

Estudio de un caso de buenas prácticas de enseñanza virtual en educación superior: El PPSC

Manuel Fernández Navas

Departamento de Didáctica, Universidad de Cádiz. E-mail: manuel.navas@uca.es.

Resumen: Desde hace unos años hasta ahora parece que existe un creciente interés por las administraciones por sumarse a ofertar cursos a través de Internet. Estos cursos virtuales han aumentado de forma geométrica en la mayoría de nuestras universidades y cada día es más factible acceder y cursar esta modalidad de enseñanza. El problema reside en que cada vez son más los autores e investigaciones y estudios que comienzan a cuestionar que esta expansión de la enseñanza virtual esté produciendo un aumento de la calidad de la misma. En muchos casos se realiza una simple traslación de los materiales didácticos que el profesorado elabora en sus clases cara-a-cara a los cursos virtuales. Esto hace que se comience a reclamar la necesidad de investigar y producir un conocimiento elaborado sobre cómo deben ser estos cursos y qué cuestiones deben ser las que se tengan en cuenta a la hora de diseñarlos. Por lo tanto, se entiende que mostrar buenas prácticas en cuanto a educación virtual se refiere, tiene una importancia fundamental ya que permite ilustrar con ejemplos concretos, todos los principios didácticos y pedagógicos que los sustentan y su coherencia con las nuevas necesidades que generan los procesos de enseñanza-aprendizaje en un nuevo medio: Internet. En este contexto, presentamos un estudio de caso de un máster totalmente virtual, el PPSC, resaltando aquellos aspectos que lo hacen destacarse como buena práctica. Desde su diseño y estructura innovadora, hasta la forma en la que se entienden en él los diferentes conceptos y procesos que maneja su profesorado y cómo los adaptan a las nuevas necesidades de la enseñanza virtual.

Palabras clave: Universidad Virtual, Estudio de caso, Buenas prácticas, innovación educativa.

Title: A case study of best practice in virtual learning in higher education: The PPSC.

Abstract: Since last years from now, seems to be a growing interest in joining administrations offer Masters courses via the Internet. These virtual, online or e-learning courses have increased geometrically its presence in most of our universities and are increasingly feasible to access and study this way of teaching. The problem is that some authors and investigations and studies are beginning to question that this expansion of virtual learning is producing an increase in the quality of it. In many cases a simple translation of educational materials is done that prepares teachers in their classrooms face-to-face to virtual courses. This makes some authors begin to claim the need to investigate and produce a working knowledge of how should these courses and what issues should be those that are taken into account when designing them. Therefore, it is understood that show good practices in virtual education is concerned, is of fundamental importance because it allows illustrate with concrete examples, all

didactic and pedagogical principles that support them and their consistency with the new requirements driven processes teaching and learning in a new medium: Internet. In this context, we present a case study of an entirely virtual master, the PPSC, highlighting those aspects that make it stand out as good practice. From its design and innovative structure, to the way in which its professors understood different concepts and processes and how they adapt to the new requirements of virtual learning.

Key words: Virtual universities, case study, Best practices, Educational innovation.

1. Introducción

Desde hace unos años hasta ahora parece que existe un creciente interés por las administraciones por sumarse a ofertar cursos y másteres a través de Internet. Estos cursos virtuales, online o de e-learning han aumentado de forma geométrica su presencia en la mayoría de nuestras universidades y cada día es más factible acceder y cursar esta modalidad de enseñanza (Rodríguez, 2011; Torres Menárguez, 2014).

Sin duda la educación virtual ofrece grandes posibilidades al mundo educativo en general y a la educación superior en particular. La posibilidad de que estudiantes de contextos alejados de la geografía de una universidad, tengan acceso a realizar un curso en esta a través de Internet, es lo suficiente importante como para explicar la proliferación de este tipo de cursos.

El problema reside en que cada vez son más los autores e investigaciones y estudios que comienzan a cuestionar que esta expansión de la enseñanza virtual esté produciendo un aumento de la calidad de la misma. Existe una falta de reflexión por parte de las administraciones sobre las nuevas necesidades didácticas que esta modalidad educativa conlleva y en muchos casos se realiza una simple traslación de los materiales didácticos que el profesorado elabora en sus clases cara-a-cara [1] a los cursos virtuales (Palloff y Pratt, 1999; Schank, 1999; 2010).

Igualmente, pese a la enorme proliferación de estos cursos, muchos autores señalan que no existe una investigación seria y rigurosa en lo que a enseñanza virtual se refiere y que, por lo tanto, se facilita la invasión de todas las antiguas ideas pedagógicas ya desechadas en estos (Allen, 2012; Edmundson, 2007; Goodfellow y Lamy, 2009; Mason, 2007; Mccombs y Vakili, 2005; Rogers et al., 2007).

Esto hace que al mismo tiempo que la educación virtual se expande, algunos autores comiencen a reclamar la necesidad de investigar y producir un conocimiento elaborado sobre cómo deben ser estos cursos y qué cuestiones deben ser las que se tengan en cuenta a la hora de diseñarlos (Allen, Dirksen, Quinn y Thalheimer, 2014).

Quizás parte de la falta de reflexión sobre el diseño didáctico de los cursos online y las nuevas necesidades que se producen al ofrecer un espacio de aprendizaje a través de un nuevo medio, en este caso Internet; es la tecnificación de la enseñanza que se ha producido desde que aparecieron las TIC como elemento a introducir en la educación. Parece que en muchas ocasiones se desplaza la atención de la importancia del diseño didáctico y el papel y uso que

tienen las nuevas herramientas hacia, únicamente su inclusión; como si se entendiera que por el simple hecho de usar herramientas novedosas, esto repercutiera en la calidad de los aprendizajes en los cursos. Esta misma crítica la expresa con claridad Sola (2011: 171) cuando afirma:

En ciertos casos, de la mano de la tecnología están regresando prácticas docentes, con la mejor de las intenciones a veces, que parecía que se habían desterrado de la escuela, como las consistentes en elegir la respuesta correcta y obtener a cambio un refuerzo, pertenecientes a posiciones epistemológicas, psicológicas y pedagógicas que hace años fueron erradicadas de los discursos y de las normas y leyes educativas.

En cualquier caso, es necesario destacar que tanto la enseñanza virtual como la inclusión y uso de las TIC, representa una excelente oportunidad para repensar lo que el profesorado hace y cómo lo hace. Una oportunidad para empezar a diseñar estos cursos con unos sólidos principios didácticos y pedagógicos y que mejoren la experiencia del alumnado que participa de ellos. Pero para eso hace falta que empecemos a cuestionarnos cuáles son las nuevas implicaciones para el aprendizaje en un medio virtual y cómo aprovechar estas con los principios didácticos y pedagógicos más actuales que tengamos a nuestra disposición. Tal y como afirma Quinn (2014: 5):

We need to rethink design. We have the opportunity to reinvent what we're doing. To do that, we have to look very deeply at how learning works, and at what we're trying to achieve. As we do so, we are going to see that many of the things we are doing are not consonant with how we learn and, in fact, are almost in opposition.

2. Foco de estudio

En concordancia con el estado de la cuestión que enunciábamos en el apartado anterior, entendemos que mostrar buenas prácticas en cuanto a educación virtual se refiere, tiene una importancia fundamental ya que permite ilustrar con ejemplos concretos todos los principios didácticos y pedagógicos de los que hablábamos y su coherencia con las nuevas necesidades que generan los procesos de enseñanza-aprendizaje en un nuevo medio: Internet.

La necesidad de mostrar y compartir buenas prácticas y su incidencia en la formación del profesorado es destacada por Prendes y Gutiérrez (2013: 217):

Conocer una determinada metodología no presupone que se utilice; conocer buenos resultados del uso de diferentes metodologías, conocer cómo implementarlas y ponerlas en práctica acerca más a los profesores a que incorporen diferentes metodologías de trabajo en red. La formación técnica por sí sola no es suficiente, los profesores deben conocer las posibilidades que las TIC brindan en la mejora del aprendizaje de los alumnos, su potencial como recurso de enseñanza y sus diferentes posibilidades de uso en los diversos contextos de enseñanza. También deben conocer ejemplos de buenas prácticas con TIC.

El estudio de caso sobre el que versa este trabajo, viene a ser una de estas buenas prácticas y el núcleo de nuestra investigación para la realización de la tesis doctoral en la Universidad de Málaga. Hay que hacer constar que dicho máster estaba asociado a un proyecto de excelencia de la Junta de Andalucía [2], obtenido por el grupo de investigación al que pertenece el investigador, y al que se encontraba vinculado mediante una beca predoctoral. Este suponía una excelente oportunidad para explorar e indagar todas estas cuestiones sobre la enseñanza virtual.

El proyecto de excelencia se concretaba en la puesta en marcha de un máster virtual mediante el cual todos-as los-as participantes asumieron el reto de diseñar espacios educativos de calidad en entornos virtuales.

El Máster, centrado en políticas educativas y prácticas de innovación –al que a partir de ahora nos referiremos como PPSC - se inscribía como un Programa Oficial de Postgrado, y tenía carácter interuniversitario.

Resulta pertinente destacar que el Máster obtuvo Mención de Calidad, otorgada por el Ministerio de Educación y Ciencia, a través de la Agencia Nacional de Evaluación y Calidad (ANECA).

Ambos aspectos dibujaban un escenario para la innovación en la docencia y en las propuestas formativas universitarias, lo que se asumió como un reto resultando un diseño que, tanto en sus aspectos organizativos como en la propuesta didáctico-metodológica, planteaba una apuesta de innovación educativa en Educación Superior. Y es este el motivo principal, por el que fue seleccionado para realizar un estudio de caso que permitiera analizarlo a modo de buena práctica.

3. Metodología

La mayor parte de los datos del estudio de caso provienen de entrevistas. En concreto el investigador realizó diez entrevistas al alumnado del máster (el total de alumnos de este máster) y seis entrevistas al profesorado. De igual forma se ha tenido acceso a los informes de las diferentes entrevistas realizadas por la evaluación externa al profesorado que suman ocho en total.

Así mismo se han grabado y analizado cinco reuniones entre el profesorado y entre el profesorado y la evaluación externa en diferentes momentos del desarrollo del PPSC que aportan gran cantidad de información relevante sobre el proceso de puesta en marcha y desarrollo del máster, así como los conceptos didáctico-pedagógicos que las rigen, asunto este que destacábamos como de crucial importancia.

Mientras que las entrevistas realizadas al profesorado y las grabaciones de las diferentes reuniones se realizaron de forma presencial, las entrevistas al alumnado se realizaron vía videoconferencia y se registró audio y video. Convencido el entrevistador, de que también es interesante el control de la comunicación no verbal, en las mismas. El formato de dichas entrevistas se corresponde con un formato semi-estructurado, convencidos de que lo interesante de esta herramienta es profundizar lo máximo posible en cada una de las mismas.

También se ha contado con datos de las diferentes plataformas virtuales que componían el PPSC, la plataforma del máster en sí, el espacio dónde se trabajaba con el portafolios y el espacio de coordinación interna del profesorado. Conviene resaltar que este último ha resultado de gran ayuda para entender los conceptos que han intervenido en las decisiones de los docentes implicados en el PPSC. Especialmente útil ha resultado, el "Diario" llevado a cabo por una becaria postdoctoral asociada al proyecto, y que ha ido recogiendo todas las decisiones y debates entre el profesorado, desde el principio hasta el fin del mismo.

Otra fuente de información importante ha sido el cuestionario para el alumnado diseñado por el investigador y pasado online (a través de la herramienta Limesurvey). Sus datos fueron compartidos con la evaluación

externa y su utilidad ha sido aportar una visión general del alumnado sobre los diferentes procesos educativos que se han dado en el máster. El cuestionario fue contestado por todo el alumnado del PPSC y las respuestas fueron tratadas con el programa SPSS para obtener frecuencias descriptivas de las mismas.

También se ha tenido acceso a los diferentes informes de la evaluación externa, así como a los diferentes informes de sus entrevistas los cuáles han sido de gran utilidad para obtener tanto una visión general como aspectos estudiados en profundidad del transcurso del PPSC.

De igual forma se ha tenido acceso a toda la documentación del máster. Desde documentos oficiales, hasta documentos internos de trabajo del profesorado como documentos públicos para el alumnado y cuyo análisis ha servido para ilustrar numerosas cuestiones.

La variedad disponible de fuentes de información, personas y momentos, entendemos permite que exista gran triangulación de datos (Santos Guerra, 1990) en este informe y, por lo tanto, creemos, ofrece una gran coherencia al mismo.

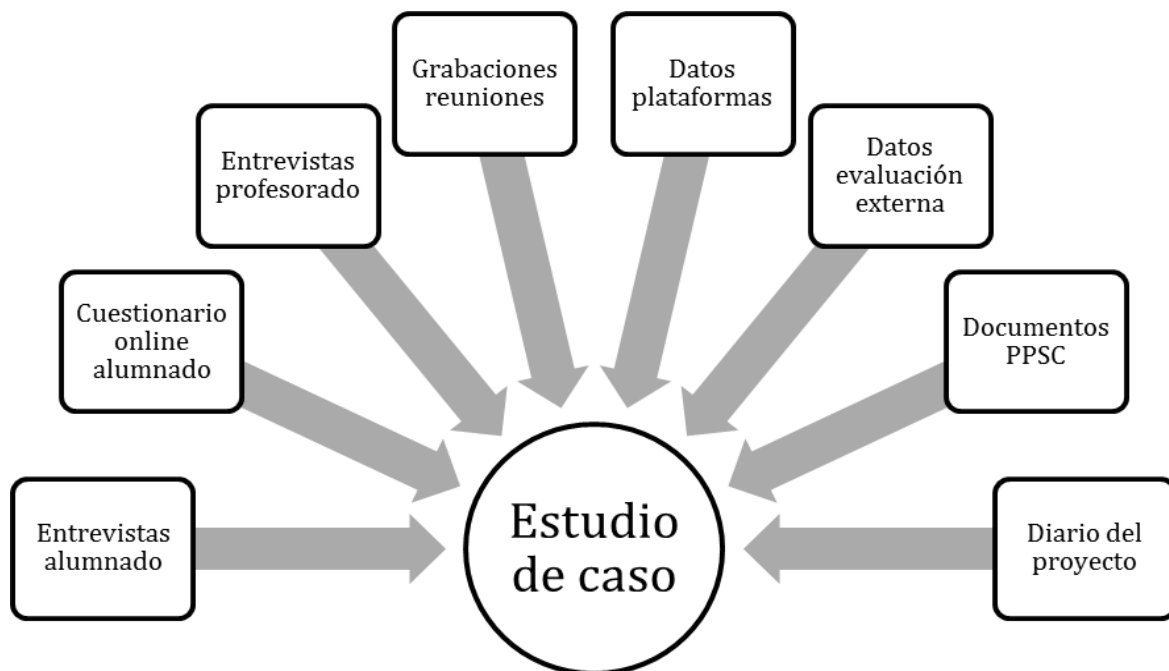


Ilustración 1. Fuentes de información del estudio de casos

Conviene destacar que tanto para las entrevistas como para la elaboración del cuestionario; el grupo docente al completo participó en la elaboración de categorías previas de análisis de forma que el investigador acudía a las entrevistas y las reuniones del profesorado con este "universo de intereses". Igualmente estas categorías previas sirvieron para elaborar, también en conjunto, el cuestionario que se pasó al alumnado.

En lo que respecta al análisis de los datos se optó por, a partir de estas categorías previas de análisis, categorizar y codificar toda la información obtenida de forma que hubiera lugar para categorías emergentes, tratando de captar la voz de los-as participantes (Santos Guerra, 1990; Strauss y Corbin, 1990; Huberman y Miles, 1994).

4. EI PPSC

Tal y como se planteaba en la introducción uno de los principales problemas de la educación virtual ha sido que, debido a la falta de investigaciones rigurosas en este campo, se ha ido llenando de aquellas pedagogías más tradicionales y desfasadas. De igual forma, afirmábamos que en la mayoría de los casos, llevar a cabo un curso de estas características estaba consistiendo en trasladar los materiales de las clases cara-a-cara a una plataforma web.

Esto nos hacía plantear la necesidad de atender en el diseño didáctico de estos cursos los procesos específicos que se dan en la enseñanza virtual; así como la necesidad de adaptar aquellos conceptos pedagógicos sobre aprendizaje y metodología didáctica a las características del medio online.

Es por eso que el PPSC resulta una práctica ilustrativa en este campo. Lejos de plantarse una mera transición de materiales, nos encontramos con un máster pensando desde sus inicios para ser llevado al medio virtual incluyendo todas aquellas prácticas pedagógicas más actuales y coherentes. Es por ello que creemos oportuno dedicar un apartado no solo a la estructura del máster, sino al diseño y planificación del mismo por parte del profesorado. Para hacer explícitos los conceptos educativos que hay detrás de las decisiones metodológicas y de diseño del mismo, de forma que pueda contrastarse la coherencia de su diseño.

4.1. La estructura del PPSC: los engranajes sobre los que gira el aprendizaje

El currículum del PPSC se organiza a través de tres estructuras fundamentales sobre las que gira todo el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y por los que este debe pasar simultáneamente.

4.1.1. Los módulos disciplinares: las pequeñas ruedas

Por un lado tenemos lo que se vino a llamar "módulos disciplinares" y cuya misión fundamental ha sido la de aportar contenido de las diferentes áreas de conocimiento que confluyen en la temática del máster. Estos módulos disciplinares se correspondían con las "viejas asignaturas" en las que el alumnado debía matricularse a la hora de realizar el máster. No obstante, se acordó que con independencia de que el alumnado se hubiera matriculado o no en ellos, estarían abiertos para todos-as. Tal y como veremos más adelante, esto supone una clara diferencia, con respecto a la visión del conocimiento, con lo que se hace normalmente. Los motivos a los que obedece dicha decisión, es propiciar que la teoría sirva para responder a problemas que el alumnado quiere resolver o comprender y que se les plantean desde las actividades de las diferentes estructuras del PPSC.

Cada uno de estos módulos tenía un profesor-a responsable del mismo y experto-a en dicha área de conocimiento.

Los módulos disciplinares organizan el contenido de cada ámbito de tal manera que los conceptos, proposiciones, modelos y teorías se conviertan en herramientas claras, sencillas y útiles para la mejor comprensión de los problemas y situaciones de la vida real donde se sitúan los escenarios de intervención innovadora.

(Guía General del PPSC, p. 6).

La función de los módulos disciplinares estaba dirigida hacia el trabajo individual del alumnado para profundizar en las diferentes materias que ocupaban la temática del PPSC. La oferta total era de nueve módulos [3] cuya carga en créditos oscilaba de seis a ocho.

Una de las ideas más potentes, pedagógicamente hablando, del diseño de este máster ha sido promover el trabajo interdisciplinar y es aquí, donde los módulos disciplinares jugaban un papel fundamental: ayudar a resolver, entender y analizar, los problemas prácticos que se iban planteando durante la actividad de las otras estructuras del máster. Esto significa “una vuelta de tuerca” muy importante a la hora de entender la teoría por parte del profesorado del máster. Pasando esta a tener que “demostrar” su utilidad para resolver problemas educativos muy prácticos del ámbito profesional. La teoría en este programa deja de ser el referente –como suele ser habitual en cualquier programa de enseñanza reglado- para subyugarse a la práctica. Tal y como se recoge en la Guía General del PPSC (p. 3): “El aprendizaje relevante y útil requiere la interacción permanente e intensa de la teoría y la práctica, de la práctica y la teoría, de la investigación y de la acción, de la reflexión en y sobre la acción. Desde el punto de vista metodológico, se requiere romper con la tradición academicista de la enseñanza universitaria y diseñar programas ingeniosos, creativos, flexibles, implicados en los contextos reales y orientados al análisis y solución de problemas”.

De igual forma parece importante destacar que el carácter “voluntario” de los módulos disciplinares promovía una actitud interesante entre el profesorado de cara a su docencia. Al ser estos voluntarios, debían realizar unos materiales y actividades útiles e interesantes para el alumnado para que estos los consultaran. Anulando así la posibilidad de que el material de los módulos se convirtieran en unos “apuntes” con poco o ningún sentido y utilidad para el alumnado.

Indica la utilidad de cada uno de los módulos disciplinares para completar tu aprendizaje	Poco	Bastante	Mucha	No lo sé, no he recurrido
Módulo 1		10 %	80 %	10 %
Módulo 2		30 %	60 %	10 %
Módulo 3	10 %	50 %	10 %	30 %
Módulo 4		20 %	60 %	20 %
Módulo 5		30 %	40 %	20 %
Módulo 6	20 %	30 %	40 %	10 %
Módulo 7		30 %	50 %	20 %
Módulo 8	10 %	20 %	40 %	30 %
Módulo 9	10 %	30 %	40 %	20 %

Tabla 1. Valoración del alumnado del PPSC de cada uno de los módulos disciplinares con respecto a su aprendizaje

4.1.2. El núcleo interdisciplinar: la gran rueda

Podemos decir que esta estructura es la parte principal del máster y la más valorada por alumnado y profesorado. Su contribución ha sido fundamental al proceso de aprendizaje porque condensa todos los principios metodológicos, las finalidades y en definitiva, los conceptos que el profesorado del PPSC decide poner en marcha en este curso web.

El núcleo interdisciplinar consiste en una propuesta teórico-práctica en la que el alumnado debe analizar, identificar y proponer elementos comunes a las experiencias de innovación.

En contraposición al trabajo individual de los módulos disciplinares, en el núcleo se aborda un trabajo con dinámicas grupales y con procesos similares a

cuando trabajamos en una clase cara-a-cara, pero en esta ocasión adaptados a un medio web. La idea era propiciar otras actividades de aprendizaje como debates, reflexión grupal, contrastación de argumentos, etc.

Para esta tarea se diseñaron dos núcleos, con el mismo contenido pero gestionados por profesorado diferente (dos por cada núcleo) y en el que alumnado participaba dividido en dos grandes grupos. El profesorado del núcleo, recibió el nombre de asesor-a y sus funciones quedan recogidas en la guía que fue entregada al alumnado:

1. Dinamizaros, cuidar que se mantenga el ritmo, motivaros.
2. Facilitaros las comunicaciones.
3. Controlar el desarrollo de la actividad y facilitar la evaluación interactiva.
4. Facilitaros la información, la comunicación necesaria, con ayuda de los profesores y las profesoras de los módulos, en la tercera fase.
5. Coordinarse con los tutores y las tutoras, los profesores y las profesoras y con el resto de los asesores y las asesoras.
6. Acompasar el trabajo de los distintos estudiantes en el grupo.

(Guía del asesor-a de núcleo del PPSC, p. 2).

Los núcleos han sido una propuesta interesante y con un diseño basado en unos conceptos psicopedagógicos muy potentes, pero sobre todo hay que destacarlos por dos aspectos: la visión del conocimiento que ofrecen y la coherencia con la formación de profesionales y las competencias que han de tener en lo que Castells (2001) denomina sociedad red.

4.1.3. El proyecto personal: El eje transversal

El tercer eje sobre el que gira el PPSC es el proyecto personal. Este fue la manera de dar sentido dentro de la novedosa estructura del máster a la "Tesis de Máster" que se realizaba en los programas al uso.

El Proyecto personal de trabajo se articula en torno al centro de interés elegido por cada estudiante con la ayuda de su tutor/a personal. El proyecto de trabajo de cada estudiante es el eje que vertebra todo el proceso de su formación teórica y práctica a lo largo de todo el máster [...] En términos administrativos, corresponde a la Tesis de Máster (20 créditos).

(Guía General del PPSC, p. 9).

La idea era que este proyecto personal, surgiera, orientado por otra figura: el tutor-a, a partir del centro de interés de cada alumnado.

Se intentaba así, a través del centro de interés, conectar teoría con la experiencia y el propio interés del alumnado.

La razón de situar el proyecto personal de trabajo como eje del proceso de formación es responder a los propósitos y principios que orientan el Máster al pretender provocar *aprendizaje significativo y relevante*. Ello requiere, a nuestro entender, implicar decididamente al alumnado en las actividades de formación mediante la práctica en los proyectos y tareas que respondan a sus intereses personales y profesionales. Es este interés el que dotará de sentido a los conceptos, teorías, actividades, experiencias y técnicas que cada uno tenga que aprender para responder a los problemas y retos que emergen en el desarrollo de su proyecto personal.

(Guía General del PPSC, p. 9).

Con este proyecto personal surge otra figura relevante del profesorado del máster: el tutor-a. Este-a es el encargado de "garantizar la continuidad y el sentido del proceso de formación de cada estudiante a lo largo del postgrado, de facilitar el vínculo entre el proyecto de cada uno y las aportaciones de los diferentes módulos disciplinares, y de los contenidos y tareas del núcleo interdisciplinar. Es inestimable, también, su papel para crear espacios de convivencia, intercambio, debate, contraste y convergencia en el territorio complejo de la enseñanza virtual, así como su labor para mantener el contacto y la coordinación con el resto de profesores/as o tutores/as que acompañan a cada estudiante a lo largo del máster" (Guía General del PPSC, p. 10).

Como vemos, en el PPSC existe una concepción muy clara sobre cuál es la labor de su profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se entiende que el profesor-a debe ser un guía, un orientador-a del trabajo del alumnado.

Conviene resaltar aquí cuáles son las características y las funciones de los tutores-as del proyecto personal del alumnado tal y como se recogían en la "Guía de tutores y tutoras personales" que se le entregó al alumnado al inicio del PPSC:

1. Asesorarte en tu proyecto personal.
2. Orientarte sobre los módulos disciplinares.
3. Favorecer la integración entre los distintos contenidos, tareas y experiencias.
4. Facilitar el intercambio y coordinación con otros alumnos y otras alumnas.
5. Orientarte sobre los recursos bibliográficos.
6. Animar y estimular tu trabajo.
7. Provocar que reflexiones continuamente sobre los aprendizajes y tareas que realices.
8. Vincular tus tareas y aprendizajes con tu realidad profesional y tu experiencia personal, así como incidir en su relevancia social y educativa.
9. Estimularte para que busques nuevas referencias.
10. Evaluar y valorar contigo a lo largo del programa tu proceso de aprendizaje y los logros obtenidos.
11. Animarte a la expresión de los aprendizajes y tareas realizadas en distintos formatos.
12. Favorecer que mantengas el ritmo de las tareas.
13. Coordinarse con el resto de tutores y tutoras.

(Guía de tutores y tutoras personales del PPSC, p. 3).

Con ánimo de resumir, las diferentes estructuras del PPSC y el personal encargado de ellas, puede consultarse la siguiente ilustración.

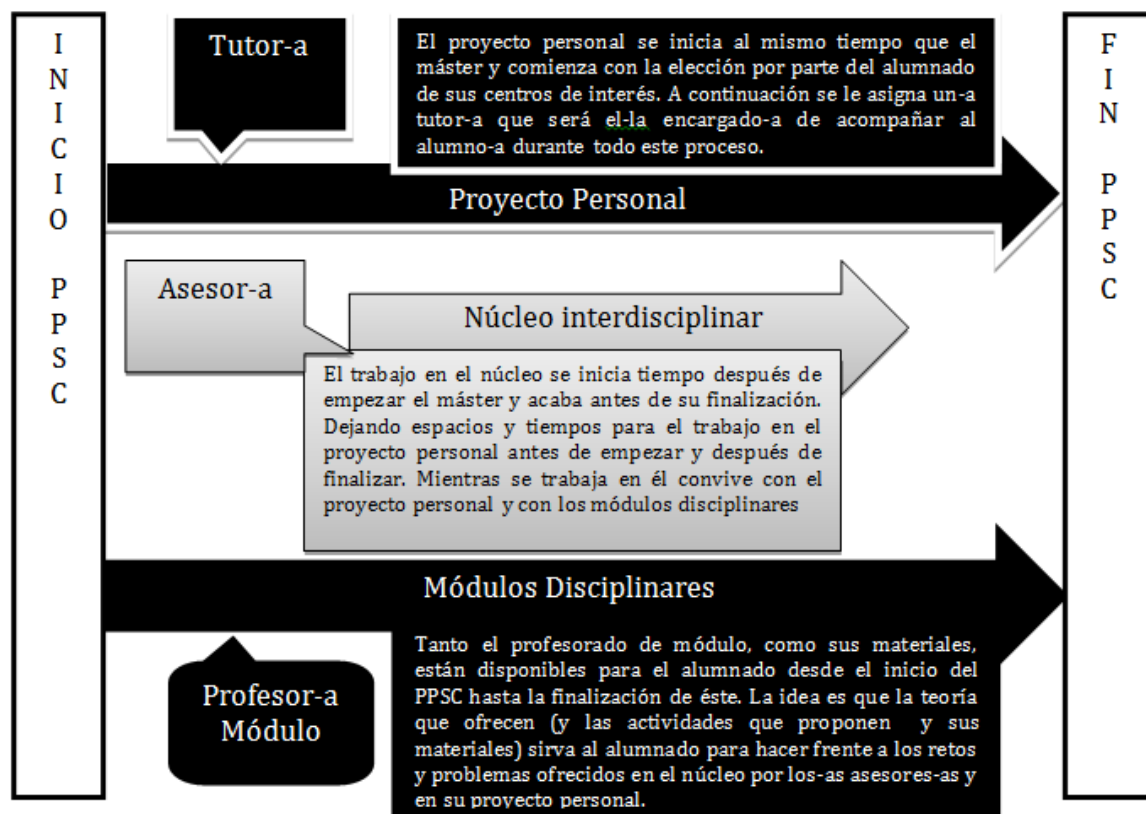


Ilustración 1. Esquema de estructuras y profesorado del PPSC en eje temporal

5. Resultados y conclusión

Vamos a ofrecer aquellas cuestiones que a la luz de los resultados de la investigación emergen como factores clave para considerar el PPSC como tal.

5.1. Reflexión docente

El PPSC ha supuesto para todos-as los-as implicados-as un proceso de reflexión a través del cual han discutido, manifestado sus dudas,... y esto permite que hayan construido y vuelto a construir, no solo su experiencia, sino también sus creencias sobre la práctica profesional y, lo más importante, aquellos fundamentos teóricos que las sustentan. El diario del PPSC está plagado de testimonios que ponen de manifiesto el arduo trabajo de reflexión que en muchas ocasiones enfrentaba posturas pedagógicas diferentes y que supuso extensas discusiones para alcanzar acuerdos.

Mi impresión sobre la reunión es que, a pesar de las lógicas y grandes diferencias de algunos planteamientos de los asistentes a la misma, poco a poco, a través del dialogo y relativamente rápido, se va llegando a acuerdos y compromisos y concretándolos.

(Diario del PPSC, 28 Septiembre 2006).

La reflexión ha sido este uno de los grandes aciertos del PPSC como experiencia de formación del profesorado que, aventurándose en una experiencia de enseñanza virtual totalmente nueva para ellos-as y a lo largo de todo este rico proceso de discusiones, argumentaciones, enfrentamientos entre posturas diversas, ... tiene que tomar decisiones para concretar una propuesta práctica. Estas decisiones se toman de forma horizontal y democrática y por lo tanto,

tienen lugar todos estos procesos tan potentes en los que han de deconstruir sus pensamientos didácticos basados en la experiencia, para argumentarlos, enfrentarlos y volverlos a construir alcanzando acuerdos con los-as compañeros-as.

No obstante, si bien pudiera malinterpretarse tal y como se plantea este asunto acerca de la reflexión. Esta no ha sido ni mucho menos fruto del azar, sino que ha surgido a través de una planificación pensada y organizada para que tanto la reflexión como la discusión grupal tuvieran que darse.

Desde el primer momento se apuesta por estas dinámicas y además se habilitan estrategias que puedan potenciarla. Este, por ejemplo ha sido el caso del Diario del PPSC, que no ha sido un testigo mudo de discusiones y acuerdos, sino un elemento vivo que los implicados han usado para revisar y obtener otro punto de vista sobre los contenidos, acuerdos, decisiones, discusiones,... ocurridos en las diferentes reuniones.

Prueba de esto es que normalmente, siempre han existido intervenciones de los-as participantes, posteriores al momento en el que se colgaba en el foro un nuevo diario [4]. Síntoma inequívoco de que el Diario del PPSC ha sido un elemento útil y usado por el profesorado.

De igual forma, la estructura de trabajo ha servido sin lugar a dudas para propiciar el debate grupal y la reflexión. En primer lugar, porque todas las decisiones han sido consensuadas con todo el equipo docente, no ha habido ninguna decisión que no haya sido planteada al grupo o tomada de forma unilateral. En segundo lugar, la estructura en comisiones para asumir responsabilidades, debatir, reflexionar y hacer propuestas sobre una temática concreta, ha permitido que la reflexión haya sido rica y focalizada.

Se forman comisiones para llevar a cabo las distintas facetas del trabajo:

La comisión permanente se encargará de definir la estructura general y de coordinar todo el trabajo por lo que cuenta con un representante de cada una del resto de las comisiones.

La comisión de materiales se encargará de dar indicaciones para la elaboración de los mismos y de revisar los materiales elaborados.

La comisión de tutores definirá los distintos roles de los docentes. La comisión de evaluación evaluará la marcha del proyecto.

(Diario del PPSC, 28 Septiembre 2006).

En tercer lugar los encuentros, a modo de grupos de discusión, entre todos los participantes, incluidos aquellos más lejos geográficamente hablando, han sido un punto clave para que todo el grupo docente haya tenido la oportunidad de expresarse y argumentar sobre todas las decisiones.

Yo estoy muy satisfecha del proceso y de las consecuencias que ha tenido este proceso. El proceso nos ha obligado a coordinarnos, a vernos, a discutir a proponer, a establecer fórmulas periódicas que nos permitieran estar al tanto de las cosas que iban pasando, comisiones,.. ha habido un esfuerzo organizativo y una estructura organizativa compleja pero que ha funcionado bien porque se ha delegado el trabajo en muchas comisiones, pero luego había siempre una posibilidad cercana de discutir entre todos y de ver entre todos, lo que estaba haciendo cada una de las comisiones [...] yo he visto mucho interés en la gente, mucha participación y hemos iniciado un proceso que ha desbordado con mucho la costumbre que nosotros teníamos de interacción y de coordinación [...] entonces el proceso ha sido muy

rico, hemos aprendido de las propuestas que hacían unos y hacían otros, ha habido discrepancias importantes que lo que han hecho ha sido enriquecer.

(Directora, 00:14:10).

Todo esto, sin duda, ha convertido al PPSC en un auténtico proceso de formación de calidad (Schön, 1987; Sola, 2000).

5.2. Tutorización

En lo que respecta a las tareas de tutorización, parece claro que el PPSC también ha sido un ejemplo ilustrativo, ya que las tres figuras encargadas de diferentes aspectos de la tutorización: profesor-a de módulo, asesor-a de núcleo y tutor-a del proyecto personal, son muy bien valoradas por el alumnado.

Valora la labor de tus asesores-as en relación a:	Buena	Muy Buena
Disponibilidad		100 %
Rapidez en sus respuestas		100 %
Moderador-a del debate	20 %	80 %
Dinamizador-a de la actividad del núcleo	10 %	90 %
Orientaciones sobre tu proyecto personal	50 %	30 %
Provocación de reflexiones sobre tu propio aprendizaje	20 %	80 %
Vinculación de tus tareas y aprendizajes con tu realidad profesional	50 %	50 %

Tabla 2. Valoración de los asesores-as por el alumnado del PPSC

Esto queda también reflejado en las entrevistas individuales al alumnado, que profundiza en la valoración de la labor de tutorización.

Cree que ha sido una labor importante, se necesita a alguien que te vaya guiando y los asesores lo han conseguido. Trabajo interesante, personas competentes.

(Estudiante 2, p. 2).

La relación muy bien, muy fraternal, siempre estuvo conectado a la solución de problemas o a evacuar inquietudes, con una respuesta rápida, se notaba que se analizaba lo planteado y en función de eso se producía una respuesta. Con un lenguaje muy familiar, muy cercano. No ha notado la diferencia con la presencial porque no ha habido distanciamiento por ninguna parte.

(Estudiante 8, p. 2).

Valora la labor de tu tutor-a en relación a:	Buena	Muy buena	Muy mala
Orientaciones para tu proyecto personal	20 %	70 %	
Disponibilidad	40 %	60 %	
Animación y estimulación de tu trabajo	10 %	70 %	10 % [5]
Provocación de reflexiones sobre tu propio aprendizaje	30 %	50 %	
Vinculación de tus tareas y aprendizajes con tu realidad profesional	20 %	60 %	
Rapidez en sus respuestas	30 %	70 %	
Explicación de conceptos	20 %	50 %	

Tabla 3. Valoración de la labor del tutor-a por el alumnado del PPSC

5.3. Interdisciplinar

Para llevar a cabo esta interdisciplinariedad (Torres, 2011; Pérez Gómez, 2012) son necesarios dos aspectos: en primer lugar, realizar un análisis de qué contenidos están interrelacionados y la segunda, plantear problemas a nuestro alumnado para cuya resolución tengan que acudir a las diferentes áreas de conocimiento.

Este aspecto interdisciplinar del PPSC ha sido bien valorado por los estudiantes en las entrevistas individuales:

Le ha parecido un trabajo interdisciplinar, porque a él le ha hecho tener que recurrir a diferentes disciplinas.

(Estudiante 2, p. 2).

Yo creo que sí ha sido muy interdisciplinar, ha sido como tocar todos los palos en los que se fusiona una escuela.

(Estudiante 14, 00:20:38).

De igual forma, y aunque no se les pregunte explícitamente por interdisciplinariedad, parece clara la percepción de los estudiantes acerca del PPSC como aprendizaje basado en problemas y esto se pone de manifiesto cuando en el ítem "Diría que este máster sigue la estructura del aprendizaje basado en problemas" el 40 % del alumnado marca estar muy de acuerdo y otro 40 % marca estar de acuerdo.

De igual forma, y haciendo referencia a la estructura del PPSC, la misma ya lleva "anclada en su ADN", la interdisciplinariedad. El papel definido por el profesorado para los módulos disciplinares como elementos de libre consulta, el proyecto personal como eje vertebrador del máster y el núcleo interdisciplinar como dinamizador del mismo, muestra claramente como esta interdisciplinariedad no solo es concebida para las actividades o estructuras puntuales, sino que está arraigada en la esencia misma del PPSC.

5.4. Concepción de aprendizaje

El PPSC es un ejemplo ilustrativo de cómo propiciar un modelo de aprendizaje constructivista en el alumnado y prueba de ello es el esfuerzo que desde su organización se ha hecho para crear espacios de discusión, debate, conexión con la práctica y reflexión entre los-as estudiantes. Se ha "obligado" a estos a pasar por diferentes situaciones en las que los conocimientos –en este caso sobre innovación educativa- se han convertido en herramientas útiles para solucionar problemas en la práctica. Esto ha permitido no solo que el alumnado haya experimentado un proceso de formación en el que se ha sentido a gusto, comprometido y sobre todo, un proceso de formación con sentido para ellos-as. Si que la inmensa mayoría de ellos-as resaltan la importancia de este proceso de formación para su práctica.

Además no solo han aprendido conocimientos con una firme conexión práctica, sino que han aprendido procedimientos y métodos para conectar y construir nuevos conocimientos cuando una nueva situación práctica se lo exija. Este aspecto es fundamental en la sociedad en la que nos movemos actualmente y esta debe ser, por tanto, una de las finalidades principales en cualquier proceso de formación que pretenda preparar profesionales competentes.

Esta concepción de aprendizaje compartida por el profesorado del PPSC, es claramente identificada y recogida por la evaluación externa.

Evaluador externo 2: Por último, en relación con el aprendizaje obtenido del proyecto personal de trabajo, considera que los estudiantes han aprendido cómo se hace por lo que en este sentido el proceso ha sido complicado pero exitoso y, en resumen, ha habido un aprendizaje significativo, relevante y funcional.

(Diario del PPSC, 20 junio 2009).

Esta manera de entender el aprendizaje es también captada por los estudiantes y de ello dejan constancia en las entrevistas individuales donde la mayoría de ellos-as resalta lo valiosos de los procesos así como la utilidad para sus propias prácticas comparándolo con los procesos de una clase tradicional.

Está todo muy relacionado porque cuando cursas, como hemos hecho nosotros en la universidad, vos tenes todo, tu material, tu profesor, tu prácticum, tu parcial y ahí se termina. No hemos tenido la experiencia de hacer nada donde articular todo lo que uno va viendo desde las áreas. Así que esto para nosotros fue bastante nuevo. Me parece muy valioso. Facilita y potencia mi aprendizaje. Lo bueno, desde lo personal mío, es que basé el material en mi práctica. Así que no es algo que yo diga se acabó cuando acabe el máster sino que me sirve para la relectura, para saber si lo que estoy haciendo está bien. La estructura es muy positiva.

(Estudiante 9, 00:38:07).

Ha sido una experiencia innovadora, partiendo de lo que ella puede hacer personalmente y basada en su propia práctica.

(Estudiante 12, p. 2).

5.5. Evaluaciones

Otro de los problemas –quizás de los más arraigados en la educación y de los más clave- es este relacionado con la evaluación. Donde se entiende esta como la medición de aprendizajes, pese a que desde hace muchos años se lleva reclamando en la pedagogía el sentido de la evaluación como la recogida sistemática de información que permitan emprender procesos de mejora en el aula y que tiene más que ver con comprender que ocurre en el aula que con medir la reproducción de conocimientos del alumnado (Alcaraz, 2014; Otros y Autor, 2012; Álvarez Méndez, 1993, 2001, 2007; Casanova, 1992; Fernández Pérez, 2005; Gimeno y Pérez Gómez, 1992; Margalef, 2014; Santos Guerra, 2014; Sola, 1999; Stenhouse, 1987).

El asunto de la evaluación entendida de forma coherente al desarrollo del conocimiento pedagógico también se plasma con claridad en el PPSC dónde se organizaron dos evaluaciones simultáneas (una interna y otra externa), que permitían al equipo docente tener acceso a información relevante sobre cómo se estaba desarrollando el máster de forma que pudiera reorientarse y optimizarse para mejorar los procesos educativos que en él se daban. Para ello, y tal y como se ha descrito, se hicieron entrevistas a todo el profesorado y alumnado. Se grabaron reuniones, se elaboró un cuestionario anónimo para el alumnado, en el campus se diseñó el llamado “Tablón de evaluación” que consistía en un foro con temas pre-seleccionados, donde cualquier podía entrar y dejar su opinión sobre alguno de estos temas propuestos. En definitiva, en el PPSC el concepto de evaluación está también muy presente y prueba de ello fueron todos los mecanismos y estrategias que se pusieron en marcha.

Notas

[1] Utilizamos de forma expresa el término cara-a-cara, ya que no compartimos el término presencial como descriptivo para este entorno (Fernández Navas, 2015).

[2] No se especifican los datos del proyecto por motivos de confidencialidad.

[3] De nuevo por motivos de confidencialidad, no se muestra una lista detallada de módulos disciplinares.

[4] Conviene destacar que el Diario del PPSC tiene un formato de foro, ubicado en la Plataforma de coordinación del profesorado.

[5] Es de recibo señalar que este resultado negativo, se atribuye a un problema de entendimiento entre una alumna y su tutora conocido por la organización del máster y solventado más tarde.

Referencias bibliográficas

Alcaraz, N. (2014). Un viejo trio de conceptos: aprendizaje, currículum y evaluación. *Aula de encuentro*, 16 (2). Recuperado de: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/1771/1887>.

Alcaraz, N., Fernández, M. y Sola, M. (2012). La Voz del Alumnado en los Procesos de Evaluación Docente Universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (5). Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art2_hm.html.

Álvarez Méndez, J. M. (1993). El alumnado. *Cuadernos de Pedagogía*, 219.

Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Álvarez Méndez, J. M. (2007). La evaluación formativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 364.

Allen, M. (2012). *Michael Allen's 2012 e-Learning Annual*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Allen, M., Dirksen, J., Quinn, C. y Thalheimer, W. (2014). *Serious Elearning Manifesto*. Recuperado de <http://elearningmanifesto.org>.

Casanova, M. A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad del centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.

Edmundson, A. (2007). *Globalized E-learning Cultural Challenges*. E-World learning USA: Information Science Publishing.

Fernández Navas, M. (2015). *Internet, Organización en red y educ@ción: Estudio de un caso de buenas prácticas en enseñanza superior* (Tesis doctoral). Recuperado de: http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/9925/TD_Fernandez_Navas.pdf?sequence=1.

Fernández Pérez, M. (2005). *Evaluación y cambio educativo*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Goodfellow, R. y Lamy, M. (2009). *Learning Cultures in Online Education*. London: Continuum.

Huberman, A. M. y Miles, M. B. (1994). Data Management and Analysis Methods. En K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. California: Sage.

Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XX1*, 17 (2). Recuperado de <http://espacio.uned.es/revistasuned/index.php/educacionXX1/article/view/11478/11418>.

Mason, R. (2007). Review of A. Edmundson (ed.). Globalised E-learning Cultural Challenges. *British Journal of Educational Technology*, 38 (3), 548-9.

Mccombs, B. y Vakili, D. (agosto, 2005). A learner-centered Framework for e-learning. *Teachers collage record*, 107, 1582-1600.

Palloff, R. y Pratt, K. (1999). *Making the transition: Helping teachers to teach online*. Recuperado de: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/edu0006.pdf> [Conferencia en EDUCASE2000].

Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata: Madrid.

Prendes, M. P. y Gutiérrez, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 361, 196-222.

Quinn, C. N. (2014). *Revolutionize learning y development: Performance and Innovation Strategy for the Information Age*. John Wiley y Sons.

Rodríguez, E. (2011). *La era digital conquista la universidad*. Expansión.com. Recuperado de <http://www.expansion.com/2011/07/11/empleo/desarrollo-de-carrera/1310374963.html>.

Rogers, C., Graham, C. R. y Mayes, C. T. (2007). Cultural competence and instructional design: exploration research into the delivery of online instruction cross-culturally. *Educational Technology Research and Development*, 55 (2), 197-217.

Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.

Santos Guerra, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Schank, R. (1999). *The disrespected student — or — the need for the virtual university*. Edge 59. Recuperado de: <http://www.edge.org/documents/archive/edge59.html>.

Schank, R. (2010). El 'e-learning' actual es la misma basura, pero en diferente sitio. *El País* versión impresa. Recuperado de: http://elpais.com/diario/2010/02/25/ciberpais/1267068270_850215.html.

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Sola, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En A. Pérez, J. Barquín y F. Angulo (eds.) (1999), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

Sola, M. (2000). Los efectos de la reforma en la condición profesional de los docentes: La formación de creencias ideológicas y su influencia en el pensamiento profesional. En I. Rivas (coord.) (2000), *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga: Aljibe.

Sola, M. (2011). Síntesis final. En M. Sola y F. Murillo (2011), *Las TIC en la educación. Realidad y expectativas. Informe anual Fundación Telefónica*. Madrid: Ariel.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Strauss, A. L. y Corbin, J. (1990). *Basis of Qualitative Research*. Londres: Sage.

Torres Menárguez, A. (2014). El segundo 'boom' de la enseñanza 'online'. *El País*, sección economía. Recuperado de: http://economia.elpais.com/economia/2014/11/25/actualidad/1416928825_955701.html.

Torres, J. (2011). *La justicia curricular*. Madrid: Morata.