

LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS GENÉRICAS A TRAVÉS DE UNA COMUNIDAD VIRTUAL DE PRÁCTICA Y APRENDIZAJE

E-diario compartido: una experiencia colaborativa en red, para la asignatura de Prácticum de la formación inicial de los estudios de Maestros de Educación Física, es un proyecto que nace con el objetivo de promover ciertas competencias genéricas o transversales en la Educación Superior y que empiezan a tener una importancia significativa en todos los planes de estudio en el marco del EEES. El proyecto, que se materializa en una comunidad virtual de trabajo colaborativo, se lleva a cabo entre las Facultades de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, y la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona, y representa una alternativa complementaria a la tutorización de los estudiantes que se encuentran realizando sus prácticas docentes en centros escolares.

Palabras claves: competencias genéricas, comunidades virtuales, aprendizaje colaborativo, prácticum.

THE ACQUISITION OF GENERIC COMPETENCES THROUGH A VIRTUAL COMMUNITY OF PRACTICE AND LEARNING

Shared e-journal: a collaborative on-line experience. Designed for the practical course of initial teacher training aimed specifically at teachers of Physical Education. It has been developed to promote certain general or transversal competences which are gaining importance in all curricula within the framework of EEES. This project has materialized in a shared virtual work community between the Faculty of Education of the Complutense University of Madrid and the Faculty of Teacher training of the University of Barcelona. This project represents a complementary alternative to the tutoring of students who are doing their practice sessions in schools.

Key words: generic competences, virtual communities, collaborative learning, practice in school.

L'ACQUISITION DE COMPÉTENCES GÉNÉRIQUES AU MOYEN D'UNE COMMUNAUTÉ VIRTUELLE DE PRATIQUE ET APPRENTISSAGE

E-journal partagé: une expérience de collaboration en réseau, pour la matière de pratiques de la formation initiale des études d'Enseignants d'Éducation Physique, c'est un projet qui naît dans le but de promouvoir certaines compétences génériques ou transversales dans l'Éducation Supérieure et qui commencent à avoir une importance significative dans tous les plans d'étude dans le cadre des EEES. Le projet, qui se matérialise dans une Communauté virtuelle de travail de collaboration, il est encadré entre les Facultés d'Éducation de l'Université Complutense de Madrid, et la Faculté de Formation du Professeurs de l'Université de Barcelone, il représente une alternative complémentaire à la tutorización des étudiants que se trouvent en effectuant ses pratiques enseignantes dans des centres scolaires.

Mots clef: compétences génériques, Communautés virtuelles, apprentissage en collaboration, pratiques scolaires.

LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS GENÉRICAS A TRAVÉS DE UNA COMUNIDAD VIRTUAL DE PRÁCTICA Y APRENDIZAJE

Marta Capllonch Bujosa

mcapllonch@ub.edu

Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Barcelona

Fco. Javier Castejón Oliva

jcastejo@edu.ucm.es

Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El debate sobre las competencias se engendra a partir de la Declaración de Bolonia, y relaciona directamente la cultura universitaria con el mundo del trabajo. Dirigir los esfuerzos hacia las competencias es, según Perrenaud (2005, 138 y sig.), ser capaz de nombrarlas y, por tanto, de identificar categorías de situaciones que se han de dominar de manera práctica y conceptual, o dicho de otra manera, preguntarse sobre qué harán los universitarios cuando acaben los estudios.

Según define el Proyecto Tuning¹ (González y Wagenaar, 2003), las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarla. En este sentido, el Proyecto Tuning analiza dos conjuntos diferentes de competencias, las llamadas específicas, que se relacionan con cada área temática, y las genéricas, o aquellas que identifican atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación. Estas últimas se clasifican en: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las competencias instrumentales incluyen las habilidades cognoscitivas (capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos), capacidades metodológicas para gestionar el ambiente (ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas), destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información, y las destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua. Las competencias interpersonales se definen como aquellas capacidades individuales relativas a la expresión de los propios sentimientos, habilidades críticas y autocríticas, destrezas sociales relacionadas con la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Finalmente, las competencias sistémicas son aquellas destrezas y habilidades que conciernen

los sistemas como totalidad y permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan (incluyen la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, las habilidades de investigación, la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, generar nuevas ideas, o trabajar de forma autónoma) (González y Wagenaar, 2003, 81 y ss.). Existe un verdadero debate que cuestiona no sólo la necesidad de que estas competencias entren a formar parte de los currículos de la Educación Superior, sino también sobre la verdadera posibilidad de plantearlas. Sin embargo, desde nuestra perspectiva de formadores de maestros y maestras, consideramos que estas competencias, independientemente de las leyes del mercado, adquieren una importancia relevante en la profesión docente. Esta línea es la que menciona Perrenaud, cuando diferencia entre una formación universitaria, y una escuela profesional.

El listado de competencias transversales o genéricas es muy extenso, por no mencionar la gran cantidad de grupos o subgrupos que se han generado para su clasificación. Algún ejemplo de ello lo encontramos en los trabajos de Corominas (2001; Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pèlach y Cortada, en prensa), en los que se proponen diferentes criterios de selección o categorización de dichas competencias, a la vez que una dilatada recopilación de ejemplos de categorizaciones de autores e instituciones europeas y norteamericanas. Creemos que optar por una de ellas, o un subgrupo de ellas, no deja de ser un compromiso que debe ser compartido por toda la comunidad universitaria; por eso, con objeto de seleccionar las más adecuadas para la formación de maestros consideramos adecuado revisar las valoraciones que la ANECA (2005) había realizado sobre las competencias para elaborar el libro Blanco para el Título de Grado en Magisterio. Sin embargo su consulta no nos ha aportado ninguna luz a nuestras intenciones, pues la información se limitaba a mostrar un *ranking* a partir de las opiniones recogidas por un número determinado de profesionales de la Educación. No obstante, comprobamos importantes contradicciones frente a nuestras iniciales convicciones, que quizás podrían imputarse a la excesiva orientación técnica de la formación en estos últimos tiempos, pues competencias que consideramos que forman parte del bagaje propio de los maestros, ocupaban lugares muy bajos o despreciables en ese ranking. Así, *el trabajo en equipo* ocupaba el lugar 33, *la toma de decisiones* el lugar 46, *el compromiso ético* el lugar 58, *el aprendizaje autónomo* el lugar 88, *el razonamiento crítico* el 107, y la tan necesaria *capacidad de gestión de la información*, el lugar 142, de las 149 posibilidades (ANECA, 2005, 138 y ss.)².

Por otro lado, es cierto como afirma Zarifian (1999), que no se puede entender el concepto de competencia si no es en referencia a una situación. Y por tanto, para definir las competencias transversales que han de adquirir los maestros durante su formación inicial habría que ir, por un lado, a buscar las necesidades que tienen los estudiantes cuando llegan a los centros escolares; por otro, escrutar lo que definen los planes docentes de las asignaturas, y también buscar entre las situaciones académicas diarias dónde estaban realmente sus carencias, con objeto de poder encontrar la mejor estrategia para profundizar en algunas de las competencias genéricas que más requieren nuestros estudiantes. Todo eso deberíamos compararlo, además, con las competencias que han ido adquiriendo mayor relevancia en la escuela actual. Porque ¿qué maestros y maestras estaríamos formando si no atendiéramos a las nuevas necesidades que trae consigo la sociedad de la

información y del conocimiento? El Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo (2003) cita entre las competencias más necesarias la búsqueda y selección de información, el análisis crítico, la resolución de problemas, la elaboración personal de conocimientos funcionales, la argumentación de las propias opiniones y la negociación de los significados, el equilibrio afectivo, el trabajo en equipo, los idiomas, la capacidad de autoaprendizaje, la iniciativa, la perseverancia...

Si uno de los pilares de este proyecto estaba constituido por la necesidad de contribuir a la adquisición de competencias denominadas genéricas o transversales en la formación inicial de los maestros, el otro gran pilar está constituido por el uso de las TIC, pues parece que una educación a través de los medios, y de los propios medios se adapta muy bien a las nuevas expectativas de la escuela de nuestro siglo, o al menos, así lo corroboran múltiples experiencias en este sentido (Colás y De Pablos, 2004; Cruz, Blanco y Escalante, 2004; Gros, 2004; Vilà y Alabart, 2006). Ejemplos sobre la utilidad que proporcionan las TIC durante las prácticas escolares, son los trabajos de Sánchez Rodríguez (2001) o de Blasco (2004), si bien su intención es la de mejorar las relaciones entre universidad y centro de prácticas. Otro aspecto importante son las posibilidades de trabajo autónomo y en colaboración que ofrecen las TIC (Crook, 1998; Dillengourg, 1993; Kaye, 1991), a la vez que permiten el debate inmediato sobre las ideas, situaciones y experiencias que se han ido desarrollando en el Prácticum. El intercambio de información da paso a que se establezcan distintos puntos de vista que permite corroborar, cambiar o matizar la propia práctica. Algo que queda en entredicho si se espera a las reuniones habituales y periódicas que se realizan con los tutores universitarios.

Hemos seleccionado para nuestra experiencia el Prácticum por ser una asignatura de una importante trascendencia en la formación inicial de los maestros y maestras cuyos planes docentes especifican claramente que no deben limitarse a tomar decisiones sobre el *qué, cómo y cuándo* enseñar y evaluar, sino que también deben orientarse a establecer relaciones dinámicas entre la teoría y la práctica, analizar de manera crítica y constructiva las propias tareas educativas, contribuir a poner las bases para fomentar la reflexión, ayudar a desarrollar y construir esquemas flexibles de pensamiento y de acción con el fin de dar respuesta a las necesidades de intervención que les plantearán las futuras tareas profesionales (Campos, Civera, Gispert, González, Martínez, Rosich, Tribó y Villalonga, 1997), a la vez que posibilitar la vivencia de situaciones cuyo análisis, contrastado con la teoría, pueda dar lugar a nuevos conocimientos (Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado, 2005-06). En definitiva, el período de prácticas se conforma como una unidad de convergencia docente, que debería integrar tanto los conocimientos como las competencias que los estudiantes han ido adquiriendo a lo largo de los estudios, para ponerlos al servicio de su desarrollo profesional. En este sentido, consideramos que realizar un diario compartido a través de una plataforma virtual, podía ser un buen instrumento para realizar un estrecho seguimiento de las necesidades que nuestros estudiantes tienen en los centros de prácticas y descubrir aquellas competencias que más se acercaran a sus necesidades reales y en situación (Schön, 1983; 1992), y contribuir a adquirirlas a través de las posibilidades que ofrece la comunidad virtual.

2. E-DIARIO COMPARTIDO: UNA COMUNIDAD VIRTUAL DE PRÁCTICA, APRENDIZAJE Y TRABAJO COLABORATIVO

El proyecto *E-diario compartido* nace como una experiencia que tiene como principal misión poner al alcance de los estudiantes que se encuentran en su periodo de prácticas, un espacio de opinión, debate, información, comunicación, interacción y aprendizaje colaborativo, que les permita ser conscientes de la complejidad de la profesión y enfrentarse a sus propias habilidades como futuros docentes; todo ello con el claro objetivo de contribuir a la adquisición de competencias genéricas que se requieren para ejercer su tarea docente. La experiencia se lleva a cabo con un grupo de estudiantes de la especialidad de maestros de Educación Física de las Facultades de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, y la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona, aprovechando el hecho de que la asignatura de Prácticas coincidía en el calendario académico, y contaba con una importante similitud tanto organizativa, como concordancia en sus planes docentes. En concreto, los objetivos del E-diario compartido son:

- Valorar con sentido crítico la experiencia escolar.
- Fomentar la reflexión sobre la propia práctica a partir del diálogo entre iguales.
- Percibir los puntos fuertes y puntos débiles de la actuación personal.
- Experimentar la necesidad de cambio y desarrollo profesional.
- Contribuir a la toma de decisiones personales y de grupo.

El diario ha sido uno de los recursos más utilizados a la hora de evaluar, reflexionar, valorar o describir el trabajo realizado en el contexto escolar. Para Zabalza (2004) es una posibilidad de entablar un diálogo con uno mismo, y tratar de racionalizar las experiencias del día: “durante el Prácticum, el diario sirve a los estudiantes en prácticas como recurso para hacerse más conscientes de su experiencia en la escuela” (Zabalza, 2004, 11). Asimismo, según Roig y Mengual (2003), los diarios representan para los estudiantes una base de reflexión, y para los tutores, una fuente de análisis y orientación del proceso de trabajo seguido en las prácticas. Empleado como documento donde quedan plasmadas las ideas, argumentos y propuestas, supone un instrumento donde quedan marcadas las apreciaciones que se pueden recuperar en cualquier momento; si además, este documento es compartido, aunque pueda tener limitaciones por un mínimo de reglas y compromisos, puede servir de referencia para comprobar las argumentaciones propias con las de otros y otras, lo que ayuda a construir nuevas ideas y a entender puntos de vista por un proceso dialógico.

No existe una gran tradición de utilizar Internet para el diseño de diarios digitales personalizados (Roig y Mengual, 2003; Zabalza, 2004), pero las nuevas tecnologías, y en concreto las comunidades virtuales de práctica y aprendizaje, representaban un reclamo para buscar una experiencia que pusiera al alcance, tanto de estudiantes como de tutores, un espacio de aproximación y diálogo compartido. Además, el actual debate sobre el uso de los entornos virtuales no se encuentra tanto en la sustitución de las formas tradicionales de educación, sino más bien complementando y potenciando las mismas (Babot, 2003). Mediante los entornos virtuales, los estudiantes tienen ocasión de inter-

venir en su propio proceso de aprendizaje (Cruz, Blanco y Escalante, 2004) y como mencionan Gros y Adrián (2004), pueden ayudar a complementar buena parte de las actividades y propuestas que difícilmente pueden ser realizadas en nuestras aulas.

Otro de los aspectos novedosos de la experiencia era la elaboración colaborativa del E-diario. Es decir, propiciar una herramienta donde compartir información, promover el intercambio de ideas y de conocimientos entre los miembros de la comunidad virtual, mediante una participación activa para el desarrollo de habilidades individuales y de grupo (Monereo y Durán, 2002). Como sostiene Crook (1998), al solicitar que cada participante haga público y explícito su pensamiento, los estudiantes tienen que organizar sus opiniones, previsiones, interpretaciones... en beneficio de la actividad conjunta, situando la fuerza del trabajo con compañeros en los procesos reflexivos que se derivan de la responsabilidad de justificar y aclarar las propias ideas a un colaborador. En este sentido, los foros propuestos ofrecían la posibilidad de dar voz a todas y cada una de las personas participantes en el proyecto de una manera mucho más personalizada que en una tutoría, que a menudo se convierte en un espacio para solventar cuestiones organizativas, superar indecisiones o resolver dudas, sin que por ellos se llegue a profundizar con la suficiente intensidad en aspectos de interés para los estudiantes y para su futuro desarrollo profesional.

3. EL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA. LOS FOROS DE DEBATE COMO ESPACIOS DE ENCUENTRO Y DE DIÁLOGO EN LA COMUNIDAD VIRTUAL

El E-diario compartido incluye diversos foros de debate³, que se erigen como el elemento principal de la comunidad virtual, y que han sido creados, expresamente, para fomentar la reflexión y el diálogo sobre temáticas vinculadas a las prácticas en centros escolares. En la línea de las opiniones de Martínez Álvarez y Díaz Crespo (2003), la reflexión sobre la docencia debería dirigirse principalmente a comprender la complejidad educativa y a revisar las propias competencias para enfrentarnos a ellas. Estos autores, proponen como temas de reflexión, en una experiencia previa en el prácticum: el conocimiento sobre uno mismo, la identidad docente, la pertinencia al grupo, la situación en el propio proceso de formación y la investigación como para de la enseñanza; y en nuestro caso se concretaron definitivamente en:

Foro 1. La identidad docente: Tenía por objeto recoger todas aquellas opiniones sobre lo que representa para los estudiantes ser maestro o maestra, la identificación de los aspectos que forman parte del perfil del docente y en qué medida ellos y ellas contaban con dichas características, o la manera como se enfrentaban a lo que iba a ser su profesión.

Foro 2. La pertinencia al grupo: Pretendía conocer la implicación de los estudiantes en los centros de prácticas, y las relaciones que establecían con los diferentes miembros de la comunidad educativa y del contexto: profesorado, familias, estudiantes, etc. así como recoger tanto las tareas que llevaban a cabo como los sentimientos sobre todo aquello que les hacía partícipes del centro. También podían encontrar opciones para la identifi-

cación de las tareas de los docentes, y la asunción de responsabilidades en los centros de prácticas.

Foro 3. La investigación como parte de la enseñanza: Buscaba recopilar información sobre todo aquello que los estudiantes habían podido contrastar con la práctica, y actividades propias y del centro que se desarrollaban en espera de que produjeran unos efectos determinados. También tenían la oportunidad de analizar y reflexionar sobre los diferentes proyectos que se estaban realizando en el centro de prácticas, o las líneas de actuación que ellos podían poner en práctica.

Los estudiantes intervenían en los foros poniendo de manifiesto sus dudas, sus preocupaciones, sus miedos, sus motivaciones, para compartirlas con compañeros y compañeras que se encontraban en igual situación, aunque distaran entre ellos muchos kilómetros. También realizaban sus críticas y sus reflexiones que encontraban respuesta en las intervenciones de sus compañeros y compañeras en forma de consejos, ánimos o nuevas cuestiones que les permitieran seguir adelante en su tarea diaria. Los tutores decidimos mantenernos completamente al margen de sus intervenciones con objeto de que entendieran realmente la herramienta como algo propio, y para que sus aportaciones no se vieran mediatizadas por nuestras opiniones.

4. REQUISITOS METODOLÓGICOS PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL E-DIARIO COMPARTIDO

Para que la investigación pueda aportar la mayor y mejor información posible, es necesario un mínimo de pautas. Como recogen Camerino y Buscà (1997), evidentemente, los diarios, como instrumentos, aunque sean telemáticos, requieren de requisitos metodológicos que posibiliten su validez dentro de un proceso de tales características. En este sentido, la participación en el *E-diario* requería:

Periodicidad: De nada sirve escribir un diario si no es con cierta regularidad temporal. En este sentido, se solicitó a los participantes del proyecto que realizaran al menos una intervención a la semana en cualquiera de los tres foros⁴. Esta intervención se indicaba que tenía que ser, en cualquier caso, antes del fin de semana, e insistiendo en que fuera lo más próxima posible al momento en que se habían desarrollado las vivencias que se ponían de manifiesto.

Adecuación a las temáticas de los foros establecidos: En la reunión previa donde se presentó la propuesta, se planteó la pertinencia de los temas, aunque se asumió las sugerencias del propio alumnado. Las temáticas de los foros habían sido planteadas con objeto de hacer reflexionar sobre las diferentes actuaciones que se pueden llevar a cabo en un centro de prácticas. Por tanto, no sólo implicaban al propio estudiante, sino que permitían intervenciones sobre las relaciones que se establecían entre todos los miembros de la comunidad educativa, análisis sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc. Con objeto de que las aportaciones respondieran de la manera más fiel a la realidad, se solicitó a los estudiantes que dejaran bien establecidos los cambios que representaba cada

una de las fases del período de prácticas: observadores, colaboradores o protagonistas de la acción docente.

Representatividad: Las intervenciones debían reflejar la experiencia habitual de los participantes y no estar sujetas al engaño deliberado o la broma. Debían responder a una de las siguientes condiciones: generar nuevas aportaciones, seguir una discusión o un debate abierto contribuyendo al análisis o reflexión, o bien aportar propuestas de solución o alternativas a las preguntas de compañeros.

Calidad: En la línea de las propuestas de Marquès, Camerino y Gimeno (2006), se solicitaba que las intervenciones tuvieran sentido, fueran ponderadas y estuvieran bien argumentadas. Además, desde un inicio se estableció lo que se conoce por el nombre de ciberetiqueta⁵ o compromiso tácito de respeto que deben compartir todos los usuarios.

Un formato específico: Para facilitar el seguimiento de las aportaciones, y su posterior análisis, se recomendó a los estudiantes que escribieran el texto directamente en el cuerpo del mensaje de los foros, sin utilizar archivos adjuntos. Durante el transcurso del proyecto, pudimos comprobar que los estudiantes, por propia iniciativa escribían sobre un único tema en cada mensaje, y que escribían cada vez tantos mensajes como necesitaban para preguntar sobre situaciones específicas, resolver dudas a cuestiones planteadas por sus compañeros y compañeras, o bien realizar comentarios. Esta iniciativa, que surgió de manera espontánea, nos ayudó considerablemente a la hora de realizar el análisis de contenido.

Motivación: Siguiendo las opiniones del alumnado a las experiencias de González Fernández e Iglesias (2003), la propuesta se realizó a todo el grupo de estudiantes que tenían asignados los tutores responsables del proyecto, pero su participación era voluntaria. Sin embargo, a los participantes se les ofreció la posibilidad de sustituir una parte de la memoria de prácticas que debe entregarse al final del período por su participación al proyecto⁶ Otro elemento que jugaba en pro de la motivación era la curiosidad que representaba el hecho de compartir experiencias con un grupo de estudiantes de otra comunidad autónoma, con quienes contaban tantos puntos en común.

5. RESULTADOS OBTENIDOS

5.1. Valoración de los estudiantes

Los estudiantes pudieron valorar la experiencia en dos momentos concretos del proceso a través de diferentes técnicas. Por un lado, mediante un foro de valoración que se presentó de manera abierta en dos momentos del proceso (hacia mitad de las prácticas y al finalizar las mismas), y por otro lado, mediante un cuestionario que permitía contrastar el alcance de los objetivos, el interés de los foros, la organización, la participación personal, y la participación de los compañeros y compañeras a través de una escala de valoración del 1 al 10 (1 es el mínimo y 10 el máximo). El cuestionario se presentó al finalizar el período de prácticas, cuando ya los estudiantes habían dejado de intervenir en la plataforma, y podían contrastar las experiencias con mayor frialdad. De ambas

técnicas, que podemos considerar como complementarias, se pueden extraer las siguientes conclusiones.

Los principales comentarios sobre la valoración general del E-diario, se centralizan en su utilidad como una herramienta muy dinámica, que ofrecía la posibilidad de intercambiar ideas, sentimientos y opiniones, ratificar ideas, plantear puntos de vista, dudas y preocupaciones; alcanzar reflexiones más profundas que las realizadas de manera individual, y cuya principal motivación se encontraba en las interacciones, y en la posibilidad que ofrecía romper con el aislamiento que se puede sentir en un centro escolar, gracias a las interacciones con iguales que tienen los mismos problemas y están pasando por las mismas experiencias. Además, el E-diario les permitía sentirse acompañados en todo momento a lo largo del proceso.

Otro aspecto importante que revelaron las valoraciones fue la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica, y descubrir los puntos fuertes y débiles que posee cada uno y cada una como futuro docente, a la vez que posibilitaba sentirse responsable de su propio aprendizaje, y contribuir al aprendizaje de iguales. Además, el E-diario, resultaba un espacio idóneo de libertad para analizar de manera crítica el contexto escolar y las relaciones que se establecían entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

El proyecto se valoraba, asimismo, como una experiencia enriquecedora y gratificante, que permitía constatar la complejidad de la profesión, y formarse como futuros docentes aprendiendo los unos de los otros. Según palabras de los estudiantes, también favorecía la socialización, la cooperación y la solidaridad, valores muy necesarios en los maestros y maestras. Sin embargo, también se realizaron algunas críticas, por ejemplo el reducido número de estudiantes que se beneficiaban del proyecto, o bien el elevado volumen de trabajo que representaba llevar el diario al día. Y es cierto que, aunque habíamos realizado una previsión de mínimos, no se nos ocurrió realizarla de máximos. Hubo personas que intervinieron de manera diaria, y creemos que más de uno se sintió obligado por la participación y la entrega de sus compañeros.

En efecto, la participación de los estudiantes duplicó las previsiones realizadas. De las 336 intervenciones esperadas se obtuvieron 575 en los principales foros de debate, sin contar las que se realizaron en los foros de presentación, valoración o despedida. La figura siguiente ilustra la distribución de las intervenciones a lo largo de la experiencia en los principales foros de debate:

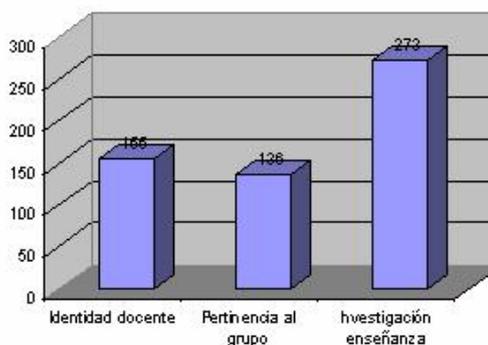


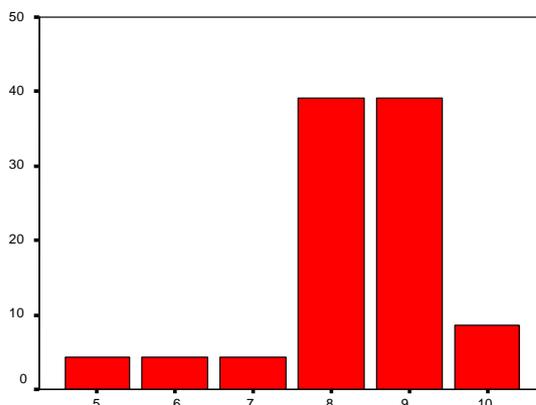
Figura 1. Intervenciones realizadas en los principales foros de debate

Como se puede comprobar, *la Investigación como parte de la enseñanza* es el foro que ofrece una mayor participación, casi la mitad (47,4%), *la Identidad docente* alcanza un 28,4%, y *la Pertinencia al grupo* un 23,6%.

Con relación a los foros, las valoraciones revelaron, sobre todo, que al inicio de la experiencia había un cierto desconcierto sobre dónde ubicar los mensajes, aunque en general nadie declaró echar un tema en falta, o que le faltara algún espacio donde incluir una opinión. El hecho de que sus temáticas se plantearan de manera muy abierta, ofrecía la posibilidad de que todo el mundo encontrara su espacio de intervención donde expresar opiniones, encontraban soluciones a problemas personales y sugerencias para enfrentar diferentes situaciones.

A continuación se muestra un ejemplo de las valoraciones que los estudiantes realizaron a los foros de debate. La figura 2, que corresponde con el foro de *Identidad docente*, se comprueba que las valoraciones se encuentran entre 8 y 9. También en el foro de *Pertinencia al grupo* la valoración es parecida, aunque más distribuida que en el caso anterior. En el caso del foro de *Investigación como parte de la enseñanza*, el porcentaje más alto se encuentra entre los valores 9 y 10.

Figura 2. Valoración sobre el foro Identidad docente



En cuanto a la utilidad de los foros, se plantearon cuestiones como: ¿En qué medida el E-diario compartido te ha ayudado a?:

- Valorar con sentido crítico la práctica educativa.
- Fomentar la reflexión sobre tu propia práctica.
- Percibir tus puntos fuertes y débiles.
- Experimentar la necesidad de cambio y desarrollo profesional.
- Compartir experiencias entre iguales.

El resultado del cuestionario, reveló que los estudiantes realmente consideraban que el *E-diario* había contribuido a hacerles valorar con sentido crítico la práctica educativa, fomentar la reflexión sobre la práctica, y reconocer sus puntos fuertes y débiles, aunque

las valoraciones más altas se encontraban en la posibilidad de compartir experiencias con iguales. Un análisis amplio de cada uno de los foros y sus posibilidades como elementos constituyentes del *E-diario compartido*, nos indica que existe una gran correspondencia entre las propuestas y lo que ellos y ellas han aportado y conseguido. Hay, en líneas generales, un alto grado de satisfacción por lo que ha proporcionado.

Presentamos solamente la figura que expresa los valores encontrados en “a) Valorar con sentido crítico la práctica educativa”, porque es semejante a los casos b, c y d. Se sitúa el valor más repetido en 8 (como en el resto de las otras tres valoraciones). Este valor de 8 supone entre el 30% y el 50% de todas las valoraciones de estas cuatro cuestiones.

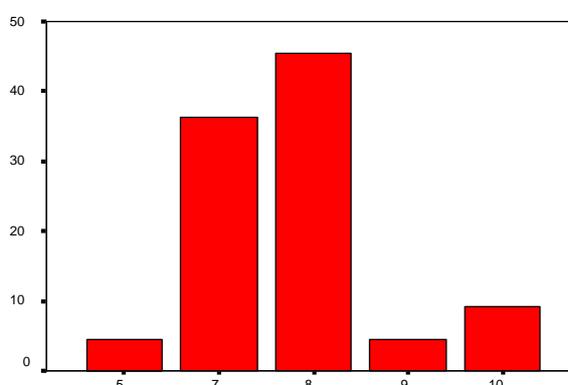


Figura 3. Valorar con sentido crítico la práctica educativa

Hemos resaltado la figura 4, *Compartir experiencias entre iguales* porque la puntuación de 10 es la más destacada y el resto van disminuyendo en proporción. Se puede observar que esta valoración de 10 está cercana al 50%. Creemos que es así debido a que ha supuesto una oportunidad para comprobar cómo exponer sus propias ideas y cómo se debaten entre personas que comparten situaciones similares.

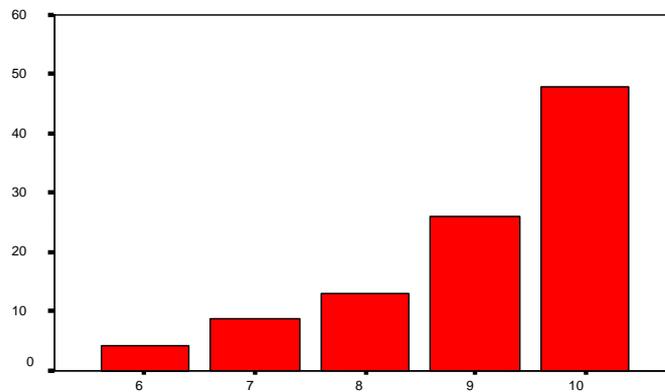


Figura 4. Compartir experiencias entre iguales

Otra de las cuestiones objeto de las valoraciones fue los sentimientos sobre la propia participación y las intervenciones de los compañeros y compañeras: algunas personas reconocen un cierto escepticismo inicial, y otras, por el contrario, reconocen haber alcanzado una cierta dependencia motivada en parte por el alto compromiso de todos y todas. Pero también sentir la herramienta como propia, parece que fue un elemento positivo debido al compromiso que adquieren para sí y para los demás. Destaca el ánimo que se dan entre ellos y ellas, solicitando opiniones de sus compañeros y compañeras sobre las aportaciones que iban realizando y así poder contrastar sus puntos de vista. Destaca el tono de cordialidad y el respeto de las opiniones, pero se echa de menos un poco más de debate en algunas ocasiones, aunque quizás se deba al alto nivel de reciprocidad que terminaba existiendo.

Entre las propuestas que los estudiantes realizaron de cara a futuras experiencias similares, se destacaban:

- la generalización de la experiencia,
- la posibilidad de disponer de una herramienta similar también en el ámbito profesional,
- la ampliación de la experiencia a más grupos de prácticas y a otras universidades,
- la posibilidad de dar cabida también a los maestros tutores de los centros de prácticas,
- ampliar la experiencia a la fase anterior a la estancia de prácticas y la fase posterior o de desarrollo de la memoria.

Sobre la participación/no participación de los tutores, la mayoría de las respuestas se reparte por igual entre las dos posibilidades. Por un lado la participación de los tutores en un plano de igualdad con los estudiantes, y por otro mantenerse al margen para dar mayor libertad a las intervenciones de los estudiantes.

5.2. Valoración que realizan los tutores

Los tutores disponían, asimismo, de un foro permanente donde poner de manifiesto sus comentarios en relación al desarrollo del proyecto. Las principales temáticas abordadas desde el foro de tutores, se centralizaron en:

- Descripciones sobre la organización y la participación, como una manera de dejar constancia de lo hechos que allí sucedían.
- Comentarios en torno al número, tipo y calidad de las aportaciones de los estudiantes.
- Reflexiones en torno al contenido de las intervenciones de los estudiantes.
- Análisis sobre la consecución de los objetivos marcados.
- Propuestas sobre la mejor manera de coordinar la tutoría presencial con las intervenciones aparecidas en el *E-diario*.
- Manifestación de sentimientos.
- Dudas sobre la necesidad de intervenir ante ciertos comentarios o preguntas de los estudiantes.
- Cuestiones sobre la necesidad de tomar ciertas iniciativas.

El contenido principal del foro de tutores se instaura en torno a las propuestas de mejora. Como si de un comentario en voz alta se tratara, se ponían de manifiesto situaciones que nos permitían tomar decisiones compartidas sobre el siguiente paso a dar. Así, y aunque parecía que estaba todo preestablecido de antemano, gracias a los comentarios del foro de tutores se introdujeron los foros de valoración, los de presentación, la despedida, el cuestionario final y sus contenidos, los foros de síntesis, y también se decidieron situaciones como las de bloquear los foros durante el período vacacional de Pascua, o redireccionar participaciones determinadas a sus foros correspondientes... Valga, a modo de ejemplo, el siguiente comentario tomado del foro de tutores:

... los estudiantes que entran una vez por semana se pueden encontrar con 14 ó 15 mensajes. Si por alguna circunstancia hay alguien que se ha pasado muchos días sin entrar, el volumen de correos por leer puede desbordar a cualquiera (los que estamos acostumbrados al correo electrónico procuramos no estar más de dos días sin conectarnos, por razones obvias. Leer y contestar el correo ya ha empezado a ser una de las tareas que forman parte de la cotidianidad). Con ello quiero decir que un mensaje de síntesis podría ser adecuada, no sólo para reconducir las temáticas de los foros, sino además para recuperar a aquellos estudiantes que se han perdido por el camino. (Mensaje n.115 del foro de tutores).

Finalmente, pudimos comprobar cómo efectivamente, el trabajo en red ofrecía algunos inconvenientes que ya menciona Cabero (2006): mayor inversión de tiempo, mayor volumen de trabajo, necesidad de unas mínimas competencias en tecnología, posibilidad de verse desbordado por el nivel de participación, etc. Pero, como contrapartida, tuvimos un seguimiento diario de las situaciones en las que se encontraban nuestros alumnos y alumnas en prácticas, un mayor conocimiento sobre sus dudas, preocupaciones y miedos, y en definitiva, un mayor conocimiento del grupo de trabajo, evitando

que las reuniones fueran situaciones burocráticas y que contribuyeran poco a las situaciones de la práctica.

A continuación, sintetizamos en una matriz DAFO, como técnica de diagnóstico y para plantear estrategias de futuro, el resultado obtenido en la experiencia y en el debate entre los tutores y el grupo de estudiantes.

Matriz DAFO	AMENAZAS	OPORTUNIDADES
<p><i>Perspectiva de los estudiantes</i> Motivación para la participación en experiencia interuniversitaria. Trabajo colaborativo con iguales. Análisis de las intervenciones. Vincular las experiencias con las prácticas. Contribuir al debate sobre los centros escolares. Satisfacción de los resultados.</p> <p><i>Perspectiva de los tutores</i> Posibilidad de realizar un seguimiento diario de los estudiantes. Identificación de aquellas temáticas más prioritarias para los estudiantes.</p>	<p>Estrategias defensivas:</p> <p>Publicar la experiencia en revistas de formación del profesorado. Demostrar la importancia de experiencias para favorecer las competencias transversales de los estudios de maestros: trabajo colaborativo, contribución a la creación de conocimiento, favorecer la reflexión, vincular las experiencias de Prácticum con experiencias personales, etc.</p>	<p>Estrategias ofensivas:</p> <p>Proponer nuevas experiencias de trabajo colaborativo a partir de esta experiencia previa para crear una red de profesorado a través de plataformas virtuales para seguimiento y interrelación del alumnado en el Prácticum</p>
<p>DEBILIDADES</p> <p><i>Perspectiva de los estudiantes</i> Poca claridad en los descriptores de los foros. Elevada inversión de tiempo para leer y responder mensajes.</p> <p><i>Perspectiva de los tutores</i> Dificultad para valorar las aportaciones de "calidad". Dificultad para controlar intervenciones fuera de contexto. Elevada inversión de tiempo en el seguimiento. Excesiva distancia entre las concepciones de los estudiantes y de los tutores.</p>	<p>Estrategias de supervivencia:</p> <p>Presentar la experiencia en foros especializados para dar a conocer sus resultados. Mostrar las ventajas de un seguimiento del Prácticum a través de una plataforma virtual. Solicitar ayudas mediante proyectos de innovación docente para obtener el apoyo institucional.</p>	<p>Estrategias de reorientación:</p> <p>En futuras experiencias, trabajar con los estudiantes descriptores de los foros, y estrategias que permitan intervenciones que se ajusten a las necesidades reales de tiempo de cada participante. Valorar con ellos la existencia de diferentes foros u otro tipo de herramientas que respondan a sus intereses, incluso aunque se trate de situaciones marginales a la experiencia.</p>

6. CONCLUSIONES

A través de esta experiencia hemos comprobado que el alumnado ofrece aportaciones interesantes que nos permiten plantear hipótesis sobre cómo las relaciones que se dan en un trabajo colaborativo en una comunidad virtual, ayudan a construir conocimiento, porque se puede observar la realidad desde puntos de vista que, en situaciones individuales, no son precisas, y con ellas, promover las necesarias competencias transversales entre los estudiantes universitarios. La comprobación de otras ideas sobre determinados aspectos de la práctica, ayuda a comprender mejor las actuaciones propias y ajenas y a entender puntos de vista que abren posibilidades que desde el aislamiento no se logra.

Estos procesos de análisis y reflexión compartidos han supuesto una mejora notable en la forma en la que han entendido sus propias situaciones y las de los otros y otras, aportando información que, probablemente, no habría aparecido si no se hubiera utilizado un diario compartido.

No queremos caer en el equívoco de presentar una actuación que suponga una generalización sin más. Esta herramienta nos ha ayudado a mejorar nuestro trabajo en la tutorización del prácticum, y creemos también que ha contribuido a favorecer procesos de análisis, reflexión y crítica, que es lo que buscábamos, sin embargo, y como docentes y también para el alumnado, hay que intentar nuevas actuaciones e investigaciones que nos permitan profundizar en nuevas estrategias que supongan una mejora en nuestra actividad como tutores y un desarrollo de la capacidad crítica y de reflexión de los estudiantes.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANECA. (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

BABOT, I. (2003). *E-learning, corporate learning*. Barcelona: Gestión 2000.

BLASCO, J.E. (2004). *Tuspr@cticas: ¿Un espacio virtual de enseñanza-aprendizaje?* En *Actas del XXII Congreso Nacional de Educación Física. Formación inicial del profesorado de educación física ante el reto europeo*. (CD-Rom ed.). A Coruña: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad A Coruña/ Educación Física Española. Sociedad científica.

CABERO, J. (2006). Bases pedagógicas del *e-learning*. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (1). [Disponible en <http://www.uoc.edu/rusc>]

CAMERINO, O. y BUSCÀ, F. (1997). Un recurso para la formación reflexiva del profesorado en Educación Física: el diario. En *Actas del III Congreso de Ciencias del Deporte. La Educación Física y la Recreación*. (pp. 955-963). Lleida: INEFC.

CAMPOS, M., CIVERA, I., GISPERT, I., GONZÁLEZ, R., MARTÍNEZ, C., ROSICH, N., TRIBÓ, G. y VILLALONGA, P. (1997). *Guia de Pràctiques*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

COLÁS, P. y De PABLOS, J. (2004). La formación del profesorado en redes de aprendizaje virtual: aplicación de la técnica DAFO. *Teoría de la educación* (5). [Disponible en <http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/>]

CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU. (2003). *Relació de Competències bàsiques*. [en línea]. <www.gencat.net/ense/csda/pdf/relacio_cb.pdf> [Consulta: 5 de agosto, 2004].

COROMINAS, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación* (325), 299-321

COROMINAS, E., TESOURO, M., CAPELL, D., TEIXIDÓ, J., PÈLACH, J. y CORTADA, R. (en prensa). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*

CROOK, C. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.

CRUZ, A., BLANCO, A. y ESCALANTE, M. (2004, 2 julio). *Resultados de una experiencia de aprendizaje virtual en alumnos universitarios*. Conferencia presentada en 3r Congrés Internacional Docència Universitària i Innovació, Girona.

DILLENOURG, P. (Ed.). (1993). *Collaborative learning. Cognitive and Computational Approaches*. UK: Elsevier Science Ltd.

FACULTAD DE EDUCACIÓN. CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. (2005-06). *Documentos para el Prácticum de las Titulaciones de Maestro*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, R. e IGLESIAS, L. (2003). Los foros de debate virtual como herramienta para el seguimiento del prácticum. En M. IGLESIAS, M.A. ZABALZA, A. CID y M. RAPOSO (Eds.), *Actas del VII Simposium Internacional sobre el Prácticum. El Prácticum como compromiso institucional: los planes de prácticas* (pp. 599-613). Poio, Pontevedra: Universidad de Santiago de Compostela/ Universidad de Vigo/ Universidad da Coruña.

GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.

GROS, B. (2004). La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. *Teoría de la educación* (5). [Disponible en: <http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/>]

GROS, B. y Adrián, M. (2004). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Teoría de la educación* (5). [Disponible en: http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05]

HARASIM, L., HILTZ, S.R., TUROF, M. y TELES, L. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en la red*. Barcelona: Gedisa.

KAYE, A. (Ed.). (1991). *Collaborative learning Through Computer Conferencing. The Najaden Papers Edited by A. R. Kaye*. Berlin: NATO ASI series.

MARQUÈS, L., CAMERINO, O. y GIMENOS, S. (2006). *Comunidades virtuales de aprendizaje (COVA). Consecuencias de una experiencias. Comunicación presentada en el Congreso de m-ICTE*. Sevilla

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, L. y DÍAZ CRESPO, B. (2003). El Prácticum de Educación Física y la Iniciación de los temas de reflexión en la construcción de la identidad profesional. En M. IGLESIAS, M.A. ZABALZA, A. CID y M. RAPOSO (Eds.), *Actas del VII Simposium internacional sobre el prácticum. El prácticum como compromiso institucional: los planes de prácticas*. Poio, Pontevedra: Universidad de Santiago de Compostela/ Universidad de Vigo/ Universidad da Coruña.

MONEREO, C. y DURÁN, D. (2002). *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.

PERRENOUD, P. (2005). La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències. En *El debat sobre competències a l'ensenyament universitari* (pp. 26-48). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.

ROIG, R. y MENGUAL, S. (2003). El diario digital, un recurso informático en Internet para el prácticum. En L. IGLESIAS, M.A. ZABALZA, A. CID y M. RAPOSO (Eds.), *Actas del VII Simposium Internacional sobre el Prácticum. El Prácticum como compromiso institucional: los planes de prácticas* (pp. 1043-1047). Poio, Pontevedra: Universidad de Santiago de Compostela/ Universidad de Vigo/ Universidad da Coruña.

SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. (2001). Naturaleza de la dualidad: El prácticum de magisterio a través de Internet. En L.M. VILLAR ANGULO (Ed.), *La universidad. Evaluación educativa e innovación curricular* (pp. 267-298). Sevilla: ICE Universidad de Sevilla.

SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic book.

SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

VILÀ, G. y ALABART, A. (2006). L'ús interactiu de les TIC en la docència universitària: una experiència de sociologia urbana. En A. ESCOFET, A. ALABART y G. VILÀ

(Eds.), *Ensenyar i aprendre amb TIC a la universitat* (pp. 29-62). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.

ZABALZA, M.A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ZARIFIAN, P. (1999). *Objectif Competence, pour une nouvelle logique*. Paris: Éditions Liaisons.

Notas:

¹ Tunning es un proyecto creado por las Universidades Europeas para responder al reto de la Declaración de Bolonia y del Comunicado de Praga. Uno de sus puntos de referencia fue el consenso sobre los resultados del aprendizaje, las competencias, y las habilidades y destrezas que contribuyeran a la creación del espacio europeo de educación superior.

¹ A pesar de que no hay excesivas diferencias entre los perfiles profesionales de las actuales especialidades de maestros, para presentar estos datos, se han tomado los resultados obtenidos para el perfil de maestros de Educación Física.

¹ Los foros de debate constituían la principal herramienta que daba sentido al proyecto, sin embargo contaban además con otros elementos de organización, comunicación, e información como podían ser las carpetas de contenidos, la agenda, el correo electrónico o el chat.

¹ Una participación mínima semanal de las 24 personas participantes, durante las 14 semanas ya representaba un volumen de 336 intervenciones.

¹ Normas de uso para una conducta respetuosa en la red (Harasim, Hiltz, Turof y Teles, 2000: 235)

¹ En concreto, a los estudiantes de la UB se les propuso sustituir la participación en el E-diario por el diario tradicional, y a los estudiantes de la UCM, por la elaboración de un proyecto de investigación personal.

Para citar este artículo puede utilizar la siguiente referencia.

CAPLLONCH BUJOSA, M. Y CASTEJÓN OLIVA, Francisco Javier (2007): La adquisición de competencias genéricas a través de una comunidad virtual de práctica y aprendizaje. RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis. (Coord.) Comunidades virtuales de práctica y de aprendizaje [monográfico en línea]. *Revista Electrónica de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 8, nº3. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]

<http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_03/n8_03_capllonch_castejon>

ISSN 1138-9737