ágil como le hubiera gustado, y el 23,4% considera que el profesor no ha fomentado la participación y la comunicación entre todos los compañeros, factores considerados de vital importancia, pues de ellos, a menudo, va a depender en gran medida la continuidad del estudiante en el entorno virtual de la asignatura.

Por otro lado, más del 74% de los docentes (tabla 5) manifiesta que solicita a los estudiantes que argumenten y razonen sus afirmaciones y sugerencias. No obstante, el 24% de los discentes considera que el docente sólo en ocasiones ha solicitado esta tarea, condición imprescindible para garantizar un óptimo aprendizaje, no sujeto al relativismo, sino al rigor y a la fundamentación.

Cabe destacar, por último, que algo más del 23% de los docentes (tabla 5) manifiesta que no guía regularmente la participación de los discentes a través de foros o *wikis* habilitados en las diferentes plataformas institucionales propias de sus universidades. Esta constatación es fácil de comprender si el volumen de estudiantes es elevado, puesto que ello incrementa la dedicación del profesorado al seguimiento de las prácticas colaborativas a través de dichas herramientas.

Conclusiones

Para que las TIC contribuyan a lograr la calidad, movilidad, diversidad y competitividad que el nuevo EEES pretende para todos los agentes educativos implicados en el proceso formativo universitario, éstas deben formar parte sustancial de su cualificación y preparación pedagógica (De Pablos, 2005). Las prácticas formativas universitarias desarrolladas a través de entornos virtuales de aprendizaje suponen un gran reto en este sentido. Se hace preciso subrayar que son espacios que pueden contribuir a que el docente genere y desarrolle acciones que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes a través de la adopción de nuevas formas de comunicación, tutorización e interacción (Area y Adell, 2010).

En el estudio llevado a cabo se ha puesto de manifiesto como algo más del 80% de los docentes considera que ha efectuado una buena planificación docente. Sin embargo, los porcentajes descienden a valores alrededor del 60% cuando se consulta a los estudiantes a ese mismo respecto. De igual modo, alrededor del 75% de los docentes valora positivamente su capacidad para llevar a cabo

la acción tutorial, situación que es compartida por aproximadamente el 50% de los discentes. Datos similares se obtienen con relación a la consideración de los encuestados en cuanto a la capacidad del docente para gestionar la participación, ya que un aproximado 70% del profesorado y un 53% de los estudiantes la valoran positivamente.

De este modo, a partir de los resultados obtenidos se pueden identificar toda una serie de fortalezas y debilidades con relación a las competencias profesionales que poseen los docentes para el desempeño de su actividad desarrollada en contextos virtuales.

Así, entre las *fortalezas* detectadas en cuanto a las *competencias didácticas y tecnológicas* que los docentes desarrollaron según las opiniones de profesores y estudiantes, destacan las siguientes: la correcta formulación de actividades que propicien el aprendizaje, la coherencia entre los objetivos y contenidos desarrollados con la evaluación efectuada, la presentación de pruebas de autoevaluación, etc. De igual modo, mayoritariamente los encuestados destacan percibir claridad en la presentación de los contenidos, variedad de recursos utilizados, posibilidad de interacción con los contenidos, etc.

Se establecen como principales *debilidades* la falta de propuestas efectivas de prácticas que promuevan un aprendizaje colaborativo a través de la participación e interacción entre todos los estudiantes para propiciar un marco idóneo que fomente la construcción compartida del conocimiento, así como la falta de una estructura adecuada de los materiales didácticos que les faciliten tanto su periplo por los contenidos como la comprensión de la interrelación y conexión que pueden existir entre los diferentes apartados que los integran.

En cuanto a las *fortalezas* manifestadas por los encuestados con relación a las *competencias tutoriales* que perciben tener los docentes, se subraya la existencia de prácticas tutoriales individuales y grupales favorecidas por el ejercicio de una comunicación fluida a través de respuestas claras y rápidas a las dudas planteadas por los estudiantes. Sin embargo, la escasez de comentarios individualizados de apoyo y ánimo respecto a sus progresos en el aprendizaje es la principal *debilidad* detectada por los estudiantes.

Finalmente, a partir de los resultados obtenidos se pueden concretar aquellas competencias consideradas imprescindibles que posean los docentes 2.0:

Competencias didácticas y tecnológicas

- Capacidad motivadora, mediante el diseño de contenidos enfocados a la aplicación práctica y a la formulación de actividades formativas adaptadas a las características cognitivas y a los intereses de los estudiantes.
- Capacidad para evaluar los aprendizajes, adoptando una evaluación continua que constate la asimilación y la aplicación práctica de los contenidos.
- Capacidad para manejar herramientas digitales adecuadas tanto a los contenidos como a las actividades que han de desarrollarse y a las características cognitivas de los discentes.
- Habilidad para utilizar y seleccionar de forma apropiada los recursos 2.0 para promover el aprendizaje.

Competencias tutoriales

- Capacidad comunicativa, habilidades sociales y empatía para favorecer el proceso de comunicación e interacción con los estudiantes en el contexto virtual.
- Habilidad para crear y gestionar grupos de trabajo, promoviendo la participación activa del alumnado, previa selección de las herramientas 2.0. oportunas que la hagan más efectiva (*blogs, wikis, etc.*).

Bibliografía

- AREA, M.; ADELL, J. (2009). «E-learning: enseñar y aprender en espacios virtuales». En: J. DE PABLOS (coord.). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Ediciones Aljibe. Págs. 391-424.
- CABERO, J.; ROMAN, P. (2006). *E-actividades. Un referente básico para la formación en Internet*. Sevilla: Editorial Eduforma.
- CVC DEL G9 (2010). *Oferta formativa para el curso académico 2010/2011*. [Fecha de consulta: 20 de octubre de 2010].
<<https://www.uni-g9.net/portal/asignaturas2010-2011.html>>
- DE PABLOS, J. (2005). «El Espacio Europeo de Educación Superior y las Tecnologías de la información y la Comunicación». En: P. COLÁS y J. DE PABLOS (coords.). *La Universidad de la Unión Europea. El espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Ediciones Aljibe. Págs. 57-73.
- DE PABLOS, J. (2008). «Nuevas formas de trabajo en las aulas universitarias con el soporte de las Tecnologías de la Información y la Comunicación». En: M. E. DEL MORAL y R. RODRÍGUEZ (coords.). *Experiencias docentes y TIC*. Barcelona: Editorial Octaedro. Págs. 43-58.
- DEL MORAL, M. E. (coord.) (2007). *Proyecto MATRIX: Modalidades de aprendizaje telemático y resultados interuniversitarios extrapolables al nuevo EEES* [memoria en línea]. Proyecto financiado por el MEC. EA 2007-0015.
<<http://82.223.210.121/mec/ayudas/CasaVer.asp?P=29~~~260>>
- DEL MORAL, M. E.; VILLALUSTRE, L. (2004). «Indicadores de calidad en la docencia virtual: adaptación de los entornos a la diversidad cognitiva de los estudiantes». *Aula Abierta*. Nº 84, págs. 155-172.
- DEL MORAL, M. E.; VILLALUSTRE, L. (2009a). «Modalidades de aprendizaje telemático y resultados interuniversitarios extrapolables al nuevo EEES». Proyecto MATRIX. Barcelona: Octaedro.
<<http://www.octaedro.com/pdf/16036.pdf>>
- DEL MORAL, M. E.; VILLALUSTRE, L. (2009b). «Las competencias didácticas y tutoriales de los docentes en contextos virtuales, evaluadas por los aprendices, y sus implicaciones». En: R. ROIG (dir.). *Investigar desde un contexto educativo innovador*. Alicante: Editorial Marfil. Págs. 83-102.
- DEL MORAL, M. E.; VILLALUSTRE, L. (2010). «Formación del profesor 2.0: desarrollo de competencias tecnológicas para la escuela 2.0». *Revista Magíster*. Nº 23, págs. 59-70.

- GARCÍA, A.; TROYANO, Y. (2009). «El tutor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: guiando a estudiantes de pedagogía». En: R. ROIG (coord.). *Investigar desde un contexto educativo innovador*. Alicante: Editorial Marfil. Págs. 171-182.
- MINGORANCE, P. (2001). «Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores». En: C. MARCELO (coord.). *La función docente*. Madrid: Síntesis. Págs. 85-101.
- MILLER, L. (2000). «La resolución de problemas en colaboración». En: REIGELUTH (ed.). *Diseño de la instrucción. Teorías y Modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. Parte I*. Madrid: Santillana. Págs. 255-259. (Aula XXI).

Sobre las autoras

Dra. M^a Esther del Moral Pérez

emoral@uniovi.es

Catedrática de Escuela Universitaria de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación en la Universidad de Oviedo

Coordinadora del grupo de investigación Tecn@: Tecnología y Aprendizaje. Miembro del Comité de Innovación de la Universidad de Oviedo por concurso de méritos. Docente de la asignatura virtual pionera Educación en el ámbito rural impartida en línea dentro del Campus Virtual Compartido del G9. Entre sus publicaciones destacan: *Televisión, desarrollo de la creatividad e infancia* (coord.) (2010), Barcelona: Octaedro; coautora del libro *Proyecto MATRIX: Modalidades de aprendizaje telemático y resultados interuniversitarios extrapolables al Blended Learning* (2009), Barcelona: Octaedro; coordinadora de *Experiencias docentes y TIC* (2008), Barcelona: Octaedro; *Sociedad del conocimiento: ocio y cultura* (2004), Oviedo: KRK; y autora de *Reflexiones sobre NNTT y educación* (1998) en la Universidad de Oviedo. Ha escrito diversos capítulos de libros en colaboración con otros autores y numerosos artículos en revistas españolas y extranjeras, además de abundantes comunicaciones en congresos nacionales e internacionales, localizables en DIALNET.

Dra. Lourdes Villalustre Martínez

villalustrelourdes@uniovi.es

Profesora de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo

Docente en varios cursos de enseñanza virtual destinados al profesorado universitario e impartidos dentro del Campus Virtual de la Universidad San Martín de Porres (Perú). Miembro del grupo de investigación Tecn@: Tecnología y Aprendizaje. Su actividad investigadora se centra en el estudio de entornos virtuales de aprendizaje y estilos cognitivos, así como en el diseño de aplicaciones formativas hipermedia. Ha participado en diversos proyectos de investigación competitivos financiados por el MEC y la Universidad de Oviedo, entre otros. Es coautora del libro *Proyecto MATRIX: Modalidades de aprendizaje telemático y resultados interuniversitarios extrapolables al Blended Learning* (2009), Barcelona: Octaedro, y ha escrito diversos capítulos de libros en colaboración con otros autores y numerosos artículos en revistas españolas y extranjeras de gran impacto e indexadas en las más importantes bases de datos. Cuenta con numerosas aportaciones en eventos y congresos nacionales e internacionales.

Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Despacho 210
C/ Aniceto Sela, s/n
33005 Oviedo (Asturias)
España



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>.