

LA PLANIFICACIÓN DOCENTE DE PROPUESTAS DE INNOVACIÓN QUE INCLUYEN LAS TIC POR EQUIPOS UNIVERSITARIOS QUE TRABAJAN COLABORATIVAMENTE.

Teresa Mauri, Rosa Colomina, Inés de Gispert y Ana Remesal. 2006.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Barcelona.

Las exigencias de innovación de la docencia derivadas de la necesidad de adaptar la enseñanza universitaria al Espacio Europeo de Educación Superior suponen asumir nuevos principios en los que basar la calidad de la misma. Su asunción implicará cambios importantes en la orientación de la planificación de la docencia.

Abordar la realización de esos cambios resulta ser un reto que, en la mayoría de las ocasiones, ha de ser abordado colectivamente por un equipo de profesores que imparten la enseñanza de una misma asignatura a los diferentes grupos de alumnos. En estas circunstancias, para responder con garantías a ese reto es necesario, por una parte, compartir unas mismas ideas sobre la planificación docente y, por otra parte, conseguir que ese cambio suponga un incremento de la calidad de enseñanza. Todo ello como medio para lograr realmente un propuesta docente innovadora y no un mero maquillaje de los elementos ya existentes en el plan anterior.

En este escrito nos ocuparemos, en primer lugar, de la planificación y, en segundo lugar, de los principios que rigen los cambios de la innovación de la docencia universitaria para que se de realmente una mejora de la calidad de la enseñanza. En tercer lugar expondremos una experiencia de innovación de la docencia en educación superior basada en principios de calidad de la educación.

I. La planificación de la docencia.

Entendemos por planificación de la docencia un proceso estratégico de toma de decisiones para configurar un plan de acción que guíe la actividad conjunta que profesor y alumnos realizan para lograr las intenciones educativas. Dicha planificación se establece tomando como referencia las competencias definidas en la titulación.

En la planificación de la docencia se elaboran documentos tales como el plan docente y la programación que, desde nuestro punto de vista, se diferencian en el grado en que pueden ser usados como mediadores reales de la actividad conjunta de un grupo concreto de profesores y alumnos en un tiempo, espacio y condiciones específicas. El primer documento posee un mayor nivel de generalidad que el segundo.

En este escrito nos referiremos al nivel de planificación más próximo al alumno y que puede ser compartido por el equipo de profesores de una misma asignatura que trabajan colaborativamente.

Desde la perspectiva de que la planificación es el instrumento del que los profesores se dotan para definir anticipadamente las formas de actividad conjunta entre estos mismos y sus alumnos, tan importante resulta que contribuya a definir esas formas, como que favorezca la implicación del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde el momento mismo de su presentación en el aula.

Para el equipo docente, la planificación puede suponer el desarrollo de un proceso de reflexión y mejora de la propia práctica. Puede significar una doble oportunidad: la de ampliar el grado en que sus miembros comparten las ideas que tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje de determinados saberes; y la de compartir el proceso a seguir en la elaboración de la planificación. Es decir, además de compartir, en algún grado – por lo menos inicialmente- aquello que se planifica para ser enseñado en el aula, es una oportunidad para decidir conjuntamente la estructura organizativa y el modo de implicación de los profesores en el proceso de planificación.

Si lo que el equipo docente pretende es trabajar colaborativamente, además de establecer un plan de trabajo conjunto, deberá fijar las bases necesarias para garantizar que todos los profesores se comprometen, no únicamente en la elaboración del producto, sino también en la regulación conjunta del proceso a seguir para asegurar que se elabora una propuesta docente de calidad.

El esfuerzo que representa dicho proceso encuentra su recompensa en que, contrariamente a lo que podría suponerse, el disponer de un plan permite a los profesores actuar de forma flexible, favoreciendo su ajuste a las necesidades de los alumnos. De ese modo, la finalidad de la planificación, de servir de guía de la práctica, se cumple realmente.

I. 1. Necesidades y exigencias de la elaboración de planes y programas que incluyen las TIC.

La elaboración de planes y programas de enseñanza y aprendizaje que incluyen las TIC supone integrar en la propuesta tecnologías de la información y de la comunicación que necesarias para mediar en la prestación y el ajuste de la ayuda educativa del profesor al alumno y entre alumnos.

Con mucha frecuencia, ello obliga al profesorado a iniciarse en el conocimiento de los recursos tecnológicos. Sin embargo, esa condición, aun siendo necesaria, no es suficiente. Lo que realmente importa es que éste diseñe el uso de las TIC en la propuesta docente estableciendo las condiciones para que dicho ajuste de la ayuda se dé realmente.

Las características de las TIC potencian y a la vez constriñen las formas de actividad conjunta de profesores y alumnos y entre alumnos. En consecuencia, el hecho mismo de integrarlas en la propuesta no garantiza "per se" que contribuyan al logro de las finalidades educativas. Para superar esas limitaciones y definir su potencial educativo es necesario: la orientación de su uso en base a criterios educativos; la definición de las formas de actividad conjunta de profesor y los alumnos en relación al mismo y la existencia de elementos tales como consignas, normas, etc. que impulsen y mantengan ese uso. Todo ello consiguen caracterizar esa herramienta como un elemento mediador de las ayudas educativas eficaces del profesor al alumno.

El espacio virtual de diálogo de la plataforma Moodle permite al alumno comunicarse individualmente con el profesor en cualquier momento del proceso y sobre múltiples temas. La tecnología nos permite disponer de un espacio de comunicación abierto. Para concretar que esa herramienta contribuya a canalizar la influencia educativa del profesor al alumno, puede ser necesario, por ejemplo: que el profesor dirija su uso a potenciar

que los alumnos presenten periódicamente sus dudas sobre los contenidos; responda en un breve período de tiempo y, finalmente, valore conjuntamente con el alumno los avances de comprensión realizados. Una actuación de este tipo, permite concretar el ajuste de la ayuda a un determinado aspecto: el del desarrollo del contenido; y dirigir el esfuerzo conjunto a revisar, resolver y superar lo que inicialmente no se había comprendido.

Así pues, desde nuestro punto de vista, en el diseño de la propuesta resulta necesario prever todos estos aspectos, diferenciando la dimensión tecnológica de la educativa y logrando integrár ambas en la propuesta. Los equipos docentes deben decidir los criterios educativos y caracterizar, en consecuencia, el papel mediador de las herramientas para prestar ayuda educativa al alumno.

I. 2. Algunas nuevas tareas de los equipos colaborativos en la planificación docente que integra las TIC.

Por todo lo que acabamos de exponer, resulta evidente que los equipos que planifican propuestas docentes que integran las TIC necesitan realizar una serie de nuevas tareas, entre las que señalaremos, por su importancia, las siguientes:

- Indagar sobre la existencia de nuevos recursos o TIC que ofrezcan una serie de prestaciones que puedan responder a las necesidades de innovación docente.
- Analizar las múltiples formas que puede tomar el uso educativo de las mismas. Una misma herramienta puede tener múltiples posibilidades de uso educativo.
- Gestionar la accesibilidad y la usabilidad de profesores y alumnos a la propuesta educativa mediada por las TIC.
- Elaborar nuevos materiales que respondan a nuevos formatos y a diferentes lenguajes.
- Elaborar recursos que tengan en cuenta las posibilidades de asincronía y no presencialidad.
- Administrar los recursos y gestionar el proceso.
- Valorar la propuesta y establecer ajustes sobre los usos educativos de las TIC.

Esas nuevas tareas se integran en las habituales del diseño docente contribuyendo a su reorganización y transformación. La complejidad del proceso puede dar lugar incluso a un reparto de funciones entre todos los componentes del equipo y exigir la formación de los docentes en ámbitos y tareas no previstos anteriormente.

II. Bases teóricas y referentes utilizados en la planificación docente que incluye las TIC.

El espacio Europeo de Educación Superior ha convertido las competencias en un referente importante de la elaboración de los planes de estudio y, en consecuencia, de la elaboración de propuestas docentes de las diferentes asignaturas de cada una de las titulaciones universitarias. Los profesores que han llevado a cabo dicha planificación han debido afrontar una serie de cambios derivados, entre otros, de la naturaleza de las competencias.

El término competencia parece tener un carácter polisémico y es difícil encontrar referencias en un sentido unívoco al mismo en los documentos marco dirigidos a los profesores universitarios (Carreras, 2005); sin embargo, en este caso para nuestros propósitos, queremos destacar que el concepto de competencia pone el acento sobre los contenidos o conocimientos - de muy diferente tipo - imprescindibles para llevar a cabo actividades relevantes y significativas en contextos variados y funcionales. Desde esta perspectiva, la concepción de competencias integra de modo funcional los conocimientos y las habilidades necesarias para la realización de una actividad y la identificación de los contextos de actividad relevante.

La competencia se refiere a sistemas complejos de acción que engloba conocimientos y componentes tanto cognitivos como no cognitivos. El estar en posesión de diferentes tipos de conocimientos es una condición necesaria de la caracterización de la competencia, pero no suficiente. Ésta se complementa holísticamente, con la posibilidad de utilizar esos conocimientos para actuar de forma consciente en contextos (Perrenoud, 2004).

En nuestro trabajo atribuimos al término "*consciente*" un sentido claramente vigotskiano. En efecto, Vigotski distinguía entre los procesos psicológicos inferiores y los procesos psicológicos superiores o específicamente humanos. Los segundos guían la conducta a través de la *autorregulación*, derivándose de la misma una adaptación activa y transformadora de la realidad y de las propias competencias. En consecuencia desde este punto de vista, la consciencia tiene un valor organizativo en relación a la conducta y un valor de uso o funcional (Vigotski, 1925).

Los instrumentos de carácter semiótico o simbólico, de claro origen cultural, median en el paso de lo que es natural a aquello que es claramente cultural y superior. Para Vigotski la conducta humana nunca es una adaptación pasiva al medio o contexto sino activa y un proceso culturalmente mediado. Todo ello refuerza el carácter de integración funcional de conocimientos y habilidades de muy diferente tipo en la realización de la actividad humana y la dimensión social-cultural y mediada de la misma. En consecuencia, el acceso a la conciencia se lleva a cabo gracias a la actividad conjunta mediada culturalmente.

En todos los casos, la combinación de saberes de muy distinto tipo que toda competencia integra y la capacidad de movilizarlos actuando de forma consciente alcanzan una mayor concreción con la identificación de los contextos o situaciones en los que el alumno debe aprender a actuar. En cualquier caso, para lo que aquí nos ocupa, de entre todos los saberes posibles que los estudios universitarios deben contribuir a desarrollar en el alumno, los más pertinentes son los que le permiten integrarse en comunidades de práctica, es decir, llegar a compartir conocimientos, lenguajes y formas de comportamiento y valores.

Teniendo en cuenta lo que hemos establecido y dado que las competencias son un referente básico de la planificación, en su elaboración debemos tener en cuenta los elementos siguientes:

- Integrar saberes de tipos muy diferentes base de actividades relevantes y significativas.

- Proponer formas de actividad consciente o autorregulada y mediada socio-culturalmente.

- Proponer el desarrollo de la actividad del alumno en contextos y situaciones variados y funcionales, relevantes para la comunidad de práctica en la que el alumno pretende integrarse ahora y en el futuro (comunidad de práctica educativa, propia de su actividad como estudiante, y comunidad de práctica profesional).

Pero, como ya señalábamos, los cambios que supone la nueva orientación del aprendizaje y la enseñanza no implican en sí mismos una mejora de la calidad del proceso si no se tienen en cuenta una serie de criterios base de la calidad de la docencia. Desde nuestra perspectiva (C. Coll, 2001), dichos criterios se derivan de la concepción constructivista sociocultural. Entre todos ellos cabe señalar: que el aprendizaje es el resultado de la actividad del alumno para apropiarse de los contenidos elaborando significado y atribuyendo sentido al proceso de aprendizaje; y que la enseñanza consiste en prestar tipos y grados de ayuda educativa ajustados a esa actividad constructiva que el alumno despliega como protagonista. Ambos procesos están claramente interrelacionados y son interdependientes.

En efecto, el alumno construye el conocimiento de manera personal pero mediada por la intervención del profesor, en un momento y contexto cultural particulares y con la orientación hacia metas definidas. Todo ello conforma un proceso de actividad conjunta de profesores y alumnos que va tomando diferentes formas a lo largo del mencionado proceso.

La construcción de las diferentes formas de actuación conjunta de profesores y alumnos pone de relieve que existe un doble proceso de construcción: el del propio alumno que avanza en la elaboración del significado y en la atribución de sentido y el de la propia actividad conjunta que remite a un proceso gradual de paso hacia: una convergencia de significados cada vez más amplia entre profesor y alumno y un traspaso progresivo del control sobre el ejercicio de la tarea del profesor al alumno. Este último proceso de traspaso del control pone de manifiesto que el profesor ayuda al alumno no solo a aprender determinados contenidos sino también a lograr el control sobre el propio aprendizaje. En todo este doble proceso constructivo, al que nos hemos referido en líneas anteriores, cabe señalar el papel del discurso como medidor semiótico del establecimiento y progresión constructiva de dichas formas y de la elaboración del significado.

Todo lo anterior nos permite afirmar que la actividad del alumno es un elemento fundamental de la construcción del conocimiento. Si a todo esto le añadimos que la actividad humana - y, así mismo también, el aprendizaje en tanto que actividad humana- se caracteriza por ser consciente (es decir: intencional, propositiva, autorregulada y mediada culturalmente), entonces no podremos dejar de señalar que, muy probablemente, éste se consiga mediante su inmersión en prácticas educativas, que responden a dimensiones de relevancia, funcionalidad y significado y características de determinadas comunidades de práctica.

De todo lo que acabamos de exponer pueden deducirse una serie de dimensiones base de la planificación docente. En la definición de las mismas tendremos en cuenta, pues, que lo que importante son las formas de actividad conjunta entre profesores y alumnos

en torno a una tarea o actividad de aprendizaje y su variación o evolución para poder ajustar las ayudas educativas del profesor al alumno en el proceso de construcción del conocimiento y de adquisición de las competencias por parte del alumno. Y también tendremos en cuenta que actualmente en dicha mediación intervienen las TIC propiciando que el ajuste se dé gracias al uso de diferentes lenguajes y, en definitiva a la canalización de dichas ayudas, por diferentes y nuevos medios. Es importante recordar que: las decisiones relevantes que deben tomarse cuando se elabora el diseño de una propuesta docente que integre las TIC no se refieren tanto a la dimensión tecnológica de las mismas, sino al uso de las TIC para el ajuste de la ayuda del profesor al alumno y entre alumnos.

En síntesis, señalaremos como dimensiones a tener en cuenta en la planificación para garantizar la elaboración de una propuesta de calidad las siguientes:

1. Potenciar formas de actividad conjunta de profesor y alumnos que permitan al primero prestar ayuda educativa ajustada a la elaboración del significado y a la atribución del sentido que lleva a cabo el segundo.
2. Potenciar formas de actividad conjunta de profesor y alumnos que permitan prestar ayuda educativa ajustada al desarrollo de la autonomía y de la autorregulación del aprendizaje de l'alumno.
3. Potenciar formas de actividad conjunta de profesores y alumnos que favorezcan el uso del trabajo cooperativo como instrumento educativo y de apoyo al aprendizaje de los alumnos.
4. Potenciar el uso de las TIC como mediadoras de la ayuda ajustada del profesor al aprendizaje del alumno y entre alumnos.

Los planteamientos y reflexiones precedentes han sido utilizados para diseñar una propuesta de innovación docente universitaria que trataremos de exponer a continuación. Nuestra pretensión es, por una parte, exponer la estructura y elementos que configuran el diseño y, por otra parte, dejar constancia, de hasta qué punto integran las dimensiones de calidad de la docencia a las que nos hemos referido.

III. La concreción de la experiencia. Toma de decisiones de planificación para una innovación docente de calidad basada en principios constructivistas.

El diseño de la propuesta docente de innovación docente se ha llevado a cabo para una asignatura troncal anual 12 créditos de psicología de la educación, que integra el uso de la plataforma Moodle en la planificación de sesiones de trabajo presencial y virtual.

III. 1. Decisiones sobre la estructura y los elementos que configuran el diseño de la propuesta docente.

El equipo ha elaborado su propuesta considerando una doble unidad de planificación: la asignatura o unidad relativa al proceso de enseñanza y aprendizaje considerado a lo largo de todo el curso, y el bloque o unidad de planificación relativa al proceso de

enseñanza y aprendizaje en torno a una temática específica en un período acotado de tiempo.

III. 1. 1. En relación al diseño de la propuesta considerada en su dimensión más amplia.

En el nivel del diseño de la propuesta considerada en su dimensión más amplia, se han tomado una serie de decisiones que afectan: a la naturaleza y características de los elementos que integran la planificación y a la estructura y secuenciación seguidas en el desarrollo del diseño de la propuesta docente.

Elementos de la planificación:

Los elementos del diseño de la propuesta docente son: las intenciones educativas (objetivos y contenidos); la metodología, las actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje y de evaluación.

Los diferentes elementos se han caracterizado tomando como referencia las dimensiones derivadas de la psicología de la educación y que constituyen el punto de partida para una enseñanza centrada en el alumno y las competencias de la titulación.

Los objetivos se han seleccionado y formalizado teniendo en cuenta la naturaleza de esas competencias. En consecuencia, se han identificado objetivos diversos, que responden, por una parte, a la necesidad de contribuir a desarrollar tipos de competencias muy variados y, por otra parte, a la necesidad de impulsar el logro de aprendizajes significativos, funcionales y, en definitiva, situados. Por su parte, en justa correspondencia con la diversidad de competencias, se han seleccionado para ser enseñados tipos de contenidos diferentes: conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas.

Siguiendo con las directrices que marcan el desarrollo de las competencias y el aprendizaje centrado en el alumno, la metodología elegida ha sido la del *análisis de casos*.

Las *actividades y tareas de aprendizaje* cumplen con el doble objetivo de hacer avanzar al alumno en el aprendizaje de los diferentes tipos de contenidos y de crear situaciones dirigidas a aprender a usarlos, respondiendo a los desafíos que el caso o la tarea les plantean. En este sentido, el criterio seguido para diseñar las actividades ha sido el de establecer tres actividades-tipo por bloque que responde a las siguientes características: la primera actividad sirve para elicitación de los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema en un contexto; la segunda actividad se dirige a ayudar al alumno a establecer relaciones significativas entre esos conocimientos previos y la nueva información que se les presenta. Para lograrlo, la segunda actividad suele incluir el siguiente tipo de tareas: lectura de textos seleccionados, la elaboración de un glosario de términos básicos del tema y la elaboración de mapas conceptuales. La tercera actividad tiene como finalidad contribuir a dotar de funcionalidad a los aprendizajes adquiridos, dando al alumno la oportunidad de usarlos en un contexto de práctica concreto o relativo al caso objeto de estudio y análisis.

Las situaciones y *actividades de evaluación* se han elaborado para que permitan valorar el logro alcanzado por los alumnos en el aprendizaje de diferentes tipos de contenidos y el uso contextualizado de los mismos. Del mismo modo, está previsto que las actividades de evaluación permitan valorar si esos aprendizajes se alcanzan tanto individualmente como en grupo.

También se han diseñado una serie de instrumentos de seguimiento del aprendizaje del alumno, como, por ejemplo, el espacio dedicado a la *tutoría on line*, que pretende conseguir que los malentendidos, las incomprensiones sobre el contenido y sobre los aspectos organizativos se aborden desde el mismo momento que el alumno lo necesite. Se trata de evitar que repercutan negativamente en la implicación activa y continuada del alumno en el aprendizaje.

Además, se ha elaborado instrumentos de *autoevaluación del aprendizaje individual y de grupo*. Al final de cada bloque, los alumnos utilizan éstos para reflexionar sobre los resultados de aprendizaje y sobre el proceso seguido y deciden las mejoras que pretenden llevar a cabo sobre su aprendizaje, individual y de grupo, en el futuro.

Además de todo lo expuesto, el equipo docente ha diseñado un espacio para favorecer la comunicación entre alumnos y el trabajo en pequeño grupo, que incluye diferentes herramientas: *el chat, el forum y el wiki* para el uso exclusivo de los grupos de trabajo colaborativo organizados en el curso.

Estructura de la propuesta docente y la secuenciación de los contenidos de enseñanza y aprendizaje.

El diseño de la propuesta docente está organizado en unidades de enseñanza y aprendizaje o “*bloques*”. La secuencia de bloques se ha establecido siguiendo criterios propios del aprendizaje significativo, a partir de un bloque inicial ubicado a principio de curso, que contiene un núcleo de conceptos básicos, muy generales y fáciles de comprender por parte del alumno, se progresa para abordar otros bloques que permiten ampliar los contenidos, profundizar en los mismos y elaborar o reelaborar las relaciones iniciales establecidas de modo que resulten más complejas y significativas. El progreso puede representarse a modo de currículo en espiral, siguiendo los principios del aprendizaje reflexivo dictados por Bruner. Del mismo modo, el hecho de que cada bloque, integre actividades y tareas que favorezca la funcionalidad del aprendizaje, permite a los alumnos seguir esa cadencia de aprendizajes tomando en consideración el contexto propio de las prácticas educativas y tomando en cuenta las condiciones del mismo.

III. 1. 2. En relación al nivel del diseño de la propuesta considerada en su dimensión más específica.

El “*bloque temático*” se ha tomado la decisión de dotarlo de una estructura estable y de una serie también estable de elementos y de recursos:

Presentación del bloque temático a los alumnos.

Para ello se ha elaborado una *guía docente* del bloque. Su función es la de contribuir a que profesor y alumnos elaboren una definición inicial compartida de los objetivos del

bloque y de las exigencias que plantea la tarea, que les ayude a orientar el aprendizaje y a elaborar el plan de acción adecuado para llevarlo a cabo.

Para apoyar a los alumnos en ese propósito, junto con la guía docente, se presenta una *agenda de trabajo recomendada*. Esa agenda caracteriza cada sesión (presencial o no presencial); define la forma de organización del trabajo (trabajo en pequeño grupo; trabajo en gran grupo; individual) y da cuenta de la naturaleza de la tarea (puesta en común, explicación, actividad 1, síntesis). La agenda incluye la temporalización y la distribución de tareas en el devenir del bloque y las fechas límite de entrega de las mismas. Es un recurso de ayuda al alumno en la organización del trabajo individual y de grupo.

Desarrollo del bloque.

El desarrollo de bloque integra habitualmente sesiones de aportación de información y otras de desarrollo de actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje. Son recursos - tipo de esta fase: los *esquemas del contenido del bloque*; las *pautas de lectura* o documentos guía de ayuda a la realización de una lectura comprensiva de los textos base del curso; y las *actividades y tareas* de aprendizaje.

El diseño de las *actividades y tareas* de aprendizaje responde no sólo a la necesidad de concretar la demanda de la actividad o tarea, sino también de contribuir a orientar adecuadamente el esfuerzo del alumno y servir de base de orientación y de regulación del desarrollo de la actividad. Por ello, cada una de las actividades se ha diseñado integrando los siguientes elementos: los objetivos de la actividad o tarea, propiamente dicha; el producto final que debe ser logrado como resultado de la actividad; las recomendaciones o elementos guía para ayudar al alumno o al grupo de alumnos a planificar y desarrollar la actividad y poder orientar o reorientar, si cabe, el proceso seguido en la realización de la misma; los criterios de evaluación de la actividad.

Final del bloque.

El final del bloque incluye la *síntesis* de los contenidos y las tareas de evaluación final del bloque. Durante esa fase, los conocimientos adquiridos a lo largo del bloque se presentan por el profesor elaborados en forma de síntesis. La finalidad es identificar los más relevantes y mostrar, de nuevo, de forma explícita, las relaciones existentes entre dichos saberes.

Debido a ese modo de proceder, que consiste en mostrar a todo el grupo clase los conocimientos elaborados, se consigue que dichos saberes puedan ser identificados por todos los implicados, profesores y alumnos, como "*el conocimiento que se ha construido y que se comparte*". Ello contribuye a que se reconozca "lo conocido o lo dado" y se diferencie de lo que no se conoce o no se comparte.

III. 2. Relación entre las decisiones y las dimensiones de calidad de la propuesta.

En lo que sigue consideraremos los diferentes elementos constitutivos de la planificación desde la óptica de su contribución al logro de las dimensiones clave de la calidad de la docencia. Organizaremos este apartado en torno a los aspectos siguientes: elementos del diseño docente dirigidos a prestar apoyo a la realización de aprendizajes significativos y con sentido para el alumno; elementos del diseño docente dirigidos a favorecer el aprendizaje de la gestión autónoma del propio aprendizaje; elementos del

diseño docente dirigidos a favorecer el aprendizaje del trabajo cooperativo como instrumento educativo y de apoyo al aprendizaje; y el uso de las TIC para mediar en la actividad de ajuste de la ayuda del profesor al alumno.

Aunque en lo que sigue presentemos las relaciones que algunos de los elementos de la propuesta mantienen con cada una de las dimensiones de la calidad de la docencia, debemos tener en cuenta que todos ellos componen una propuesta docente global. es decir, todos ellos elementos y dimensiones, se apoyan mutuamente en la consecución de las competencias y de las finalidades educativas.

III. 2 1. Toma de decisiones sobre los elementos constitutivos de la planificación de apoyo a la realización de aprendizajes significativos y con sentido para el alumno.

En la realización de aprendizajes significativos resulta importante: a) partir de los conocimientos previos; b) crear retos abordables; c) dar ocasión al establecimiento de relaciones relevantes y a la revisión de los conocimientos previos estableciendo otros más complejos, profundos, amplios y conectados d) poder usar los conocimientos construidos de modo funcional y situado. Por ello, se han diseñado diferentes elementos que contribuyan a la creación de formas de actividad conjunta entre profesor alumno en que sea posible ejercer la influencia educativa en este sentido. Entre todos ellos destacaremos por su relevancia los siguientes:

Inicio del bloque	<p>-El <i>contrato con la asignatura</i></p> <p>-La <i>guía didáctica,</i></p>	<p>Como elementos que permiten crear formas de actividad conjunta dirigidas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • comprometer al alumno en la propuesta. • ayudar al alumno a dar sentido a lo que hará, a partir de una representación global de la propuesta docente, desde el principio al final del bloque. • crear en el alumno retos de aprendizaje abordables.
Durante el bloque	<p>-La naturaleza, las características y los tipos de <i>actividades y tareas,</i> contextualizadas en casos.</p> <p>-El <i>esquema general del contenido del bloque.</i></p> <p>-Las <i>pautas de lectura.</i></p> <p>-Los <i>mapas conceptuales.</i></p> <p>-La <i>tutoría de seguimiento.</i></p>	<p>Como elementos que permiten crear formas de actividad conjunta dirigidas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ partir de los conocimientos previos. ▪ crear retos, ayudar a establecer relaciones y reelaborar y reestructurar los conocimientos previos. ▪ usar esos conocimientos de modo funcional. ▪ resolver dudas, malentendidos, evitar rupturas.

Final del bloque	-La <i>síntesis</i> .	Como elemento que permite crear formas de actividad conjunta dirigidas a: <ul style="list-style-type: none"> ▪ establecer relaciones y reelaborar y reestructurar los conocimientos previos. ▪ usar esos conocimientos de modo funcional.
------------------	-----------------------	---

III. 2. 2. Toma de decisiones de planificación favorecedoras de la gestión autónoma del aprendizaje.

Inicio del bloque	-La <i>guía didáctica</i> - La <i>agenda de trabajo recomendada</i> . -La caracterización de los diferentes espacios o situaciones de actividad virtual en la plataforma Moodle	Como elementos que permiten crear formas de actividad conjunta dirigidas a: <ul style="list-style-type: none"> • compartir objetivos, orientar y planificar el esfuerzo individual y conjunto a “medio plazo”. • estructurar la actividad conjunta, al orientar al alumno qué se puede hacer, para qué, con quién, cuando y como. • promocionar la actividad de cada alumno en situación de uso para que se encuentre reconocido, valorizado y tenga la posibilidad de realización y la posibilidad de ser capaz o competente (de forma individual y colectiva).
Durante el bloque	-La naturaleza, características y tipos de <i>actividades y tareas de aprendizaje</i> contextualizadas. -Las <i>pautas de lectura</i>	Como elementos que permiten crear formas de actividad conjunta dirigidas a: <ul style="list-style-type: none"> • compartir objetivos, orientar y planificar el esfuerzo individual y conjunto “a corto plazo”. • establecer una <i>base de orientación</i> para la realización de la actividad y decidir elementos de control, regulación y ajuste del proceso a logro de los objetivos. • promocionar la actividad de cada alumno en situación de uso

	- El <i>forum de trabajo en pequeño grupo</i> .	para que se encuentre reconocido, valorizado y pueda sentirse progresivamente capaz o competente (de forma individual y colectiva). <ul style="list-style-type: none"> • implicar a los alumnos en la gestión y regulación conjunta del proceso de trabajo colaborativo.
Final del bloque	-Las <i>fichas de trabajo semanal</i> del bloque. -Los <i>cuestionarios de autoevaluación individual y de grupo</i> . - La comunicación de los resultados del aprendizaje a los alumnos.	Como elementos que median en la creación de formas de actividad conjunta dirigidas a: <ul style="list-style-type: none"> • favorecer la regulación autónoma del propio aprendizaje. • reflexionar sobre el control del proceso de aprendizaje realizado individualmente y en grupo. • comprender la naturaleza y características de los errores, para poder subsanarlos.

III. 2. 3. Toma de decisiones de planificación que favorezcan el uso del trabajo cooperativo como instrumento educativo y de apoyo al aprendizaje de los alumnos.

En coherencia con la importancia atribuida a la interacción entre alumnos para la realización de aprendizajes escolares, el diseño de la asignatura plantea la integración del trabajo en grupo colaborativo con un doble propósito: ofrecer a los alumnos una fuente privilegiada de ayuda educativa al servicio del aprendizaje de los contenidos académicos y proporcionarles una oportunidad para aprender y utilizar habilidades y conocimientos necesarios para trabajar colaborativamente. Una de las competencias transversales básicas que se desea potenciar en la titulación universitaria.

Para conseguir estos propósitos, en la planificación de la propuesta docente se toman decisiones sobre qué formas de organización de la actividad conjunta entre profesor y alumnos y entre alumnos pueden proporcionar las condiciones deseadas para realizar todos esos aprendizajes. Fundamentadas en una perspectiva socioconstructivista algunas de las decisiones más relevantes son:

a) atendiendo a la importancia de ofrecer ayudas variadas y diversificadas, se seleccionan y combinan distintas formas de organización de la actividad conjunta en relación con el trabajo en grupo con y sin ayuda del profesor y en diferentes espacios y momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se planifican: a) sesiones presenciales de trabajo en grupo en el aula ordinaria con la ayuda del profesor y b) otras sesiones presenciales sin contar con la ayuda directa del profesor, en espacios decididos autónomamente por el grupo. Asimismo se planifican: a) sesiones virtuales de trabajo en grupo, con la ayuda del profesor, mediante la participación en un foro de trabajo en

pequeño grupo en la plataforma Moodle de acceso restringido a los miembros del grupo y al profesor; y b) mediante el uso de otros recursos tecnológicos como el chat y el wiki.

b) tomando en consideración el rol del profesor en la guía y orientación del trabajo en grupo durante todo el proceso, se planifican momentos específicos de definición inicial del tipo de trabajo en grupo que se desea conseguir y momentos específicos de seguimiento del trabajo en grupo por parte del profesor, y se diseñan los recursos, espacios virtuales y presenciales, los documentos y los materiales concretos necesarios para realizar el seguimiento y valorar el proceso y poder intervenir en consecuencia de manera más ajustada a las necesidades de los alumnos.

En este sentido, la incorporación de las TIC -y en esta experiencia, el uso del foro de grupo - constituye una oportunidad privilegiada para el profesorado de seguir procesos de trabajo en grupo que le resultaban, hasta hace poco tiempo, opacos y que ahora pueden serle de utilidad para seguir ajustando la ayuda educativa en el momento en que surgen dudas o dificultades en el trabajo en grupo;

c) asumiendo la importancia de los factores motivacionales, afectivos y relacionales en el proceso de trabajo colaborativo, se proponen condiciones para favorecer que el grupo puedan constituirse en una fuente de apoyo, donde se aprende a ofrecer y recibir ayuda. Entre otros aspectos cabe considerar: un número de miembros de grupo que pueda discutir, negociar y profundizar en los aprendizajes sobre las tareas y contenidos académicos y de reflexionar sobre su propio proceso de trabajo en grupo (4-5 personas), un periodo de tiempo de trabajo conjunto al inicio de la asignatura antes de proponer el grupo definitivo, y la opción, si cabe, de modificar la composición del grupo en diferentes momentos (al final de cada bloque temático).

Inicio del bloque	<p>-Documento: "<i>Orientaciones para el trabajo en grupo</i>".</p> <p>-<i>Contrato pedagógico del alumno</i> con la asignatura</p> <p>-<i>Ficha de grupo</i></p>	<p>Como elementos que median en la creación de formas de actividad conjunta dirigidas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ establecer una representación inicial de los alumnos sobre las características y condiciones del trabajo colaborativo. ▪ establecer un compromiso inicial individual y personal de cada alumno con el trabajo en grupo y lograr su implicación en el desarrollo de una actividad de aprendizaje continuada y en la evaluación continua. ▪ configurar grupos de alumnos que se comprometen a colaborar para aprender. Se cumplimenta al inicio de la asignatura y se modifica en caso de cambios en su
-------------------	---	--

	<p style="text-align: center;"><i>-La ficha de trabajo semanal</i></p> <p style="text-align: center;"><i>-Guia didáctica y Agenda recomendada</i></p>	<p>composición. Ésta resulta útil al profesorado para para el seguimiento de la evolución del grupo.</p> <p>Como elementos que median en la creación de formas de actividad conjunta dirigidas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ establecer el compromiso de los miembros del grupo en la distribución de roles y responsabilidades para gestionar el trabajo colaborativo durante el bloque. es útil también para reflexionar sobre el proceso de trabajo seguido y los resultados alcanzados. permite reflexionar sobre los aspectos del trabajo de grupo que deben mejorarse. ▪ establecer los objetivos sobre el trabajo en grupo y les ayuda a la planificación para el desarrollo y entrega de las tareas en grupo
<p>Durante el bloque</p>	<p style="text-align: center;"><i>-Las fichas de las actividades</i></p> <p style="text-align: center;"><i>-La ficha de trabajo semanal</i></p>	<p>Como elementos que median en la creación de formas de actividad conjunta dirigidas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ orientar el trabajo en grupo de los alumnos sobre: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aspectos en relación a los cuales deben planificar y coordinar el desarrollo de las tareas grupales con las individuales ➤ Instrucciones para abordar las exigencias de las actividades y elaborar en grupo los productos solicitados: glosarios de conceptos, síntesis sobre los contenidos trabajados, uso de los conceptos trabajados para interpretar un determinado ejemplo de la realidad educativa, elaborar mapas conceptuales ▪ favorecer reflexión de los alumnos sobre las dificultades y progresos que realizan en grupo sobre los contenidos y tareas.

	-El <i>forum de grupo</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ prestarse ayudas educativas de uno a otro alumno, contando con la ayuda del profesor. ▪ implicarse en la gestión y regulación conjunta del proceso de trabajo colaborativo. ▪ establecer una comunicación afectiva y abierta y favorecer el sentirse formando parte del grupo y contribuir a su cohesión.
Final del bloque	<p>-El <i>Cuestionario de autoevaluación del trabajo en grupo</i></p> <p>-El <i>Cuestionario de autoevaluación del trabajo individual</i></p>	<p>Como elementos que median en la creación de formas de actividad conjunta dirigidas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ valorar conjuntamente, al final del bloque, el proceso desarrollado por el grupo. Permite al profesor hacer un seguimiento detallado de estas valoraciones. ▪ Recoger datos sobre como cada alumno valora que ha contribuido al funcionamiento y la consecución de los objetivos comunes del grupo. Permite al profesor hacer un seguimiento detallado de estas valoraciones

III.4. Favorecer el uso de las TIC como mediadoras de la ayuda ajustada del profesor al aprendizaje del alumno y entre alumnos.

La presentación de los usos de las TIC planificados en la propuesta de innovación docente se llevará a cabo tomando como referencia la clasificación de usos de las TIC elaborada por C.Coll (2004). Los usos de las TIC son los siguientes.

- a) Servir de contenido de aprendizaje en sí mismo. Dicho uso se ha orientado a promover el aprendizaje del manejo de la plataforma virtual. Una o dos sesiones programadas al inicio de curso - de presentación a los alumnos y de familiarización de éstos con su uso y prestaciones - han servido para lograr ese objetivo. Para favorecer ese aprendizaje, se ha elaborado un documento que sostiene las actividades iniciales de los alumnos de entrada a la plataforma y que les sirve de ayuda en caso de duda sobre el tema.
- b) Apoyar la presentación de las propuestas docentes y la explicación de los contenidos por los profesores mediante documentos, esquemas y gráficos. Una vez realizada la presentación a los alumnos, todos esos documentos se han integrado en la plataforma para que los alumnos pudieran consultarlos siempre que fuera necesario. También se han

integrado otros documentos de ampliación de consulta, profundización y de apoyo a las explicaciones.

c) Servir de mediadoras de la interacción entre los alumnos y los contenidos con el fin de facilitar a los primeros el estudio, la comprensión lectora, el establecimiento de relaciones entre conocimientos iniciales y los nuevos contenidos, el uso funcional, etc. de los segundos. También para progresar en la regulación y control autónomo del propio proceso. En este caso, las TIC han servido como instrumentos cognitivos a disposición de los participantes al facilitar plantillas, documentos que sostienen ese proceso cognitivo y metacognitivo de los alumnos para apropiarse del contenido.

d) Realizar el seguimiento de la participación y las actuaciones de los alumnos individualmente y en grupo. Por una parte, ese uso se consigue por las posibilidades tecnológicas que la plataforma Moodle ofrece de realizar registros exhaustivos de la actividad desplegada por profesores y alumnos. Dicho seguimiento se ha llevado a cabo también por otros medios, como trataremos de dejar constancia a continuación.

e) Facilitar la comunicación entre profesor y alumnos y el seguimiento y control por el profesor del proceso de aprendizaje individual y de grupo de los alumnos. Para ello, se ha definido el uso de determinados instrumentos de la plataforma en este sentido: la tutoría on - line y las condiciones de intervención del profesor en el forum de trabajo en pequeño grupo. También se han elaborado plantillas de registro periódico de la actividad de trabajo de los alumnos : la ficha de registro del trabajo semanal, entre otros.

f) Facilitar la comunicación entre los alumnos integrantes de un grupo de trabajo y contribuir al desarrollo del trabajo colaborativo. El chat, forum de pequeño grupo y el espacio Wiki han permitido no únicamente comunicarse, sino también abordar y realizar aportaciones al desarrollo de un trabajo que necesita de la colaboración y participación de todos para poder ser culminado con éxito.

V. Resultados y Conclusiones

El proceso de planificar una propuesta docente que incluye las TIC tiene puntos de convergencia con aquel que no las incluye. En efecto, en ambos casos es necesario que, para diseñar la propuesta, el equipo de profesores tome como referente las competencias educativas y las dimensiones propias de una docencia de calidad. Dicha propuesta debe estar temporalmente definida y estructurarse en torno a una serie de elementos diferentes como los siguientes: las intenciones educativas (objetivos y contenidos de aprendizaje); las actividades y tareas, individuales y en grupo cooperativo, de enseñanza y aprendizaje; las actividades y tareas de evaluación; y los materiales y recursos diferentes para mediar en la actividad de profesores y alumnos a lo largo del desarrollo de la propuesta.

Durante su elaboración, los profesores deben hacer todo lo posible para anticipar las necesidades educativas de los alumnos para garantizar el logro de las intenciones educativas y diseñar, en consecuencia, las formas que tomará la actividad conjunta para ajustar la ayuda educativa a los alumnos.

Sin embargo, a pesar de la coincidencias, el hecho de elaborar propuestas docentes que

incluyen las TIC puede hacer mucho más complejo éste proceso, ya que exige más tiempo y el desarrollo de una mayor diversidad de funciones que las habituales o propias de una propuesta que no las incluye. Además supone tener en cuenta una serie de condiciones derivadas de las posibilidades de creación de espacios de relación presencial y virtual, sincrónica y asincrónica.

La planificación de la propuesta docente debe desarrollarse para favorecer que los alumnos tengan un cierto grado de control sobre la gestión y el seguimiento de la propuesta. Éste debe evolucionar a medida que el alumno progresa social y cognitivamente.

En cualquier caso, por una parte, el diseño de propuestas docentes que incluyen las TIC, exige conocer su potencial transformador como instrumentos psicológicos y que, bajo determinadas condiciones, su incorporación a la enseñanza y el aprendizaje puede llegar a modificar en profundidad la práctica educativa y, en consecuencia, las formas que toman las relaciones entre profesor, alumnos y contenidos. Si se acepta este principio: "la clave para analizar y valorar el impacto de la incorporación de las TIC a la elaboración de propuestas docentes no hay que buscarla únicamente en las características de los recursos tecnológicos que se incorporan; tampoco en los planteamientos o modelos pedagógicos sobre los que se proyectan e insertan estos recursos; la clave está más bien en los usos pedagógicos -definidos, añadiríamos por nuestra parte, en términos de su función mediadora entre los elementos del triángulo interactivo- de estos recursos tecnológicos". (Coll, 2004)

Pero también en cualquier caso, en segundo lugar, y estrictamente relacionado con la condición anterior, las posibilidades de creación de espacios de relación presencial y virtual, sincrónica y asincrónica, comportan que el diseño incorpore elementos para lograr que el alumno se sienta acogido en cualquiera de dichos espacios de relación e influencia educativa en los que se le implique.

Para ello es necesario, tomar decisiones sobre como implicarles inicialmente en la propuesta y hacer que se sientan cómodos y capaces de llevar a cabo el proceso de aprendizaje con éxito. Se trata de crear las condiciones necesarias para incrementar su buena disposición a la participación y su motivación inicial y de definir retos de aprendizaje abordables por el alumno en cada caso y a lo largo del proceso. Para conseguirlo, en ocasiones puede ser necesario que, además la planificación, se incorporen en la planificación actividades de formación de los alumnos en el dominio inicial de la tecnología y otras que les permitan ir incrementando ésta de forma progresiva a lo largo del curso y siempre que se considere necesario.

La diversidad de situaciones y espacios, en especial la existencia de espacios virtuales, requiere que el diseño cree condiciones que para que el alumno afiance su sensación inicial de pertenencia al grupo y de seguimiento y control de sus actividades, como medio de prestarle y de favorecer que demande apoyos al profesor y a los demás alumnos.

En lo relativo a la construcción del conocimiento y desde la perspectiva de la actividad mental cognitiva del alumno es necesario que el diseño: contemple el partir de los conocimientos iniciales del alumno; regule la cantidad de información que debe manejar; proponga metodologías propias del aprendizaje situado o vinculado a

comunidades de práctica; establezca una propuesta de actividades amplia y flexible que permita al alumno dar sentido y significado a los contenidos objeto de aprendizaje; permita que éste reflexione sobre el proceso cognitivo y metacognitivo seguido en la realización de actividades, como medio de aprender a regular el propio aprendizaje; mida adecuadamente el tiempo dedicado a cada tarea para que la reflexión base de la construcción del conocimiento sea posible; proponga momentos de síntesis e integración de los conocimientos adquiridos; establezca una evaluación continuada que favorezca que el alumno recibe el apoyo que necesita, cuando lo necesita, en cada momento del proceso.

El diseño debe considerar el trabajo cooperativo en grupo como uno de los recursos educativos más importantes de que el profesor dispone para que los alumnos aprendan. Al mismo tiempo, la implicación del alumno en trabajos colaborativos, puede favorecer el desarrollo de competencias en este sentido que le ayuden en su implicación en comunidades de práctica y de aprendizaje futuras. En suma, el trabajo cooperativo en grupo es una competencia, un contenido de aprendizaje y una condición necesaria de ese mismo aprendizaje. Todas estas tres dimensiones debe ser conderado en el diseño de propuestas de innovación docente. Las posibilidades tecnológicas actuales permiten abordar este aspecto en sus múltiples facetas y, por todo ello, debe ser integrado en la elaboración de planes docentes teniendolas todas en cuenta.

Finalmente, planificar es un proceso costoso y complejo, pero útil para guiar la práctica y dotarla de las bases necesarias para que devenga una práctica de calidad. La verdadera innovación requiere de todo ese esfuerzo.

VI. Bibliografía.

Carreras, J. (2005). El concepte de competència i el disseny de plans d'estudi a partir de perfils competencials. Dues qüestions que cal aclarir en el marc de l'EEES. En *El debat sobre les competències en l'ensenyament universitari*. ICE_ UB. pp. 1-25

Coll, C. (2004) Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y de la comunicación: unamirada constructivista. *Sinéctica*, 25, pp.1-24.

Coll, C. (2001) Constructivismo y Educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. 2. Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza Editorial, cap. 6, pp. 157-186.

Colomina, R & Onrubia, J (2001) Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. 2. Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza Editorial, cap. 16, pp. 415-435.

Garrison, D.R. & Anderson, T (2005) *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro

Martin, E. & Coll, C. (2003) *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*. Barcelona: Edebé.

Mauri, T.; Onrubia, J., Coll, C. & Colomina, R. (2005) La calidad de los contenidos educativos reutilizables: diseño, usabilidad y prácticas de uso. *RED. Revista de Educación a Distancia. Monográfico II*. <http://www.wa/ead/red/M2>

Mauri, T. (2002) La formación inicial y permanente del profesorado en España en el contexto de la educación del s.XXI. En AA.VV. *Formación docente: una aportación a la discusión*. Santiago de Chile: UNESCO / OREALC, pp. 91-121.

Mauri, T. & Rochera, M.J. (1997) Aprender a regular el propio aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 67, pp.48-52.

Onrubia, J. (2005) Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia. Monográfico II*. <http://www.wa/ead/red/M2>

Parcerisa, A. (2004) *Pla docent: Planificar les assignatures en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Barcelona: ICE-UB

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Vigotski, L.S. (1925). *Soznaniye kak problema psikhologii povenedija*. En K.N. KORNILOV(ed.) *Psikhologija i marksizm*. Moscou: Gosizdat.