

AZULEJO PARA EL AULA DE ESPAÑOL

09/2018



Catálogo de publicaciones del Ministerio:
sede.educacion.gob.es/publiventa

Catálogo general de publicaciones oficiales:
publicacionesoficiales.boe.es

DIRECTOR:

Mario Bedera Bravo, Consejero de Educación en Portugal

CONSEJO EDITORIAL:

Joana Lloret Cantero, Asesora Técnica en Portugal
Eduardo Tobar, Universidad de Vigo/EOI de Vigo
Mateo Berrueta, Lector "El Corte Inglés" en Portugal

CONSEJO ASESOR:

José León Acosta, Universidade de Lisboa
María Luisa Aznar Juan, Universidade de Coimbra
Francisco José Fidalgo Enríquez, Universidade de Aveiro
Juana M^a Feijóo, Instituto Cervantes de Lisboa
Susana Gil Llinás, Universidade de Évora
Beatriz Moriano, Universidade Nova de Lisboa
Xaquín Núñez, Universidade do Minho
Rogelio Ponce de León Romeo, Universidade do Porto
Mercedes Rabadán, Universidade do Algarve
Ignacio Vázquez, Universidade da Beira Interior

EVALUADORES EXTERNOS:

Mar Cruz, Universidad de Barcelona
Encarna Atienza, Universidad Pompeu Fabra de Barcelona
Alberto Madrona, Instituto Cervantes de Budapest
Antonio Delgado, Escuela Europea de Bruselas-I

DISEÑO Y MAQUETACIÓN:

Infinito. C/Vegas Bajas, 14 - 06490 Puebla de la Calzada (Badajoz) • www.infinitoestudio.com



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional
Dirección General de Planificación y Gestión Educativa
Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa

Edita: © SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: diciembre de 2018

Ciudad: Madrid

Correo electrónico: consejeria.pt@educacion.gob.es

NIPO: 030-14-261-3

ISSN: 1647-0834

Las imágenes utilizadas en este volumen son de libre distribución. Imagen de portada extraída de pixabay.com



Hacia una metodología del aprendizaje en línea eficaz y personalizada.



Estudio comparativo entre tres modelos de aprendizaje y su eficacia *online*

Towards an effective and personalized on- line learning methodology. Comparative study between three learning models and their effectiveness *online*

Antonio Chenoll

Docente. Universidade Católica Portuguesa (CECC)
a_chenoll@fch.lisboa.ucp.pt

Antonio Chenoll es docente de lengua española en la Faculdade de Ciências Humanas de la Universidade Católica Portuguesa en donde es investigador del Centro de Estudos de Comunicação e Cultura (CECC). También colabora de forma habitual con la Universidade Aberta y la Universidad Antonio de Nebrija. Sus principales líneas de investigación son el aprendizaje en contextos online, construcción perceptiva en lenguas próximas e inter-comprensión.

RESUMEN

La educación en línea es una opción inevitable en el actual sistema educativo. Intentar obviarlo, sería un error de efectividad en el aprendizaje. No obstante, existen muchos modelos en los que se aplica esta modalidad y con diseños que dependen de concepciones muy diferentes conectados a los objetivos finales de cada institución. Por un lado, existen los cursos completamente en línea en los que el objetivo es la masificación del aprendizaje, los cursos *online* en los que se prefiere el individualismo, los cursos en régimen de *b-learning* complementario a los cursos presenciales o cursos tecnológicamente enriquecidos y cuyo principal foco de aprendizaje sucede en los cursos presenciales.

En este trabajo, veremos y analizaremos los tres modelos desarrollados por la Universidade Católica Portuguesa (Educación presencial y tecnológicamente enriquecida), Universidade Aberta (Modelo completamente en línea y masivo) y por la Universidad Antonio de Nebrija (Modelo completamente en línea y de grupos reducidos). A través del análisis de los diferentes modelos desde varias perspectivas (objetivos finales, materiales, individualización, seguimientos del aprendizaje, componente afectivo, formal-informal, entre otros).

ABSTRACT

Online education is an inevitable option in the current education system. If we ignore this point, it would be a mistake of effectiveness in learning. However, there are many models in which this modality is applied, and with designs that depend on very different conceptions connected to the final objectives of each institution and students. On the one hand, there are full online courses in which the objective is the massification (from the point of view of the massive educational right) of learning, online courses in which individualism is preferred to keep the quality, courses in b-learning regime and the complementary to face-to-face courses with technologically enriched courses. In this work, through the analysis of the different models from various perspectives (final objectives, materials, individualization, monitoring of learning, affective component, formal-informal, among others), we will see and analyze the three models developed by the *Universidade Católica Portuguesa* (Face-to-face and technologically enriched education), *Universidade Aberta* (completely online and massive model) and by *Universidade Antonio de Nebrija* (Completely online and small groups model).

PALABRAS CLAVE

e-aprendizaje, EALO, Español L2, TIC, competencia estratégica, autonomía del aprendizaje

KEYWORDS

e-learning, CALL (computer assisted language learning), Spanish as second language, ITC, strategic competence, strategic competence.



1. INTRODUCCIÓN

El sistema universitario necesita una transformación urgente para adaptarse a nuevos modelos de distribución de la información y creación de conocimiento exigido tanto por las organizaciones como por los elementos que intervienen en el modelo de aprendizaje actual. Como marca Vázquez (Vázquez García, 2015) «O las universidades son capaces de transformarse, adaptarse [...] y posicionarse adecuadamente ante ellos [los cambios] o se verán desplazadas en un futuro no muy lejano».

Además de aspectos relacionados con los contenidos y con las competencias desarrolladas en los diferentes modelos de aprendizaje del espacio universitario, es fundamental tener en consideración el modelo de distribución y dinámicas de relación entre universidad-alumno-docente.

Dentro de este trinomio fundamental de relación de los elementos, tenemos que añadir el elemento de «medio» en el que esta conexión tiene lugar y que condiciona, en gran medida y como veremos más adelante, la dinámica y calidad de los resultados obtenidos. Así, de manera inevitable los elementos digitales tienden, inexorablemente, a complementar y, en muchos casos, a sustituir el elemento de sincronía y coincidencia en el espacio físico. No en vano, en el estado español existe al menos 26 universidades completamente no presenciales a las que hay que añadir 46 instituciones con algún grado completamente online (Pérez, Aldás, Rodrigo, & Zaera, 2018). Por otro lado y según el Informe del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español referente a los años 2015/2016¹ (Técnica, 2016) un 58,5% de los cursos en régimen online pertenecen al campo de las Ciencias Sociales y Jurídicas, un 14,2% en Ingeniería y Arquitectura, un 17% de artes y Humanidades, un 6,6% de Ciencias de la Salud y un 3,8 Ciencias. Como podemos ver, el campo de las humanidades es una de las áreas que se adaptan mejor al contexto del aprendizaje online.

¹ Actualmente es el último informe disponible en la página web del Ministerio.

Según el propio Ministerio de Educación² alrededor de un 14% de los cursos de 1º y 2º Ciclo oficiales son ministrados en régimen completamente online. Casi un 21% de los Máster y un 2,9% de los doctorados son realización en las 6 universidades españolas completamente *online*. Parece evidente que este formato de enseñanza tiene potencialidad para poder tenerla en cuenta como una vía seria de formación formal y oficial. Por estos datos, merece la pena realizar una revisión de los diferentes modelos de enseñanza relacionadas según su proximidad con la virtualidad y su efectividad. En este sentido, a través de tres modelos de cursos con más o menos dependencia a la virtualidad, veremos cómo los elementos anteriormente citados, se pueden ver afectados por la relación con el medio en el que el aprendizaje se desarrolla.

2. METODOLOGÍA

Para realizar este estudio hemos analizado los elementos que intervienen en el aprendizaje de tres modelos universitarios y su relación con la tecnología. En consecuencia, la metodología utilizada se basará en aspectos cualitativos ya que una posición cuantitativa implicaría elementos de comparación inválidos entre ellos por la propia naturaleza de las instituciones, de los cursos analizados y de los modelos pedagógicos virtuales.

Estos modelos universitarios se relacionan entre sí por su mayor o menor peso de la formación formal con la virtualidad. Por un lado, analizamos un curso a distancia, online y asíncrono (*Universidade Aberta*), uno completamente online, pero con momento de sincronía formales (*Universidade Antonio de Nebrija*) y, finalmente, un modelo de aprendizaje presencial, síncrono y tecnológicamente enriquecido (*Universidade Católica Portuguesa*).

Podría parecer que el hecho de que estas instituciones pertenezcan a sistemas universitarios y contenidos diferentes (Portugal / España; Licenciatura / Máster; Lenguas / Cultura / Didáctica) podría ser un obstáculo para su comparación, no obstante, el sistema universitario en el que se insertan o el contenido, no influye en la rigurosidad de la comparación aquí establecida ya que se pretende analizar los resultados y sensaciones del proceso de aprendizaje y de su relación con el alumno y el medio en el que el aprendizaje sucede.

Para hacer posible una comparación válida, hemos seleccionado aquellos aspectos o niveles que nos parecen más relevantes para el contraste de resultados en el modelo pedagógico utilizado. Estos niveles son los siguientes:

- Proceso de evaluación
- Presencialidad exigida
- Materiales
- Seguimiento
- Tipología del alumnado
- Relación con la tecnología
- Formación del docente

² Datos extraídos de <http://www.culturaydeporte.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion.html> el 1 de septiembre de 2018.

Como se puede observar, se evita el componente pedagógico debido al hecho de la disparidad en la naturaleza de contenidos de las asignaturas que, como veremos, no son comparables desde el punto de vista de los procesos de aprendizaje.

Finalmente, realizaremos una reflexión sobre los elementos que más impacto positivo se observan sobre el proceso de aprendizaje y señalaremos aquellos aspectos que consideramos que cada modelo debería transferir para optimizar su aprendizaje formal.

Es importante señalar que cada modelo de aprendizaje se adapta a la tipología y necesidades del alumnado por lo que sería completamente falso concluir que un modelo posee más o menos calidad sin tener en cuenta los factores contextuales y, como decíamos, las necesidades propias del alumno que se adaptan a estos modelos.

3. BREVE CARACTERIZACIÓN DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS VIRTUALES Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS CURSOS



En esta sección analizaremos los tres modelos presentados, sus objetivos fundamentales y una contextualización de la institución.

3.1 UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA (UCP)

La UCP es una universidad de carácter presencial con gran impacto nacional e internacional en las áreas de Estudios de Cultura, Comunicación social y Gestión Empresarial particularmente.

3.1.1 Modelo Pedagógico virtual

La UCP posee algunos cursos en régimen de *b-learning* (filosofía) así como postgrados también. No obstante, el modelo general está basado en la presencialidad con un alto apoyo de la plataforma utilizada (Moodle). Para el análisis del modelo, utilizaremos la asignatura de *Língua Espanhola I* (LEI) en la que existe un modelo de presencialidad semanal de 75 minutos por sesión con un total de 28 sesiones por semestre. Es una asignatura transversal a diferentes licenciaturas y másters (*Lenguas Extranjeras aplicadas, Comunicación Social y Cultural, Máster en Gestión Empresarial* en diferentes variantes) Esta asignatura se encuentra dentro del régimen presencial y tecnológicamente enriquecida³. Es decir, la asistencia presencial es obligatoria, pero un 25% de la carga de trabajo formal se realiza a través de la plataforma Moodle en la que los alumnos realizan ejercicios de producción (oral y escrita); realizan trabajos formativos y encuentran, claro, los documentos de apoyo. De la misma manera, la realización de los ejercicios del manual se realiza en la plataforma *online*. Así mismo, desde el punto de vista del aprendizaje informal, existe un perfil en Facebook, Twitter e Instagram en el que los participantes entran en contacto con documentos reales que no están diseñados con fines didácticos.

Cabe destacar que el uso de la plataforma LMS no es un apoyo, sino un eje fundamental de la asignatura en la que se consagra la ubicuidad del aprendizaje formal de manera inevitable. Es, por lo tanto, una parte tan indispensable como la clase presencial. No es una extensión de la clase, sino una parte idiosincrásicamente integrada.

3.1.2 Perfil del alumnado

³ Es una designación no oficial. La UCP alenta el uso de la tecnología, pero no ofrece actualmente cursos tecnológicamente enriquecidos como nomenclatura oficial, al contrario de lo que sucede con cursos en régimen de *b-learning* en los que sí tiene ejemplos.

A grandes rasgos, el perfil medio de la universidad es un perfil de régimen presencial, de entre 18 y 25 años, de clase media y alta, con acceso regular a la tecnología y con dedicación exclusiva a los estudios⁴. En su mayor parte, son alumnos nacionales con un porcentaje bajo de alumnado internacionales en la licenciatura y muy alto en el caso de los cursos de máster.

3.2 UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA (UAN)

La universidad Antonio de Nebrija es una universidad de posee cursos presenciales y cursos *online*, así como diversos cursos de formación libres. Posee un especial prestigio en el área de la didáctica de lenguas y la lingüística general.

3.2.1 Modelo Pedagógico virtual

En los cursos *online* el modelo es completamente virtual. En este modelo nos centraremos en la asignatura *La enseñanza de ELE a hablantes de lenguas próximas* insertada en el título Oficial de *Máster en Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. En este máster en su versión *online*, existe la obligación de asistencia síncrona a clases a través de la plataforma *Blackboard* y de la herramienta de videoconferencias. Los alumnos, pues, deben asistir a clases virtuales al menos una vez a la semana. Si los alumnos no pudieran asistir, deberán realizar tareas compensatorias.

3.2.2 Perfil del alumnado.

El perfil de este curso es un perfil adulto, trabajador/estudiante e internacional y, por tanto, con usos horarios diferentes. Muchos de ellos ya ejercen como docentes de español o bien tienen intención de seguir esta rama de la didáctica.

3.3 UNIVERSIDADE ABERTA (UAB)

La UAb es una universidad nacional y pública que funciona internacionalmente de manera completamente *online* y asíncrona. Posee un Modelo Pedagógico Virtual propio (Pereira, Mendes, Morgado, Amante, & Bidarra, 2007) basado en la participación activa del estudiante. La asignatura que analizaremos en este modelo es *Sociedade e Cultura Espanhola* insertada en la licenciatura de *Estudos Europeus*.

3.3.1 Modelo Pedagógico online

En esta institución no se contempla el modelo presencial en ninguna de sus variantes. Los cursos de licenciatura se basan en la Plataforma Moodle y, dependiendo del docente responsable, las dinámicas con el alumno y con el contenido pueden ser muy variables. Desde el punto de vista de la evaluación y dependiendo del docente responsable existen dos o tres momentos de evaluación online (llamados *e-fólios*) para alumnos que escogen la opción de Evaluación Continua. A su vez, en esta variante de evaluación, los alumnos deben realizar una prueba presencial (llamada *p-fólio*) que se realiza presencialmente en las diferentes sedes nacionales o en instituciones en el extranjero con acuerdos con la Universidad (Embajadas, consulados o centros educativos). Para estudiantes que eligen la opción de Examen, existe un solo momento de evaluación (*p-fólios*) que contabiliza el 100% de su nota. Cada responsable de la asignatura tiene cierta libertad para modificar los elementos de evaluación dentro de los porcentajes marcados para los diferentes ítems de evaluación (*p-fólio* y *e-fólios*).

3.3.2 Perfil del alumnado

El alumnado de esta institución suele responder al perfil de estudiante/trabajador, adulto de entre 25-65 años y que quiere cursar una licenciatura oficial en Portugal, pero que o bien no reside en

⁴ Téngase este perfil de estudiante, así como el resto como un perfil promedio. Como es evidente, las condiciones de cada alumno son muy particulares.

el país o su residencia nacional no se encuentra cerca de una institución presencial.



4. COMPARACIÓN DE LOS DIFERENTES NIVELES EN LA RELACIÓN ENTRE CONTENIDOS-DOCENTE-MEDIO-INSTITUCIÓN

En este apartado veremos de manera más detallada los diferentes niveles en los que se ha dividido este trabajo para analizar los tres modelos virtuales.

4.1 PROCESO DE EVALUACIÓN

El proceso de evaluación es un elemento muy discutido en el planteamiento de un curso online. Algunos autores hablan incluso de este elemento como el gran desafío del aprendizaje en ambiente virtual (Carrancho, Leite, & Silva, 2009; Nunes, 2012). En palabras de Carrancho *et alii*. (Carrancho et al., 2009) «O grande desafio da atual década e incorporar as particularidades trazidas pelos ambientes digitais de aprendizagem na construção de instrumentos e estratégias de avaliação adequadas aos novos contextos» (Pág. 8). Si bien en los cursos de máster, la evaluación suele preferirse como trabajo que acumule el saber de los alumnos desde una perspectiva constructivista lo que va al encuentro de un modelo *online* y virtual. Las licenciaturas, en cambio, siguen prefiriendo un modelo que compagine esta visión del aprendizaje constructivista con la capacidad de retención y de memorización de datos y hechos mediante los cuales los alumnos puedan demostrar que han adquirido los contenidos. En este sentido, los elementos de evaluación de la UAN no implican un factor de fraude en cuanto a la originalidad del trabajo final y parciales, ya que cuenta con un programa de verificación de plagio que ayuda al docente a comprobar si el trabajo enviado posee un porcentaje de originalidad suficiente para ser aceptado. Por su parte, la Uab posee el mismo programa para los *e-fólios* (entrega de trabajos *online*) pero no sucede lo mismo en los trabajos presenciales *p-fólios* ya que se realizan bajo la vigilancia de un responsable para garantizar la originalidad del trabajo. Por su parte, en la UCP, los exámenes intercalares son realizados a través de la plataforma Moodle mediante la herramienta *questionario* y en donde, además, se realiza bajo la supervisión del docente o la docente responsable para garantizar que no son usados elementos prohibidos como traductores, correctores u otro tipo de herramientas que falsificarían los resultados obtenidos. Tenemos que tener en cuenta que, en este último ejemplo, el objetivo de la prueba es que el alumno demuestre que ha estudiado la lengua y que tiene capacidades lingüísticas en la lengua extranjera desde un punto de vista memorístico.

Por otra parte, la única línea que no prevé un trabajo constante, al menos desde el punto de vista de la evaluación es la Uab. En efecto, teniendo en cuenta el perfil del alumno al que va dirigido, se da la libertad suficiente como para que el propio alumno gestione su propio aprendizaje. Así, a pesar de que siempre existen alternativas para aquellos alumnos que desean trabajar con los contenidos semanalmente y de manera activa, se proponen foros, cuestionarios de autoevaluación o incluso preguntas frecuentes para facilitar la elección del trabajo deseado por cada alumno. No obstante, y como hemos mencionado, este tipo de actividades formativas no forma parte de la evaluación de la asignatura.

En lo que se refiere al porcentaje en la evaluación, la Uab marca el porcentaje que se debe dedicar a los *e-fólios* (60%) y a los *p-fólios* (40%) en el caso de la elección de evaluación continua y 100% para el examen en caso de que el alumno haya seleccionado la opción de examen final para su evaluación. La UAN y la UCP, por su parte, no deciden el peso de cada elemento, pero sí que obligan a que ese peso sea dividido entre actividades intercalares y una prueba final. Es decir, es obligatorio que existan, al menos, dos momentos de evaluación.

PROCESO DE EVALUACIÓN	ABERTA	NEBRIJA	CATÓLICA
Evaluación marcada por la institución	sí	sí	no
Trabajo semanal	No obli.	sí	sí
Presencialidad Evaluación	sí/no	no	sí
Verificación de la identidad	sí	no	sí
Verificación de la originalidad del trabajo	sí	sí	no

4.2 PRESENCIALIDAD

Como ya hemos referido, en lo que se refiere a la presencialidad, la UAb no exige ni dispone de aulas presenciales, el único momento presencial se refiere a la realización del *p-fólio*. En la UCP, por su parte, todos los elementos son presenciales, incluso en los momentos de evaluación *online* ya que se realizan en salas de ordenadores. La UAN, en cambio, a pesar de no poseer momentos de presencialidad, sí que exige la sincronía en las clases. Clases estas que se realizan en un momento determinado a través de videoconferencia y cuyo objetivo es el de que los alumnos expongan sus dudas sobre el contenido abordado durante la semana de manera asíncrona. Este modelo de clases facilita los aspectos más positivos de la conversación síncrona, con las ventajas de las clases ubicuas, resultando un modelo ampliamente favorable tanto para docentes como para discentes. Por su parte, el modelo de la asignatura de LEI, al ser un modelo presencial tecnológicamente enriquecido, carga el peso de las asignaturas en un 25% en la plataforma a través de tareas, foros y entrega de trabajos, entre otros aspectos. Las clases presenciales en este modelo se aprovechan para explicaciones gramaticales, dudas generales, componentes afectivos, pero sobre todo para la práctica significativa de la lengua extranjera.

PRESENCIALIDAD	ABERTA	NEBRIJA	CATÓLICA
Carga en la plataforma	100%	100%	25%
Presencialidad Clases	No	no / si	sí

4.3 MATERIALES

En lo que se refiere a los materiales utilizados en la asignatura, tanto la UAb como la UCP, dan la elección a los docentes de escoger sus propios materiales, así como aprovechar los materiales de otros autores a través de la bibliografía obligatoria y que los alumnos deberán comprar o, en el caso de que sean recursos abiertos y legales, descargarlos según la indicación del docente. Por su parte, la UAB favorece que los docentes puedan crear sus propios textos de apoyo y es la propia universidad quien se los compra para su uso en el aula. Del mismo modo, las clases síncronas, al ser grabadas para posterior consulta, se convierten en materiales de uso de los alumnos si no han podido asistir a la clase o si quieren repasar los contenidos dados.

MATERIALES	ABERTA	NEBRIJA	CATÓLICA
Diseño Materiales	no	sí	no
Influencia de la universidad	no	sí	no
Exigencia del Centro	no	sí	no
Interconexión entre asignaturas	no	sí	no
Libertad Temario	sí	no	sí

4.4 SEGUIMIENTO DEL ALUMNO

En lo que se refiere al seguimiento del alumno, la universidad Aberta es la institución que más libertad le otorga al alumnado ya que el seguimiento didáctico no es obligatorio a excepción hecha, como es evidente, de los elementos de evaluación. El único control que se realiza institucionalmente es el hecho de que el alumno no haya entrado en la plataforma de la asignatura durante dos semanas. En ese momento, se envía un email al docente quien se pone en contacto con el alumno para solucionar la situación.

SEGUIMIENTO	ABERTA	NEBRIJA	CATÓLICA
Seguimiento proceso de aprendizaje	no	sí	sí
Seguimiento proceso de enseñanza	no	sí	no
Tareas compensatorias	no	sí	no

4.5 TIPOLOGÍA DEL ALUMNADO

En lo que se refiere a la tipología del alumnado, como ya hemos visto anteriormente, y siempre como perfil medio y no absoluto, la única institución que por media tiene estudiantes cuya dedicación al estudio es exclusiva es la UCP. Sin embargo, cabe destacar que la UCP posee un estatuto de trabajador/estudiante que permite al alumno no asistir a las clases presenciales si se encuentra activo profesionalmente. Como resultará obvio, existen alumnos en las tres instituciones que son exclusivamente estudiantes o que estudian y trabajan al mismo tiempo.

Por su parte, y directamente relacionado con el seguimiento del alumno referido en el apartado anterior, la UAb favorece un perfil de estudiante independiente, con un alto grado de gestión del tiempo y del aprendizaje, mientras que las dos restantes instituciones imponen a sus estudiantes la dedicación continua al estudio. En este sentido, se les exige autonomía en el aprendizaje; pero no se les permite independencia total (a excepción de los alumnos que poseen el estatuto de trabajador/estudiante en la UCP)

TIPOLOGÍA DEL ALUMNADO	ABERTA	NEBRIJA	CATÓLICA
Público Objeto	Trabajador	Trabajador / Estudiante	Estudiante
Independencia del alumno	Independiente	Autónomo	Autónomo
Otros estudios	si	sí	no

4.6 TECNOLOGÍA

En lo que se refiere a la relación con la tecnología, tanto la UAb como la UCP, utilizan el *software* gratuito Moodle, mientras que la UAN usa *Blackboard*. Tanto la UAb como la UAN poseen un módulo de ambientación en el que los alumnos son instruidos para el manejo de las respectivas plataformas, elemento este fundamental desde cualquier perspectiva para que el primer paso en la formación *online* sea mucho más fácil de realizar como experiencia de aprendizaje sin turbulencias. En el caso de la UCP, al no poseer un ambiente oficial o curricularmente virtual, no se considera necesario. No obstante, en la asignatura de LEI, se usa una de las aulas presenciales para el manejo de las herramientas, la distribución de las tareas, el uso del calendario, de los cuestionarios, la entrega de trabajos, participación de los foros, entre otros.

Por otro lado, la ubicuidad entendida como un espacio de aprendizaje diferente al espacio formal, se presenta con asiduidad tanto en la UAb como en la UCP ya que por la naturaleza de las disciplinas (*Lingua Espanhola y Sociedade e Cultura Espanhola*) el uso de las redes sociales como elementos de distribución de contenido colaborativo se adapta perfectamente a las dinámicas de distribución de estos contenidos. Cabe resaltar que el uso de estas redes sociales por parte de los alumnos es opcional y que siempre que se considera que un aspecto que no se ha planificado en los contenidos curriculares puede resultar del interés de todos los alumnos, se coloca dentro de los cursos formales.

TECNOLOGÍA	ABERTA	NEBRIJA	CATÓLICA
Módulo de ambientación <i>online</i>	si	si	si
Plataforma usada	Moodle	Blackboard	Moodle
Ubicuidad	No/opt.	no	No/opt.

4.7 FORMACIÓN DOCENTE

Desde el punto de vista del docente y aunque este papel ha cambiado mucho en los últimos años (Castañeda, Esteve, & Adell, 2018; Montero & Gewerc, 2018) la preocupación de la formación docente es un elemento imprescindible cuando hablamos de formación para el aprendizaje en un ambiente *online*. A este respecto, la UAN destaca de las demás instituciones por tener cursos de formación gratuitos, constantes y *online* para aquellos colaboradores que deseen mejorar sus competencias digitales docentes. De esta manera, se garantiza o se tiende a garantizar que el cuerpo docente está actualizado en lo que se refiere no solo al uso de la plataforma utilizada en los cursos, como también en la formación pedagógica de los cursos para que los resultados sean más adecuados a los niveles de exigencia tanto de los alumnos como de las agencias de acreditación.

DOCENTES	ABERTA	NEBRIJA	CATÓLICA
Formación de didáctica <i>online</i>	no	si	no
Exigencia explícita de la universidad	no	si	no



5 ADECUACIÓN DE CADA CURSO A LA TIPOLOGÍA DE ALUMNO

El rol del estudiante ha cambiado con respecto a las tecnologías educativas (Rugeles Contreras, Mora González, & Metaute Paniagua, 2015). Así, teniendo en cuenta las características analizadas, podemos inferir el perfil al que se adecua cada tipología de aplicación virtual del aula.

Empezando por la *Universidade Aberta*, podemos observar que el perfil de alumno que mejor se adapta a sus características es un perfil de alumno independiente, con una alta capacidad de gestión del tiempo y autonomía en el aprendizaje. Un alumno que no dedica todo su tiempo al estudio, sino que tiene otras ocupaciones y que, por tanto, prefiere elegir sincrónicamente cuándo dedica su tiempo al estudio. Por otro lado, desde una perspectiva de la competencia digital, el alumno de la UAB no necesita tener un alto grado en esta competencia desde el punto de vista productivo, ya que, por regla general y exceptuando algunas asignaturas que por ventura necesiten de más conocimientos técnicos, se exige trabajar con procesadores de texto o participar en foros escritos.

Por su parte, para la UAN al igual que para la UAB, el perfil más adecuado es un alumno trabajador/estudiante. No obstante, a diferencia de la UAB, el alumno puede ser menos independiente al exigir un trabajo más continuo ya que exige sincronía, aunque no ubicuidad, en las clases al menos una vez a la semana. Debe ser un alumno autónomo ya que se exige que sea consciente de su propio proceso de aprendizaje, pero la independencia se ve condicionada debido a la dinámica del curso y a las exigencias del docente que suele implicar un trabajo casi diario. Es por ello por lo que, desde la perspectiva de la gestión del tiempo, el alumno de la UAN debe ser más consciente del tiempo dedicado, aunque no sea tan exigente como en la UAB. Por su parte, la competencia digital que el alumno debe poseer es mayor porque se exige la presencia en clases virtuales sincrónicas. Para estas aulas virtuales el alumno debe aprender a desenvolverse en el programa de las sesiones, aprender a levantar la mano, aprender a intervenir o utilizar el chat, entre otras.

Finalmente, la UCP exige del alumno una autonomía en el proceso de aprendizaje, aunque la independencia en la gestión del tiempo es más exigente que en los dos modelos anteriormente citados ya que tienen, al menos, dos momentos de presencialidad sincrónica y sin ubicuidad. Del mismo modo, la exclusividad en la dedicación a los objetivos didácticos, así como esa misma presencialidad de la que hablábamos anteriormente, transforma la gestión del tiempo en un elemento poco valorado para este tipo de alumno. El nivel de competencia tecnológica exigido viene dado por la propia dinámica de un curso tecnológicamente enriquecido en el que los trabajos se entregan de manera exclusivamente *online*, exámenes en la plataforma, foros de discusión y uso de las redes sociales de las asignaturas; así como por la propia idiosincrasia de la asignatura en la que los alumnos deben realizar grabaciones de audio, comprensiones orales en video y/o audio, uso de traductores, correctores de word, pesquisas sobre la lingüística y la cultura a través de redes sociales, entre otras.



6. CONCLUSIONES

En definitiva, de las reflexiones realizadas anteriormente, podemos extraer tres conclusiones importantes, desde nuestro punto de vista. En primer lugar, la elección de la tipología del curso dependerá de las condiciones del alumno en lo que respecta de sus necesidades, su contexto y sus objetivos a corto plazo. No todos los modelos pueden ser universalizados, como no podemos pensar que existe un modelo de alumno para cada centro. Una de las grandes ventajas del uso de la tecnología digital en el proceso de enseñanza y aprendizaje es la facilidad con que se adapta a varios tipos de perfiles cognitivos y sociales de los alumnos. Como es obvio, no es viable crear un modelo para cada alumno, pero acercar los modelos al número máximo de perfiles, sin pretender abarcarlos a todos.

En segundo lugar, la excelencia en el proceso de aprendizaje no depende tanto de las características de los modelos, sino del perfil del alumno, del perfil del docente y de la adecuación entre el trinomio estudiante-docente-contenido. En efecto, las tres universidades presentan modelos de curso excelentes en los que se les da mayor o menor grado de autonomía e independencia a los estudiantes. Es decir, son modelos que basan su éxito en la toma de control del alumno en el proceso de aprendizaje. Es decir, en un alumno autónomo.

Finalmente, en tercer lugar, el modelo de aplicación de la tecnología en las aulas no es una variable determinante en el proceso de adquisición. Podemos aprender de cualquier manera de una forma aceptable. El modelo, sí, influirá en la intensidad del aprendizaje y en las competencias desarrolladas para el paso del aprendizaje formal al informal o no-formal. Es decir, no aprender es imposible, pero aprender mejor y durante más tiempo sí es posible.

En definitiva, cada modelo destaca en determinados niveles analizados adaptándose al perfil cognitivo, de competencia digital y necesidades del alumno al que va dirigido siendo las tres de ellas excelentes elecciones para guiar al proceso de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carrancho, A., Leite, L. S., & Silva, C. M. T. D. (2009). "Avaliação da Aprendizagem em Ambientes Virtuais: é possível inovar?" *Revista Meta: Avaliação*, 1(2), 237.
- Castañeda, L., Esteve, F., & Adell, J. (2018). "¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital?" *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (56).
- Contreras, P. A., González, B., & Paniagua, P. M. (2015). "El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC". *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 132–138.
- Montero, L., & Gewerc, A. (2018). "La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años". *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (56), 22.
- Nunes, R. C. (2012). "A avaliação em educação a distância é inovadora? Uma reflexão". *Estudos Em Avaliação Educacional*, 23(52), 274–299.
- Pereira, A., Mendes, A. Q., Morgado, L., Amante, L., & Bidarra, J. (2007). "Modelo Pedagógico Virtual Da Universidade Aberta". *Para Uma Universidade Do Futuro*. Universidade Aberta.
- Pérez, F., Aldás, J., Rodrigo, A., & Zaera, I. (2018). *Indicadores sintéticos de las universidades españolas*. (No. 6). Fundación BBVA (p. 144).
- Secretaría General Técnica (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español*. Ministerio Español de Educación, Cultura y Deporte.
- Vázquez García, J. A. (2015). "Nuevos escenarios y tendencias universitarias". *Revista De Investigación Educativa*, 33 (1), 13–26.