



LA EDUCACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES: CALIDAD Y EFECTIVIDAD EN EL E-LEARNING

Título: Webquest “Creando la ludoteca Ludicum”, un entorno para el aprendizaje crítico natural en la licenciatura de pedagogía

Autor/Autores: Elisabet Higuera

Institución: Universitat de Barcelona

Tel: 934035059

Fax: 934035014

Correo electrónico: ehiguera@ub.edu

Resumen (de aproximadamente 200 palabras, que equivalen a unas 15 líneas de letra tipo times new roman 12 pt).:

Las Webquest constituyen una metodología docente que insta al alumnado a que adquiera unas competencias más allá de las puramente cognitivas, sino que también desarrolla aquellas de tipo procedimental. A través de un entorno para el aprendizaje crítico natural (Bain, 2004) mediado por las TIC, se pretende que el alumnado adquiera unas capacidades y competencias superiores que promuevan el aprovechamiento de los recursos Web no solo de forma informativa, sino también de forma transformadora. Esto significa que el alumnado aprende a utilizar los recursos disponibles en la Web para cumplimentar una tarea profesional “real” concreta, como es en este caso el presentarse a una convocatoria pública de gestión de espacios de tiempo libre educativo (ludoteca).

La presente comunicación expone los resultados obtenidos mediante un estudio fundamentado en la investigación-acción sobre la aplicación de la WQ “Creando la ludoteca Ludicum” en la asignatura optativa ‘Materials Curriculars’ llevada a cabo durante el segundo cuatrimestre del curso 2005-06 en los estudios de pedagogía de la Universidad de Barcelona por la profesora Elisabet Higuera.

Tres palabras clave:

Webquest (WQ), docencia universitaria, Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

I. Objetivos:

Los objetivos del trabajo que se presenta son:

- Identificar el cambio de rol docente – discente que conlleva la aplicación de la metodología WebQuest.
- Identificar y valorar las competencias desarrolladas por el alumnado en el transcurso del trabajo en la WQ “Creando la ludoteca Ludicum”.
- Discutir sobre las aportaciones de las Webquest a la docencia en educación superior.

II. Descripción del trabajo:

La investigación que aquí se presenta tiene como objetivo *describir cómo es el proceso de enseñanza – aprendizaje mediado por la metodología WQ*. Inicialmente esta fase se planteaba como seguimiento de un estudio anterior sobre cambio de planteamiento pedagógico tras la participación de profesorado universitario en cursos de formación sobre WQ ofrecidos por el ICE de la Universidad de Barcelona. Al no ser posible este seguimiento, que hubiera definido completamente el proceso de cambio de enfoque desde la creación hasta la aplicación, se planteó este estudio como experiencia de aplicación de las WQ en el aula. Este estudio de caso aporta elementos para ejemplificar las implicaciones del uso de esta metodología en el aula universitaria. De este modo, se pretende describir las estrategias de enseñanza – aprendizaje (E-A) que entran en juego, e abrir debate sobre las posibilidades de la metodología WQ en la educación superior.

a) Descripción de la experiencia de la WQ ‘Creando la ludoteca Ludicum’

Existen diferentes experiencias sobre el uso de las WQ en docencia universitaria. Por accesibilidad, se escogió la experiencia que estaba llevando a cabo Elisabet Higuera en su docencia mediante la aplicación de la WQ ‘Creando la ludoteca ludicum’¹. Dicha WQ se utilizaba para trabajar el tema del juguete –uno de los cinco temas principales del temario de la asignatura Materiales Curriculares optativa de primer ciclo del enseñamiento de pedagogía que tuvo lugar en el segundo semestre del curso 2005-06-.



Imagen 1: WQ Ludoteca Ludicum

La WQ se presentó al grupo – clase a finales de Febrero de 2006 y finalizó a finales de Abril de 2006. Debido a la necesidad para este estudio de hacer un seguimiento sobre como se trabaja con esta metodología en el aula, se decidió reservar una clase semanal de 1’5 horas para el trabajo en el aula de informática. De este modo, adoptando un enfoque estilo

¹ Disponible en <http://www.ub.edu/ntae/wq/mc>

*blended learning*² (Bartolomé, 2004), se permitió el trabajo conjunto en clase y el trabajo individual deslocalizado. Su valor sobre la nota final fue el equivalente a un crédito del total de 6 créditos que contabiliza la asignatura.

Para validar los datos que se presentan en esta investigación sobre la práctica se contactó con profesoras de la facultad de pedagogía y formación del profesorado para recoger datos sobre sus experiencias. Las principales informantes fueron las profesoras Adriana Ornellas y Anna Forés, que aplican la 'NTAE-WQ'³ en los estudios de magisterio de la Universidad de Barcelona.

b) El desarrollo de competencias en el alumnado

El trabajo con la metodología WQ ha de desarrollar competencias profesionales en el alumnado, entendiéndose como competente todo aquel sujeto que es capaz de poner en práctica conocimientos y habilidades para funcionar de forma efectiva en su contexto profesional. Este enfoque de competencia hace que sea indisociable de la noción de desarrollo, y en este caso de desarrollo del pedagogo. Según Prescott (1985), la competencia profesional, que es la que se debe desarrollar en la educación superior, se define como *“La aplicación de las destrezas, conocimientos y actitudes a las tareas o combinaciones de tareas conforme a los niveles exigidos en condiciones operativas”*.

Primeramente, se identificaron las competencias que debían desarrollar los alumnos como futuros pedagogos utilizando las 31 competencias que establece la ANECA para el pedagogo a través del libro blanco del pedagogo⁴. Estas competencias⁵ se presentan en clave de Conocimientos (SABER), Destrezas (SABER HACER) y Actitudes (SABER SER). Las que se pueden desarrollar en relación a la asignatura mediante el trabajo con la WQ son las diez competencias siguientes:

² La definición más sencilla y también la más precisa lo describe como aquel modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial.

³ Disponible en <<http://dossiers.ub.edu/docs/6826/index.htm>>. Se agradece a ambas profesoras su colaboración.

⁴ Disponible en <http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf>

⁵ La ANECA diferencia 31 competencias que ha de tener el pedagogo. Las que se presentan son aquellas que pueden desarrollarse mediante la participación en la WQ. El número que precede a cada competencia es el número de ordenación en que las presenta la ANECA en el libro blanco del pedagogo.

- (3) *Conocer las bases teóricas y epistemológicas de los procesos educativos y formativos* – en concreto de los procesos de educación en el tiempo libre.
- (6) *Conocer las bases del desarrollo humano (teóricas, evolutivas y socioculturales)* – sobretodo en relación al desarrollo cognitivo mediante el juego en la infancia.
- (7) *Conocer los modelos, principios y enfoques de la orientación educativa, escolar y profesional en contextos educativos diversos* – en este caso en referencia al contexto de educación en el tiempo libre.
- (12) *Conocer las fuentes relativas al trabajo pedagógico en sus diversos ámbitos, saber acceder a ellas y gestionarl*as – en concreto saber utilizar fuentes de información relativas a la pedagogía del ocio y al juguete como material didáctico.
- (13) *Conocer la legislación educativa* – conocer las ratios y normativas a tener en cuenta para desarrollar el proyecto de ludoteca, entendiendo la necesidad e importancia de adecuar toda tarea educativa a la normativa vigente.
- (14) *Fundamentar el diseño de medios didácticos y de contextos educativos, y diseñar y evaluar su utilización* – esta competencia podríamos decir que es central en el trabajo de la WQ. El diseño y elección de materiales tiene que estar fundamentado sobre criterios pedagógicos sólidos.
- (24) *Diseñar recursos didácticos, materiales y programas de formación para distintos colectivos, niveles, áreas curriculares* - además del diseño del espacio se requiere que diseñen un programa de actividades adecuado al nivel y colectivo.
- (25) *Evaluar recursos didácticos, materiales y programas de formación para distintos colectivos, niveles y áreas curriculares* –que evalúen juguetes para poder realizar una elección adecuada a las diferentes franjas de edad, niveles y tipo de desarrollo.
- (29) *Asesorar sobre el uso pedagógico e integración curricular de los medios didácticos* – que sean capaces de conocer los criterios educativos necesarios para asesorar a los padres en la elección de juguetes.
- (31) *Realizar la gestión profesional de los recursos humanos, materiales y funcionales en entornos de educación y formación* - que planteen un sistema de dirección y gestión en el que el pedagogo sea el responsable. La elaboración de un presupuesto conlleva la valoración de dicho trabajo.

Es interesante observar como el 32,25% de las competencias profesionales que determina la ANECA para la titulación de pedagogía pueden promoverse mediante el trabajo de una unidad didáctica de una asignatura optativa.

c) Metodología

El enfoque metodológico es de tipo *interpretativo-naturalista* (Latorre et al. 1996) orientado a la aplicación, estudiando *qué estrategias se ponen en juego en la aplicación de una WQ en el aula universitaria*. Por lo tanto, se estudió el *impacto de la metodología WQ* mediante el uso de técnicas propias de la investigación en el aula (Latorre et al., 1996), la

etnografía (Geertz, 1987) y la investigación-acción⁶ (Lewin, 1946; Carr y Kemmis, 1988), siguiendo una espiral introspectiva de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión (Latorre en Bisquerra (coord), 2004).

La muestra que se ha utilizado ha sido una muestra de conglomerados (Bisquerra, 2004). Un grupo clase de 60 alumnos divididos en 16 grupos/equipos de trabajo de 3 o 4. El escenario fue visible y abierto (Guasch, 2002): el aula de informática. Se dedicaron 9 horas lectivas al trabajo en el aula. Otra 1'5 horas se destinó a la presentación de la WQ –sesión inicial (30 min)- y al cierre y evaluación (1h rúbricas y entrevista grupal).

c.1) Instrumentos y estrategias de recogida de datos

Se han utilizado técnicas de recogida de datos de tipo cualitativo. La principal estrategia de recogida de datos ha sido la observación participante siguiendo el método de estudio naturalista (Weick, 1968), aprovechando el rol docente de '*insider*' para distorsionar al mínimo escenario (Kluckholm, 1940). Por otro lado, además de observar al grupo-muestra, en este caso la observadora también fue sujeto de la observación como parte del proceso. Por lo tanto, además de observación participante activa (Anguera, 1992), se llevó a cabo también auto-observación.

Otras herramientas utilizadas han sido las entrevistas: (1) Grupal de evaluación (recogida como parte del diario de observación). Esta entrevista grupal o grupo de discusión para la evaluación formó parte de la sesión de evaluación y permitió obtener datos experienciales y directos sobre el problema de investigación; y (b) Entrevistas vía e-mail a las profesoras que llevan a cabo la experiencia NTAE-WQ. Se optó en este caso por un planteamiento más accesible y deslocalizado: la entrevista por e-mail (Henríquez, 2002).

También se utilizó el análisis documental –de los productos elaborados por el alumnado-, y como herramienta más innovadora se ha incluido, también por coherencia con la metodología, el uso de rúbricas. Estas últimas son herramientas que intentan cuantificar datos o descriptores puramente cualitativos, así que se considera una herramienta de

evaluación cualitativa traducible a datos cuantitativos. Se han utilizado los siguientes tipos: (a) Rúbrica grupal anónima de evaluación del entorno por parte del alumnado⁷. Esta se pasó al alumnado para (1) obtener feed-back para la mejora de la WQ sobre aspectos pedagógicos, y (2) para hacerles reflexionar sobre su proceso mediante un análisis del entorno y a su vez se promovieron las competencias del pedagogo de evaluación de recursos didácticos; (b) Rúbrica de evaluación del proceso y del producto: auto-evaluación y de hetero-evaluación (profesora). Por otro lado, se procedió a analizar los productos presentados por el alumnado –informes de la WQ- como documentos internos.

c.2) Análisis de datos

El análisis de datos de esta segunda fase sigue de nuevo un proceso cíclico interactivo (Latorre et al., 1996). La categorización fue deductiva basada en la definición de estrategias docentes de Díaz Barriga y Hernández Rojas (1999), y las estrategias discentes de Pozo (1990, en Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1999).

En la siguiente tabla se encuentran sintetizadas las meta-categorías de rol docente y rol discente junto con las categorías referentes a las estrategias docentes y las estrategias discentes respectivamente que las integran:

Meta-categorías	Rol docente	Rol discente
Categorías	estrategias de enseñanza	estrategias de aprendizaje significativo y de elaboración
	colaboración	estrategias de aprendizaje significativo de organización
	feed-back	estrategias de aprendizaje de recuerdo
	andamiajes	estrategia de aprendizaje memorístico ⁸

Tabla 1: Categorías y meta-categorías a deducir en el análisis de datos

Asimismo, se han utilizado categorías propias de la primera fase del análisis relativas a las macro-categorías del análisis de necesidades estilo DAFO (*Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades*). Otras categorías que se han recogido de forma inducida y han emergido del análisis mediante la deducción, en relación al estudio global y a la finalidad del proceso son las *competencias* y la *transferencia*. Tras la categorización se llevó a cabo

⁷ Para ello se utilizó la rúbrica elaborada por Aula XXI para la evaluación de WQ. Esta rúbrica está disponible en <<http://www.aula21.net/tallerwq/index2.htm>>, pero añadiendo un espacio de aportaciones abiertas al final

⁸ Esta categoría se eliminó del análisis al no concordar con las estrategias que promueven las WQ.

la reducción de los datos mediante la codificación de los mismos con el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti.

Por otro lado, los datos obtenidos de las rúbricas se utilizaron para analizar como mejorar la WQ ‘Creando la ludoteca ludicum’ y el grado de satisfacción del alumnado con su proceso y con el entorno obteniendo una puntuación cuantitativa sobre valoraciones cualitativas del entorno. Además, estos datos se triangularon con los obtenidos del diario de observación para validarlos y aportar elementos que permitan determinar o no el valor educativo de la experiencia.

c) Resultados de la segunda fase de la investigación

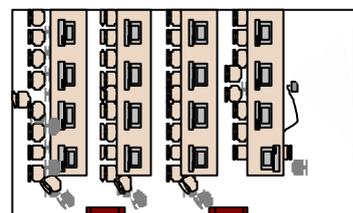
c.1) Resultados siguiendo las macro-categorías DAFO:

Los resultados relativos a Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades de la aplicación de las WQ en el aula universitaria se sintetizan a continuación:

DEBILIDADES	AMENAZAS
1) Compromiso y responsabilización del aprendizaje por parte del alumnado (absentismo). 2) Dificultades relativas al trabajo en equipo colaborativamente.	1) Problemas de atención derivados de la distribución espacial del aula. 2) Problemas de acceso a las aulas de informática y de funcionamiento de los equipamientos.
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
1) Desarrollo de competencias profesionales del alumnado. 2) Fomento de la transferencia de habilidades y conocimientos 3) Fomento de la capacidad de trabajo en equipo	1) Facilita la integración de las TIC y del Internet como fuente información y de formación 2) Permite el seguimiento y la atención individualizada del alumnado 3) Permite adaptar los contenidos a los requerimientos del mercado laboral y a las exigencias europeas. 4) Valoración positiva del entorno por parte del alumnado

Tabla 2: resultados según macro-categorías DAFO

Debilidades: La afluencia de alumnado fue disminuyendo tras las sesiones. Además de las debilidades relativas al absentismo, se produjeron otras derivadas de la dificultad de trabajar en equipo – hubo fraccionamiento que muchos equipos-.



Croquis 1: aula

Amenazas: Tal y como se aprecia, los pasillos eran estrechos e inaccesibles. También se puede observar en estas imágenes datos relativos al apartado de debilidades, en concreto al absentismo.

Fortalezas: Birch (2002) identifica tres tipos de competencias que han de tener los e-learners: *self-directive competencias (auto-determinación)*, *metacognitive competencias (sentido crítico y evaluación)* y *collaboration competencias (trabajo con compañeros y otros)*. Estas tres competencias son fomentadas por el trabajo con WQ, así como las propias del pedagogo descritas anteriormente y promovidas por la propia arquitectura del entorno. Asimismo, el trabajo con WQ conlleva una transferencia de conocimientos previos de otros ámbitos o disciplinas como es la economía, o de la misma disciplina como p.e. de asignaturas como teoría de la educación, pedagogía del ocio, o psicología del desarrollo. Este aspecto se considera una fortaleza porque entronca con la vida profesional, en la que un proyecto debe contar con un presupuesto y con una gestión, y para la elaboración del cual deberán recuperar conocimientos propios de la carrera. Birch (2002) presenta la colaboración como una meta-competencia por sí misma. Esto se debe a la importancia de saber trabajar en equipo, parte de lo que Delors (1996) determinó como un pilar de la educación bajo el nombre de ‘saber vivir juntos’.

Oportunidades: Esta metodología permite la atención individualizada de las dudas y necesidades de aprendizaje de los alumnos ya sea en grupo o de forma individual. Esta atención individualizada no solo favorece a cada individuo sino que también tiene una repercusión sobre el grupo, al poder hacer extensivas dudas de individuales al colectivo. Otro aspecto referente al seguimiento es la evaluación formativa que permite valorar el esfuerzo y compromiso del alumnado, integrando aspectos del proceso en el resultado final mediante la rúbrica de evaluación.

Cabe destacar de esta experiencia que permite adaptar los contenidos a los requerimientos del mercado laboral y a las exigencias europeas. El enfoque centrado en el desarrollo de competencias permite que el alumnado adquiera habilidades y capacidades suficientes para ser competente en un puesto de trabajo. Esta es una de las exigencias hacia las que ha de evolucionar la educación superior, produciendo profesionales de alto nivel capaces de adaptarse al entorno laboral transfiriendo los conocimientos adquiridos, tal y como se fomenta con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Es interesante asimismo, ver la valoración positiva del entorno por parte del alumnado. Este indicador de satisfacción se recogió mediante una rúbrica grupal de evaluación anónima. Ningún grupo suspendió el

entorno, siendo la menor puntuación de 5,5 y la mayor de 9,75. La media del total de las puntuaciones es de 7,4.

c.2) Resultados en cuanto a roles

Rol docente: Bernie Dodge (2000), en una entrevista para Education World describe cómo se sintió la primera vez que aplicó una WQ *"Disfruté caminando por el salón y ayudando donde era necesario, escuchando el zumbido de las conversaciones a medida que los estudiantes recolectaban sus anotaciones y trataban de tomar una decisión. Jamás los había escuchado hablar sobre los temas de manera tan profunda y multifacética. Esa noche me di cuenta que ésta era una forma diferente de enseñar"*. Esta visión fundamenta el rol que adopta el docente en la aplicación de la metodología WQ en el aula. La experiencia estudiada define el rol docente de la siguiente forma, en base a las estrategias de enseñanza adoptadas en la práctica mediante WQ:

ROL DOCENTE (facetas)	Estrategias de enseñanza
Diseñador o seleccionador	<i>Creación o selección</i> de una WQ para seguir un proceso de E-A.
Organizador	<i>Planificar y secuenciar</i> el trabajo con el entorno WQ decidido para que se puedan desarrollar los aprendizajes de forma adecuada.
Facilitador - orientador	<i>Seguimiento individualizado</i> del proceso de cada alumno y/o grupo, proporcionando <i>andamios</i> adecuados al nivel del grupo y a las necesidades.
Tutor – asesor	<i>Seguimiento de la evolución de las tareas</i> proporcionando propuestas de mejora sobre la marcha y <i>respondiendo a preguntas</i> que surjan del trabajo con el propio entorno, así como <i>fomentando la reflexión</i> sobre la labor que se está realizando y el <i>trabajo en equipo</i> .
Mediador	<i>Resolviendo conflictos y negociando</i> sobre aspectos derivados del trabajo en equipo, de la evaluación y/u otros que puedan emerger del trabajo con WQ.

Tabla 3: Rol docente y estrategias de enseñanza en que se sostiene

Un rol docente similar lo define García Aretio (2005) en la editorial del BENED sobre WQ⁹. En ella nos describe al docente que utiliza las como *“facilitador y orientador del proceso de aprendizaje, mediador y organizador del material básico puesto a disposición de los alumnos, y guía a los largo del proceso para reconducir las desviaciones, en caso*

⁹ Disponible on-line en <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-10-2005.pdf>

que se produjesen”. Esta idea, y los resultados antes presentados presentan una nueva forma de entender la docencia, divergente de la concepción del docente como única fuente de saber.

Rol discente: El rol del alumnado, al igual que el del profesorado, cambia por completo en este tipo de procesos de E-A. Se pasa de un posicionamiento pasivo en el que el alumno asume que es un receptor de conocimientos, a un rol activo en el que el alumno mediante la orientación del profesorado, es capaz de acceder a información y transformarla en conocimiento de forma significativa.

Cada WQ propone unos roles diferentes que tiene que adoptar el alumno. En este caso se les pedía que adoptaran el rol de jóvenes empresarios de una empresa de servicios, realizando una propuesta de gestión de espacios públicos. De este modo, se repartían el trabajo mediante la adopción de roles concretos de expertos en franjas de edades concretas. Estos roles pretenden promover el desarrollo de competencias en el alumnado, por lo tanto, se les pide que sean capaces de transferir habilidades a la tarea y generen su propio conocimiento a partir de los recursos proporcionados. Véase la síntesis de roles en la siguiente tabla:

ROL DISCENTE (facetas)	Estrategias de APRENDIZAJE
Investigador	Las estrategias que se ponen en juego son las relativas a la <i>capacidad de síntesis, selección y evaluación</i> de las fuentes de información. Si el alumno es inquieto, también entra en juego la capacidad de <i>indagación y búsqueda</i> de nuevas fuentes. El <i>sentido crítico</i> es la base de esta estrategia significativa de <i>organización</i> .
Creador – productor	Las estrategias que entran en juego para desarrollar competencias de creación y producción son aquellas que pueden catalogarse de <i>significativas de elaboración</i> . La <i>auto-determinación</i> de cómo será esta elaboración, así como la capacidad de <i>transformar información en conocimiento aplicado</i> caracterizan esta faceta.
Profesional	Las estrategias que entran en juego se ven aplicadas a la faceta anterior, pero tiene un efecto enriquecedor y adaptado a los requerimientos del mundo real, es decir, el alumno es capaz de <i>transferir</i> conocimientos de la propia disciplina, de otras y de su experiencia –conocimiento tácito- para enriquecer el producto.
Negociador	Esta faceta se desarrolla mediante la puesta en práctica de <i>estrategias de aprendizaje significativo de tipo organizativo</i> , siendo capaz el alumno de trabajar

	con otros compañeros para la consecución de un proyecto común – <i>trabajo colaborativo</i> -. Esta faceta, además, determina la relación interactiva que se establece con el profesorado para establecer <i>diálogo sobre aspectos a desarrollar de la tarea</i> , y sobre aspectos relativos a la <i>evaluación</i> .
--	---

Tabla 4: Rol discente y estrategias de aprendizaje en que se sostiene

III. Conclusiones

El proceso de E-A mediante las WQ

Este proceso, tal y como se ha descrito en los resultados, está claramente estructurado por el diseño que propone del mismo el entorno WQ. Partiendo de un diseño estándar de unidad curricular, la WQ planifica todos estos elementos. En la siguiente tabla se identifican los elementos con los apartados propios de la WQ:

Elementos de planificación de una unidad didáctica	Apartados de la WQ
Objetivos	Introducción y Conclusiones
Contenidos	Proceso y recursos
Actividades de enseñanza-aprendizaje	Tarea y proceso
Evaluación	Evaluación (rúbrica)

Tabla 5: Equivalencias entre diseño tradicional y diseño mediado por WQ

El proceso de E-A mediante WQ siempre se caracterizará por incluir todos los elementos de la planificación tradicional para promover investigación aprovechando los recursos disponibles en Internet y generar conocimiento.

El aprendizaje centrado en el alumno y su desarrollo profesional

El centro del trabajo con WQ es el alumnado, esto hace que las WQ sean una metodología adecuada a la nueva convergencia europea. El *European Credits Transfer System* (ECTS) será la unidad de medida por la que se regirá el nuevo sistema académico, contando además de las horas lectivas las horas de dedicación del alumnado. El trabajo con WQ permite la planificación temporal y medición del esfuerzo y dedicación que se le exige al alumnado, preocupación actual del profesorado universitario –necesidad institucional-.

La formación en competencias laborales del alumnado pasa a ser pues, una prioridad europea y por lo tanto, una prioridad educativa nacional. En ocasiones, las carreras

universitarias proporcionan conocimientos difícilmente aplicables por el alumnado en su vida profesional. Este aspecto ha sido observado mediante el trabajo con la WQ ‘Creando la ludoteca Ludicum’ debido a que ha sido muy difícil que el alumnado transfiriera conocimientos de otras asignaturas debido a que éstos han sido adquiridos de forma memorística, y por lo tanto, no son capaces de hacer una translación de los mismos a otro escenario profesional como es el propuesto por la WQ. Este aspecto debe ir cambiando con este nuevo enfoque convergente europeo, dando respuesta a las necesidades laborales de una Europa cada vez más plural, diversa y competitiva siendo capaces de vincular saberes y transferir habilidades a problemas laborales concretos. La WQ no es más que una simulación sobre un escenario real en el que pueden encontrarse como pedagogos, un ejercicio de preparación para la vida que les permite saber en que pueden mejorar mediante la evaluación.

Los roles docente y discente

La WQ en la que se centra esta fase, conlleva un trabajo colaborativo en clase mediante la adopción de roles expertos por parte del alumnado. En la siguiente tabla se sintetizan los roles que adoptan los actores del proceso de E-A, tomando un papel principal el rol discente, sobre el que se centra el desarrollo de la metodología WQ. La base de ambos roles es común en cuanto a su papel activo:

ROL DOCENTE	ROL DISCENTE
Diseñador o seleccionador	Investigador
Organizador	Creador – productor
Facilitador - orientador	Profesional
Tutor – asesor	Negociador
Mediador	

Tabla 6: Síntesis de resultados sobre los roles docente y discente

Tal y como apuntaba Doolittle en referencia a los ocho principios de la pedagogía constructivista (1999), el docente que se posiciona bajo este enfoque sigue un rol de guía y facilitador del aprendizaje, no de instructor, motivando al alumnado para la auto-regulación, la auto-mediación y la auto-conciencia, proporcionando multiplicidad de perspectivas y representaciones de los contenidos. De este modo se confirma el enfoque

socio-constructivista del planteamiento docente de la implementación de experiencias mediadas por WQ.

En cuanto al rol del alumnado, partiendo de los análisis de los informes elaborados por los alumnos como tarea de la WQ y de las observaciones, podemos identificar diferentes tipos de alumnos siguiendo la clasificación de Brown, Douglas y McDonough (1980, en Ibieta 1990): (1) Alumnos esencialistas y de relleno: los esencialistas son aquellos que recortan los aspectos importantes de la WQ, además tienden a restarle importancia a los detalles del proceso. Los de relleno hacen lo contrario, es decir, agregan y amplían recursos para destacar detalles que se pueden olvidar; (2) Alumnos tolerantes e intolerantes a la ambigüedad: el tolerante tiene la mente abierta y acepta, se reserva en sus juicios, mientras que el intolerante rechaza ideas o materias que no se adaptan dentro de sus comportamientos mentales. Este último modelo es el de algunos alumnos que adoptan una actitud pasiva; (3) Alumnos categorizadores amplios y finos: los categorizadores amplios tienden a aceptar varios temas en una categoría e incluyen temas que no encajan y los categorizadores finos aceptan un rango más restringido pero excluyen temas importantes. Un punto intermedio sería óptimo para el buen desarrollo de la WQ; (4) Alumnos reflexivos e impulsivos: el alumno reflexivo es demoroso en sus respuestas pero es exacto, mientras que el de tipología impulsiva contesta rápidamente pero tiende a equivocarse más. Podría decirse que los alumnos reflexivos se corresponden con los que mejores resultados han obtenido con la WQ, coincidiendo también con los que han venido regularmente a clase y por lo tanto, han recibido tanto los andamios como las respuestas a las dudas que les emergían. Los impulsivos han sido irregulares, su trabajo no se ha adecuado a los niveles de calidad que se pedían en la WQ y además han criticado el trabajo con el entorno gratuitamente midiendo su esfuerzo con unos baremos difícilmente justificables; y (5) Alumnos independientes o dependientes de campo: el alumno independiente de campo percibe los temas relevantes, se concentran más fácilmente y el dependiente de campo perciben los temas como un todo unificado y son más sociables, extrovertidos, enfáticos y perceptivos.

Analizando estas características de los tipos de alumnos, podemos concluir que un perfil de alumnos capaz de hacer el paso de mero receptor de información a constructor de conocimiento. Este perfil combinaría las mejores características de las tipologías intermedias, y se decantaría hacia los aspectos más favorables para el desarrollo de competencias mediante las WQ en los puntos de tolerancia y reflexión, claves para el desarrollo de un aprendizaje constructivo significativo:

PERFIL DE ALUMNADO ADECUADO AL ROL ESTABLECIDO PARA LA PARTICIPACIÓN DE CALIDAD EN LA WQ			
Esencialista		+	De relleno
Tolerante	+		Intolerante
Amplios		+	Finos
Reflexivos	+		Impulsivos
Independientes		+	Dependientes

Tabla 7: Perfil de alumnado que será capaz de adoptar un rol adecuado al trabajo mediado por WQ

En definitiva, las WQ se presentan tras este estudio como una metodología de E-A que puede adecuarse a los requisitos del EEES, y además, como una forma de trabajo en el desarrollo profesional del alumnado que concuerda perfectamente con los requisitos de la sociedad del conocimiento. Del trabajo con esta metodología, se pretende que el alumnado forme parte de la población capaz de operar en la sociedad del conocimiento, sabiendo transformar la información en saber aplicado a su tarea profesional en el mundo real como individuo y como parte de un grupo.

Principalmente, la aportación que hacen las WQ a la docencia universitaria es dar la oportunidad de trabajar sobre escenarios “reales” aprovechando los recursos de la red de una forma colaborativa que permita la construcción del conocimiento de forma aplicada, desarrollando en consecuencia competencias profesionales transferibles a otros contextos de la vida real.

Además, las WQ también son una herramienta adecuada a las necesidades curriculares europeas, que permiten sistematizar aspectos metodológicos y de planificación de forma clara y concisa. Su aplicación con éxito no dependerá únicamente del profesorado y su implicación en un rol docente diferente al tradicional, sino que dependerá en gran medida

del alumnado, por lo general poco acostumbrado a tener que ser responsable de sus aprendizajes y construir su propio conocimiento con ayuda del profesor.

En el caso del profesorado, la adopción de un rol de facilitador de aprendizajes será posible sobretodo para aquellos profesores que, siguiendo a Bain (2006), se definen como profesores 'extraordinarios'. Este tipo de profesores no solo serán capaces de aplicar la metodología WQ, sino que pueden aplicar metodologías innovadoras de diferentes tipos de forma reflexiva. Las WQ, emergen ante este planteamiento como un '*entorno para el aprendizaje crítico natural*', en el que el profesorado es capaz de esperar un buen rendimiento de sus alumnos, motivándolos y proporcionando los apoyos pedagógicos que sean necesarios.

Por otro lado, el alumnado ha de cambiar el posicionamiento de mero receptor hacia un rol activo responsabilizándose de su aprendizaje. Este cambio es difícil de conseguir y dependerá tanto de las estrategias del docente para conseguirlo como del nivel madurativo, perfil y capacidad de implicación para el cambio del alumnado. Siguiendo a Clinchy (en Bain, 2006), existen diferentes tipos de alumnado: (1) Sabedores de lo aceptado → este primer nivel se corresponde con el alumnado que solo acepta las respuestas y las memoriza sin cuestionarse el porqué; (2) Sabedores subjetivos → para este tipo de alumnado anclado en este nivel, los sentimientos son los que guían su aprendizaje. Es decir, si sienten que algo es correcto lo aceptan como tal; (3) Sabedores del procedimiento → este tipo de estudiantes saben como 'jugar el juego'. Saben como reflexionar y escribir textos para obtener resultados con buenas notas; (4) Sabedores de compromiso → se corresponde con los pensadores independientes, críticos y creativos. Clinchy diferencia entre los 'separados', que se mantienen objetivos, y los 'conectados' respetan las opiniones de los autores pero siempre aportando su voz.

Esta clasificación enlaza con el perfil presentado en esta investigación elaborado siguiendo a Brown, Douglas y McDonough (1980, en Ibieta 1990). El alumnado sabedor de compromiso será capaz de extraer el máximo partido de las WQ que proponga el

profesorado, mostrándose reflexivo sobre los contenidos, tolerante hacia las propuestas que no comparta, tal y como apunta Clinchy en la definición de perfil de compromiso.

De estos niveles se desprende que el alumnado en general puede seguir una WQ sin dificultades siempre y cuando el profesorado la plantee correctamente y proporcione los apoyos pedagógicos que sean necesarios. El inconveniente a este seguimiento será el impacto real de aprendizaje que se consiga con la aplicación de la WQ, que dependerá exclusivamente del nivel en el que se encuentre el alumnado. Anteriormente se definía el perfil de alumnado que puede aprovechar al máximo el trabajo con WQ. Cabe remarcar, que además de ese perfil también se ha de tener en cuenta el nivel al que trabaje este alumno, es decir, por muy buen perfil que se disponga, no se garantiza un buen resultado si se parte de un nivel de alumnado poco implicado como sería el caso de los ‘sabedores de lo aceptado’. En cambio, en un estadio de ‘sabedores de procedimientos’ se podría conseguir mediante el trabajo con WQ y la estimulación del profesorado que llegaran a desarrollar un nivel creciente y pudieran llegar al nivel de los ‘sabedores de compromiso’.

En conclusión, la propuesta metodológica WQ emerge como una propuesta de educación integral, aspecto que favorece la integración de conocimientos en una misma tarea para una transferencia de competencias a situaciones futuras. Con este estudio, simplemente se ha evidenciado el cambio educativo que comporta su aplicación, proporcionando al profesorado elementos para entender mejor su funcionamiento y valorar su uso como metodología de E-A.

IV. Bibliografía

ANECA (2005) Libro blanco de la titulación de pedagogía. Revisado el 05/04/06 en

<http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf>

Anguera, M.T. (1992) *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid:

Cátedra.

Bain, K. (2006) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.

- Bartolomé, A. (2004) Blended learning. Conceptos básicos. *Biblioteca virtual de Tecnología Educativa*. Revisado el 28/04/06 en http://www.lmi.ub.es/te/any2004/documentacion/1_bartolome.pdf.
- Birch, D. (2002) E-learner competencies. *Learning Circuits*. Revisado el 11/05/06 en www.learningcircuits.org/2002/jul2002/birch.html.
- Bisquerra, R. (coord) (2004) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. *UNESCO*. Revisado el 22/02/06 en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.
- Díaz Barriga y Hernández Rojas (1999) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo* (pp. 13 - 19). México:McGRAW HILL.
- Doolittle, P. (1999) Constructivism and online education. *Online Conference on Teaching Online in Higher Education*, Ft. Wayne, IN. Revisado el 15/05/06 en <http://edpsychserver.ed.vt.edu/workshops/tohe1999/text/doo2.pdf>
- García Aretio, L. (2005) Webquest. *Editorial del BENED*. Revisado el 25/03/06 en <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-10-2005.pdf>.
- Geertz, C. (1987) Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En: *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Guasch, O. (1997) *Observación participante*. Colección cuadernos metodológicos nº 20. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Henríquez, G. (2002) El Uso de Herramientas de Internet en la Investigación Social. *Cinta de Moebio*, nº13. Revisado el 02/02/06 en <http://www.moebio.uchile.cl/13/henriquez.htm>.
- Ibieta, R. (1990). Descubra y aproveche las estrategias cognitivas de los alumnos. *Revista educación*, nº154. pp. 26 – 27.
- Kluckholm, F.R. (1940). The participant-observer technique in small communities. *American Journal of Sociology*, Nº46, pp. 331.
- Latorre, A.; Del Rincón, D.; Arnal, J. (1996) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: ediciones Hurtado.

- Marshall, C. y Rossman, G.M. (1989) *Designing qualitative research*. Londres: Sage.
- Monereo, C. (coord.) (1994) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Starr, L. (2000) *Meet Bernie Dodge, the Frank Lloyd Wright of Learning Environments!*
En Education World. Revisado el 10/05/06 en
<http://www.educationworld.com/a_issues/chat/chat015.shtml>.
- Weick, K.E. (1968) Systematic observational methods. En Lindzey G. y Aronson, E. (eds.) *The Handbook of Social Psychology*, pp. 357-451. Massachusets: Addison-Wesley Reading.

Nombre de archivo: elisabethiguera.doc
Directorio: H:\anna chiara
Plantilla: C:\Documents and Settings\veg\Datos de
programa\Microsoft\Plantillas\Normal.dot
Título: 1- INFORMACIÓ DEL COORDINADOR/A DE MOBILITAT
Asunto:
Autor: URV
Palabras clave:
Comentarios:
Fecha de creación: 13/09/2006 14:51
Cambio número: 2
Guardado el: 13/09/2006 14:51
Guardado por: veg
Tiempo de edición: 0 minutos
Impreso el: 13/09/2006 15:24
Última impresión completa
Número de páginas: 18
Número de palabras: 5.510 (aprox.)
Número de caracteres:31.412 (aprox.)