

Un modelo de formación universitaria del siglo XXI: aprendizaje de competencias profesionales en entornos virtuales

Inmaculada Berlanga
Universidad Internacional de La Rioja, España

Adoración Merino
Universidad Internacional de La Rioja, España

Lucía Pérez
Universidad Internacional de La Rioja, España

Introducción

Esta investigación expone los resultados de dos casos de éxito en la formación universitaria 100% online, en sus respectivas asignaturas del Grado en Comunicación de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). El enfoque de las actividades tiene en cuenta que en el contexto universitario europeo del siglo XXI predomina la fuerte orientación profesionalizante (Mora, 2004), y que en esa línea la titulación habilita una certificación académica y profesional. Concretamente, el informe sobre los Títulos de grado en Comunicación creado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación Española recoge expresamente que el comunicador requiere una serie de saberes y habilidades interdisciplinarios; entre ellas, la formación en las capacidades expresivas y en los lenguajes de cada uno de los medios y formatos de comunicación, o la capacidad de análisis tanto en medios icónicos como en los entornos digitales. Estos conocimientos y habilidades actuarán en el futuro graduado en Comunicación como garante de una adecuada preparación encaminada a su posterior vida laboral (ANECA, 2000, pp. 320-321).

El objetivo principal del trabajo es verificar si hay o no demostración empírica (razonamiento y explicación lógica) en esta experiencia educativa, de los siguientes aspectos:

- El proceso interactivo entre los estudiantes logra mejores calificaciones.
- La metodología colaborativa en el aula virtual evidencia las competencias de la asignatura.
- El protagonismo activo entre alumnos ayuda al aprendizaje mutuo.

Para ello se analizan dos experiencias de aprendizaje colaborativo en un aula virtual, de ámbito universitario, utilizando tecnologías de la comunicación como entorno para el aprendizaje. Se estudia concretamente la celebración en el aula virtual de cuatro ciber ruedas de prensa, actividad colaborativa en la asignatura Comunicación Corporativa e Institucional; y el análisis y posterior reflexión de la retórica presente en las redes sociales (preferentemente Facebook), de Métodos y Formas de la Comunicación Persuasiva. Ambas asignaturas se imparten en el tercer curso del Grado en Comunicación de UNIR.

Esta investigación adopta una metodología evaluativa cualitativa mixta: una encuesta a los participantes de la ciber rueda de prensa (asignatura de Comunicación Corporativa e Institucional), y el análisis del discurso en los comentarios y opiniones de los grupos del alumnado en el trabajo escrito y en la exposición (Métodos y Formas de la Comunicación Persuasiva). De esta forma se pueden valorar el diseño y aplicación de la metodología empleada, además de sus resultados.

Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto que el alumnado valora de forma positiva la metodología de aprendizaje activo y colaborativo en el aula virtual, donde puede desarrollar habilidades sociales y comunicativas por la interacción con otros estudiantes. Además, se destaca la adquisición de competencias metacognitivas con las asignaturas, pues se produce un cambio afectivo hacia esas materias; también se comprueba cómo eso repercute en un aprendizaje autónomo y eficaz.

La rueda de prensa online está en consonancia con el trabajo en un gabinete de comunicación. Sigue siendo válido el modelo del trabajo del director de comunicación marcado por Almansa (2004), pero la forma ha evolucionado notablemente. En concreto, la comunicación corporativa e institucional ya cuenta, entre otros, con salas de prensa virtuales. Por su parte, la reflexión y exposición de las estrategias comunicativas en el discurso digital es una competencia transversal para cualquier profesional de la comunicación.

En cuanto a la tarea del profesor, esta investigación concluye que la intervención del docente se centra en la retroalimentación y el seguimiento de las tareas de aprendizaje, ejerciendo un papel de moderador y de referente pero dejando el protagonismo al estudiante.

Las conclusiones señalan la eficiencia de las actividades colaborativas sincrónicas en el aula virtual. No obstante, otros estudios (Biasutti, 2011) demuestran que la participación en diálogos asincrónicos sirve para desarrollar la competencia colectiva de colaboración, definiéndola como el nivel de habilidad que expresa un grupo de estudiantes cuando usa los diálogos como una herramienta para su propio aprendizaje y el aprendizaje de otros.

Unos y otros concluyen que la participación en actividades colaborativas mejora la comunicación, el desarrollo de habilidades sociales y la actitud hacia la colaboración.

Estado del arte

La UNESCO (2005) concreta que las demandas sociales requieren una formación universitaria que desarrolle en los estudiantes competencias básicas y específicas vinculadas a cuatro pilares educativos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser. Esto es precisamente lo que se constata en los dos trabajos colaborativos del presente estudio, realizados en un entorno online mediante la comunicación síncrona de estudiantes y profesores y con una tecnología avanzada.

Las reformas que adopta la universidad en la Sociedad del Conocimiento, en el siglo XXI, no deben alejarse de la reflexión de Ortega y Gasset (1930): “La raíz de la reforma universitaria está en acertar plenamente con su misión”. Entendemos Sociedad del Conocimiento tal y como la emplea Drucker (1969), quien hace hincapié en la idea de ‘trabajador del conocimiento’, unido a la innovación como nueva disciplina que puede ser enseñada y aprendida. En los casos analizados en esta investigación se pone de manifiesto la Sociedad del Conocimiento al apoyarse en tres pilares: aprendizaje, tecnología y trabajo colaborativo.

El papel de la universidad del siglo XXI ha sido estudiado por diversos autores (Manzano-Arrondo, 2011; Pérez & Castaño, 2016; McFarlane, 2005) quienes proponen los términos de “universidad comprometida”, “activismo académico” o “ciudadanía académica”, para denominar el modelo de la práctica universitaria que se compromete con la realidad social del momento.

Por su parte, Bozu & Canto (2009) apuestan porque la universidad de este siglo sepa responder a las exigencias de la Sociedad del Conocimiento y ser capaz de formar para la ciudadanía y preparar profesionales capaces de afrontar las de-

mandas propias del ámbito laboral. Por lo tanto, se resalta la doble dimensión que la sociedad actual atribuye a la Educación Superior: la profesional y la ciudadana.

Los dos casos de éxito de esta investigación, desarrollados en el aula virtual de UNIR, desembocan en la evaluación de las competencias profesionales puestas en práctica por esos estudiantes universitarios.

El término competencia resulta polisémico y ambiguo, según se desprende de autores como Tejada (2009), Echeverría (2002), Navío (2005) y Mas (2009), quienes señalan que adquiere diversas acepciones según el referente cultural o el ámbito donde sea utilizado. De ellos, se destaca que Echeverría (2002) precisa que para desempeñar eficientemente una profesión es necesario saber los conocimientos que exige el trabajo (componente técnico), saber hacer (componente metodológico), saber ser (componente personal) y saber estar (componente participativo).

En resumen, de los estudios citados anteriormente se desprende que las competencias son más que una acumulación de contenidos (saber) porque también están formadas por habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber ser y estar) que se adquieren mediante simulaciones formativas de la experiencia profesional.

En el ámbito de la comunicación se aprende todo esto en la experiencia laboral y, por ende, también en las asignaturas académicas que ponen en práctica experiencias de situaciones reales de trabajo como las que se explicitan en esta investigación.

Precisamente, según la línea que marca el Espacio Europeo de Educación Superior, se está produciendo una profunda reforma metodológica de la educación superior española, que apuesta por una enseñanza centrada en el aprendizaje del alumnado como protagonista de su propio proceso de construcción de conocimiento, siendo el docente el agente guía, orientador y diseñador de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Sánchez, 2017) y donde las TIC forman parte activa del proceso, bien como recurso didáctico, herramienta u objeto de investigación.

Entendemos por competencias profesionales un conjunto de elementos (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes) que se integran en cada sujeto según sus características personales (capacidades, rasgos, motivos, valores) y sus experiencias profesionales, y que se ponen de manifiesto a la hora de abordar o resolver situaciones que se plantean en contextos laborales (De Miguel, 2005).

La definición de competencia, según Ríos & Gómez (2013) lleva implícita tres consecuencias: la que supone un saber hacer, saber cómo hacer y la capacidad

cognitiva de realizar una acción. Desde esta reflexión se observa que la competencia evidencia procesos cognitivos que traducen esa sabiduría al ámbito laboral (Torres, Carmona & La Rosa, 2017).

Estudios recientes (Pettersson, 2017) llevan a cabo una revisión bibliográfica sobre cuestiones de competencia digital en contextos educativos.

Las experiencias de aprendizaje que se analizan se han llevado a la práctica en entornos virtuales con herramientas tecnológicas que facilitan la interacción entre las personas, y que rompen las barreras de la distancia física. En este sentido, Bello (2005) llama a los entornos virtuales para el aprendizaje “aulas sin paredes” y afirma que es un espacio social virtual, cuyo mejor exponente actual es Internet, que no es presencial, sino representacional, no es proximal, sino distal, no es sincrónico, sino multicrónico, y no se basa en recintos espaciales con interior, frontera y exterior, sino que depende de redes electrónicas cuyos nodos de interacción pueden estar diseminados por diversos países.

Para Martínez & Prendes (2008) todo trabajo colaborativo es un trabajo de grupo, pero no todo trabajo de grupo es un trabajo colaborativo. En las actividades que analizamos se pone de manifiesto que el trabajo colaborativo es la conformación de un grupo de personas muy dispares pero con conocimientos similares en el tema, donde el liderazgo no está personificado en un estudiante concreto sino que es compartido por todos los integrantes del grupo al igual que la responsabilidad del trabajo, que se concreta en el papel que desempeña cada uno. Los integrantes del equipo conocen de antemano que solo se llegará al éxito de la actividad en el empeño de ser mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno de los demás. De esta forma, los equipos de trabajo reemplazan la competitividad por la cooperación; ayuda a vencer temores, tensiones e inhibiciones; enseña a ver los temas desde otros puntos de vista y a escuchar de modo comprensivo propiciando el diálogo; facilita la adquisición de actitudes de respeto y tolerancia hacia los demás, y estimula el intercambio de ideas, promoviendo el desarrollo de la iniciativa y la creatividad personal (Bernardo, 2011).

Rienties & Alden (2014) mencionan que los sentimientos de los estudiantes aumentan su motivación, auto-regulación y su desempeño académico; sobre todo los estudiantes que participan online demuestran tener una mayor autoeficacia y mayor satisfacción con el curso en línea, lo cual se relaciona con el sentimiento de pertenencia que experimentan con el grupo que se unen de forma virtual. El citado estudio concluye que resulta necesario desarrollar enfoques sensibles

para comprender cómo las emociones de los estudiantes influyen en sus actitudes, comportamiento y cognición.

Y en el trabajo colaborativo tiene un papel fundamental el docente, no como protagonista, sino como maestro que guía a los estudiantes para que saquen lo mejor de sí mismos. Es necesario que el profesor sea referente y esté presente en la actividad, si se quiere como moderador, pero activo y realizando el seguimiento del aprendizaje.

Coincidimos con Gross (2002) quien entiende la enseñanza como un proceso que no se centra en la transmisión de la información al alumno, sino que debe focalizarse en el desarrollo de habilidades para construir y reconstruir conocimientos en respuesta a la demanda de un determinado contexto o situación.

Diversas investigaciones, desde las de Ginns & Ellis (2007) a las de Gutiérrez-Portlán, Román-García & Sánchez-Vera (2018), han desarrollado experiencias de aprendizaje universitario usando tecnologías virtuales para conseguir competencias a través del aprendizaje colaborativo. Otros trabajos (Biasutti, 2011; Guitert, Romeu & Romero, 2012) analizan la efectividad del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales, de los que se concluye que se produce en los estudiantes una motivación alta, derivada de las experiencias compartidas entre ellos.

La responsabilidad compartida en el aprendizaje de los demás, que ha llevado a un rendimiento académico sobresaliente, se observa en los trabajos de Spörer, Brunstein, & Krieschke (2009) y Yang (2010).

Competencia del profesorado

Como se ha señalado anteriormente este enfoque requiere un nuevo rol para el profesor, porque sus actividades pasan a ser promotoras de ambientes de aprendizaje y dota al alumno de mayor protagonismo. En este sentido, el trabajo colaborativo exige que los miembros del grupo compartan las tareas y las aportaciones para un objetivo en común. Alcalde (2015) lo explica como un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo. Además, el resultado del trabajo en grupo es un producto mucho más enriquecedor y novedoso que la simple suma de los trabajos individuales de cada uno de los componentes del grupo.

Destaca que el Marco Europeo para la Competencia Digital del Profesorado (DigCompEdu) incluye el compromiso del profesorado en la utilización de TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje o el empoderamiento de sus estudiantes y el desarrollo de su propia competencia digital como ciudadanos (Ferrari, 2013).

En relación con el aprendizaje universitario en este nuevo escenario, Huber (2008) plantea que los procesos educativos basados en el protagonismo activo del estudiante se deben caracterizar por:

- Un aprendizaje que implica diseñar actividades que permitan a la persona aprender por sí misma.
- Un aprendizaje que centra las propuestas educativas en el desarrollo de capacidades de percepción y evaluación de los resultados de sus propias actividades.
- Un aprendizaje que construya conocimientos mediante la interpretación y contraste de percepciones, experiencias y opiniones.
- Un aprendizaje que consiga el aprendizaje mutuo entre alumnado y no sólo una interacción bidireccional profesorado-alumnado.

Para investigadores como Cabello & Renzo (2013); Fainholc *et al.* (2015) y Castañeda *et al.* (2018), los trabajadores del conocimiento, hoy *e-workers*, llevan adelante la implementación, evaluación y perspectiva de los proyectos de cambio, lo que requiere enérgica y continua capacitación y estímulo para protagonizar y pilotear diversas situaciones, en la administración, enseñanza y aprendizaje.

Adquiere especial importancia el perfil competencial del profesor universitario -con su inherente función como docente e investigador- en sus tres escenarios de actuación profesional (Torelló, 2011): contexto general, contexto profesional y microcontexto del aula-seminario-laboratorio.

El aula virtual también ha sido el escenario de congresos de profesores, práctica que ha ido extendiéndose paulatinamente en la comunidad científica (Berlanga & Merino, 2014).

A continuación, se analizan las dos experiencias prácticas de aprendizaje colaborativo que se han desarrollado en el aula virtual de UNIR.

Experiencias prácticas: Ciber rueda de prensa y persuasión en tu red social

Estas experiencias se realizan en dos asignaturas de tercero en el Grado en Comunicación de la Universidad Internacional de La Rioja, del curso 2017/2018, en la línea de los nuevos formatos aplicados a la docencia universitaria. Recordemos que esta universidad, que se define como la universidad en Internet, ofrece estudios oficiales de grado, postgrado, máster y doctorado online adaptados al Plan Bolonia y reconocidos en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

mediante una metodología de e-learning innovadora. Su Campus Virtual incorpora clases presenciales-virtuales mediante la TV Digital y los recursos de la web 2.0. La UNIR nació con una visión global de la educación, inserta en el mundo de la empresa, con vocación de liderazgo tecnológico y social. Se trata de un modelo pedagógico en el que prima la educación personalizada, la participación de los alumnos y el trabajo en grupo. En el marco de esta filosofía se idearon las actividades que describimos a continuación.

La ciber rueda de prensa se lleva a cabo con una muestra de 44 estudiantes, que voluntariamente han decidido realizarla. De ellos, el 78% son mujeres y el 22% hombres. Los participantes tienen edades comprendidas entre los 22 y los 55 años. El 40% trabaja ya en el ámbito profesional de la Comunicación. La actividad de la ciber rueda de prensa se encuadra en la asignatura Comunicación Corporativa. En el aula aparece como una actividad puntuable, aunque no la realiza la totalidad del alumnado matriculado.

Se trata de una simulación real de una rueda de prensa, donde un estudiante (que representa al portavoz de una organización) convoca por escrito en el Foro, en tiempo y forma, a los periodistas (estudiantes que han decidido adoptar ese papel). Esta actividad, con distintos temas, se realiza con un aforo máximo de once personas. Se programan cuantas hagan falta a lo largo del cuatrimestre de la asignatura.

Las competencias generales y específicas que recoge la Memoria del Grado para esa asignatura y, en concreto para esta actividad son:

- Capacidad de analizar la tendencia de la comunicación en la sociedad contemporánea.
- Conocimiento de las técnicas de comunicación aplicadas a la persuasión.
- Capacidad de responsabilizarse de un departamento de comunicación de una organización.
- Habilidad para gestionar la comunicación interna de una corporación.

Lo que destaca en esta actividad es que el conjunto de los estudiantes desarrolla un protagonismo activo; no solo el que adquiere el papel de portavoz, sino todos los que después toman la palabra para realizar la pregunta que les permita llevar un titular al medio en el que trabajan (real o supuesto). Aunque el estudiante que acepta ser el portavoz tiene la responsabilidad de preparar la exposición del tema y realizar la presentación delante del resto, los estudiantes que deciden participar haciendo preguntas deben prepararse a conciencia la cuestión que plantean a su compañero, para que esté en consonancia con la noticia que pretenden elaborar.

Figura 1
Ciber rueda de prensa sobre el trabajo en televisión en Málaga



Fuente: Elaboración propia

Es una prueba gráfica para conocer el trabajo del Director de Comunicación de una organización, además de tomar contacto con las herramientas de comunicación externa propias de ese departamento (nota de prensa y rueda de prensa) y su relación con los medios de comunicación.

Figura 2
Ciber rueda de prensa del portavoz de un grupo político en Madrid



Fuente: Elaboración propia

Persuasión en tu red es una tarea puntuable correspondiente al tema Persuasión y nuevas tecnologías emergentes: ciberretórica, de la asignatura Métodos y Formas de la Comunicación persuasiva, de 3º curso del grado en Comunicación

El objetivo de esta actividad consiste en realizar un trabajo grupal (unos 5 alumnos por grupo) que analice y reflexione sobre las estrategias comunicativas en los medios digitales, concretamente en la red social. Se les pide que capturen las conversaciones de las pantallas de su Facebook u otra red social, con un determinado número de intervenciones y usuarios, y que analicen las estrategias persuasivas que se han estudiado teóricamente (estrategias del pathos, ethos, logos; uso de figuras retóricas...). Primeramente, trabajan los miembros de cada grupo por separado, a través de la red. El hecho de residir en diversas ciudades y países, no les supone una especial dificultad ya que, como señalan anteriores investigaciones sobre el trabajo colaborativo en población universitaria (Gutiérrez-Portlán *et al.*, 2018), estos alumnos están en contacto con sus compañeros a través de redes sociales y tienen en cuenta lo que otros dicen de ellos a través de la Red. Además “estas redes les sirven para conectar con personas con sus metas de aprendizaje, haciendo, un uso intensivo de Internet y redes sociales” (Espuny *et al.*, 2011).

En un segundo momento exponen en la clase el trabajo realizado y las conclusiones a las que cada uno ha llegado. De esta forma se ayuda a los alumnos a entrelazar de una forma práctica la retórica clásica y nuestro presente comunicativo mediado por la emergencia de las redes sociales, pero se hace mediante un trabajo colaborativo; a la vez, se cubren competencias profesionales previstas para esta asignatura en la memoria del grado. Nos referimos a cuatro de ellas: 1) Capacidad y habilidad para expresarse con fluidez aprovechando los recursos lingüísticos y literarios que sean más adecuados a los distintos medios de comunicación. 2) Conocimiento y capacidad para utilizar los recursos y posibilidades específicos de los medios tradicionales (prensa, fotografía, radio, televisión), en sus modernas formas combinadas (multimedia) o nuevos soportes digitales (Internet), mediante la hipertextualidad. 3) Conocimiento de las técnicas de comunicación aplicadas a la persuasión, y 4) Capacidad y habilidad para dar forma creativa al mensaje persuasivo.

La exposición a su vez es un ejercicio de oralidad y retórica: ante una captura de pantalla de Facebook determinada (sirva de ejemplo la figura 3) el orador explica, y discute con el resto de participantes, la desviación creativa del lenguaje y sus consecuencias en la comunicación operadas por el uso de una determinada figura retórica.

Figura 3
Captura de pantalla de la red social
analizada retóricamente por el grupo 1



Fuente: Captura de pantalla de Facebook

Aunque la actividad es obligatoria, la posibilidad de realizarlo grupalmente es optativa. En esta modalidad participaron 31 estudiantes 65% son mujeres y el 35% hombres. En este caso el 32% trabaja en una actividad profesional del ámbito de la Comunicación.

Las actividades se llevan a cabo en un modelo de enseñanza presencial-virtual, que permite a muchos alumnos ponerse cara por primera vez, debido a que cada uno se conecta desde su lugar de residencia o trabajo. En el caso de las ciber ruedas de prensa, por ejemplo, estaban conectadas personas desde 26 ciudades distintas: 23 españolas, más Bruselas, Dubai y Colombia.

El material proporcionado a los estudiantes es la plataforma adobbe conect, con privilegios de administrador.

La metodología aplicada para chequear ambas actividades es el análisis cualitativo, mediante una encuesta a los estudiantes que han participado activamente, es decir, con webcam y micrófono. De esta forma se ha podido valorar si el diseño y la metodología han repercutido en los resultados de aprendizaje. Se realiza una entrevista grupal semiestructurada, a semejanza de la usada en Rebollo, García, Buzón & Barragán (2012). Los estudiantes responden al final de la experiencia, antes de conocer su calificación de esta prueba.

Para evaluar estas actividades se adopta una estrategia múltiple. En la asignatura de Comunicación Corporativa se pasa un cuestionario a los estudiantes, donde se les pregunta su valoración sobre la experiencia de aprendizaje. Además, analizamos los mensajes del foro de discusión específico sobre esta actividad, que documenta el proceso de esta metodología participativa. En este foro se constata la implicación del alumnado, por ejemplo, para proponer su disponibilidad como

periodista o como portavoz; para concretar su participación en fecha y hora; para estudiar la convocatoria que ha colgado en ese foro el estudiante responsable de dirigir la rueda de prensa (portavoz). A partir de ahí se genera una conversación continuada para reflexionar sobre las implicaciones y aplicaciones de lo aprendido. De esta forma se observa y se evalúa la experiencia en un plano metacognitivo y comunicativo, de relación afectiva con la asignatura. Incluso, se pone de manifiesto la aparición de conocimientos que superan la planificación inicial de la asignatura, como el aprendizaje autónomo.

En la asignatura Métodos y Formas de la Comunicación Persuasiva se pide al final del trabajo escrito que se valore la actividad, su experiencia de aprendizaje en el trabajo colaborativo y en los conocimientos y destrezas adquiridos. En la exposición del trabajo los mensajes del chat de la clase también son indicativos de la aceptación de dicha actividad.

Los resultados arrojan un alto grado de satisfacción en los estudiantes que participaron en este tipo de actividades. En la ciber rueda de prensa se valora esta experiencia de aprendizaje de forma positiva o muy positiva (99%), mientras que el 1% la considera como indiferente. En cuanto a la metodología empleada, la puntuación media es de 10 sobre 10 y también se lleva la nota máxima en la valoración del alumnado la posibilidad de encontrarse en un entorno virtual presencial que les permite aprender juntos y compartir conocimientos de la materia.

La actividad Persuasión en tu red social se califica como positiva al 100% de los alumnos que la realizan. Principalmente valoran el aporte del resto de compañeros para reflexionar sobre la comunicación cotidiana, en concreto, sobre el poderoso recurso persuasivo de las redes como generador de diálogo. La nota media es de 9,7 sobre 10.

Cabe destacar también que estas actividades fomentan y mejoran la competencia de comunicación oral, herramienta básica para el comunicador, que en ocasiones aparece como una carencia que ha de ser subsanada en el grado. Esta competencia permite expresar con claridad y oportunidad las ideas, conocimientos y sentimientos propios a través de la palabra, adaptándose a las características de la situación y la audiencia para lograr su comprensión y adhesión. Como ya afirmamos en otra ocasión (Berlanga y Alberich, 2012) la docencia en Comunicación precisa, quizás más que otras áreas, una continua actualización de sus fórmulas. El nuevo contexto sociocultural creado por la aparición de Internet ha propiciado una cultura red que, si bien se extiende a todos los ámbitos del saber, en los estudios de Comunicación se presenta como el hábitat natural. Con es-

tas actividades que hemos analizado se refuerza la competencia en comunicación oral en el ámbito digital y colaborativo.

Discusión y conclusiones

Esta investigación continúa la línea de otros trabajos sobre aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (Martínez *et al.*, 2003), que muestran una valoración positiva del alumnado, motivación por el estudio y el reconocimiento de esta metodología clave en el éxito del aprendizaje.

Asimismo, estas experiencias implican el desarrollo de nuevas competencias, como la emocional, que ha sido abordada por Sarsar & Kisla (2016) mediante el diseño de un instrumento para apoyar a los instructores en la comprensión del papel de las emociones en la participación de los estudiantes en entornos en línea: los alumnos son protagonistas de la creación de su propio conocimiento.

Además, otro modelo que ha ejercido influencia para caracterizar la práctica docente en línea es el desarrollado por Laurillard (2001), quien considera que el aprendizaje surge como resultado de la conversación existente entre profesor y estudiante, y que existe una segunda conversación al interior del estudiante, que permite reflexionar sobre los conceptos explicados por el profesor para reforzar y facilitar el proceso de apropiación de los mismos.

En este sentido, las prácticas en el aula virtual de UNIR se conciben como una relación dialógica entre docente y estudiante. En este diálogo conceptual, interactivo y discursivo, los participantes relacionan la teoría con la práctica, adaptan los conceptos a medida que los ponen a prueba y reflexionan sobre esa práctica para desarrollar con profundidad sus ideas.

Si analizamos la consecución o no del objetivo principal de este trabajo, formulamos las siguientes conclusiones:

- Se puede verificar que existe demostración empírica en que el proceso interactivo entre los estudiantes logra mejores resultados que las actividades realizadas de forma individual.
- La experiencia educativa con metodología colaborativa en el aula virtual permite al estudiante aplicar las competencias de la asignatura. Uno de los puntos fuertes del aprendizaje activo y colaborativo en el aula virtual se refiere a la adquisición de competencias metacognitivas con la asignatura y cómo afecta al aprendizaje eficaz. Otro de los beneficios que percibe el

estudiante es que mejora en sus habilidades comunicativas y sociales, además de mejorar la relación afectiva y emocional con la asignatura.

- Por último, el protagonismo activo entre alumnos ayuda al aprendizaje mutuo. Se constata en los dos casos de éxito expuestos en este trabajo. Entre los comentarios de los participantes destacan los que agradecen esta dinámica virtual que favorece, en su opinión, la comunicación interpersonal, aunque en un primer momento pueda parecer que no es posible conseguirse a través de la tecnología.

Se concluye, pues, que el papel del docente se centra en el seguimiento de las tareas de aprendizaje del alumnado, a semejanza de otros estudios en los que se analiza cómo actúa el profesor, en concreto, en los foros de discusión (De Wever *et al.*, 2007; Hernando, Aguaded & Tirado, 2011; Onrubia & Gispert, 2010). También se observan intervenciones entre iguales, y son los propios estudiantes los que toman la iniciativa de responder a otros alumnos ante consultas, dudas o valoración de lo aprendido.

Tal y como señalan los resultados, los entornos virtuales son apropiados y convenientes para potenciar el aprendizaje colaborativo porque desarrollan las habilidades sociales y comunicativas, además de poner en práctica situaciones reales de la vida profesional.

No obstante, en esta investigación nos limitamos a describir dos actividades concretas de aprendizaje colaborativo en una plataforma virtual, donde se estimula el desarrollo de habilidades tecnológicas, cognitivas y metacognitivas. En este sentido, los resultados sirven para estas experiencias, y como prospectiva de estudio se erigen como modelo para nuevos trabajos similares, porque entendemos que esta posibilidad de compartir experiencias de aprendizaje en entornos virtuales abre un campo de estudio para futuras investigaciones.

Bibliografía

- Alcalde, I. (2015). *El trabajo colaborativo en entornos virtuales*. Recuperado de <https://goo.gl/9JFRwW>
- Almansa, A. (2004). Historia de los gabinetes de comunicación en España. *Revista Historia y Comunicación Social*, 9, 5-21.
- ANECA (2000). *Libro Blanco Títulos de grado en Comunicación. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*. Madrid.
- Bello, R. (2005). *Educación virtual: Aulas sin paredes*. Recuperado de <https://goo.gl/vHRE5w>

- Berlanga, I. & Alberich, J. (2012). Retórica y comunicación en red: convergencias y analogías. Nuevas propuestas docentes. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18, 141-150.
- Berlanga, I. & Merino, A. (2014). Investigación 2.0. Un modelo de congreso en la sociedad post-digital. *Historia y Comunicación Social*, 19, 15-26. http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44937
- Bernardo, J. (2011). *Enseñar hoy. Una didáctica básica para profesores*. Madrid, España: Síntesis.
- Biasutti, M. (2011). The student experience of a collaborative e-learning university module. *Computers and Education*, 57(3), 1865-1875.
- Bozu, Z. & Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la Sociedad del Conocimiento: Competencias Profesionales Docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Cabello R., & Renzo M. (2013). TIC y Educación: Competencias tecnológicas y capacitación para la apropiación de las tecnologías. Recuperado de <https://goo.gl/edA8eg>
- Castañeda, L., Esteve, F. & Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? RED. *Revista de Educación a Distancia*, 56. Recuperado de <https://goo.gl/BxikcE>
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior: Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- De Wever, B., Van Keer, H., Schellens, T. & Valcke, M. (2007). Applying multilevel modeling to content analysis data: methodological issues in the study of role assignment in asynchronous discussion groups. *Learning & Instruction*, 17, 436-447.
- Drucker, P. F. (1969). *The age of discontinuity. Guidelines to our changing society*. New York, USA: Harper & Row.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- Espuny, C., González, J., Lleixà, M., & Gisbert, M. (2011). Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(1), 171-185. <https://doi.org/10.7238/rusc.v8i1.839>
- Fainholc, B., Nervi, H., Romero, R., & Halal, C. (2015). La formación del profesorado y el uso pedagógico de las TIC. *Revista de Educación a Distancia*, (38).
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Sevilla: Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), European Commission. Recuperado de <https://goo.gl/E54wxq>
- Ginns, P. & Ellis, R. (2007). Quality in blended learning: Exploring the relationships between on-line and face-to-face teaching and learning. *The Internet and Higher Education*, 10(1), 53-64.
- Guitert, M., Romeu, T., & Romero, M. (2012). El proyecto virtual colaborativo como metodología para la adquisición de las competencias digitales. El caso de la asignatura de Competencias TIC de la UOC. En J. Ferrés, M. Estebanell, P. Cornellà & D. Codina (Coords.), *Comunicaciones XX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa* (pp. 104-110).

- Gutiérrez-Portlán, I., Román-García, M., & Sánchez-Vera, M. (2018). Strategies for the communication and collaborative online work by university students. [Estrategias para la comunicación y el trabajo colaborativo en red de los estudiantes universitarios]. *Comunicar*, 54, 91-100. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-09>
- Gross, B. (2002). Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 328.
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Tiempos de cambio universitario*, pp. 59-81.
- Hernando, A., Aguaded, I., & Tirado, R. (2011). Aprendizaje cooperativo on-line a través del campus andaluz virtual. *Enseñanza & Teaching*, 29(1), 135-158.
- Laurillard, D. (2001) *Rethinking university teaching: A framework for the effective use of educational technology*. Londres, Inglaterra: Routledge/Falmer.
- Manzano-Arrondo, V. (2011). Aproximaciones para una psicología de la crisis. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 19, 69-84.
- McFarlane, B. (2005). The disengaged academic: the retreat from citizenship. *Higher Education Quarterly*, 59, 296-312. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2005.00299.x>
- Martínez, A., Dimitriadis, Y., Rubia, B., Gómez, E., & De la Fuente, P. (2003). Combining qualitative evaluation and social network analysis for the study of classroom social interactions. *Computers and Education*, 41(4), 353-368.
- Martínez, F., & Prendes, M. (2008). Estrategias y espacios virtuales de colaboración para la Enseñanza Superior. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*. 28(2) 59-90.
- Mas, O. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior*. (Tesis doctoral). Barcelona, España: UAB.
- Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, 35(2), 13-37.
- Navío, A. (2007). El resultado de los programas de formación de formadores: análisis comparativo de dos realidades institucionales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2) 1-23.
- Onrubia, J., & Gispert, I. (2010). Dimensiones para el estudio de la presencia cognitiva en foros de discusión en línea. Una aproximación individual, social y dinámica. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 301-313.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Pérez, S., & Castaño, R. (2016). Funciones de la Universidad en el siglo XXI: humanística, básica e integral. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 191-199.
- Pettersson, F. (2017). On the issues of digital competence in educational contexts. A review of literature. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1005-1021. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9649-3>
- Rebollo, M. Á., García, R., Buzón, O., y Barragán, R. (2012). Las comunidades virtuales como potencial pedagógico para el aprendizaje colaborativo a través de las TIC. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 105-126.
- Ríos Ariza, J. M., & Gómez Barajas, E. R. (2013). Relación entre competencias básicas de los estudiantes y competencias del profesorado. *Revista Fuentes*, 14, 209-230.

- Rienties, B., & Alden, B. (2014). Measuring and Understanding Learner Emotions: Evidence and Prospects. *Learning Analytics Community Exchange*. Recuperado de <https://goo.gl/v4mDL4>
- Sarsar, F., & Kisla, T. (2016). Emotional Presence In Online Learning Scale: A Scale Development Study. *Turkish Online Journal of Distance Education TOJDE*, 17(3), 50-61. doi: <https://doi.org/10.17718/tojde.87040>
- Spörer, N., Brunstein, J. C. y Krieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19 (3), 272-286.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-15.
- Torelló, Ó. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 195-211.
- Torres, R., Carmona, M., & La Rosa, D. (2017). La formación de las competencias argumentativas. Un reto dentro de la enseñanza superior. *Revista Publicando*, 3(9), 299-314.
- UNESCO (2005) *Towards Knowledge Societies*. Recuperado de <https://goo.gl/VJemKP>
- Yang, Y. (2010). Developing a reciprocal teaching/learning system for college remedial reading instruction. *Computers and Education*, 55(3), 1193-1201.

Highlights

- En el contexto universitario europeo del siglo XXI predomina la fuerte orientación profesionalizante.
- La intervención del docente se centra en la retroalimentación y el seguimiento de las tareas de aprendizaje, ejerciendo un papel de moderador y de referente, pero dejando el protagonismo al estudiante.
- La participación en actividades colaborativas mejora la comunicación, el desarrollo de habilidades sociales y la actitud a colaborar.
- Los entornos virtuales son apropiados y convenientes para potenciar el aprendizaje colaborativo, porque desarrollan las habilidades sociales y comunicativas, además de poner en práctica situaciones reales de la vida profesional.
- Se puede verificar que existe demostración empírica en que el proceso interactivo entre los estudiantes logra mejores resultados que las actividades realizadas de forma individual.

Sobre los autores

Inmaculada Berlanga es Licenciada y Doctora en Filología Clásica y en Comunicación Audiovisual. Profesora Titular en la Facultad de Empresa y Comu-

nicación de la UNIR. Investigadora Principal de Prospectivas en Comunicación Multimedia (PROCOMM).

Adoración Merino es periodista con 22 años de experiencia profesional en grupos de medios de comunicación y Doctora en Ciencias de la Información. Profesora adjunta en la Facultad de Empresa y Comunicación de la UNIR.

Lucía Pérez es Doctora en Comunicación. Profesora Asociada de la Universidad Internacional de Cataluña y Profesora de Comunicación en el máster de Dirección de Centros Educativos de la UNIR.