



TÍTULO

**BUENAS PRÁCTICAS E-LEARNING EN LOS ESTUDIOS DE
POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA. LA
PERSPECTIVA DOCENTE**

AUTORA

Rocío Montoya Navarro

Esta edición electrónica ha sido realizada en 2014

Director/Tutor	Directores: José Ignacio Aguaded Gómez, Walter Gadea / Tutor: Alfonso Infante Moro
Curso	<i>Máster Oficial en Comunicación y Educación Audiovisual (2013)</i>
ISBN	978-84-7993-788-1
©	Rocío Montoya Navarro
©	De esta edición: Universidad Internacional de Andalucía
Fecha documento	2013



Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas

Usted es libre de:

- Copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra.

Bajo las condiciones siguientes:

- **Reconocimiento.** Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciadador (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra).
 - **No comercial.** No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
 - **Sin obras derivadas.** No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.
-
- *Al reutilizar o distribuir la obra, tiene que dejar bien claro los términos de la licencia de esta obra.*
 - *Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.*
 - *Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.*

Buenas prácticas e-learning en los estudios de posgrado de la Universidad de Granada. La perspectiva docente.

Rocío Montoya Navarro

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN FIN DE MÁSTER

Dirección

Dr. Alfonso Infante Moro

Máster en Comunicación y Educación Audiovisual

Diciembre, 2013



Buenas prácticas e-learning en los estudios de posgrado de la Universidad de Granada. La perspectiva docente.

Trabajo de Investigación Fin de Máster
Máster Comunicación y Educación Audiovisual

Rocío Montoya Navarro
Dirección: Dr. Alfonso Infante Moro

Universidad Internacional de Andalucía. Diciembre, 2013

Índice

Índice

Pág.

I. PRELIMINARES

Introducción	16
--------------------	----

II. MARCO TEÓRICO

1. El Espacio Europeo de Educación Superior: marco normativo	20
---------------------------------------------------------------------------	-----------

1.1. Marco normativo.....	20
---------------------------	----

1.2. Competencias en los Espacios Virtuales de Aprendizaje.....	21
-----------------------------------------------------------------	----

2. Docencia Virtual en las Universidades	23
-------------------------------------------------------	-----------

2.1. Origen y experiencias internacionales	24
--------------------------------------------------	----

2.2. E-learning en España	25
---------------------------------	----

2.3. Implantación de docencia virtual en Andalucía	27
----------------------------------------------------------	----

2.4. E-learning en la Universidad de Granada	29
----------------------------------------------------	----

2.5. Dimensiones del e-learning en las Universidades	32
------------------------------------------------------------	----

3. Evaluación de la calidad en docencia virtual	37
--------------------------------------------------------------	-----------

3.1. Perspectivas sobre calidad en e-learning	39
-----------------------------------------------------	----

3.2. Proyecto de evaluación de la calidad e-learning en las Universidades andaluzas	42
-------------------------------------------------------------------------------------------	----

3.3. Control de calidad para la impartición de una asignatura en modalidad completamente e-learning en la Universidad de Granada	45
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

III. INVESTIGACIÓN

1. Justificación y contextualización de la investigación.....	48
----------------------------------------------------------------------	-----------

2. Objetivos de la investigación.....	50
----------------------------------------------	-----------

3. Diseño y fases de la investigación.....	51
4. La muestra.....	53
5. Metodología de la investigación.....	54
5.1. Proceso de recogida de información	54
5.2. Técnicas e instrumentación de recogida de información: el cuestionario	54
5.3. Estrategias y proceso de recogida de información.....	55
5.4. Descripción del cuestionario.....	56
6. Análisis de los datos.....	59
6.1. Proceso analítico del cuestionario.....	59
6.2. La gestión informatizada en el tratamiento de los datos.....	60
7. Resultados.....	61

IV. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

1. Conclusiones.....	76
2. Limitaciones y futuras líneas de investigación.....	80

REFERENCIAS

1. Referencias.....	84
----------------------------	-----------

ANEXOS

1. El cuestionario.....	92
--------------------------------	-----------

Lista de tablas y figuras

Tablas	<u>Pág.</u>
Tabla 2.1 Conocimientos, destrezas y habilidades del profesor universitario	34
Tabla 5.1 Funciones del <i>e-tutor</i> , extraída de Blázquez y Alonso (2009)	56
Tabla 7.1 Utilización de instrumentos de evaluación inicial	66
Tabla 7.2 Utilización de instrumentos de evaluación de proceso.....	66
Tabla 7.3 Utilización de instrumentos de evaluación final.....	67
 Figuras	
Figura 7.1 Categoría docente.....	61
Figura 7.2 Formación en el uso de las TIC	61
Figura 7.3 Modalidad de enseñanza e-learning utilizada	62
Figura 7.4 Predominancia de actividades individuales o grupales	64
Figura 7.5 Colaboración docente.	66
Figura 7.6 Fomento de la colaboración docente dentro de la UGR	68
Figura 7.7 Introducción de innovaciones metodológicas por parte de los docentes	68
Figura 7.8 Introducción de innovaciones en organización y estructura por parte de los docentes	69
Figura 7.9 Aspectos susceptibles de mejora identificados por los docentes	71
Figura 7.10 Nota media aproximada en los últimos 5 años de impartición de la asignatura.....	72

Agradecimientos

Mi sincero agradecimiento a todos los compañeros que me han ayudado en este Máster que ahora finaliza, porque gracias al trabajo de equipo el camino ha sido menos pedregoso y nos hemos sentido menos solos. Mención especial merece mi amigo Óscar Martín por toda su implicación, ayuda y aliento.

Gracias a los docentes de la Universidad de Granada que desinteresadamente han prestado su colaboración aportando su experiencia como datos para esta investigación. Muy amable y pacientemente apoyan a los aprendices.

Mil gracias a mis padres Teresa y Juan Manuel, por su incombustible empuje y a mi hermano Juanma por su implicación fraternal y profesional.

Y no existen palabras para agradecer a mi compañero de viaje, Casiano. Estas titulaciones son tan tuyas como mías: sin ti habría sido imposible, ya lo sabes.

Preliminares

I.INTRODUCCIÓN

Desde que comenzaron las primeras experiencias e-learning y blended-learning, mucho se ha teorizado, evolucionado y mejorado. La tendencia que se preveía hacia un incremento evolutivo de la oferta académica mediante el uso de las TIC, efectivamente se ha cumplido y continúa en exponencial creciente hacia la formación permanente de los ciudadanos, no sólo exclusivamente en el ámbito universitario sino también a nivel profesional y personal.

Pero centrándonos en los estudios de rango universitario, el desafío que ha supuesto la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) de las universidades andaluzas ha encontrado en las plataformas de enseñanza virtual (denominadas LMS: Learning Management System) unas grandes aliadas.

La evolución del contexto social y tecnológico, se está traduciendo en un cambio paradigmático hacia un proceso educativo que resulta más creativo, colaborativo y productivo que nunca. Las características y principios que rigen la filosofía del EEES están favoreciendo enormemente que las tecnologías de la información y la comunicación se conviertan en herramientas esenciales para mantener viva, de una forma continua, la interacción y colaboración entre los participantes del sistema educativo.

Como ocurre en toda evolución, el proceso de adaptación al cambio está siendo paulatino y para algunos partícipes, también costoso. Probablemente el vertiginoso desarrollo de las herramientas tecnológicas y su inclusión en el ámbito docente (a todos los niveles) está requiriendo uno de los mayores esfuerzos de actualización del sistema educativo desde la invención de la imprenta.

Y es en esta adaptación donde los seres humanos, eslabones del sistema, somos los más afectados por los cambios: a veces los más receptivos, otras los más reacios, pero inevitablemente abocados al aprendizaje e inmersión en las corrientes de la innovación tecnológica.

Es en este contexto en el que se enmarca la presente investigación, diseñada desde la necesidad de identificación y evaluación de buenas prácticas relacionadas con las metodologías e-learning, que sirvan como referente en el desarrollo de estos modelos de enseñanza-aprendizaje.

Usando la perspectiva profesional del docente en ejercicio, se han seleccionado diez profesores que imparten estudios de posgrado de la Universidad de Granada con utilización en mayor o menor medida de sistema e-learning en alguna de sus modalidades, y se han analizado sus prácticas e impresiones para identificar “*buenas prácticas*” como experiencias de éxito en docencia virtual desde una evaluación de la calidad tanto interna como externa, siguiendo la tendencia del marco europeo de calidad.

Marco teórico

1. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La evolución del contexto social, educativo y tecnológico, se está traduciendo en un cambio en el paradigma educativo reinante hasta el momento donde el profesorado era el eje central del conocimiento: la docencia era impartida a un alumnado que esperaba de su profesor/a todo el saber concentrado en su persona.

En contrapunto, el cambio al que estamos asistiendo (aprendizaje centrado en el alumno/a siguiendo las orientaciones del EEES) está generando una suerte de *ágora del conocimiento* del que profesores/as y alumnos/as participan de igual a igual en un proceso que resulta más creativo, colaborativo y productivo que nunca. Las características y principios que rigen la filosofía del EEES están favoreciendo enormemente las alteraciones jerárquicas en la estructura piramidal del conocimiento, transformándola en una espiral de conocimiento.

1.1.Marco normativo.

Las adaptaciones de los títulos universitarios andaluces hacia el EEES se han realizado afrontando la necesidad de homogenización con los 56 países firmantes de los acuerdos de Bolonia de 1999.

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades inició en sus artículos 31 y 32 del Título V, los mecanismos de evaluación de la calidad de las enseñanzas universitarias.

En el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, se reconoce para España el modelo de créditos ECTS (European Credit Transfer System), donde se toma como unidad de medida para estipular la duración de las asignaturas, las horas de

estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios. Se fija la duración de un crédito ECTS en un cómputo global de 25 a 30 horas de trabajo de un estudiante.

En el Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título, se establece el reconocimiento de las competencias y capacidades profesionales adquiridas en la titulación. En el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se plantea la necesidad de que la adquisición de competencias por parte de los estudiantes sea eje central en los objetivos de los planes de estudios adaptados al EEES, haciendo énfasis en sus métodos de aprendizaje y evaluación de adquisición.

1.2. Competencias en los Espacios Virtuales de Aprendizaje.

Según el desarrollo normativo mencionado, cabe resaltar la importancia de las competencias como medio de homogenización de los títulos diseñados dentro del ámbito europeo, para facilitar la convergencia como finalidad de este sistema acordado entre los países firmantes del EEES.

En el Proyecto Tuning (promovido por instituciones universitarias españolas y holandesas) se aborda la distinción de las competencias haciendo una clara alusión a la necesidad de evaluación de las mismas en el informe de la fase I:

Las competencias se pueden dividir en dos tipos: competencias genéricas, que en principio son independientes del área de estudio y competencias específicas para cada área temática. Las competencias se obtienen normalmente durante diferentes unidades de estudio y por tanto pueden no estar ligadas a una sola unidad. Sin embargo, es muy importante identificar en qué unidades se enseñan

las diversas competencias para asegurar una evaluación efectiva y una calidad. Esto quiere decir que las competencias y los resultados del aprendizaje deberían corresponder a las cualificaciones últimas de un programa de aprendizaje.

(González y Wagenaar, 2003:26)

Cabe decir, que los Espacios Virtuales de Aprendizaje adaptados al EEES deben estar diseñados para que su utilización esté completamente orientada a la adquisición de las competencias tanto genéricas (comunes a cualquier titulación y derivadas de tres categorías: instrumentales, interpersonales y sistémicas) como específicas (propias de cada materia de estudio).

2. Docencia virtual en las Universidades

Desde que Internet entró en nuestras vidas, las posibilidades educativas que se han desarrollado han sido inmensas. Gracias a las paulatinas facilidades de acceso, y a la implementación de herramientas que facilitan a los usuarios información y comunicación, se ha ido incrementando la oferta de ambientes de aprendizaje cada vez más complejos y enriquecidos.

El término “e-learning” se acuñó para hacer referencia a la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación con un propósito de aprendizaje. En palabras de Area y Adell (citado en Llorente, 2012), e-learning “... es una modalidad de enseñanza-aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo, desarrollado a través de redes de ordenadores y que puede definirse como una educación o formación ofrecida a individuos que están geográficamente dispersos o separados, o que interactúan en tiempos diferidos del docente empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones” (p.80).

En 2001, la Comisión Europea definió el concepto de e-learning como “la utilización de las nuevas tecnologías multimediales y de Internet, para mejorar la calidad del aprendizaje facilitando el acceso a recursos y servicios, así como los intercambios y la colaboración a distancia” (p.172). Permítasenos resaltar convenientemente las dos finalidades principales de esta modalidad formativa: mejorar la calidad del aprendizaje, y facilitar el acceso a la educación y a la formación. Gracias a las posibilidades que ofrece la modalidad e-learning, la formación puede llegar a más personas rompiendo las barreras espacio-temporales.

La docencia virtual puede utilizarse para entablar una formación completamente a distancia, donde alumnado y profesorado no compartan un mismo espacio físico pero sí virtual (donde se acceda a contenidos, actividades, comunicaciones, etc.) de manera sincrónica o asincrónica, o para una formación semi-presencial donde además de compartirse el espacio virtual, se asista a determinadas sesiones presenciales y puedan resolverse dudas, realizarse prácticas, etc. dando la oportunidad de reducir el número de horas de asistencia a clase tradicional.

2.1. Origen y experiencias internacionales

El origen del e-learning puede imbricarse con el de la educación a distancia, considerándose como primer eslabón de la cadena evolutiva de la misma la formación por correspondencia que, a mediados del siglo XIX comenzó a usarse por aquellas personas que por una razón u otra no tenían oportunidad de asistir a clase presencialmente.

El primer sistema de software desarrollado especialmente para fines didácticos fue PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations), desarrollado por la Universidad de Illinois en 1960.

En la década de los 70 se comenzó a usar el multimedia en educación a distancia: enseñanza a través de libros, folletos y cassetes con informaciones guía, etc.

En la década de los 80, con la expansión del ordenador personal alrededor del mundo, se dio un paso significativo, ya que ofrecía la posibilidad de tratamiento informático de la información de una forma no corporativa, sino casi “doméstica”. El concepto e-learning tal y como lo entendemos hoy en día, comenzó a aparecer prácticamente a la vez, ya que empezó a considerarse la posibilidad de impartir clases a

distancia, eliminando muchas de las barreras de la educación presencial. Por aquel entonces se usaban disquetes, que contenían los temarios del curso para instalarlos en el ordenador personal.

En torno a 1985, con la aparición del CD-ROM, se diversificaron y se sintetizaron los libros guías y se dieron los primeros pasos en educación interactiva. Pero llegada la década de los 90, el desarrollo de la World Wide Web como sistema de distribución de información, abre el camino a nuevas concepciones formativas. Comienza a utilizarse la Web conocida como 1.0, donde unos pocos privilegiados conocedores de los entresijos informáticos suficientes, eran capaces de publicar información y mensajes en las primeras páginas web.

Pero el e-learning es más complejo que poner a disposición de potenciales estudiantes los contenidos de cursos o asignaturas encorsetados en una web. Con el desarrollo de la Web 2.0 y sus nuevos modelos comunicativos, el e-learning comenzó a gestarse como metodología capaz de implicar un aprendizaje más próximo a modelos del siglo XXI. La democratización (y simplificación) de la publicación de información y contenidos hizo que muchos de los que solamente eran consumidores pasasen a ser también productores de mensajes, acuñándose el concepto de *prosumidor*. La comunicación entre usuarios se hizo muchísimo más fluida, y la optimización y simplificación de las herramientas ha hecho posible que un altísimo porcentaje de la población sea capaz de interaccionar gracias a las conocidas como *nuevas tecnologías*.

2.2. E-learning en España

En 1986 se comenzaron a diseñar los primeros módulos de lo que entonces se conocía como “enseñanza asistida por ordenador” y en 1987, la empresa Telefónica puso en marcha la Red Teledidáctica, lo que supuso uno de los primeros embriones de

los actualmente conocidos como LMS (Learning Management System). En los años 90 se comenzaron a desarrollar productos educativos en CD: a mediados de los 90 había en España un nutrido grupo de empresas e instituciones generando proyectos importantes como Anaya Interactiva, Telefónica I+D, Espasa Calpe, Zeta Multimedia, Creatividad y Tecnología, Edicinco, entre otras.

En la segunda mitad de la década de los 90 se marca el inicio del aprendizaje online gracias a la consolidación de Internet: comienza el desarrollo de páginas web educativas y la implantación de Campus Virtuales Universitarios. Estos últimos (y como su propio nombre sugiere) nacen de la idea de llevar a la virtualidad el espacio físico de interrelación de un campus universitario. Es por ello que comenzaron a ofrecer el acceso a servicios como biblioteca, gestión administrativa y otros trámites universitarios, para más recientemente (y como eslabón pertinente hacia nuestro discurso) facilitar la posibilidad de realizar labores más cercanas a la docencia: entrega de trabajos, tareas, información académica específica, encuestas de satisfacción, etc.

Los primeros LMS o Sistemas de Gestión del Aprendizaje aparecieron en torno al año 2000 como software para servidores en red con las siguientes funcionalidades específicas:

- Gestión de usuarios: matrícula, seguimiento del aprendizaje, generación de informes, etc.
- Gestión de cursos y registro de las actividades de usuario: resultados de los ejercicios, tiempos de conexión y estancia en el sistema, accesos al material, etc.
- Gestión de herramientas de comunicación, foros de discusión, chats, videoconferencias, pizarras online, etc.

Ya en 2001, el 52% de las universidades españolas usaban algún tipo de plataforma virtual para e-learning, ya fuera directamente proporcionado por ellos mismos o por iniciativas interuniversitarias (Webster, 2004). Los sistemas que se podían distinguir eran fundamentalmente tres: Campus Virtual de una universidad presencial, Campus Virtual Interuniversitario (proyectos de colaboración como el Aula a Distancia Abierta de Madrid) y Universidad Virtual (como la Universidad Abierta de Cataluña, UOC).

Así hemos llegado hasta tener la posibilidad de una completa virtualización de la interacción profesorado-alumnado y alumnado-alumnado, con sistemas de transmisión por video-conferencia de clases impartidas en tiempo real con intervinientes y asistentes conectados desde cualquier parte del mundo. Hoy en día, la formación universitaria puede ser capaz de romper por completo barreras espacio-temporales para ofrecer la posibilidad de que, en cualquier parte del planeta con conexión a internet, podamos formarnos de manera activa, participativa y colaborativa.

La proliferación exponencial del uso de sistemas e-learning en los últimos años denota el interés prestado por las instituciones administrativas universitarias en los diferentes modelos tele-formativos en cualquiera de sus formatos.

2.3. Implantación de docencia virtual en Andalucía

En general, las instituciones universitarias andaluzas no se quedaron rezagadas en la implantación y uso de sistemas e-learning. Aunque la metodología reinante continúa siendo la presencial (sobre todo en los estudios de grado), los Campus Virtuales y seguidamente los LMS se hicieron un lugar importante en la gestión administrativa y de apoyo a la enseñanza presencial. Cada año académico que transcurre, más son las asignaturas y cursos ofertados que utilizan e-learning, y de

manera más eficaz tanto en apoyo a la presencialidad como en formato completamente a distancia.

Cada universidad andaluza fue implantando su propio sistema e-learning, y convenientemente se fueron asumiendo las funciones relacionadas con apoyo a la docencia virtual por Servicios o Secretarías ya existentes relacionadas con la informática y/o comunicación. A medida que la necesidad de especialización y dedicación fue creciendo, se crearon específicamente Servicios como unidades dependientes universitarias encargadas de la formación docente, innovación educativa e integración de las TIC en el ámbito universitario. Aquí presentamos la relación de unidades, secretarías, áreas, servicios y otros encargados en todas las universidades andaluzas:

- Universidad de Almería→ Unidad de Tecnologías de Apoyo a la Docencia y Docencia Virtual (EVA).
- Universidad de Cádiz→ Secretaría de Tecnologías Docentes, dentro de la Unidad de Innovación Docente del Vicerrectorado de Docencia y Formación.
- Universidad de Córdoba→ Aula Virtual Tecnologías de la Información y Comunicación (AVTIC).
- Universidad de Granada→Centro de Enseñanzas Virtuales (CEVUG).
- Universidad de Huelva→ Servicio de Enseñanza Virtual.
- Universidad Internacional de Andalucía→ Área de Gestión de las TIC.
- Universidad de Jaén→ Unidad de Servicios de Apoyo en TIC (SeTIC).
- Universidad de Málaga→ Servicio de Enseñanza Virtual y Laboratorios Tecnológicos (EVLTL).
- Universidad Pablo de Olavide→ Centro de Informática y Comunicaciones.

- Universidad de Sevilla → Servicio de Informática y Comunicaciones (SIC).

Mención aparte merece el Proyecto «Universidad Digital» de la Consejería de Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Hacia 2005 y dentro de éste, se desarrolló el Campus Andaluz Virtual (CAV) como marco común y conjunto de las diez universidades andaluzas. El CAV integra una oferta completamente virtual y a distancia entre las 10 Universidades de nuestra comunidad autónoma, en la que los alumnos pertenezcan al centro que pertenezcan, tienen a su disposición un catálogo de más de 70 asignaturas ofertadas como libre configuración, que podrán cursar de manera totalmente online.

2.4. E-learning en la Universidad de Granada

En la Universidad de Granada se continúa trabajando mediante un sistema docente prioritariamente presencial. Si bien es cierto que desde que se creó en 2001 el Centro de Enseñanzas Virtuales, la docencia e-learning se ha ido abriendo camino de manera incipiente, a la vez acompañada de la expansión del uso de Internet en todos los ámbitos.

Dentro de la UGR, la Delegación del Rector para las TIC trabaja por la mejora en la calidad, eficacia y eficiencia en su uso. Para ello cuenta con cuatro servicios cuya labor integrada es fundamental para lograr esos objetivos: el Centro de Servicios de Informática y Redes de Comunicación (CSIRC), el Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada (CEVUG), la Oficina Web y la Oficina de Software Libre (OSL).

El CEVUG es el organismo encargado de promover y potenciar la docencia a través del uso de las tecnologías de la información y comunicación. Es, sin lugar a dudas, referencia de responsabilidad institucional ya que entre sus funciones está el

aportar a los docentes apoyo en formación, en producción de contenidos o recursos, y en innovación de índole educativa.

Tal y como se informa en la web del CEVUG, desde este órgano se gestionan los siguientes servicios:

- Campus Virtual de la UGR.
- Campus Andaluz Virtual.
- Centro de Producción Digital para la elaboración de materiales multimedia interactivos.
- Recursos Educativos Abiertos (OER).
- Canal de aplicaciones docentes en tecnología móvil.
- Formación en tecnologías docentes producción digital y tutorización online.
- Sistema de gestión de calidad para docencia en modalidad semipresencial y a distancia.
- Servicios de apoyo a la innovación y experimentación docente basada en TIC.
- Docencia de la Universidad de Granada (de Grado y Posgrado) en modalidad semipresencial y a distancia.
- Gestión de cursos en modalidad virtual.
- Colaboración con empresas del sector para fomentar la docencia en red.
- Evaluación y análisis de las tendencias actuales y futuras en enseñanza.

La Universidad de Granada forma parte de diversos grupos de trabajo internacionales relacionados con la optimización del uso de las TIC en la práctica

docente, así como su adecuación a la calidad y buenas prácticas, entre los que cabe destacar por su relevancia internacional los siguientes:

- **Grupo Coimbra, e-Learning TaskForce:** Red compuesta por instituciones universitarias del continente europeo, que fue fundada en 1985. Se organiza en grupos de trabajo denominados “TaskForce”, de entre los que resaltamos el e-Learning TaskForce como el encargado de ofrecer soporte en el desarrollo del uso de las TIC a las Universidades miembros del grupo, tanto en docencia tradicional, como en blended y e-learning. De entre los objetivos que propone en su declaración fundacional, cabe destacar el que aboga por difundir buenas prácticas en e-learning a través de mecanismos tradicionales y electrónicos.
- **European Foundation for Quality in eLearning (EFQUEL):** La innovación y excelencia en e-learning, en apoyo continuo a sus socios miembros son los objetivos de esta organización. La UGR ha recibido la certificación UNIQUE, que es concedida a los miembros de acreditado uso de las TIC en los programas de e-learning de las instituciones de educación superior. Además recibió el premio EFQUEL 2009 por su excelencia en el uso de las TIC en la educación superior.
- **European University Network for Information Technology in Education (EUNITE).** Desde 1999, la UGR participa de esta alianza que proporciona innovación y excelencia en el campo de la calidad del e-learning. Objetivos a resaltar: aplicar y desarrollar el uso de las TIC en la enseñanza universitaria; crear una red cooperativa de universidades en torno a las nuevas tecnologías; crear un Campus Virtual Europeo.

Casi la totalidad de materias de posgrado impartidas por la Universidad de Granada utilizan e-learning, bien en su uso como apoyo a la docencia virtual, blended-learning o como cursos totalmente virtualizados. Como puede comprobarse, la apuesta de la UGR por la incorporación de las TIC al espacio formativo universitario es absoluta. Pero es necesario constatar en qué medida los esfuerzos institucionales se traducen en la calidad educativa final.

2.5. Dimensiones del e-learning en las Universidades

Con todo lo dicho anteriormente sobre qué se considera e-learning y sus finalidades, es pertinente resaltar que las características del proceso de enseñanza aprendizaje en este modelo metodológico didáctico no son las mismas que en uno exclusivamente presencial.

Resulta clarificador y necesario introducir el término educación 2.0, que en palabras de Cabero es: "... aquella que, teniendo en cuenta las nuevas características de los alumnos, y las posibilidades de las nuevas herramientas de comunicación que se han originado en la red de la filosofía de la web 2.0, se plantea una nueva forma de actuar y de replantear el hecho educativo" (Cabero, 2009). Y es que el e-learning ha sufrido una evolución guiada de forma paralela a la propia que ha experimentado Internet como medio comunicativo. De Begoña Gros (citada en Llorente, 2012) podemos extraer una progresión generacional muy pertinente:

- Primera generación: marcada por la adaptación de los materiales textuales a formatos web (modelo centrado en los materiales).

- Segunda generación: marcada por su concentración en las plataformas y gestores implementados.
- Tercera generación: focalizada en la colaboración y flexibilidad, el aprendizaje es entendido como un proceso social (Llorente, 2012).

Además, el aprendizaje e-learning se configura a través de los siguientes factores según Duart y Lupiañez (en Mondejar, 2006):

- La educación como proceso constructivo personal y grupal a lo largo de la vida.
- La tecnología a partir de la utilidad comunicativa e informativa creadora de nuevos espacios de interacción.
- La organización en tanto que constructo humano que configura la finalidad y el contexto de enseñanza y aprendizaje.

Con todo lo anterior, resulta evidente que, tanto si se usa e-learning a nivel universitario como método de apoyo a la docencia tradicional, como si se utiliza para un aprendizaje completamente a distancia, queda patente que los diseños de organización, de contenidos y de desarrollo del proceso de aprendizaje no pueden ser como los utilizados desde el siglo XIX.

Los tres engranajes del proceso de enseñanza-aprendizaje e-learning son la tecnología, el profesor y el alumno, y dependiendo del énfasis en cada uno de ellos, pueden distinguirse particularidades significativas en torno al proceso. Como nuestro eje de la investigación es el papel del profesorado en posgrado, hemos considerado oportuno usar la síntesis de perfiles pedagógicos del profesorado universitario elaborado por Raquel Poy (2007):

Tabla2.1

Conocimientos, destrezas y habilidades del profesor universitario, extraída de Poy (2007).

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Modelo del buen profesor universitario de Elton (1987)	Bien organizado Bien preparado Interesado y entusiasta por la materia
Modelo del buen profesor universitario de Ericksen (1985)	Guía a los estudiantes en una enseñanza adaptada Mantiene la curiosidad intelectual de sus alumnos Selecciona y organiza el material del curso Es competente en los procedimientos y métodos de su disciplina Promueve el aprendizaje independiente
Modelo del profesor eficiente de Brown (1988)	Conoce en profundidad su asignatura
Modelo del profesor profesional de Ramsden (1992)	Poseen un amplio repertorio de habilidades docentes específicas Recuerdan que sus metas son el aprendizaje de los estudiantes Escuchan y aprenden de sus alumnos, con preocupación y respeto Evalúan constantemente su actuación docente Enseñan con entusiasmo Fomentan la autonomía del estudiante en el aprendizaje Enseñan al estudiante a aprender activa y cooperativamente Enseñan los conceptos claves de la materia sin sobrecargar el trabajo
Modelo del profesor profesional de Manso (1997)	Orienta su actividad al aprendizaje crítico, racional y funcional de los alumnos Asume que no basta con enseñar para que otros aprendan Es responsable de la pertinencia de lo que enseña en su aplicabilidad futura Es garante ante la Sociedad de la adquisición real de ciertas competencias por los alumnos Es capaz de ser gestor de su propia práctica docente Es capaz de investigar sobre su propia práctica docente y aprender de ella
Modelo del profesor de	Esfuerzo y dedicación Motivación y compromiso

calidad de Meade (1997)	Disciplina Divergencia y diversidad en la producción intelectual Autodesarrollo Uso de las tecnologías de la información Actualización e investigación Colaboración con compañeros y colegas Reflexión y rigor científicos Congruencia en su actuación Uso de metodologías variadas Experto en su disciplina y en pedagogía Atento a lo que aprende mientras enseña Sensibilidad para captar y responder a los problemas de su entorno
Demandas que hacen los estudiantes a sus profesores (Cruz Tomé (1995)	Dominan la asignatura Usan métodos apropiados de enseñanza Interactúan con sus estudiantes Muestran entusiasmo por la materia y la docencia Son justos en la evaluación

El alumnado ya en este nivel avanzado de la educación formal, debe ser consciente de su papel participativo dentro de su propio aprendizaje, y resulta casi imprescindible que en él se encuentren habilidades que lo potencien. Tomemos como referencia las habilidades sintetizadas muy claramente por Poy (2007) en:

- Uso de las tecnologías de la información.
- Aprender a aprender
- Motivación
- Auto-gestión
- Deseo de aprender

Como veremos más adelante, el papel que juega el profesorado en el proceso de aprendizaje de su alumnado va a combinar destrezas específicas de ambos actores.

En la interacción pedagógica existente entre profesorado y alumnado, los docentes Area y Adell distinguen cuatro grandes dimensiones:

- 1) Dimensión informativa: referente a los recursos y materiales de estudio continentales de información para el estudio autónomo del alumnado. Semejante a los apuntes tradicionales del profesor.
- 2) Dimensión práctica: referente al conjunto de tareas, actividades y otros planificados por el docente para facilitar el aprendizaje.
- 3) Dimensión comunicativa: referente a los recursos y acciones de interacción social a través de herramientas telemáticas.
- 4) Dimensión tutorial y evaluativa: hace referencia al papel del profesorado en un curso virtual, donde resulta de vital importancia recalcar la necesidad de implicación en las siguientes actividades: tutoría individual y grupal, actualización de tabloneros y boletines, evaluación de trabajos, control y seguimiento de los estudiantes, coordinación con el resto de profesorado, etc. (Area y Adell, 2009).

Se han tenido muy en consideración estas cuatro dimensiones en el diseño de nuestro elemento de recogida de información para nuestra investigación objeto del presente trabajo.

3. Evaluación de la calidad en docencia virtual

La educación es un derecho constitucional en España. La enseñanza-aprendizaje como proceso que deriva en la educación es un servicio de la Administración Pública de nuestro país, y como tal es susceptible de exigencia por parte de sus clientes ya que la financiación de la educación pública depende directamente de los presupuestos estatales que se nutren de los impuestos de todos los ciudadanos.

Puesto que se paga por la educación, es natural que esperemos la excelencia de este servicio. Y ninguna de las modalidades de enseñanza está exenta de esta exigencia.

Tomemos como definición de calidad la ofrecida por Correa: “se entiende la diferencia entre lo que se espera recibir del sistema (expectativas existentes antes de utilizarlo) y la percepción del servicio recibido (después de su utilización).”(Correa, 2004: 12). Por tanto, cabe esperar que para evaluar la calidad de cualquier servicio será necesario sondear tanto las expectativas previas de los involucrados como la satisfacción después del uso y disfrute del servicio.

Hay algo que suele ser común en cualquier acción o sistema de enseñanza: entre lo que se pretende enseñar y lo que finalmente se consigue aprender, hay una gran diferencia. Ésta se puede intentar minimizar mediante la utilización de buenas prácticas, definidas por los profesores de la Universidad de Málaga Miguel Ángel Fernández, Juan Jesús Martín y Esther Mena de manera general como “un conjunto coherente de acciones que rinden un buen o incluso excelente servicio en un determinado contexto” (Ruiz y Sánchez coord., 2010: 165).

Pero, ¿qué es necesario evaluar para asegurar la calidad en un proceso de enseñanza? Martín identifica en este sentido el qué se enseña y el cómo se enseña (competencias, objetivos, contenidos, planificación, evaluación, instrumentos y

metodología) como condicionantes claves de la calidad del sistema educativo, e incide en la necesidad constante de revisión de los mismos (Martín, 2012).

Existen numerosas asociaciones que se dedican a la medición y evaluación de la calidad casi a todos los niveles de producción industrial. También en la enseñanza ha calado la necesidad de estandarización y normalización de las pautas de calidad, y dentro del e-learning se pormenorizan una serie de indicadores o criterios que se utilizan para evaluar el grado que ofrecen. Sin embargo aún no existe un marco unánime, aunque consideramos de interés resaltar algunos de los organismos más reputados que trabajan en este sentido.

- International Organization for Standardization (ISO): Dentro de esta inmensa organización, el subcomité 36 (ISO/IEC JTC1 SC36) tiene como objetivo cubrir todos los aspectos relacionados con la estandarización en el campo de las tecnologías de aprendizaje.
- European Committee for Standardization (CEN), grupo de trabajo Learning Technologies Workshop (WS/LT): Se dedica al desarrollo de estándares de e-learning en Europa. Las normas creadas por este grupo de trabajo, son publicadas bajo la denominación de CEN Workshop Agreements (CWA), y su objetivo es normalizar los distintos aspectos relacionados con la calidad, competencias, información del alumno o vocabulario en el e-learning.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA): Las directrices principales de esta asociación están orientadas al apoyo mediante sistemas de información para verificar que las enseñanzas se imparten de acuerdo a unos objetivos marcados en el título, a través de indicadores clave de la titulación de un procedimiento claro de gestión y aseguramiento de la calidad.

Existe en ella un comité dedicado a la gestión efectiva de los asuntos relacionados con la calidad de e-learning.

- Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR): en particular, el subcomité técnico CTN71/SC36 trabaja sobre tecnologías de la información para el aprendizaje. Para e-learning de forma concreta se ha desarrollado la norma UNE 66181, publicada en 2008 sobre la Calidad de la formación virtual. En nuestro país es el primer estándar específico sobre evaluación de la calidad de la formación online, sin embargo, excluye de manera explícita la formación reglada del ámbito de su competencia.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA): en 2009, un grupo de trabajo dedicado de ANECA elaboró el documento “Certificación de la calidad de los sistemas e-learning en las universidades” donde se recogen los criterios de evaluación. Aún están desarrollándose, y entre las líneas de trabajo que se persiguen está la certificación y verificación de sistemas de formación que favorezcan el e-learning basándose en los resultados del aprendizaje de los estudiantes.
- Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad (AGAE): en nuestra comunidad autónoma, la presente agencia es la encargada de la evaluación y acreditación del profesorado, las enseñanzas e instituciones y la investigación desarrollada en el territorio andaluz.

3.1. Perspectivas sobre calidad en e-learning

Como se introdujo anteriormente, resulta necesario plantearse que la medida de la calidad en el ámbito docente no es absoluta, ya que dependerá del actor implicado que evalúe y del momento de dicha evaluación.

La perspectiva de los estudiantes estará muy relacionada con la medida de satisfacción del alumnado virtual, que Wang (citado en Martín, 2012) define como:

Un conjunto de respuestas afectivas de intensidad variable que sigue las actividades de los cursos e-learning y que a su vez, son estimuladas por varios factores focales, tales como los contenidos, la interfaz de usuario, la comunidad de aprendizaje, diseño del curso y el rendimiento del aprendizaje. (Wang citado en Martín, 2012)

También son factores importantes las habilidades y preferencias que los estudiantes tengan hacia el ámbito informático: hay quienes reflejan un alto interés por las bondades del uso de las TIC, y también quienes precisamente el hecho del uso del soporte informático hace que su motivación decaiga.

Y no debemos olvidarnos de mencionar los resultados académicos del proceso de enseñanza-aprendizaje: una buena calificación no asegura que el curso haya sido bueno, pero ayuda en gran medida a que el grado de satisfacción del estudiante sea mejor.

Aunque la perspectiva de los estudiantes sea relevante porque no olvidemos que son el usuario final (el consumidor hacia quienes va dirigido nuestro servicio educativo), es la perspectiva de los docentes la que ha concentrado los esfuerzos de nuestra investigación y hacia donde se ha puesto el foco de atención, ya que son los actores que más tienen que aportar como potenciales diseñadores, productores, dinamizadores y gestores de formación e-learning. En su mano está la puesta en marcha y gestión de esas *buenas prácticas* que tanto se persiguen, son ellos los que tienen el poder de implicarse de lleno en esta metodología en desarrollo para enriquecerla con su ejercicio.

La esencia de la figura del profesor en e-learning es, sin duda, que en él recaerá la responsabilidad del éxito o fracaso en el aprendizaje del alumnado participante en el curso. Su función en el proceso de enseñanza debe cumplir más que la tradicional expositiva y transmisora de conocimientos, sino que debe acompañar al alumnado en su aprendizaje, dinamizar un colectivo para favorecer el proceso colaborativo/comunitario, diseñar adecuadamente los contenidos, presentación y secuenciación de los mismos, y conseguir evaluar de forma coherente el progreso del alumnado. El profesor será quien guíe al estudiante en el proceso de aprendizaje, será un “facilitador” del aprendizaje que permitirá que la información se convierta en conocimiento (Cabero, 2006).

Por todo esto, en e-learning es común que la figura de profesor se transforme en tutor o mentor, que implica una dedicación casi constante para conseguir que el alumnado en la distancia no se sienta sólo en su progreso ya que este factor es fundamental para el éxito de la acción formativa (Blázquez y Alonso, 2009: 206).

Una decisión clave que debe tomar el profesor a la hora de diseñar un curso o asignatura e-learning es si va a decantarse por una formación con tendencia directiva (ofrecer a los alumnos gran cantidad de contenidos, pero sin apenas interacción entre ellos y con el profesorado) o una formación por aprendizaje colaborativo, en la que se sacrifiquen contenidos (siempre y cuando se fije lo fundamental y se ofrezca como material complementario posibles profundizaciones) y se dedique más esfuerzo a la interacción y aprendizaje colaborativo de los estudiantes (Blázquez y Alonso, 2009: 207). Esta última tendencia parece la más ajustada a las nuevas tendencias educativas del siglo XXI, y por ende a las recomendaciones del EEES.

Durante las II Jornadas Internacionales sobre campus virtuales celebradas en Granada los días 27 y 28 de Septiembre de 2010, Eduardo García como coordinador de

innovación de la ANECA expuso en su ponencia uno de los factores primordiales que miden la dificultad de evaluación de la calidad en experiencias e-learning: el profesorado implicado en esta modalidad formativa no solo responde al rol definido por su contratación o acceso a la función pública en la actualidad establecido. Las actividades, destrezas y funciones que deben esperarse de un docente e-learning no son las tipificadas hasta ahora para un profesor universitario (diseño de materiales eficaces y adaptados, tutorías en línea, mantenimiento activo de la plataforma, etc.) y en consecuencia no tienen un explícito reconocimiento por ello. Por ello en el presente, hemos considerado ofrecerles a los docentes la posibilidad de expresar sus inquietudes acerca de la evolución que está suponiendo la inclusión del e-learning en su trabajo, y se les facilitó durante la entrevista-cuestionario de la presente investigación un espacio para que su opinión fuese plasmada.

3.2. Proyecto de evaluación de la calidad e-learning en las Universidades andaluzas

Ya que nos encontramos realizando una investigación acerca de la Universidad de Granada, es importante que abordemos el tema de la evaluación de la calidad desde la perspectiva andaluza.

En 2005, la Guía @FORTIC supuso el punto de partida en este aspecto del e-learning, proponiendo la evaluación de toda acción formativa basada en las TIC. Su elaboración partió precisamente de las Universidades de Cádiz, Granada y Huelva, y participaron todas las universidades andaluzas a excepción de la de Córdoba y la Pablo Olavide de Sevilla.

En esta guía se pueden encontrar marcados aspectos clave en la evaluación de la calidad para cualquiera de las modalidades e-learning, pero lo que resulta más interesante y relacionado con nuestro proyecto investigativo es la concepción de la

acción evaluadora del e-learning como parte del proceso de orientación al profesorado que practica esta modalidad y de mejora continua de la práctica enseñanza-aprendizaje: autoevaluación.

Los indicadores (criterios principales) presentes en la propuesta de evaluación de la Guía @FORTIC (Blanco, Cordon, Infante; 2005) son los siguientes:

- **Planificación de la acción formativa:**

- Identificación de la acción formativa: Datos identificativos (Nombre, créditos (ECTS), tipo, descriptores, código, curso, grupo, titulación, área de conocimiento, departamento, destinatarios, etc.)
- Estructura organizativa de la acción formativa: Descripción de funciones y grado de conocimiento de las tareas de los participantes
- Procedimientos de gestión, seguimiento y mejora: Mecanismos de planificación, seguimiento y mejora.

- **Programa de la acción formativa**

- Estructura de la acción formativa. Estructura del programa; Planificación docente
- Objetivos y competencias de la acción formativa
- Contenidos a desarrollar: Definición de contenidos; Organización (por módulos, temas, etc.) y estructura (lineal, en red, jerárquica, social, etc.) de los materiales; Diseño instructivo de los contenidos
- Materiales didácticos y bibliografía
- Dimensión práctica de la acción formativa
 - Actividades (descripción de las actividades)
 - Herramientas de comunicación
 - Planificación temporal

- Evaluación de la acción formativa
- **Recursos de la acción formativa**
 - Recursos Humanos:
 - Alumnado: Requisitos previos (Conocimientos técnicos y académicos específicos -a tener en cuenta si existen ya o se proporcionan-); Oferta y demanda de alumnos.
 - Personal académico: Tutor académico, autor de contenidos, consultor, director/coordinador.
 - PAS técnico necesario para el curso: técnicos, diseñadores, administración necesarios para el desarrollo de la acción formativa.
 - Recursos Técnicos (Recursos materiales técnicos necesarios para el correcto desarrollo de la acción formativa)
 - Software (Learning Management System): funcionalidad del software que soporta la acción formativa; Software de apoyo
 - Hardware: Infraestructura de red (ancho de banda, tipología de la conexiones, calidad y cantidad, accesibilidad para el alumnado); Disponibilidad de espacio (puntos de acceso a los cursos y clases presenciales)
 - Recursos Financieros: Costes y beneficios de la actividad programada
- **Desarrollo de la acción formativa**
 - Metodología de enseñanza / aprendizaje: descripción (participativa, individual-grupo, tipo de actividades, ...)
 - Evaluación: Tipología, objeto, momentos, criterios, instrumentos, etc.
 - Orientación y acción tutorial: Horarios, asesoramiento técnico y pedagógico, medios de comunicación, tipo de interacción,...

- **Calidad de los resultados**

- Resultados del proceso: académicos; del desarrollo de la docencia.
- Satisfacción con los resultados: del alumnado; del equipo académico; del equipo técnico.

Todos estos criterios serán fundamentales a la hora de establecer un marco de calidad que sea capaz de conseguir la excelencia en cualquier acción formativa llevada a cabo usando metodología e-learning, incluidos los estudios de grado y posgrado universitarios.

3.3. Control de calidad para la impartición de una asignatura en modalidad completamente e-learning en la Universidad de Granada

El procedimiento para que una asignatura se imparta en modalidad virtual completamente a distancia al amparo de la Universidad de Granada es complejo y está sometido a un doble control de calidad fijado desde el CEVUG. Comienza con la convocatoria pública a la que se presentarán las candidaturas de los docentes interesados en impartir su materia en esta modalidad formativa, de entre las que el Centro de Enseñanzas Virtuales seleccionará las mejores e impartirá formación específica a esos docentes en materia de virtualización de materiales didácticos. Una vez que los materiales están adaptados, pasan un control de calidad externo: se examinan por un comité profesores de otras universidades, con valoración anónima.

El control de calidad está en proceso continuo, y una vez la materia se ha impartido en esta modalidad teleformativa, son los alumnos los que mediante una encuesta evalúan diversos aspectos, entre los que cabe resaltar metodología, contenidos y la actitud del profesor.

Investigación

1. Justificación y contextualización de la investigación

La demanda por parte de la sociedad actual de formación continua, hace que sea necesaria la implementación de cursos adaptados metodológicamente hablando a la diversidad de situaciones personales de los potenciales estudiantes. Es por esto que la teleformación está adquiriendo una importancia creciente, para un óptimo aprovechamiento del tiempo dedicado a la formación a lo largo de la vida.

La importante inversión, tanto en recursos económicos como humanos, que se lleva acometiendo desde la implantación de las primeras tecnologías e-learning aportada por diferentes estamentos, y que, en muchas ocasiones, no está suficientemente acreditada, requiere de unas líneas más pautadas que sirvan de guía a la hora de postularse como excelentes prácticas formativas.

En la Escuela Internacional de Posgrado de la Universidad de Granada, durante el curso escolar 2012-2013, se imparte docencia de:

- Másteres Oficiales (97 programas),
- Doctorado (37 programas adaptados al EEES, 19 de ellos con Mención hacia la Excelencia),
- Títulos propios de entre los que pueden distinguirse:
 - titulación Experto (5 programas),
 - titulación de Máster Propio (1 programa),
 - Cursos Complementarios (12 programas).

Además, el CEVUG y la Fundación General Universidad de Granada-Empresa organizan de forma conjunta másteres, expertos y cursos complementarios de las áreas de Humanidades, Enseñanzas Técnicas, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias

Experimentales y de la Salud. Actualmente la oferta es de más de 45 cursos que se imparten de forma regular utilizando una metodología virtual.

2. Objetivos de la investigación

La proliferación de asignaturas virtualizadas aún no ha conseguido fijar una metodología óptima e-learning. Son muchas las teorías y recomendaciones que se realizan acerca de *buenas prácticas* para docentes e-learning, pero ¿son realmente practicadas? Y en caso de que no lo sean, ¿cuáles son los motivos?

El objetivo general que nos planteamos en la presente investigación fue la de conocer de mano de los docentes que imparten posgrado en la Universidad de Granada, la realidad a la que se enfrentan al aceptar el reto que supone la conversión de su labor como docente tradicional a tutor e-learning.

Se ha concretado este objetivo general en los siguientes específicos:

- Establecer el grado de conocimiento y aplicación de particularidades metodológicas e-learning.
- Conocer la implicación del profesorado en la adaptación de la acción tutorial y comunicativa con el alumnado.
- Conocer el interés de los docentes por la acción conjunta y/o colaborativa para la realización de materiales didácticos específicos para docencia online.

3. Diseño y fases de la investigación

El método científico es, sin duda, la mejor vía para alcanzar el conocimiento. La planificación de la investigación que nos ocupa se hizo de manera estructurada, siguiendo una línea cualitativa de inicio, pero haciendo uso de una metodología cuantitativa ya que se decidió que era la forma idónea de obtener y analizar información, más precisa y sistemática, mediante su extracción a través de la experiencia de los profesores.

Tomamos como referencia la definición de García, Gil, y Rodríguez para dato cualitativo: «la elaboración primaria que nos informa acerca de la existencia de una realidad, sus propiedades o el grado en que éstas se manifiestan» (citado en Caballero, 1997).

La delimitación del tema de estudio marcó el punto de partida, centrando por completo nuestro foco de atención. La lectura y estudio de la literatura existente relativa a la temática central nos ayudó en la construcción del marco teórico y, a través de la revisión de investigaciones acotadas sobre el e-learning y sobre la calidad, comenzaron a vislumbrarse las necesidades focalizadoras, para ir construyendo la entrevista semi-estructurada a la que someter a los docentes participantes.

Como segunda fase de nuestra investigación, se elaboró y validó el cuestionario-entrevista a utilizar. La validación a la que se sometió el cuestionario-entrevista fue realizada por expertos de acreditada experiencia en el ámbito e-learning. Gracias a sus apreciaciones se corrigieron algunos errores de forma o redacción en las cuestiones antes de ser enviadas para la ejecución por parte de la muestra delimitada.

En la última fase se procesaron los resultados desde dos ángulos: el procesamiento cuantitativo de la información susceptible de éste tratamiento más

riguroso (matemáticamente hablando) y desde una perspectiva cualitativa las respuestas de nuestros entrevistados a las preguntas menos cerradas, que se prestaban más a una contestación amplia y no tipificada, para poder apreciar mejor la óptica del participante en la entrevista-cuestionario.

Llegamos por fin a obtener las conclusiones, planteamos futuras líneas de investigación y como consecuencia, a autocriticarnos por darnos cuenta de las limitaciones que hemos tenido en el proceso investigativo.

4. La muestra

Como ya hemos introducido en el marco teórico, la óptica desde la que se visualizan las prácticas en materia e-learning distorsiona los resultados evaluativos, por lo que la medida de calidad y/o satisfacción dependerá del punto de vista: profesorado o alumnado como actores fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el presente estudio solamente se analizó la posición del profesorado.

Se diseñó un muestreo de docentes que han impartido posgrado en la Universidad de Granada, de entre los cuales hemos seleccionado a 10 que cumplían el requisito fundamental exigible para ser muestras válidas en nuestra investigación: que en mayor o menor medida, hubieran usado e-learning en cualquiera de sus variantes: asignatura totalmente virtualizada, blended-learning o apoyo a la docencia presencial.

5. Metodología de la investigación

Como ya hemos introducido, la metodología utilizada ha sido fundamentalmente cuantitativa, pero siempre teniendo en cuenta que la realidad educativa es muy compleja y diversa, y los factores definitorios sobre *buenas prácticas* e-learning no están claramente estipulados como para enfrentarnos con factores estrictamente medibles en nuestra limitada experiencia investigadora. Los datos recogidos son de una riqueza muy amplia, y su estructuración responde a los factores tomados de referencia en la revisión bibliográfica para el diseño de la investigación.

5.1. Proceso de recogida de información

Se ha optado por utilizar como instrumento de recogida de información la entrevista-cuestionario semi-estructurada, diseñada para ser aplicada al profesorado de cursos o asignaturas de posgrado de la Universidad de Granada.

Se implementó en la herramienta online www.encuestafacil.com para que fuese operativo, organizado, sencillo y óptimo el proceso de recogida de los datos.

5.2. Técnicas e instrumentación de recogida de información: el cuestionario

El diseño del instrumento de recogida de información relativa al profesorado se basó, tanto en la amplia revisión de literatura encontrada en materia de calidad docente y su relación con las buenas prácticas, como en mi experiencia personal trabajando con plataformas teleformativas en el ámbito de la enseñanza privada desde 2007.

La formulación de las cuestiones y sus respuestas posibles fue abordada de manera cuidadosa, prestando especial atención a las posibilidades y casuísticas que, gracias a la experiencia y revisión literaria previa, se identificaron más frecuentemente en metodologías e-learning, y dejando margen a respuestas abiertas para que los

participantes pudiesen expresarse de una forma lo menos sesgada posible. Para ello, aunque muchas de las preguntas incluyen respuestas tipificadas, a menudo se introdujo una última respuesta abierta donde el entrevistado pudo escribir su opción en caso de no encontrarla entre las consideradas en el diseño del cuestionario.

Se realizó la validación del mismo por expertos en el ámbito e-learning de acreditada experiencia: trabajadores del propio CEVUG de la Universidad de Granada, y también del sector privado de enseñanza reglada y no reglada virtual. Tomando en consideración las apreciaciones de los expertos se realizaron modificaciones en el cuestionario acerca de la redacción (claridad expositiva) de las preguntas y sus posibles respuestas.

5.3. Estrategias y proceso de recogida de información

El hecho de la utilización de un cuestionario en lugar de una entrevista personal para la recogida de información, responde exclusivamente a la necesidad de facilitar lo más posible a los candidatos participantes el contestar cuando tuviesen un tiempo disponible a las preguntas. Por motivos de agenda, hubiese sido muy complicado conseguir participación de los mismos en nuestra investigación de haberlo hecho a modo de entrevista: se intentó hacer telefónicamente, pero las reiteradas negativas fueron decisivas en la selección del cuestionario online como instrumento de recogida de información.

Por tanto, optamos por facilitarles las preguntas a través de la herramienta online www.encuestafacil.com, enviándoles el enlace vía correo electrónico. Una vez completado el cuestionario, los resultados quedaron recogidos en la herramienta web y se procedió a su exportación para almacenamiento y posterior análisis.

5.4. Descripción del cuestionario

A continuación vamos a puntualizar las referencias principales usadas para el diseño del cuestionario-entrevista.

Las dimensiones del e-learning anteriormente presentadas (sintetizadas por Area y Adell en 2009) se tomaron como base para la sistematización y clasificación de la estructura del cuestionario.

De la investigación publicada por Correa en 2004, hemos tenido en cuenta los puntos de referencia utilizados en la elaboración de su encuesta (categorías de indicadores) y las recomendaciones de relevancia, usándolos como fundamento para diseñar nuestra entrevista-encuesta semi-estructurada: Apoyo Institucional, Desarrollo del Curso, Proceso de Enseñanza/Aprendizaje, Estructura del Curso, Apoyo al Estudiante, Apoyo al Profesorado, Evaluación y Valoración.

Además, del estudio realizado por Blázquez y Alonso(2009), en el que mediante el análisis de entrevistas realizadas a conocidos expertos en el campo e-learning, se extrajeron las categorías de funciones específicas del profesor en esta modalidad formativa, hemos obtenido la siguiente clasificación utilizada para focalizar más el diseño de nuestra entrevista.

Tabla5.1

Funciones del *e-tutor*, extraída de Blázquez y Alonso (2009)

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
DOCENTES	Diseñar Materiales	Crear material para ser estudiado “online”
	Dominar contenido	Conocimiento del temario
	Planificar la docencia	Planificación del proceso de aprendizaje

ORIENTADORAS	Guiar	Realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje
	Motivar Dinamizar	Motivar el aprendizaje del alumno Crear y animar entornos de comunicación
	Facilitar	Facilitar el aprendizaje a través de materiales, etc.
TÉCNICAS	Conocer las tecnologías	Conocimiento básico de las NNTT
	Solucionar problemas sencillos	Capacidad para solucionar problemas sencillos

De la Guía @FORTIC (Blanco, Cordon, Infante; 2005) se han tenido en consideración los criterios para la evaluación de la calidad en acciones formativas e-learning.

Y por último, se ha obtenido información de carácter general de las diversas experiencias plasmadas por los participantes en el libro “Buenas prácticas de teleformación en las diez universidades andaluzas” (Aguaded e Infante, 2009).

Se ha estructurado el cuestionario en páginas sobre las que el entrevistado avanza contestándolas. Las páginas agrupan preguntas relacionadas y/o relativas, habiendo distinguido entre:

- Identificación del participante
- Identificación de la asignatura
- Diseño e-learning de la asignatura
- Creación de contenidos y/o recursos online de apoyo a la docencia
- Innovación y colaboración docente
- Papel del profesorado e-learning
- Propósitos de mejora para futuras convocatorias
- Evaluación de prácticas docentes
- Opinión

Descontando las cuestiones identificativas del sujeto y asignatura sobre la que se realiza la entrevista, la mayoría de preguntas del cuestionario son relativas a herramientas, opinión y experiencias sobre la práctica docente. Muchas de ellas son de selección múltiple, ya que versan sobre las posibilidades del profesorado a la hora de diseñar su propia didáctica, y también se han estipulado cuestiones de opinión personal que nos posibilitaran conocer si así lo deseaba el participante, su opinión de forma más libre y extensa.

Para determinar la fiabilidad del instrumento de recogida de información, además de tener como referencia la opinión de los expertos consultados, se recurrió al análisis de Alfa de Cronbach para las variables susceptibles a un análisis matemático, introduciendo los datos recogidos en el programa de tratamiento informático SPSS. El índice de fiabilidad Alfa de Cronbach alcanzado fue 0.635 para 66 elementos.

6. Análisis de los datos

Rodríguez y otros (1996:200) señalan que los datos son solo un material bruto a partir del cual el investigador tiene que realizar todo el proceso de estructuración y vertebración del sentido de la investigación.

Una vez finalizado el proceso de recogida, se filtraron los participantes que por motivos diversos participaron en la encuesta sin cumplir de forma estricta con las condiciones de obligado cumplimiento: que fuesen profesores de posgrado, y que utilizaran una plataforma virtual e-learning. En concreto cabe resaltar a un participante, que destacó por quejarse reiteradamente de la falta de apoyo institucional, tuvo que ser excluido de la muestra porque no usaba una plataforma de apoyo a la docencia, sino que consideraba que la herramienta administrativa online de la Universidad de Granada era una plataforma e-learning, cuando no es así.

6.1. Proceso analítico del cuestionario

En este apartado debemos analizar en profundidad las muestras recogidas, prestando especial atención a los objetivos de nuestra investigación. Para ello procederemos a exponer el recuento de respuestas a las cuestiones planteadas, particularizando en las que han sido contestadas de forma abierta por alguno o varios participantes.

Nuestros focos de atención para el análisis y extracción de conclusiones están marcados por nuestros objetivos de la investigación, que recordemos son:

- Establecer el grado de conocimiento y aplicación de particularidades metodológicas e-learning.

- Conocer la implicación del profesorado en la adaptación de la acción tutorial y comunicativa con el alumnado.
- Conocer el interés de los docentes por la acción conjunta y/o colaborativa para la realización de materiales didácticos específicos para docencia online.

6.2. La gestión informatizada en el tratamiento de los datos

Usando el software de tratamiento de datos SPSS, hemos extraído tablas de informe de resultados (de donde podemos obtener el recuento) y también las gráficas más representativas.

7. Resultados

1) IDENTIFICACIÓN DEL PARTICIPANTE

Nuestra muestra contiene 4 mujeres y 6 hombres, de los que 4 son Catedráticos, 3 son Profesores Titulares, 1 es Contratado Doctor, 1 es Ayudante Doctor y 1 es Colaborador. Su media de años trabajando para la UGR es de 12,6. Su formación en el uso de las TIC es mayoritariamente autodidacta (5 de los 10), frente a los 4 que han asistido a cursos de formación ofrecidos por la UGR, y 1 que se ha formado a través de cursos de otros organismos.

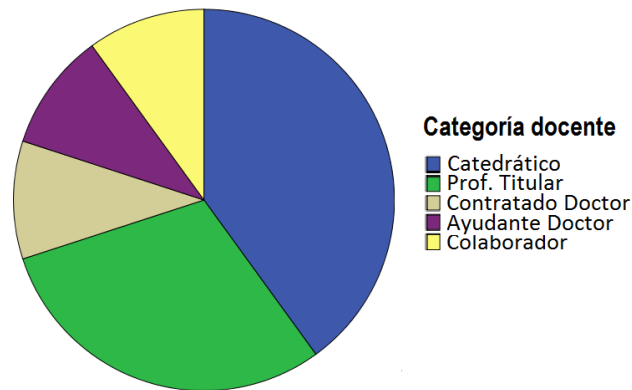


Figura 7.1: Categoría docente

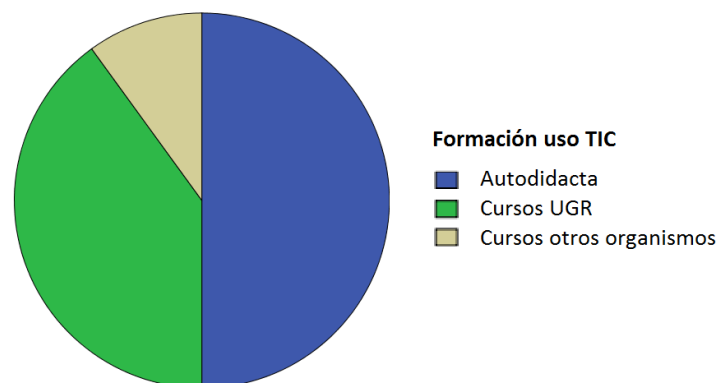


Figura 7.2: Formación en el uso de las TIC

2) IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA

La totalidad de las muestras van referidas a asignaturas impartidas por última vez en este curso académico 2012/2013, con una distribución cuatrimestral. El uso del e-learning que predomina es el de “Apoyo a la docencia presencial” (7 casos), seguido de 3 casos de modalidad “Blended Learning”, siendo muy significativo el dato de que ninguno de los participantes esté inmerso en la modalidad de impartición totalmente virtualizada y a distancia.

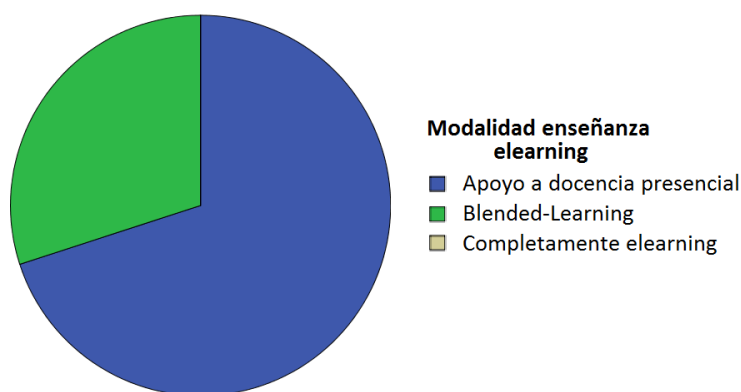


Figura 7.3: Modalidad de enseñanza e-learning utilizada

Seis de las asignaturas se imparten desde hace 4 cursos o más en estas modalidades parcialmente virtuales, tres llevan 3 cursos y sólo una comenzó este año a usar modalidad e-learning como apoyo a la presencialidad.

3) DISEÑO ELEARING DE LA ASIGNATURA

3.A) INTERFAZ / PLATAFORMA

De los entrevistados, nueve usan Moodle como plataforma de docencia virtual, y sólo uno utiliza SWAD (Sistema Web de Apoyo a la Docencia desarrollado por la

UGR). Todos usan el sistema porque es ofrecido por la propia universidad, y sólo uno lo ha hecho por selección propia. La mayoría (8 de 10), admiten que el desarrollo y diseño de su entorno virtual ha sido realizado por personal de la UGR, y ellos solamente se han dedicado a utilizarlo, mientras que los dos restantes lo han diseñado personalmente con y sin ayuda de personal especializado del CEVUG.

3.B) OBJETIVOS

Mayoritariamente (6 de los casos) reconocen que sus objetivos de la asignatura en la modalidad acerca de la que se les entrevista, se han definido adaptándose a las particularidades de la docencia virtual, mientras que 4 de los 10 entrevistados reconocen adaptarlos a los fijados para la docencia presencial.

3.C) CONTENIDOS

Preguntados acerca de los contenidos y las diversas formas de presentación de los mismos, prima la forma estática –PDF, Word, PPT, etc.- (8 de 10) y sólo en uno de los casos se presentan de diversas formas (tanto estática, dinámica –lecciones interactivas, SCORM, etc.-, como en formato vídeo/píldora educativa).

La secuenciación de contenidos utilizada mayoritariamente es temática (8 de 10), en lugar de temporalizada.

3.D) ACTIVIDADES

Ocho de los diez entrevistados afirma que entre las actividades que plantea a sus alumnos, predominan las individuales.

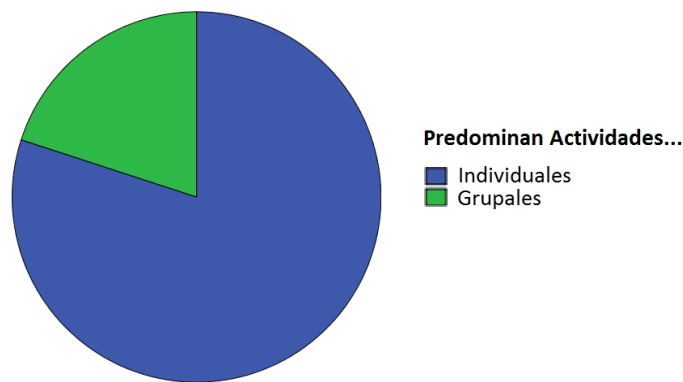


Figura 7.4: Predominancia de actividades individuales o grupales

Los profesores que plantean actividades grupales, afirman que las que más comúnmente plantean son:

- tareas de subida de archivos de actividades realizadas en el aula;
- comentarios colectivos sobre documentales, vídeos, noticias, entrevistas, etc. visionados en clase, aplicaciones a la vida cotidiana;
- búsquedas de información y comentario de las mismas;
- elaboración de materiales para el enriquecimiento de la asignatura;
- respuestas a preguntas planteadas en clase;
- trabajos en pareja.

3.E) RECURSOS

Preguntados acerca de los recursos utilizados, sólo dos de los sondeados afirmó no usar ningún tipo de recursos. Mayoritariamente se observa una combinación de recursos tanto propios como no propios abiertos.

Cinco de los diez entrevistados facilita a sus alumnos/as recursos de ampliación, y también cinco de los diez (no necesariamente coincidentes) facilita recursos de refuerzo.

3.F) COMUNICACIÓN PROFESORADO – ALUMNADO

Para establecer comunicación entre profesorado y alumnado, la mayoría de los participantes utiliza el Foro y el email como herramientas específicas, mientras que sólo uno de ellos usa el Chat de forma habitual. La audio/video conferencia tampoco está extendida como forma de comunicación, siendo usada por dos de los participantes. Y las Redes Sociales son infrecuentes, usada sólo uno de los casos.

3.G) COMUNICACIÓN ALUMNADO – ALUMNADO

En la comunicación del alumnado, sigue siendo el Foro la herramienta dominante (8 de 10), seguida del email (6 de 10). Ninguno propone el uso del Chat ni audio/video conferencia. Dos casos proponen la interacción mediante Redes Sociales. Y de forma destacable, dos participantes no proponen ninguna vía de comunicación para mantener el contacto entre su alumnado.

3.H) EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

Como herramienta de evaluación inicial, predomina el tipo cuestionario, seguido de cerca por las tareas y la participación.

Para evaluar durante la continuidad del curso (evaluación de proceso), los docentes encuestados prefieren las tareas, y se tiene también muy en cuenta la participación del alumnado.

El proceso de evaluación final suele llevarse a cabo mediante cuestionarios y tareas, pero la participación y el planteamiento de proyectos también son habituales en este punto del desarrollo de la asignatura.

Tabla 7.1

Utilización de instrumentos de evaluación inicial

EVALUACIÓN INICIAL		Evaluación Inicial Cuestionario	Evaluación Inicial Tarea	Evaluación Inicial Investigación	Evaluación Inicial Participación	Evaluación Inicial Proyectos
1		NO	SI	NO	NO	NO
2		SI	SI	NO	SI	NO
3		SI	SI	NO	SI	NO
4		SI	SI	SI	SI	SI
5		SI	NO	NO	NO	NO
6		NO	SI	SI	SI	NO
7		NO	NO	SI	NO	NO
8		SI	NO	NO	NO	NO
9		SI	NO	NO	NO	NO
10		NO	NO	NO	SI	NO
Total	N	10	10	10	10	10

Tabla 7.2

Utilización de instrumentos de evaluación de proceso

EVALUACIÓN DE PROCESO		Evaluación Proceso Cuestionario	Evaluación Proceso Tarea	Evaluación Proceso Investigación	Evaluación Proceso Participación	Evaluación Proceso Proyectos
1		NO	SI	NO	NO	NO
2		SI	NO	NO	SI	NO
3		SI	SI	NO	SI	NO
4		SI	SI	SI	SI	SI
5		NO	SI	NO	NO	NO
6		NO	SI	SI	SI	NO
7		NO	NO	SI	NO	NO
8		NO	SI	SI	NO	SI
9		NO	SI	NO	NO	NO
10		NO	SI	NO	SI	NO
Total	N	10	10	10	10	10

Tabla 7.3

Utilización de instrumentos de evaluación final

EVALUACIÓN FINAL		Evaluación Final Cuestionario	Evaluación Final Tarea	Evaluación Final Investigación	Evaluación Final Participación	Evaluación Final Proyectos
1		NO	SI	NO	NO	NO
2		SI	SI	NO	SI	NO
3		SI	SI	NO	SI	NO
4		SI	SI	SI	SI	NO
5		NO	NO	NO	NO	SI
6		NO	NO	NO	NO	SI
7		NO	NO	SI	NO	NO
8		SI	NO	NO	NO	NO
9		SI	NO	NO	SI	SI
10		NO	SI	NO	NO	SI
Total	N	10	10	10	10	10

3.1) USO DE RECOMENDACIONES, NORMAS U OBJETIVOS DE CALIDAD

Según las respuestas obtenidas, sólo 2 de los 10 entrevistados han seguido para el diseño e-learning de la asignatura alguna norma de calidad, y en estos casos particulares, las recomendaciones han sido facilitadas por el CEVUG como organismo encargado dentro de la Universidad de Granada.

4) CREACIÓN DE CONTENIDOS Y/O RECURSOS ONLINE PROPIOS

El 50% de los encuestados han creado contenidos y/o recursos online propios.

5) INNOVACIÓN Y COLABORACIÓN DOCENTE

La amplia colaboración docente no es tónica dominante entre los profesores entrevistados, de hecho son mayoritariamente nada o muy poco colaborativos, como podemos ver en la siguiente gráfica.

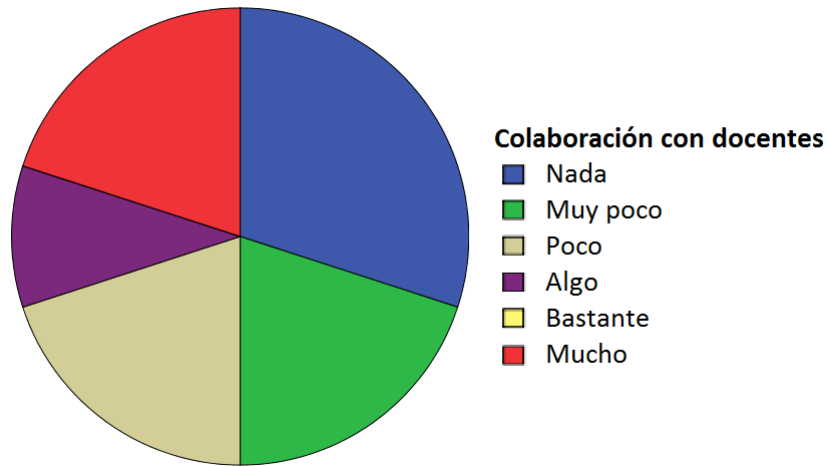


Figura 7.5: Colaboración docente.

En general, la opinión entre los docentes entrevistados acerca del fomento de colaboración docente dentro de la UGR es bastante negativa. La mitad opinan que se fomenta entre poco y muy poco.

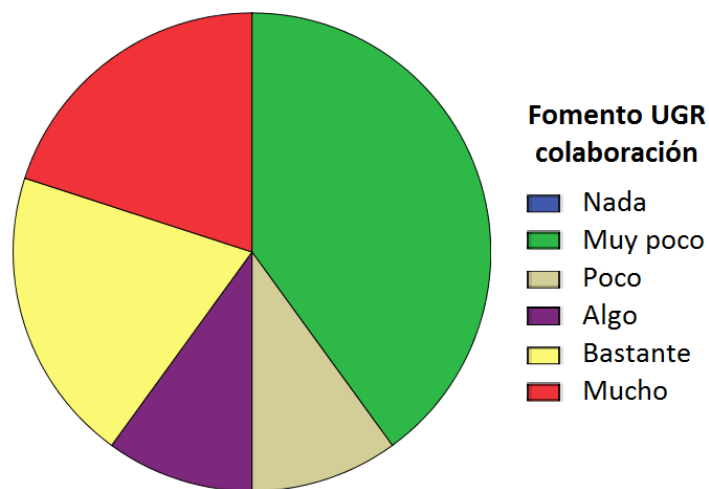


Figura 7.6: Fomento de la colaboración docente dentro de la UGR

Preguntados acerca de las innovaciones metodológicas que introducen en sus cursos, el profesorado se muestra más positivos como podemos observar a continuación.

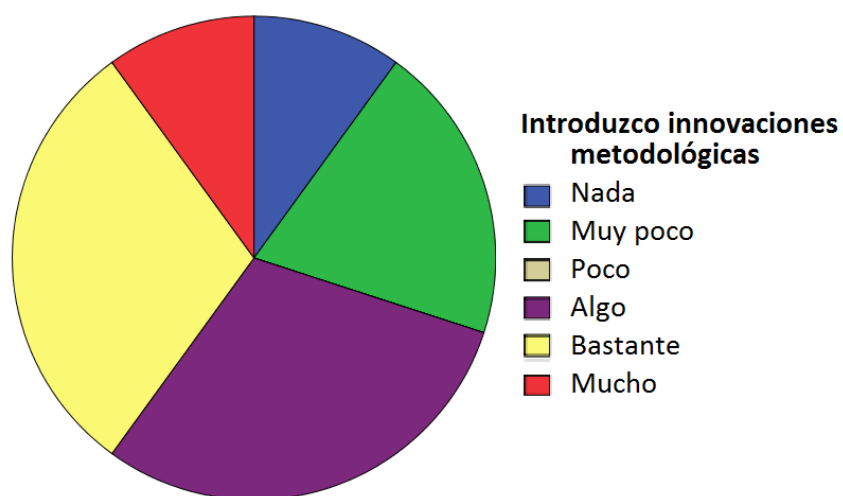


Figura 7.7: Introducción de innovaciones metodológicas por parte de los docentes

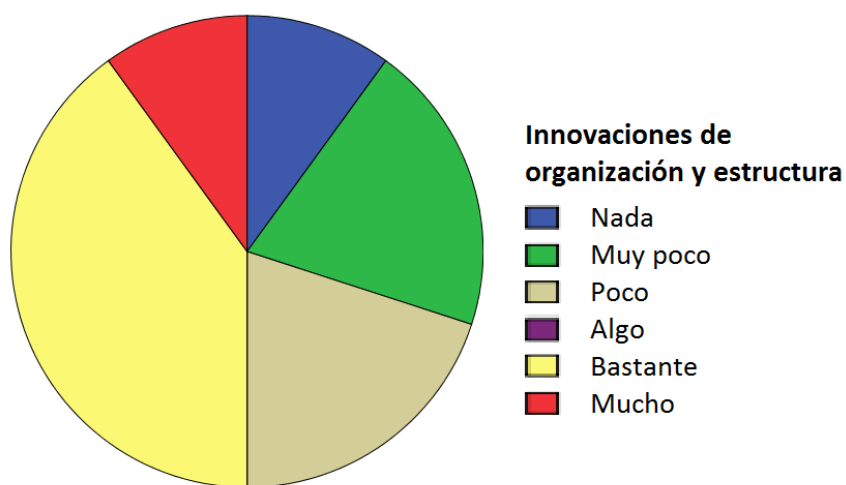


Figura 7.8: Introducción de innovaciones en organización y estructura por parte de los docente

6) PAPEL DEL PROFESORADO ELEARNING

Harto importantes resultan las cuestiones acerca de sus apreciaciones personales sobre su papel como docentes e-learning, y muy ilustrativos se presentan los resultados:

En la dinamización de actividades comunicativas, una amplia mayoría son conscientes de su actitud poco o nada participativa. No obstante, sí que contestan rápidamente a las comunicaciones personales de sus alumnos/as. La atención personalizada también es tónica dominante en sus funciones como tutores online, y el procurar un feedback oportuno en la corrección de tareas es practicado con insistencia por casi todos los encuestados.

Sin embargo ante la cuestión acerca de la promoción de comunidades de aprendizaje, nos encontramos con dos personas que no procuran en absoluto su creación, y cuatro que se identifican con la opción de “Muy poco”, frente a sólo dos que las promocionan mucho.

7) PROPÓSITOS DE MEJORA PARA FUTURAS CONVOCATORIAS

Podemos distinguir 3 aspectos predominantes entre los propósitos de mejora de los participantes: los contenidos y recursos utilizados (proponen hacerlos más interactivos y crear más propios), la retroalimentación al alumnado (intensificarla y hacerla más inmediata) y procurar un conocimiento más profundo de la plataforma usada (para hacer su uso más eficaz y práctico). Hacer un mayor uso de las Redes Sociales y una mejor dinamización del curso han sido también tenidos en consideración.

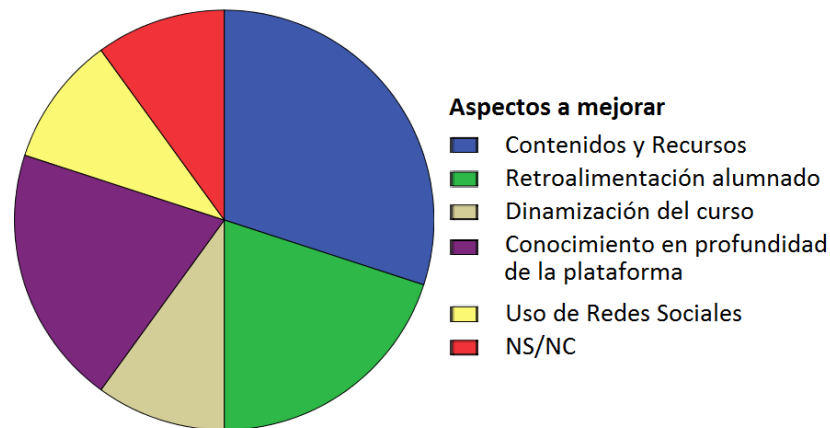


Figura 7.9: Aspectos susceptibles de mejora identificados por los docentes

8) EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES

Acerca de la evaluación de sus prácticas docentes e-learning, sólo dos participantes han sido evaluados de manera interna y externa mediante procedimientos promovidos por el CEVUG. Otros tres han sido evaluados internamente, pero no externamente. Y el resto no han sido sometidos a ningún proceso de evaluación e-learning.

Sobre si se han usado herramientas específicas para el control de calidad e-learning, tres de los consultados no han sabido responder a la pregunta, cinco han contestado que no, y sólo dos han respondido afirmativamente.

Y la última cuestión planteada relativa a la evaluación fue en torno a la nota media aproximada del alumnado en la asignatura en los últimos 5 años de impartición. Como puede observarse en la siguiente gráfica, predomina el Notable. Uno de los encuestados no contestó a la pregunta.

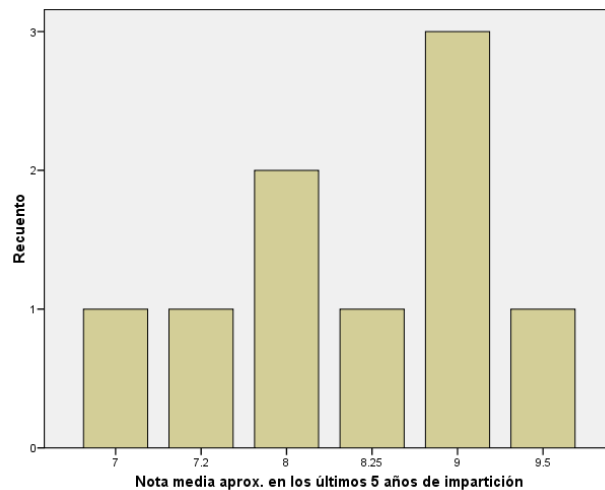


Figura 7.10: Nota media aproximada en los últimos 5 años de impartición de la asignatura

9) OPINIÓN

Al ser tan variadas las opiniones que les merecen a los docentes entrevistados, las hemos clasificado y se han intentado reducir al máximo, pero no con demasiada precisión ya que cada opinión nos ofrece información muy valiosa. Los resultados son los siguientes:

9.1. Características positivas del e-learning

Relacionadas con el alumnado:

- Autonomía (3)
- Trabajo colaborativo(2)
- Flexibilidad horaria (2)
- Posibilita mejor adaptación a necesidades específicas del alumno (2)
- Combinación de modelos de enseñanza-aprendizaje

Relacionadas con los contenidos y recursos:

- Mayor actualización
- Mayor acceso y variedad

Relacionadas con la comunicación:

- Rapidez
- Mejor comunicación profesor-alumno (2)
- Interactividad

Relacionadas con la gestión:

- Aumento de clientes potenciales
- Mejor gestión administrativa

9.2. Complemento de las nuevas tecnologías al modelo de enseñanza tradicional

Relacionadas con el alumnado:

- Adaptación a necesidades del alumno (2)
- Autonomía
- Evaluación pormenorizada
- Peligro de pasividad en profundización

Relacionadas con los contenidos y recursos:

- Versatilidad
- Mayor acceso

Relacionadas con la comunicación:

- Rapidez (2)
- Mejor comunicación profesor-alumno (2)

Relacionadas con la gestión:

- Aumento de clientes potenciales

NS/NC(2)

Conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación

1. Conclusiones

Como se precisó desde el principio, el objetivo de esta investigación es el intentar conocer mejor –desde la perspectiva docente– la realidad en la que se ven inmersos los profesores al aceptar incorporarse como tutores e-learning en la virtualización de sus asignaturas de posgrado en la UGR.

Para ello, hemos realizado un estudio concentrado en los fundamentos del e-learning, desde una perspectiva amplia de uso, ya que las asignaturas con modalidad exclusivamente virtual aún no son dominantes en posgrado en la UGR.

Si nos fijamos en los objetivos específicos que nos marcamos, debemos plantearnos dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué grado de conocimiento y aplicación de particularidades metodológicas e-learning, tienen los docentes encuestados?
- ¿Se implica el profesorado en la adaptación de la acción tutorial y comunicativa con el alumnado en estas modalidades formativas?
- ¿Les interesa y motiva la acción conjunta y/o colaborativa para la realización de materiales didácticos específicos de docencia online?

Entre los docentes sometidos a escrutinio, existe una clara división entre los muy conocedores y los escasamente familiarizados con las particularidades de la metodología y usabilidad e-learning. Es particularmente sintomático que la gran mayoría admita sólo gestionar la plataforma que ha sido diseñada por miembros del Centro de Enseñanzas Virtuales, y la escasa utilización de presentaciones multimedia y/o interactiva de contenidos, considerados como mejor adaptados a la metodología e-learning.

Consideramos que después de tantos años trabajando sus asignaturas de forma online, los docentes ya deberían formar parte del equipo de diseño de sus propias plataformas y no solo limitarse a usarlas, tomando partido en sus actualizaciones y modificaciones aportando su propia experiencia en pos de una mejora continua.

El hecho de que la mayoría presente sus contenidos de manera estática en archivos PDF, Word, Power Point, u otros similares, no hace más que perpetuar el modelo tradicionalmente usado para la educación a distancia, no beneficiándose de las posibilidades que ofrece la opción e-learning más que en la comunicación pseudo-interactiva que ofrecen mails, foros o chats. ¿Qué diferencia encontraríamos si hiciésemos el mismo curso por correspondencia postal, con un tutor disponible telefónicamente? Realmente muy poca, si no se potencia la interacción del grupo y con recursos que favorezcan el aprendizaje activo, consciente, que aporte una integración del conocimiento: lo que los expertos llaman “aprender haciendo”.

Para ello, todos los docentes encuestados parecen ser conscientes de su papel de dinamizadores, comunicadores, de la necesidad de establecimiento de cohesión grupal que tiene la metodología e-learning y el tiempo que el tutor debe invertir en aportar un adecuado feedback a su alumnado de forma individual y colectiva. Y el principal inconveniente que han resaltado es su escasez de tiempo para invertir en este aspecto, al igual que en diseño y elaboración de materiales tanto individuales como colectivos más adaptados a las tecnologías educativas.

Intentando extraer un sentimiento general de los docentes participantes, debemos apuntar a la escasez de tiempo como principal impedimento en la activación de todo el potencial del e-learning. En este aspecto cabe preguntarnos, ¿cómo debe medirse el trabajo de un tutor-docente e-learning?

Parece evidente que la dedicación y el esfuerzo que implica por parte del docente la modalidad e-learning, no viene a ser equitativa a la docencia tradicional. Es prioritario que se haga un esfuerzo normativo por parte de las administraciones educativas, para adaptarse a esta nueva realidad laboral de los tutores virtuales, si es que realmente quieren ver impulsadas todas las potencialidades de la formación online.

Conscientes de la dificultad que supone que desde las altas esferas ministeriales se adapte la normativa con agilidad, nos atrevemos a proponer una solución alternativa que sirva de eslabón: la creación interna por parte de las universidades de una posible figura (o colectivo) de apoyo dentro de los departamentos, que se encargue de la comunicación efectiva directa con el alumnado virtual, gestión de la virtualización óptima de los contenidos, mantenimiento y actualización de los recursos, retroalimentación exhaustiva de las tareas de evaluación, etc.

Al igual que la creciente instalación de equipos informáticos y audiovisuales ha favorecido la creación de gabinetes en cada facultad específicamente encargados de su gestión, la expansión del e-learning podría beneficiarse mucho de la colaboración de personal altamente cualificado en estas metodologías que descargase a los docentes (que compatibilizan la docencia tradicional y el e-learning) de las funciones más ineludibles y arduas del e-tutor, para que la inversión temporal de estos profesores fuese más productiva. Figuras intermedias que, teniendo amplio conocimiento de las materias impartidas, fueran formados en profundidad por el Centro de Enseñanzas virtuales para atender al alumnado online de cada asignatura: becarios departamentales, personal de apoyo a la docencia... llámese como se quiera, y con el rango que sea necesario, pero que puedan ejercer las funciones de un docente auxiliar.

2. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Hemos detectado y asumido determinadas limitaciones en el transcurso de nuestra investigación relacionadas con la muestra y el instrumento de recogida de información: el reducido número de docentes entrevistados y la utilización de un cuestionario online en lugar de una entrevista personal y en profundidad.

Además, se pretendió desde el inicio la identificación de buenas prácticas e-learning dentro de la tendencia del marco europeo de calidad, encontrando esta tarea inalcanzable en la práctica, ya que aún no se han extendido en posgrado dentro de la Universidad de Granada unos protocolos de aplicación generalizada de la calidad en e-learning.

Sobre líneas futuras de investigación, consideramos que la cuestión analizada es de gran interés como para ser susceptible de una investigación más profunda, con una muestra más amplia y no siendo limitada a estudios de posgrado, sino que en el creciente número de asignaturas y titulaciones totalmente virtualizadas, debería de expandirse trascendiendo a todas las universidades andaluzas tanto en grado como en posgrado. De esta manera podrían realmente identificarse tendencias, buenas prácticas y también problemáticas, que puedan apoyar de manera empírica más precisa nuestra propuesta de adaptación de la figura del tutor-docente e-learning a las nuevas realidades educativas.

Referencias

Referencias.

- Aguaded, J. I., Infante, A., Hernando, Á., Santos, N., Santiesteban, P. (2009). *Buenas prácticas de teleformación en las diez universidades andaluzas*. La Coruña: Netbiblo.
- Aguaded, J. I., Guzmán, M. D., Tirado, R. (2010). Estudio sobre el uso e integración de Plataformas de Teleformación en universidades andaluzas. *Revista DIM Didáctica Innovación y Multimedia*, 4(1), 12.
- Aguaded, J. I., Tirado, R., Hernando, Á. (2011). Campus virtuales en universidades andaluzas: tipologías de uso educativo, competencias docentes y apoyo institucional. *Teoría Educativa*, (23), 159–179.

- Area, M., Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En De Pablos, J. (coord.): Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet (pp. 391-424). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Blanco, E., Cordon, O., Infante, A. (2005). Guía @FORTIC: Guía para la evaluación de acciones formativas basadas en tecnologías de la información y comunicación. Unidad para la calidad de las universidades andaluzas (UCUA).
- Blázquez, F., Alonso, L. (2009). Funciones del profesor de e-learning. Pixel-Bit: Revista de medios y educación, (34), 205–215.
- Caballero Hernández Pizarro, M.A. (1997). Clasificación de los modelos implícitos de los tutores del Prácticum del Título de Maestro en la Universidad Complutense de Madrid. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(0)
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 3(1), 1–10.
- Cabero, J. (2009). Educación 2.0 ¿Marca?. En Castaño, C. (cood.). Web 2.0: El uso de la web en la sociedad del conocimiento. Investigación e implicaciones educativas. Caracas: Universidad Metropolitana.
- Cabero, J. (2010). *Usos del e-learning en las universidades andaluzas: Estado de la situación y análisis de buenas prácticas*. Sevilla: GID.
- Cabero, J., Barroso, J., Pio González, A. (2007). *Posibilidades de la teleformación en el espacio europeo de educación superior*. Granada: Octaedro.

- Cabero, J., Meneses, E. L. (2009). Construcción de un instrumento para la evaluación de las estrategias de enseñanza de cursos telemáticos de formación universitaria. *Educativa: Revista electrónica de tecnología educativa*, (28), 2.
- Cabero, J., Romero, R. (2010). Análisis de 'buenas prácticas' del e-learning en las universidades andaluzas. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*. Salamanca, 2010, v. 11, n. 1, febrero; p. 283-309.
- Cañas, A., Ortigosa, E. M., Fernández, F. J., Anguita, M., Ros, E., & Díaz, A. F. (2004). Plataforma de teleformación SWAD. En *Actas da conferência IADIS Ibero-Americana*, WWW/Internet.
- Correa, J. M. (2004). ¿Calidad educativa online?: Análisis de la calidad de la educación universitaria basada en internet. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (24), 11-42.
- España, G. D. (2003). Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *BOE*, 224,34355-34356.
- España, G. D. (2003). Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. *BOE*, 218,33848-33853.
- España, G. D. (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE*, 260, 44037-44038.

- Fernández, M.A., Martín, J.J. y Mena, E. (2010). La teleformación: buenas prácticas en la tutorización online. En Ruiz, J. y Sánchez, J. (coord.). *Investigaciones sobre BUENAS PRÁCTICAS con Tecnologías de la Información y la Comunicación* (pp. 161-169). Málaga: Ediciones Aljibe.
- García, E. (2009). Calidad y estándares en e-learning. II *Jornadas de Campus Virtuales 2.0*. Universidad de Granada. 27-28 Sep. 2010. Granada.
- González, J., Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J., Wagenaar, R. (2006). *Tuning educational structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Informe final. Fase Dos*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hilera, J.R. (2009). Estándares de calidad en la formación virtual, de aplicación en el ámbito Universitario. II *Jornadas de Campus Virtuales 2.0*. Universidad de Granada (Sep. 2010), pp. 27-28.
- Iazza, G., Pinzón, S. (2006). El e-learning en la enseñanza universitaria: el Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada y su adaptación al EEES. Actas V Congreso Internacional “Educación y Sociedad”. Granada. Eideo.
- Llorente, M. C. (2012). El e-learning 2.0: de la tecnología a la metodología. @ TIC. Revista d'innovació educativa, (9), 79-86.
- Martín, O. (2012). La satisfacción del usuario en la enseñanza virtual: El caso del sistema universitario andaluz. Memoria de tesis doctoral del Departamento de Información y Comunicación no publicada. Universidad de Granada. Granada.

- Mondejar, J., Mondejar, J.A., Vargas, M. (2006). Implantación de la metodología e-learning en la docencia universitaria: una experiencia a través del proyecto Campus Virtual. *Revista Latinoamericana de tecnología educativa*, 5 (1), 59-71.
- Orgánica, L. (2001). 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE, 24.
- Pérez, F. (Coord.). (2010). *Libro Blanco de las TIC en el Sistema Universitario Andaluz. Hacia la Universidad del Futuro*. Asociación de Universidades Públicas de Andalucía, http://libroblancotic.aupa.info/pdf/libroTIC_completo.pdf
- Poy, R. (2007) “Modelos de buenas prácticas docentes en entornos de e-learning universitario”. En eUniverSALearning, Congreso Internacional de Tecnología, Formación y Comunicación. Salamanca. Septiembre 12 al 15.
- Ruiz, J., Sánchez, J. (2010). Investigaciones sobre buenas prácticas con tecnologías de la información y la comunicación. Archidona: Aljibe.
- Salinas, J., et al. (2009): EA2008-0134 E-learning en los estudios de postgrado: Análisis de las estrategias didácticas utilizadas y propuesta de nuevas metodologías. Estudio realizado dentro del Programa de Estudios y Análisis.
- Uceda, J., Píriz, S. (2012). Universitic 2012: descripción, gestión y gobierno de las TI en el SUE. En Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
- Urbina, S., Capellà, M. À., & Universidad de las Islas Baleares. (2011). *Buenas prácticas con TIC para el EEES: Experiencias docentes en la UIB*. Mallorca: Vicerectorat de Docència i Qualitat UIB.

Webster, S. (2004) “El proceso de virtualización de las universidades españolas: la experiencia de la Universidad Carlos III de Madrid”. En: Congreso Edutic. Buenos Aires. Agosto 18 al 20.

Anexos

CUESTIONARIO – ENTREVISTA

Página 1. IDENTIFICACIÓN DEL PROFESOR/A PARTICIPANTE

- ▶ 1. NOMBRE DEL PARTICIPANTE
- ▶ 2. Miembro de la UGR desde...
- ▶ 3. Categoría docente
- ▶ 4. Formación en el uso de TIC
 - Autodidacta
 - Asistencia a cursos/seminarios impartidos por la UGR
 - Asistencia a cursos/seminarios impartidos por otros organismos

Página 2. IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA

- ▶ 5. Asignatura y titulación a la que pertenece
- ▶ 6. Último curso de impartición de la asignatura
- ▶ 7. Tipo
 - Cuatrimestral
 - Anual
- ▶ 8. Modalidad de enseñanza de la asignatura
 - Completamente a distancia
 - Blended-learning
 - Apoyo a la docencia presencial
- ▶ 9. ¿Desde hace cuánto tiempo utiliza usted metodología e-learning en la asignatura que nos ocupa?
 - Éste ha sido el primer curso
 - 2 cursos
 - 3 cursos
 - 4 o más cursos

Página 3. DISEÑO ELEARNING DE LA ASIGNATURA

- ▶ 10. ¿Cuál es la interfaz/plataforma utilizada?
 - Moodle
 - SWAD
 - Otra (por favor, especifique)
- ▶ 11. ¿Por qué usa usted esa Interfaz/plataforma?
 - Porque es la que la UGR ofrece
 - Selección propia
 - Otra (por favor, especifique)

- ▶ 12. ¿Quién diseñó su interfaz/plataforma?
- Personalmente
 - Personalmente con el apoyo del personal de la UGR
 - El personal de la UGR, yo sólo me encargué de la utilización e intervención
 - Se contrató o pidió colaboración a personal externo a la Universidad
 - Otros _____
- ▶ 13. Definición de los objetivos: Los objetivos e-learning ...
- Se adaptaron a los fijados para la docencia presencial
 - Se definieron adaptados a las particularidades de la docencia virtual
 - Otros _____
- ▶ 14. ¿Cómo se presentan los contenidos de la asignatura?
- Estática: Pdf, Word, Power Point, etc.
 - Dinámica: Lecciones, Scorms, etc.
 - Vídeos y/o píldoras educativas
 - Otros _____
- ▶ 15. ¿Cómo se han secuenciado los contenidos de la asignatura?
- Temática
 - Temporalizada: semanal o mensual
 - Otros _____
- ▶ 16. Predominan las actividades...
- Individuales
 - Grupales
- ▶ 17. Describa a grandes rasgos las actividades grupales planteadas en la asignatura (si las hay)
-
- ▶ 18. Recursos en el diseño de la asignatura:
- No uso recursos
 - Uso recursos online abiertos, no propios
 - Uso recursos online no abiertos y no propios
 - Uso recursos propios
 - Recursos de ampliación
 - Recursos de refuerzo
- ▶ 19. Herramientas de comunicación profesorado-alumnado utilizadas:
- Foro
 - Chat
 - Mail
 - Tutorías por Audio/Vídeo conferencia
 - Redes sociales
 - Otros
 - Ninguna

► 20. Herramientas de comunicación alumnado-alumnado utilizadas:

- Foro
- Chat
- Mail
- Audio/Vídeo conferencia
- Redes sociales
- Otros
- Ninguna

► 21. Herramientas para evaluar al alumnado utilizadas: (Marque todas las que correspondan)

	Inicial	De proceso	Final
Cuestionarios			
Tareas			
Investigaciones			
Participación (foros, chats, wikis, glosarios, etc.)			
Proyectos			

► 22. ¿Se ha seguido para el diseño elearning de la asignatura recomendaciones, normas u objetivos de algún estándar de calidad e-learning?

- Sí. Se utilizó como fundamento el estándar _____
- No
- NS/NC

Página 4. CREACIÓN DE CONTENIDOS Y/O RECURSOS ONLINE DE APOYO A LA DOCENCIA

► 23. He creado contenidos/recursos online propios (indique cuales si lo estima oportuno)

- Blogs/bitácoras
- Páginas web
- Interactivos _____
- Multimedia _____
- Otros _____

► 24. No he creado contenidos/recursos propios

- No lo considero necesario, porque no uso recursos
- No lo considero necesario porque utilizo recursos no propios
- No supe cómo hacerlo: pedí formación al respecto y no me la ofrecieron
- No supe cómo hacerlo y no pedí formación al respecto

Página 5. INNOVACIÓN Y COLABORACIÓN DOCENTE

► 25. Seleccione un valor desde 0 (POCO) a 5 (MUCHO)

	0	1	2	3	4	5
Colaboro con compañeros docentes de la UGR en la elaboración de contenidos y/o recursos online						
Opino que la UGR fomenta el trabajo colaborativo docente en la elaboración de contenidos y/o recursos online						
Introduzco innovaciones metodológicas para mejorar la docencia elearning						
Introduzco innovaciones de organización y estructura para mejorar la docencia elearning						

Página 6. PAPEL DEL PROFESORADO ELEARNING

► 26. Seleccione un valor desde 0 (POCO) a 5 (MUCHO)

	0	1	2	3	4	5
Dinamizo las actividades comunicativas.						
Contesto a las comunicaciones de los alumnos rápidamente.						
Procuro una atención personalizada al alumnado.						
Ofrezco un feedback oportuno al alumnado en su entrega y corrección de tareas.						
Procuro crear comunidades de aprendizaje						

Página 7. PROPÓSITOS DE MEJORA PARA FUTURAS CONVOCATORIAS

► 27. Explique qué aspectos ha identificado como mejorables en su metodología de impartición e-learning y qué le gustaría hacer al respecto.

Página 8. EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES

► 28. ¿Sus prácticas e-learning han sido evaluadas?(Indique si es pertinente el organismo)

- Sí, de manera interna por... _____
- Sí, de manera externa por... _____
- No de manera interna
- No de manera externa

► 29. ¿Se han utilizado herramientas específicas para la evaluación o el control de calidad?

- Sí
- No
- NS/NC

► 30. Nota media aproximada del alumnado en los últimos años 5 años de impartición de la asignatura (o en los que se haya impartido)

- 2012/2013 _____
- 2011/2012 _____
- 2010/2011 _____
- 2009/2010 _____
- 2008/2009 _____

Página 9. OPINIÓN

► 31. ¿Qué características positivas considera que ofrece el e-learning como sistema de enseñanza?

► 32. ¿En qué considera que han complementado las nuevas tecnologías al modelo de enseñanza tradicional?
