

TESIS DOCTORAL

**“E-LEARNING 2.0 Y COMUNIDADES VIRTUALES EN LA *ELAO* DE
LA EXPRESIÓN ESCRITA DEL INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA”**

Autor: Fernando Castro Fernández

Licenciado en Filología Moderna, Inglés

Director: Germán Ruipérez García

Codirectora: M^a Dolores Castrillo de Larreta-Azelain

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍAS
EXTRANJERAS Y SUS LINGÜÍSTICAS

FACULTAD DE FILOLOGÍA

AÑO 2011

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍAS EXTRANJERAS Y SUS
LINGÜÍSTICAS

FACULTAD DE FILOLOGÍA

**“E-LEARNING 2.0 Y COMUNIDADES VIRTUALES EN LA ELAO DE
LA EXPRESIÓN ESCRITA DEL INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA”**

Autor: **Fernando Castro Fernández**

Licenciado en Filología Moderna, Inglés

Director: **Germán Ruipérez García**

Codirectora: **M^a Dolores Castrillo de Larreta-Azelain**

AGRADECIMIENTOS

Quiero, con estas líneas, mostrar mi agradecimiento a todos los que me han apoyado durante el período de realización de esta tesis doctoral. Soy consciente de que gracias a ellos y a los muchos momentos que no les he dedicado puedo presentar hoy este trabajo. Así pues, les agradezco la generosidad con la que, no sólo no han reclamado ese tiempo que probablemente les correspondía, sino que me han animado permanentemente a seguir adelante.

Quiero, no obstante, dar las gracias en especial:

Al director de esta tesis, Germán Ruipérez García, por haberme transmitido su claridad de ideas y por su apoyo y ánimo constante, sin olvidar la minuciosidad en sus observaciones y su permanente buena disposición.

A la codirectora de esta tesis, M^a Dolores Castrillo de Larreta-Azelain, por los ánimos que me infundió en cada una de las conversaciones que hemos tenido. Su brillante trayectoria ha sido para mí un ejemplo.

A toda mi familia y, en especial, a mis padres, porque siempre me han transmitido el afán de seguir adelante sin caer en la impaciencia.

A mis hijos por saber llevar tan bien mis ausencias.

A los alumnos que participaron en la fase de experimentación de esta tesis.

Quiero agradecer muy especialmente a mi mujer y colega, Elena, el entusiasmo con el que siempre creyó en mí y el apoyo que siempre me dio, sobre todo en los momentos en los que más los necesité. Quiero agradecerle también sus siempre atinados comentarios profesionales.

Reitero mi agradecimiento a todos ellos y a los que, injustamente, pueda haber olvidado mencionar.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	1
II.1 Introducción	6
II.2. Redes sociales online, comunidades de práctica, comunidades virtuales y comunidades virtuales de aprendizaje	10
II.3. Principales herramientas de las comunidades virtuales de aprendizaje.....	26
III. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO	32
III.1. Punto de partida	32
III.2. Objetivos.....	34
III.3. Hipótesis de trabajo	35
IV. COMUNIDADES VIRTUALES DE APRENDIZAJE (CVAs) CON FINES EDUCATIVOS	38
IV. 1. Introducción.....	38
IV.2. El uso de las comunidades virtuales de aprendizaje.....	39
IV.2.1. Ventajas del uso de las comunidades virtuales de aprendizaje con fines educativos	39
IV.2.2. Limitaciones del uso de las comunidades virtuales de aprendizaje con fines educativos	40
IV.3. El uso del LMS <i>Moodle</i> como plataforma para la creación de una Comunidad Virtual de Aprendizaje	41
IV.3.1. <i>LMSs</i> y <i>Moodle</i>	46
2.586.462	46
IV.3.2. Características del entorno <i>Moodle</i>	48
IV.3.3. Herramientas del entorno <i>Moodle</i>	50
IV.3.3.1. Herramientas de administración de la plataforma.....	51
IV.3.3.2. Herramientas de administración de curso	66
IV.3.3.3. Herramientas de edición de curso	70
IV.3.3.4. Recursos	71
IV.3.3.5. Actividades.....	73
IV.3.3.6. Bloques.....	76

IV.3.4. Uso de <i>Moodle</i> como base de una CVA.....	80
IV.3.5. <i>Moodle</i> frente a otras plataformas para la creación de redes sociales: <i>Ning</i> y <i>Groups</i>	85
V. CREACIÓN DE UNA COMUNIDAD VIRTUAL DE APRENDIZAJE E IMPARTICIÓN DE UN CURSO DE EXPRESIÓN ESCRITA EN INGLÉS	88
V.I. Introducción.....	88
V.2. Descripción de la experiencia.....	89
V.2.1. Servidor donde se aloja la CVA.....	89
V.2.1.1. Problemas técnicos iniciales y soluciones.....	91
V.2.2. Diseño del curso.....	92
V.2.2.1. Destinatarios del curso	92
V.2.2.1.1. Requisitos para la matriculación	92
V.2.2.1.2. Selección de candidatos.....	93
V.2.2.1.3. Perfil de los candidatos matriculados.....	94
V.2.2.2. Sesiones presenciales: inicial y final	103
V.2.2.3. Organización y distribución temporal de los contenidos	105
V.2.2.3.1. Bloque 1	105
V.2.2.3.2. Bloque 2	105
V.2.2.3.3. Bloque 3	106
V.2.2.4. Organización del trabajo en módulos.....	107
V.2.2.4.1. Bloque 1	107
V.2.2.4.1.1. Módulo de trabajo 1	107
V.2.2.4.2. Bloque 2	108
V.2.2.4.2.1. Módulo de trabajo 2	108
V.2.2.4.2.2. Módulo de trabajo 3	108
V.2.2.4.3. Bloque 3:	108
V.2.2.4.3.1. Módulo de trabajo 4	108
V.2.2.4.3.2. Módulo de trabajo 5	108
V.2.3. Contenidos del curso.....	109
V.2.3.1. Teóricos.....	109
V.2.3.1.1. Archivos en formato PDF.....	109
V.2.3.1.2. Enlaces a páginas web.....	109
V.2.3.2. Prácticos	110

V.2.3.2.1. Tareas	110
V.2.3.2.1.1. Individuales	110
V.2.3.2.1.1.1. Interactivos del tipo <i>Hot Potatoes</i>	110
V. 2.3.2.1.1.1.1. Descripción de la aplicación <i>Hot Potatoes</i>	110
V.2.3.2.1.1.1.2. Descripción de las actividades	112
V.2.3.2.1.1.2. Elaboración de párrafos o textos breves.....	118
V.2.3.2.1.2. Grupales.....	118
V.2.3.2.1.2.1. Búsqueda y puesta en común de información.....	118
V.2.3.2.1.2.2. Debates en foros	120
V.2.3.2.1.2.3. Redacción conjunta de textos	121
V.2.3.2.1.2.4. Sesiones de chat.....	122
V.2.4. Herramientas utilizadas en el desarrollo de las actividades del curso	123
V.2.4.1. Correo electrónico	123
V.2.4.2. Mensajería interna	124
V.2.4.3. Foros	126
V.2.4.4. Wikis	128
V.2.4.5. Chats	129
V.2.4.6. Módulo de actividades interactivas basadas en la aplicación <i>Hot Potatoes</i> . 130	
V.2.4.7. Red social creada en la plataforma grou.ps	131
V.2.4.7.1. Módulos utilizados de esta plataforma	131
V.2.4.7.2. Uso de la plataforma.....	132
V.2.4.7.2.1. Subida de archivos.....	133
V.2.4.7.2.2. Subida de enlaces	135
VI. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	136
VI.1. Análisis de los resultados	136
VI.1.1 Metodología.....	136
VI.1.2. Instrumentos de recogida de información.....	138
VI.1.2.1. Registros de la plataforma virtual	138
VI.1.2.2. Cuestionarios.....	139
VI.1.3. Diseño de los cuestionarios	139
VI.1.4. Análisis e interpretación de los resultados.....	148
VI.1.4.1. En cuanto al modelo metodológico.....	149
VI.1.4.2. En cuanto a la comunidad virtual como entorno de trabajo.....	163
VI.1.4.3. En cuanto a las relaciones entre los individuos.....	206

VII. RESUMEN Y CONCLUSIONES	213
VII.1 Resumen y conclusiones	213
VII.2 Decálogo para la puesta en marcha de un CVA con fines educativos.....	217
BIBLIOGRAFÍA.....	219
ANEXOS.....	232

SÍMBOLOS, ABREVIATURAS Y SIGLAS

CMS: Content Management System (Sistema de Gestión del Contenido)

CoP: Community of Practice (Comunidad de Prácticas)

CV: Comunidad Virtual

CVA: Comunidad Virtual de Aprendizaje

CVP: Comunidad Virtual de Prácticas

ELAO: Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador

EVA: Entorno Virtual de Aprendizaje

LMS: Learning Management System (Sistema de Gestión del Aprendizaje)

VLE: Virtual Learning Environment (Entorno Virtual de Aprendizaje)

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1: diferencias entre comunidad y red social.....	21
Tabla 2: estadísticas de LMSs más destacados (mayo-julio 2010).....	47
Tabla 3: iconos de edición y su función.....	71
Tabla 4: iconos de las actividades de <i>Moodle</i>	75
Tabla 5: clasificación de las CVAs	82
Tabla 6: aplicaciones de la suite <i>Hot Potatoes</i> y tipo de actividades que podemos realizar .	112
Tabla 7: tiempo dedicado a sesiones de chat y número de intercambios.....	130
Tabla 8: objetivos e indicadores para la creación de los cuestionarios	142
Tabla 9: número de preguntas según la respuesta que admiten	145
Tabla 10: número de preguntas según su contenido	145
Tabla 11: número de accesos a las wikis.....	183
Tabla 12: duración de las actividades desarrolladas en las sesiones de chat	194
Tabla 13: adjetivos más utilizados como respuesta a la pregunta 8.....	211
Tabla 14: adjetivos más utilizados como respuesta a la pregunta 9.....	211

FIGURAS

Figura 1: listado de aplicaciones web 1.0 y web 2.0.....	7
Figura 2: fechas de lanzamiento de las más importantes redes sociales	14
Figura 3: mapa mundial de las redes sociales	15
Figura 4: crecimiento de la red Twitter entre marzo de 2007 y mayo de 2009	16
Figura 5: características de las Comunidades Virtuales.....	21
Figura 6: menú de administración del sitio	51
Figura 7: configuración de las propiedades de los usuarios.....	52

Figura 8: diferentes posibilidades de registro de usuarios que nos ofrece Moodle.....	53
Figura 9: listado de roles predeterminados en Moodle y descripción, en inglés, de los permisos de cada uno de ellos.	55
Figura 10: menú de configuración de los cursos.....	55
Figura 11: opciones de configuración de cursos por defecto.	57
Figura 12: menú de configuración de las calificaciones	58
Figura 13: menús de las carpetas de ubicación e idioma	59
Figura 14: menús configurables desde la carpeta Módulos	60
Figura 15: módulos de actividades disponibles.....	60
Figura 16: listado de bloques disponibles	62
Figura 17: listado de filtros multimedia disponibles	63
Figura 18: menú de la carpeta Seguridad	64
Figura 19: opciones de configuración de Apariencia y Portada.....	65
Figura 20: configuración del servidor y otras	65
Figura 21: opciones de configuración de curso.....	66
Figura 22: botón de activación de edición	66
Figura 23: configuración del curso.....	68
Figura 24 menú desplegable de la opción "Agregar recurso"	73
Figura 25: menú desplegable de "Agregar actividad"	74
Figura 26: menú desplegable de "Bloques"	77
Figura 27: ejemplo de nube de etiquetas	79
Figura 28: porcentaje de usuarios por profesiones.....	95
Figura 29: porcentajes de usuarios por edades.....	96
Figura 30: porcentaje de uso de internet por parte de los usuarios	96
Figura 31: uso que se hace de internet	97

Figura 32: horas semanales de conexión a internet.....	97
Figura 33: porcentaje de uso de las aplicaciones más comunes.....	98
Figura 34: años de estudio del idioma.....	99
Figura 35: nivel de idioma que los usuarios se reconocen a sí mismos	100
Figura 36: nivel de destreza de los usuarios en cuanto a la destreza de escribir.....	101
Figura 37: nivel de estudios de los usuarios.....	102
Figura 38: captura de pantalla de una actividad realizada con <i>JCloze</i>	113
Figura 39: captura de pantalla de una actividad realizada con <i>JQuiz</i>	114
Figura 40: captura de pantalla de una actividad realizada con <i>JMatch</i>	115
Figura 41: captura de pantalla de una actividad realizada con <i>JCross</i>	116
Figura 42: captura de pantalla de una actividad realizada con <i>JMix</i>	117
Figura 43: captura de pantalla de una página índice realizada con <i>The Masher</i>	117
Figura 44: captura de pantalla de una actividad de tipo redacción breve	118
Figura 45: captura de pantalla de una actividad de búsqueda de información y debate	119
Figura 46: captura de pantalla de una actividad de debate en foros.....	120
Figura 47: captura de pantalla de una actividad de escritura colaborativa.....	122
Figura 48: captura de pantalla del resumen de actividad de una sesión de Chat	122
Figura 49: módulo de mensajes.....	124
Figura 51: pestaña de configuración de la aplicación de mensajería	125
Figura 52: Pestaña de búsqueda de contactos de la aplicación de mensajería	125
Figura 50: pestaña de lista de contactos de la aplicación de mensajería.....	125
Figura 53: media de mensajes enviados y recibidos por alumno.....	125
Figura 54: Ejemplo de foro estándar	127
Figura 55: ejemplo de foro calificado	127
Figura 56: número medio de mensajes por usuario.....	128

Figura 57: estructura del sistema de wikis de uno de los bloques.....	129
Figura 58: captura de pantalla del control de acceso a las tareas	131
Figura 59: configuración del libro de calificaciones	131
Figura 60: listado de archivos subidos a la plataforma <i>grou.ps</i>	134
Figura 61: captura del libro de calificaciones con algunas notas y <i>feedback</i> de las actividades	134
Figura 62: captura de la pantalla de subida de enlaces del entorno <i>Grou.ps</i>	135
Figura 63: contenidos utilizados en la CVA	149
Figura 64: búsqueda alternativa de fuentes	150
Figura 65: realización de las tareas	151
Figura 66: búsqueda de ejemplos	152
Figura 67: intentos de coincidencia online con el tutor	153
Figura 68: reuniones físicas con el tutor	154
Figura 69: conexiones a la plataforma	155
Figura 70: lugar de conexión a la CVA.....	156
Figura 71: tiempo dedicado a los temas	156
Figura 72: conexiones reales con el tutor.....	158
Figura 73: número de contactos con el profesor	159
Figura 74: herramientas utilizadas para contactar con el tutor.....	159
Figura 75: utilidad del contacto con el tutor	160
Figura 76: contacto con el resto de compañeros	161
Figura 77: herramientas de contacto con otros compañeros	162
Figura 78: finalidad de la comunicación con los compañeros	162
Figura 79: cursos a distancia realizados con anterioridad.....	164
Figura 80: cursos realizados, basados en las nuevas tecnologías.....	165

Figura 81: dificultad de adaptación a la metodología	165
Figura 82: grado de comodidad en el curso	166
Figura 83: trabajo en grupo realizado previamente.....	167
Figura 84: utilidad de la comunicación con otros miembros	168
Figura 85: sentimiento de colaboración por parte del usuario	169
Figura 86: participación en la realización de tareas	169
Figura 87: proceso de aprendizaje influenciado por el trabajo de sus compañeros	170
Figura 88: mejora de la calidad de los trabajos en grupo.....	171
Figura 89: optimización del esfuerzo del trabajo en grupo.....	171
Figura 90: opinión general sobre la experiencia de trabajo en grupo	172
Figura 91: porcentaje de usuarios que conocían un Aula Virtual	173
Figura 92: porcentaje de usuarios que encontraron difícil su funcionamiento	174
Figura 93: porcentaje de usuarios que encontró difícil el acceso a los módulos de la plataforma virtual.	175
Figura 94: dificultad de acceso a los módulos de tareas	175
Figura 95: porcentaje de participación previa a la realización del curso en foros	176
Figura 96: porcentaje de usuarios que encontró difícil el acceso a los foros.....	177
Figura 97: número de mensajes leídos y escritos en los diferentes foros	178
Figura 98: media de mensajes leídos y escritos por foro	179
Figura 99: porcentaje de usuarios que conocían la herramienta <i>wiki</i>	179
Figura 100: porcentaje de usuarios que habían utilizado una <i>wiki</i> antes de este curso	180
Figura 101: porcentaje de usuarios que encontró difícil el funcionamiento de la <i>wiki</i>	181
Figura 102: porcentaje de usuarios que encontró problemas para encontrar la <i>wiki</i> correspondiente a su tarea	181
Figura 103: número de accesos a las wikis	182

Figura 104: porcentaje de usuarios que encontró dificultad en el uso de la mensajería interna	184
Figura 105: porcentaje de usuarios que encontró cómoda la aplicación para la recepción de mensajes	184
Figura 106: porcentaje de usuarios que encontró cómoda la aplicación para el envío de mensajes	185
Figura 107: media de mensajes enviados y recibidos por alumno	186
Figura 108: tráfico medio de mensajes por usuario	187
Figura 109: tráfico medio de mensajes enviados	187
Figura 110: tráfico medio de mensajes recibidos	188
Figura 111: facilidad de uso de la aplicación <i>Hot Potatoes</i>	189
Figura 112: facilidad de las actividades con la aplicación <i>Hot Potatoes</i>	189
Figura 113: frecuencia con la que se encontraron problemas en tareas con <i>Hot Potatoes</i> ...	190
Figura 114: porcentaje de usuarios con problemas de acceso a las salas de chat	191
Figura 115: porcentaje de usuarios que tuvieron problemas para mantener conversaciones.	191
Figura 116: porcentaje de debates exitosos desarrollados en el chat	192
Figura 117: asistencia a las sesiones de chat	193
Figura 118: porcentaje de usuarios con problemas para el uso de <i>grou.ps</i>	195
Figura 119: porcentaje de usuarios que encontró problemas para subir archivos a <i>grou.ps</i> ..	196
Figura 120: porcentaje de usuarios que descargaron archivos de sus compañeros.....	197
Figura 121: porcentaje de usuarios que encontró problemas en la subida de enlaces	197
Figura 122: porcentaje de usuarios que utilizó esta herramienta	198
Figura 123: porcentaje de usuarios que visitaron enlaces aportados por sus compañeros.....	199
Figura 124: porcentaje de usuarios que encontró problemas en la subida de fotos	199
Figura 125: porcentaje de usuarios que hizo uso de esta aplicación	200

Figura 126: porcentaje de usuarios que han visto fotos subidas por otros compañeros.....	201
Figura 127: facilidad de uso del correo electrónico	202
Figura 128: porcentaje de usuarios que usó el correo electrónico con frecuencia.....	202
Figura 129: destinatarios de los mensajes enviados por correo electrónico	203
Figura 130: herramientas de comunicación más utilizadas.....	204
Figura 131: valoración del trabajo en grupo desde la perspectiva no académica	206
Figura 132: conocimiento de los compañeros a través del trabajo en grupo	207
Figura 133: porcentaje de usuarios que opina que este curso es diferente a otros	207
Figura 134: porcentaje de usuarios que opina que todos ellos tienen algo en común.....	208
Figura 135: porcentaje de usuarios que creen que seguirán en contacto tras finalizar el curso, debido a su interés por el tema	209
Figura 136: porcentaje de usuarios que cree que mantendrá contacto con otros miembros tras la finalización del curso.....	210
Figura 137: grado de éxito de la comunicación personal, más allá de los objetivos del curso	210

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas modernas ha evolucionado a través de los años en función de las corrientes metodológicas que han ido apareciendo, pasando de los primeros métodos, cercanos a la gramática tradicional, cuyo principal instrumento era la traducción, a sucesivos cambios que fueron introduciendo elementos multimedia junto con una clara inclinación por la práctica oral, productiva y receptiva.

Es, sin embargo, en los últimos años, cuando la metodología de la enseñanza de lenguas modernas ha experimentado una auténtica revolución, coincidiendo con la generalización del uso de las tecnologías multimedia digitales como, por ejemplo, los métodos en soporte CD-ROM y DVD-ROM, así como aquellos cuyos contenidos se encuentran en servidores web, a los que los estudiantes acceden mediante una conexión a internet.

Estos nuevos soportes no sólo aportan audio y vídeo, sino que también ofrecen la posibilidad de ejercitar la práctica oral y escrita a través del ordenador, y recibir un *feedback* en función de nuestra actuación. Sin embargo, esta metodología todavía se ciñe a la concepción clásica de enseñanza como una transmisión de conocimientos, del profesor al

alumno, o simplemente de una fuente de conocimiento al alumno, siendo el papel de este último principalmente pasivo.

En lo que se refiere a la enseñanza de la expresión escrita y, en concreto, la del inglés, la situación también ha evolucionado. Hace algunos años, no era raro encontrar métodos cuyas tareas se basaban en la imitación de forma que, dado un ejemplo previo, no necesariamente escrito, se pedía al alumno que produjera un texto similar¹, o proponían tareas en las que el alumno escribía un texto de unas determinadas características, tras una breve discusión en grupo respecto a qué se debía incluir o no en dicho texto².

Hoy en día la expresión escrita ha adquirido más importancia, hasta el punto de que tiene su pequeño método paralelo, con unidades propias, todas ellas relacionadas con el tema central de la unidad principal³. No obstante, el enfoque sigue siendo el clásico: dados unos modelos o tipologías textuales y unas reglas (de puntuación, gramaticales...), el estudiante ha de escribir un texto que se ajuste a lo esperado.

En nuestro estudio, “E-learning 2.0 y comunidades virtuales en la ELAO⁴ de la expresión escrita del inglés como lengua extranjera”, se plantea el uso de las nuevas tecnologías y de las aplicaciones web 2.0, para enfocar la enseñanza de la expresión escrita del inglés como lengua extranjera desde una metodología totalmente diferente, basada principalmente en el trabajo colaborativo y en la creación de textos de forma conjunta, grupal, actividad para la que las aplicaciones de la web social ofrecen un entorno ideal.

¹ Ver Soars J. & L., 1988, *Headway Intermediate*, OUP, p. 52

² Ver Jones L., *Cambridge Advanced English*, CUP, 1992, p 25

³ Uno de los métodos donde se plantea así, es en la serie *Straightforward*, Macmillan, 2006. En este método, la sección dedicada a la expresión escrita aparece en el *workbook* del alumno, y está estructurada en tantas unidades como el libro de texto y trata los mismos temas que éste.

⁴ Acrónimo de “Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador”.

Necesidad del estudio

Dada la relativamente reciente evolución e implantación de las nuevas tecnologías, así como de las aplicaciones web 2.0 en todos los sectores, incluyendo el educativo, no existen aún estudios que determinen el grado de viabilidad de la implementación de la metodología web 2.0 en la enseñanza de lenguas modernas y, en concreto, de la expresión escrita del inglés.

Sin embargo, si queremos que esta metodología basada en las aplicaciones de la web social, se utilice de manera fiable y eficaz, hemos de verificar una serie de cuestiones entre las que destacan las siguientes:

1. Que las características generales de estas aplicaciones web 2.0 también se dan cuando se usan con una finalidad docente, y que se dan en el mismo grado.
2. Que el modelo educativo profesor-alumno puede evolucionar, ayudado por las nuevas tecnologías, hacia el modelo alumno-alumno, basado en el trabajo colaborativo, y adquiriendo el profesor el papel de facilitador del proceso.
3. Que el trabajo colaborativo resulta más productivo y creativo que el individual.
4. Que el trabajo en grupo genera unas relaciones que van más allá de las estrictamente académicas.

Para investigar las cuestiones anteriores, consideramos imprescindible un análisis teórico del modelo metodológico basado en el uso de las herramientas que ofrece la web social, así como una experimentación de carácter práctico, en la que se ponga a prueba esta metodología de tipo eminentemente colaborativo.

Por esta razón, nuestro trabajo se divide en dos partes:

1- Una primera de carácter teórico en la que se describe la web 2.0 y, en concreto, los entornos de red social, comunidades virtuales de práctica (CVP)⁵, y comunidades virtuales de aprendizaje (CVA), así como las herramientas 2.0 de las que se sirven.

2- Una segunda en la que, partiendo de los conceptos mencionados anteriormente, se describe la creación de una CVA, para la impartición de un curso de especialización en expresión escrita en inglés como lengua extranjera.

La **distribución de los contenidos** anteriormente expuestos se hace de la siguiente manera:

En el **capítulo II** se hace una introducción a las redes sociales y a la web 2.0. Se analizan en detalle los conceptos de red social, comunidad de práctica, comunidad virtual y comunidad virtual de aprendizaje, y se explican las diferencias entre cada uno de ellos y los demás.

En el **capítulo III** se plantean los objetivos e hipótesis de esta tesis doctoral. Analizamos el punto de partida, la web 1.0 frente a la web 2.0 y los planteamientos que suponen cada una de ellas. Asimismo, se analizan las características del profesor tradicional frente a lo que se podría llamar “profesor 2.0”. Se estudian las diferencias entre el modelo educativo tradicional, centrado en la relación profesor-alumno, y el modelo 2.0, centrado en la relación alumno-alumno y el intercambio de ideas entre ellos, manteniendo al profesor como un facilitador del proceso, y no como un suministrador de conocimiento. Se estudian también

⁵ En el presente trabajo utilizaremos los acrónimos **CVP** y **CVA** para referirnos a los conceptos de *Comunidad Virtual de Prácticas* y *Comunidad Virtual de Aprendizaje*.

las dificultades que presenta la adaptación a esta nueva metodología, así como a las herramientas tecnológicas de las que se sirve.

Por último se analizan las repercusiones de la metodología 2.0 en las relaciones personales entre los miembros del grupo que conforman la CVA, y su posible influencia más allá del ámbito académico o docente.

En el **capítulo IV** se analiza el uso de las CVA en la enseñanza, y se exponen las principales ventajas y limitaciones que presentan este tipo de comunidades en su uso educativo. Finalmente, se estudia el uso de la plataforma de gestión de aprendizaje (LMS) *Moodle* como base para la creación de una Comunidad Virtual de Aprendizaje, analizando a fondo sus características frente a otros LMSs utilizados frecuentemente en la creación de redes sociales.

En el **capítulo V** se analiza la creación de una CVA, a partir de una plataforma *Moodle*, para la impartición de un curso de especialización en expresión escrita en lengua inglesa. Se estudian los detalles técnicos del curso, así como la estructura del mismo, los contenidos, las actividades que se realizaron, y también los destinatarios del curso y su proceso de selección.

En el **capítulo VI** se presentan las herramientas de recogida de información y se estudian los resultados obtenidos.

En el **capítulo VII** se presentan las conclusiones de la tesis doctoral, así como un decálogo para la puesta en marcha exitosa de una CVA con fines educativos.

CAPÍTULO II

REDES SOCIALES Y WEB 2.0

II. REDES SOCIALES Y WEB 2.0

II.1 Introducción

La evolución de internet, desde la generalización de su acceso hasta hoy en día, ha tenido importantes consecuencias en todos los ámbitos de la actividad humana y, como no puede ser de otra manera, en el de la educación. Hemos pasado de una *web* formada por contenidos estáticos, desarrollados por profesionales, a los que el público accedía mediante un ordenador con conexión a internet, a una internet social, donde el usuario es también autor de los contenidos que comparte con otros usuarios y que éstos, a su vez, pueden modificar o comentar libremente; es lo que se conoce como “la red social” o “Web 2.0”.

El concepto de “Web 2.0” fue utilizado por primera vez en 2004 por Tim O’Reilly en la *Web 2.0 Conference*⁶ donde, a raíz del estallido de la *burbuja de las puntocom* de principios del siglo XXI, se empezó a ver que la caída de muchas empresas de internet suponía el fin de un modelo, un punto a partir del cual internet giraría en un determinado

⁶ La *Web 2.0 Conference* se conoce ahora como *Web 2.0 Summit* y se celebra anualmente. Ver <http://www.web2summit.com/web2009> (consulta: 08.02.2010).

sentido que O'Reilly trató de explicar mediante ejemplos. La Figura 1⁷ muestra el cuadro comparativo de aplicaciones que podrían encuadrarse en el concepto Web 1.0 y Web 2.0, si bien, como el propio O'Reilly reconoce, no todas las aplicaciones que figuran como Web 1.0 son tal ni viceversa:

Pero ¿qué fue lo que nos hizo identificar una aplicación o metodología como “Web 1.0” y otra como “Web 2.0”? (...) La pregunta es particularmente difícil porque muchos de esos nuevos negocios adictos a las palabras de moda, no son en absoluto “Web 2.0”, mientras que algunas de las aplicaciones que identificamos como Web 2.0, como Napster y BitTorrent, no son ni siquiera aplicaciones web propiamente dichas⁸.

Web 1.0		Web 2.0
DoubleClick	-->	Google AdSense
Ofoto	-->	Flickr
Akamai	-->	BitTorrent
mp3.com	-->	Napster
Britannica Online	-->	Wikipedia
personal websites	-->	blogging
evite	-->	upcoming.org and EVDB
domain name speculation	-->	search engine optimization
page views	-->	cost per click
screen scraping	-->	web services
publishing	-->	participation
content management systems	-->	wikis
directories (taxonomy)	-->	tagging ("folksonomy")
stickiness	-->	syndication

Figura 1: listado de aplicaciones web 1.0 y web 2.0

Así pues, el uso del concepto Web 2.0 no siempre denota su perfecta comprensión. O'Reilly ahonda en varias ideas de entre las que vamos a mencionar tres como claras definidoras de la Web 2.0:

⁷ De <http://oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1> (consulta 08.02.2010).

⁸ Traducido de <http://oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1> (consulta 08.02.2010)

“But what was it that made us identify one application or approach as “Web 1.0” and another as “Web 2.0”? (...) The question is particularly difficult because many of those buzzword-addicted startups are definitely not Web 2.0, while some of the applications we identified as Web 2.0, like Napster and BitTorrent, are not even properly web applications!”.

- **La web como plataforma.** La web suministra servicios a los usuarios, no es necesario descargar software para obtener esos servicios, una conexión a internet y un navegador web es todo lo que se necesita para acceder a un amplio espectro de aplicaciones que no se “ejecutan” en nuestros equipos sino en los servidores de la red.
- **Aprovechamiento de la inteligencia colectiva.** Lo que un usuario aporta a la web se integra en la estructura del sitio cuando es enlazado por otro usuario.
- **Los datos como clave de la web.** Las bases de datos adquieren una importancia capital ya que todo reside en los servidores web, no en los equipos personales de cada usuario. La pregunta obvia aquí es, ¿De quién son esos datos?

La Web 2.0 nos permite una interacción completa, es decir, multidireccional, síncrona o asíncrona, y facilita el trabajo colaborativo ya que el usuario no sólo es receptor y autor de contenidos sino que, utilizando los servicios apropiados, puede modificar y crear contenidos conjuntamente con otros usuarios.

Podemos enumerar otros pares de ideas que en su contraposición nos ayudan a entender la diferencia entre Web 1.0 y Web 2.0:

- La Web 1.0 era básicamente una web donde se **leía** mientras que en la Web 2.0 principalmente se **escribe**.
- Las relaciones en la Web 1.0 eran entre **clientes y servidores**, en cambio la relación en la Web 2.0 es de **igual a igual**.
- En la Web 1.0 predominaban las **empresas** que tenían **páginas web con información**, en la Web 2.0 existen **comunidades** de usuarios **que comparten su información**.

- En la Web 1.0 el contenido era **estático** y se encontraba en **portales** que el usuario debía visitar de forma periódica; en la Web 2.0 el contenido es **dinámico** y se presenta en **páginas** también **dinámicas** cuyo contenido va al usuario mediante el **uso del RSS**.
- La información no se clasifica jerárquicamente de forma **taxonómica** sino mediante **etiquetas** que los propios usuarios crean y asignan, es lo que se conoce como **folcsonomía**⁹. Se abandona la clasificación clásica y jerarquizada del conocimiento en favor de las listas de palabras claves sin ningún tipo de jerarquización; en este sentido se trata de una clasificación democrática del conocimiento.

Así pues la diferencia entre Web 1.0 y Web 2.0 implica directamente al usuario, de hecho es el usuario el que provoca esa evolución mediante un cambio de actitud en la forma de experimentar la web. El conocimiento social, el trabajo colaborativo y el *sharismo*¹⁰ hacen de la Web 2.0 un auténtico entorno de trabajo donde la información llega al usuario de diferentes fuentes y es enviada por este a otros usuarios, convirtiéndose así en fuente de información.

En el contexto de la Web 2.0 surgen muchas aplicaciones y servicios gratuitos que potencian la faceta del usuario como autor de todo tipo de documentos multimedia. Encontramos servicios que nos permiten crear, alojar y compartir nuestro propio *podcast*¹¹

⁹ Del inglés *Folksonomy*: clasificación social basada en el uso de etiquetas no jerarquizadas.

¹⁰ Del inglés *sharism* (acción de compartir). Dolors Reig Hernández nos ofrece un amplio artículo sobre el *sharismo*, en <http://www.dreig.eu/caparazon/2008/12/17/sharismo-la-esencia-de-la-web-20>, del cual destacamos este clarificador párrafo: “*El sharismo es el Espíritu de la Era de la Web 2.0. Tiene la consistencia de una epistemología naturalizada y de una axiología modernizada, pero también conlleva la promesa de una nueva filosofía en Internet. El sharismo pretende transformar el mundo en un Cerebro Social emergente: un híbrido interconectado de gente y software. Somos Neuronas en Red conectadas entre sí por las sinapsis del software social*”. (consulta: 08.02.2010)

¹¹ Archivo sonoro al que nos podemos suscribir vía RSS.

como *Podomatic* (<http://www.podomatic.com>), vodcast¹² como *Youtube* (<http://www.youtube.com>) o documentos escritos como *Googledocs* (<http://docs.google.com>). Podemos alojar nuestra propia página web en sitios como *Googlesites* (<http://sites.google.com>), nuestro blog en *Blogger* (<http://www.blogger.com>) o crear nuestra propia wiki en *Wikispaces* (<http://www.wikispaces.com>). Pero sobre todo existen otro tipo de aplicaciones que enfatizan la comunicación multidireccional, el sentido de comunidad y el de colaboración entre los usuarios, con fines lúdicos, laborales o académicos; nos referimos a las llamadas redes sociales, paradigma de los servicios Web 2.0 y las aplicaciones más conocidas de la internet social de la primera década del siglo XXI.

II.2. Redes sociales online, comunidades de práctica, comunidades virtuales y comunidades virtuales de aprendizaje

En este capítulo analizaremos una serie de conceptos relacionados con la idea de web social y de red social que han adquirido una gran importancia en los últimos años, coincidiendo con la expansión de la web 2.0 y sus aplicaciones; nos referimos a los conceptos de red social, comunidad de práctica (CoP)¹³, comunidad virtual (CV)¹⁴ y comunidad virtual de aprendizaje (CVA)¹⁵.

¹² Archivo de vídeo al que nos podemos suscribir vía RSS.

¹³ En este trabajo utilizaremos las siglas **CoP** para referirnos al término *comunidad de práctica*.

¹⁴ A lo largo de esta tesis utilizaremos las siglas **CV** para referirnos al término *comunidad virtual*.

¹⁵ En adelante, utilizaremos las siglas **CVA** para referirnos la *comunidad virtual de aprendizaje*.

Redes sociales online

El concepto de red social online ha sido definido de varias formas, ninguna de ellas excluyente de las otras y tampoco lo suficientemente amplia como para englobar los matices incluidos en cada una de las demás.

En un sentido amplio, una red social es un conjunto de miembros, también llamados genéricamente *nodos*, unidos entre ellos por unas relaciones, sean estas laborales, de amistad, etc., también llamadas *aristas*. Si buscamos una definición más específica, Zamora¹⁶ nos ofrece la siguiente: *“formas de interacción social, definida como un intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones en contextos de complejidad. Un sistema abierto y en construcción permanente que involucra a conjuntos que se identifican en las mismas necesidades y problemáticas y que se organizan para potenciar sus recursos.”* Y Santamaría¹⁷ añade unas características básicas según las cuales *no tienen una delimitación concreta, son difusas, es un espacio genérico en el que no todos tienen por qué conocerse y establecer relación, se mueve a través de una identidad individual (el perfil de un sitio de red social como elemento para generar interrelaciones). Por eso la identidad es lo primero que generaría una red social en el individuo que ingresa*, lo cual nos acerca mucho a la definición de red social online.

¹⁶ Zamora, Marcelo en *Jornadas sobre Gestión en Organizaciones del Tercer Sector en la Universidad Di Tella*, Buenos Aires, Argentina, noviembre de 2001, en <http://www.maestrosdelweb.com/editorial/redessociales/> (consulta: 08.02.2010).

¹⁷ Santamaría, Fernando, *Diferencias entre redes sociales online y comunidades de práctica*, en <http://fernandosantamaria.com/blog/2008/12/diferencias-entre-redes-sociales-online-y-comunidades-de-practica/> (consulta: 08.02.2010).

Otra característica importante de las redes sociales online es precisamente el medio en el que se desarrollan; estamos hablando de una forma más de comunicación mediada por ordenador en la que se hacen visibles las redes de relaciones de los miembros, lo cual puede llevar a establecer relaciones entre miembros que no se conocían previamente, a pesar de que no sea este el principal objetivo de las redes sociales. En realidad, los miembros de una red social tienden a relacionarse entre sí y a incluir en su red a gente que ya conocen de alguna manera, no a buscar miembros nuevos o desconocidos.

Todas las redes sociales se basan en perfiles, de forma que para ser miembro de una red es imprescindible crear previamente un perfil en el sistema, que lo genera automáticamente mediante una serie de preguntas que aportan información sobre el propio usuario. El grado de confidencialidad del perfil depende de la red y del propio usuario que, con frecuencia, elige en qué medida sus datos serán públicos o para quién serán visibles, siendo este aspecto, junto con la forma de acceso, lo que marca las primeras diferencias entre diferentes redes sociales. Esta gestión de perfiles y, en definitiva, de identidades, es uno de los elementos que encontraremos en toda red social.

Un segundo elemento a destacar en toda red social es su capacidad para permitir ver la red de relaciones entre los miembros, de forma que, en general, cuando se accede a un perfil también se accede a la lista de *amigos* con la que ese usuario tiene relación, facilitando así el establecimiento de nuevas relaciones.

La complejidad técnica de las redes sociales es diversa y hay diferentes características que pueden o no estar presentes como, por ejemplo, un sistema de mensajería interna, una aplicación de blog, la posibilidad de compartir imágenes y vídeo... aunque, en general,

podemos decir que una red social aglutina muchas de las aplicaciones que la web 2.0 nos ofrece, así pues, con mucha frecuencia, ponen a disposición del usuario servicios de foros, mensajería instantánea, correo, chat y repositorios de archivos y enlaces. Estas herramientas hacen posible que de una red social pueda surgir una comunidad virtual en función de la confluencia de intereses entre usuarios y del grado de compromiso que éstos estén dispuestos a alcanzar.

La historia de las redes sociales se remonta a 1997 cuando apareció *sixdegrees.com*¹⁸ a la que podemos referirnos como la primera red social, precursora de las actuales, pero con algunas carencias que la hicieron fracasar. En esta primera red se podían elaborar listados de amigos y compartir esos listados; también se podían crear perfiles e invitar a otros a unirse a la red. Sin embargo, no había mucho que hacer más allá de enviar mensajes y dejar notas. A partir de 1997 se empezaron a implementar nuevas herramientas de carácter social que permitían combinar los perfiles y aparecieron otras redes sociales como *AsianAvenue*, *BlackPlanet*, y *MiGente* que permitían la gestión de perfiles de tipo profesional, personal...

La Figura 2¹⁹ nos muestra la fecha de lanzamiento de algunas de los sitios de comunidades más importantes y el relanzamiento de algunos de ellos con características más sociales.

¹⁸ Esta red tomó su nombre de la teoría de los “seis grados de separación”, según la cual todos y cada uno de nosotros estamos conectados a cualquier persona del planeta por una cadena de no más de seis personas, una conocida de la siguiente. Esta teoría fue propuesta por el escritor húngaro Frigyes Karinthy en un relato breve llamado “Chains”.

¹⁹ Gráfico tomado de Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), article 11. <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html> (consulta: 28.09.2009).

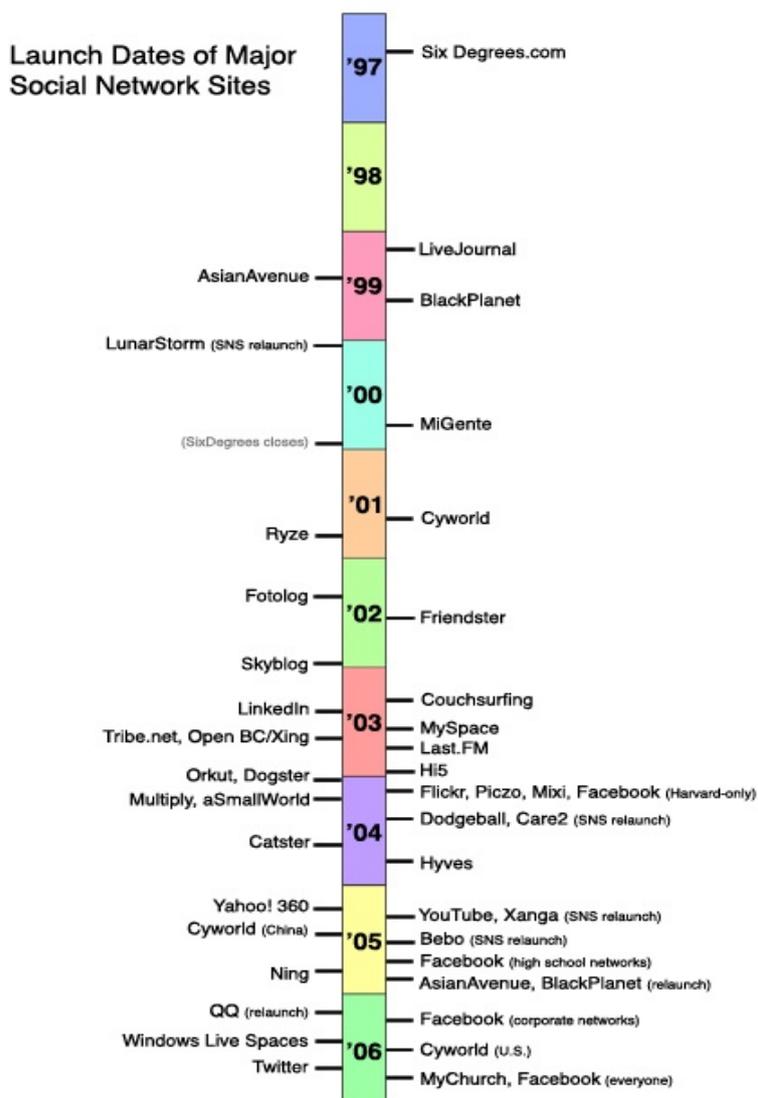


Figura 2: fechas de lanzamiento de las más importantes redes sociales

La realidad es que muchas de las redes sociales que fueron pioneras en este tipo de servicios han desaparecido, como la propia *sixdegrees.com*, y otras son utilizadas sólo en determinadas zonas del planeta. Según el “Mapa Mundial de Redes Sociales” (ver Figura 3) publicado en en.rian.ru²⁰ la red social más extendida en el mundo, con datos de abril de 2011, es Facebook. Según la propia empresa, el número de usuarios activos en abril de 2011 ha

²⁰ Publicado por en.rian.ru en <http://en.rian.ru/infographics/20110228/162792394.html> (consulta: 07.04.11).

alcanzado los 500 millones de usuarios activos, con una media de 130 contactos cada uno de ellos²¹.

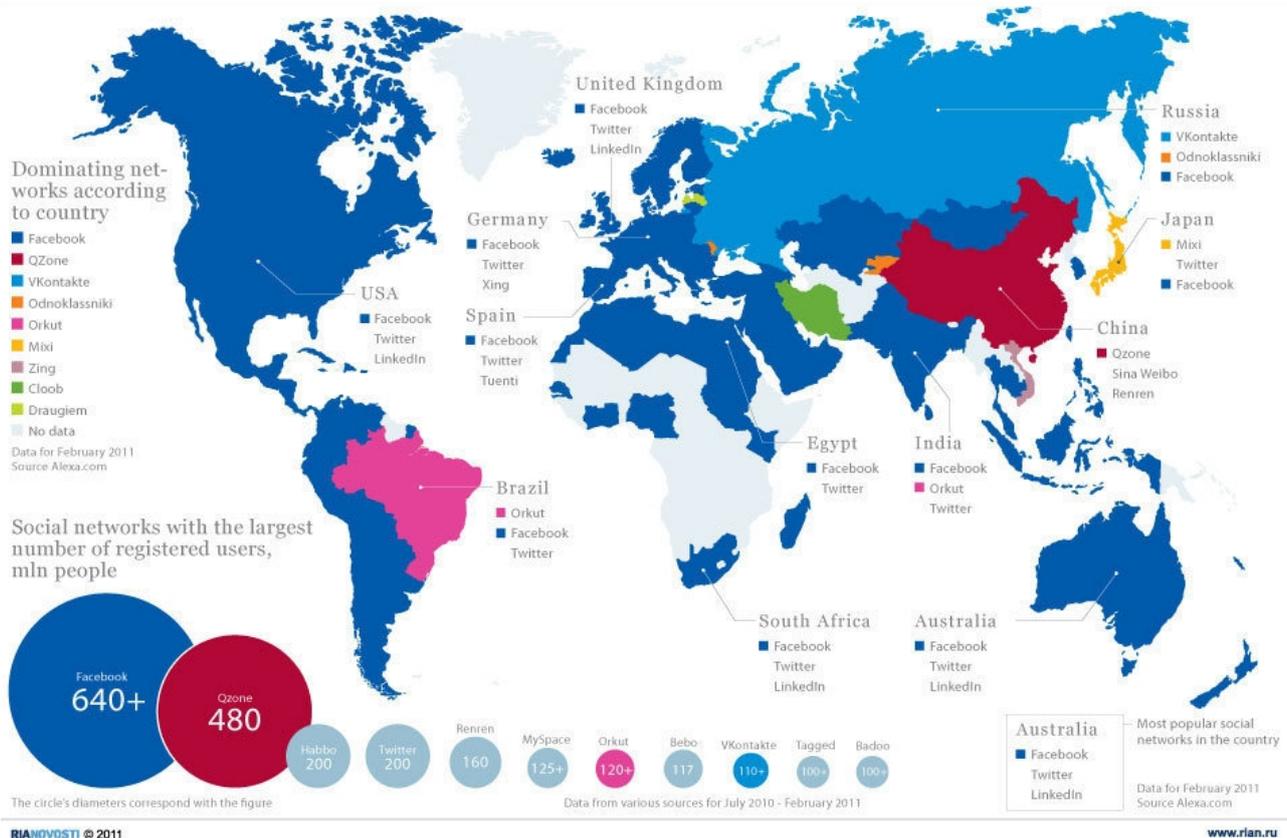


Figura 3: mapa mundial de las redes sociales

El mapa de la Figura 3, que muestra el número de usuarios registrados en diferentes redes, es muy significativo y refleja la tendencia respecto al uso de redes sociales y, sobre todo, de la expansión que *Facebook* ha experimentado a lo largo de los últimos años. Precisamente en referencia al número de usuarios, y según Jason Keath²², “*Twitter*”, con 200 millones de usuarios registrados, según el mapa de la Figura anterior, “y *Facebook* son los grandes ganadores”.

²¹ En <http://www.facebook.com/press/info.php?statistics> (consulta: 07.04.211).

²² Citado en <http://www.noticiasdot.com/wp2/2009/12/28/si-facebook-fuera-un-pais-seria-la-cuarta-nacion-mas-poblada/> (consulta: 30.12.09).

Para cerrar la introducción a las redes sociales, no podemos dejar de dar algunos datos del servicio de microblogging Twitter, que puede ser considerado una red social en tanto que permite conexiones con otros usuarios, compartir información digitalizada, formar grupos... aunque no lo es en el mismo sentido en que lo son los servicios de redes sociales tradicionales como Facebook, Myspace, Orkut, etc. Twitter es la red social que mayor crecimiento experimentó en el año 2009, tal y como muestra la Figura 4 extraída de *sysomos.com*²³, empresa dedicada al análisis estadístico de las principales redes sociales del mundo. Si hablamos de datos más recientes, podemos añadir que durante el mes de marzo de 2011 se crearon una media de 460.000 cuentas de Twitter nuevas al día y se produjo un incremento del 182% en el número de usuarios que acceden desde dispositivos móviles²⁴.

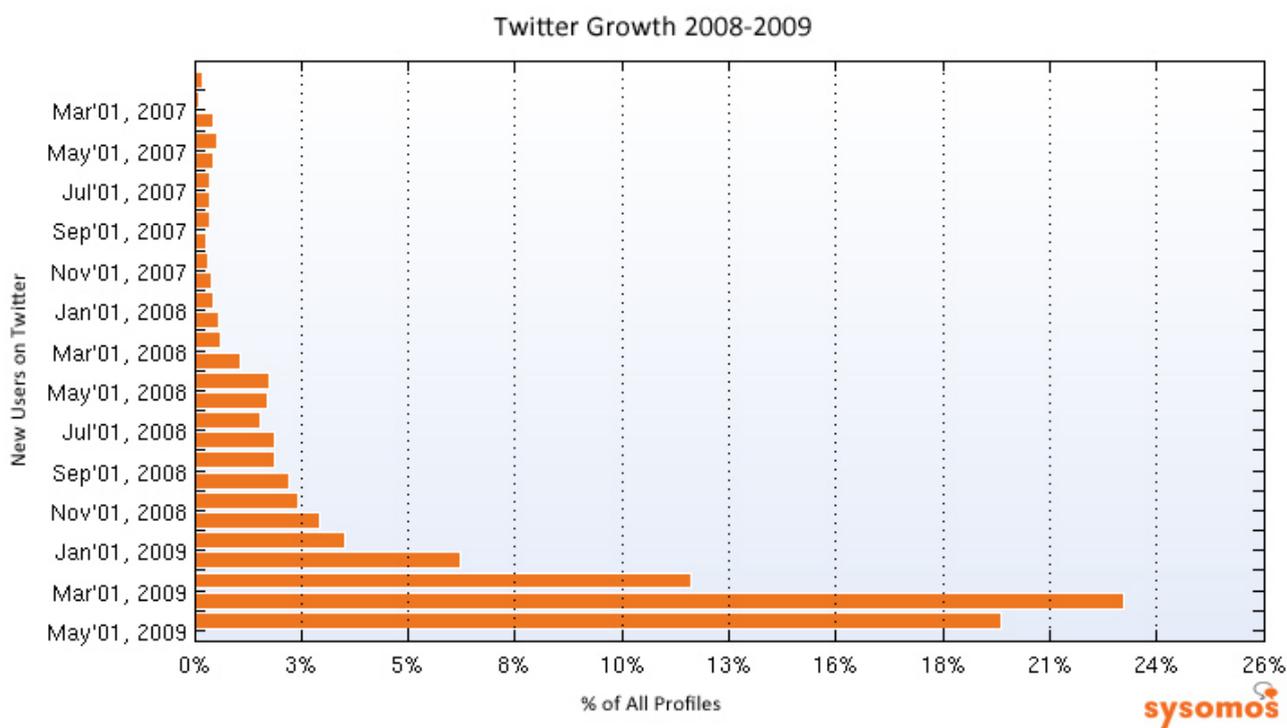


Figura 4: crecimiento de la red Twitter entre marzo de 2007 y mayo de 2009

²³ El estudio completo sobre la red social Twitter puede verse en <http://www.sysomos.com/insidetwitter/> (consulta: 30.12.09).

²⁴ Datos procedentes de <http://blog.twitter.com/2011/03/numbers.html> (consulta: 07.04.2011)

Comunidades de práctica

El concepto de comunidad de práctica es diferente del de red social, implicando el primero una red de relaciones más concretas y limitadas que el segundo. La comunidad de práctica nace de la idea de que el aprendizaje ocurre en un entorno social, dentro de una comunidad, más que como consecuencia de un proceso individual fruto de la “enseñanza” como simple transmisión de conocimiento. Fueron Etienne Wenger y Jean Lave²⁵ quienes acuñaron este término y lo definieron como “...grupos de personas que comparten una preocupación o una pasión por algo que hacen y aprenden cómo hacerlo mejor mientras interactúan con regularidad”²⁶, cuando realizaban un estudio sobre la figura del aprendiz como modelo de aprendizaje. En este estudio llegaron a la conclusión de que el aprendiz está inserto en una comunidad, la de su campo de trabajo, en la que no sólo está el maestro sino todos los demás actores que tienen que ver con él, y esa comunidad representa para el aprendiz un conjunto de conocimientos que utiliza para mejorar su práctica profesional que con el tiempo se convierte en fuente de conocimiento para otros. Es así cómo las comunidades de práctica adquieren su carácter dinámico que implica aprendizaje no formal, pero sí muy práctico, por parte de todos los miembros de esa comunidad.

Según el propio Wenger, las comunidades de práctica tienen tres características principales: *el dominio, la comunidad y la práctica*²⁷. Entendemos por *dominio* el campo de interés de esa comunidad, campo del conocimiento con el que todos los miembros están comprometidos y cuya destreza en el mismo los distingue de otros grupos; la *comunidad* se

²⁵ En Wenger, E. (2006), “Communities of practice: A brief introduction” en http://www.ewenger.com/theory/communities_of_practice_intro.htm#Where%20from? (consulta 03.01.10).

²⁶ Traducción del inglés “...groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.” En Wenger, E. (2006), “Communities of practice: A brief introduction” en http://www.ewenger.com/theory/communities_of_practice_intro.htm#What%20are%20COPs (consulta 03.01.10).

²⁷ Traducción del inglés *The Domain, The Community y The Practice*, en Wenger, (2006). Ver nota 25.

crea a partir de la interacción y el intercambio de ideas y conocimiento que tiene lugar entre los miembros; por último, *la práctica* implica que los miembros de la comunidad trabajan en ese campo, no simplemente comparten un interés teórico, sino todo un corpus de herramientas y procedimientos, es decir, una práctica común.

Así pues, en una comunidad de práctica es fundamental el hecho de que haya comunicación entre sus miembros y que se comparta una práctica, una forma de trabajar en el dominio del que se trate en esa comunidad. Un grupo de aficionados a una determinada materia no constituyen una comunidad de práctica per se si no hay un intercambio de experiencias que conlleve un aprendizaje recíproco, en el marco de un dominio de la materia que diferencia y da entidad a ese grupo.

Comunidades virtuales

Podemos decir que las comunidades virtuales son un tipo especial de comunidades de práctica que utilizan las tecnologías de la información y la comunicación para establecer una relación y desarrollar la colaboración e intercambio característico de toda comunidad. Mantienen las características de toda comunidad de práctica, un interés común, un intercambio fluido de experiencias que crea conocimiento y una práctica común. Rheingold define la comunidad virtual como *“la agregación social que emerge de la Red cuando suficiente gente desarrolla discusiones públicas lo suficientemente largas, con suficiente sentimiento humano, formando redes de relaciones personales en el ciberespacio”*²⁸.

²⁸ Rheingold, H. (1993): *The Virtual Community*. Reading, Mass: Addison-Wesley, citado en Salinas, J. “Comunidades Virtuales y aprendizaje Digital”, Universidad de Las Islas Baleares, en http://gte.uib.es/publicacions/comunica/edutec03/salinas_cv.pdf (consulta 03.01.2010).

Así pues, cuando una comunidad real de personas reales se comunica y desarrolla su práctica habitual por medios telemáticos estamos hablando de una comunidad virtual. Muchos consideran este tipo de comunidades como *subcomunidades* en las que se pierde la comunicación cara a cara y el contacto directo, pero la realidad es que las nuevas aplicaciones y herramientas que pone a nuestra disposición la web social facilitan y promueven la creación de comunidades virtuales, convirtiendo esta característica en un valor añadido que hace posible la integración en la comunidad de miembros distantes en el espacio mediante el uso de herramientas como los mundos virtuales o diferentes herramientas de comunicación síncronas.

Jonassen, Peck y Wilson²⁹ clasifican las comunidades virtuales en cuatro tipos diferentes según su finalidad:

- *De discurso*, derivadas de la característica social del ser humano que habla con otros de temas de interés mutuo.
- *De práctica*, en las que los miembros de una comunidad interactúan entorno a un interés común y en las que unos miembros aprenden de los que más experiencia y conocimientos tienen.
- *De construcción de conocimiento*, cuyo objetivo principal es precisamente la construcción de conocimiento como acto social.
- *De aprendizaje*, en las que los miembros trabajan en función de objetivos de aprendizaje compartidos y desarrollan tareas cuyos resultados comparten con el resto de la comunidad para conseguir esos objetivos.

²⁹ Jonassen, D., Peck, K. y Wilson, B. (1999): *Learning with technology. A constructivist Perspective*. Prentice Hall Upper Saddle River (NJ) citado en Salinas, J. "Comunidades Virtuales y aprendizaje Digital", Universidad de Las Islas Baleares. Ver nota 28 (consulta 03.01.2010).

Las comunidades virtuales tienen unas características que Prendes y Solano³⁰ definen claramente: han de ser concebidas como entornos de interacción entre todos sus miembros; este proceso de intercambio e intercomunicación entre los miembros de la comunidad virtual redonda en el desarrollo de procesos de colaboración entre sus miembros. Según Prendes y Solano, las comunidades virtuales presentan las siguientes características:

- Tienen una dimensión social, ya que son concebidas como agrupamientos sociales en los que se desarrollan sentimientos de pertenencia al grupo, y convenciones sociales y conductas similares a las que se producen en contextos presenciales.
- Promueven una organización horizontal y no jerárquica que permite la difusión de información libre entre todos sus miembros.
- Se rigen por unas normas que contribuyen al buen funcionamiento de la comunidad.
- Deben surgir entorno a una necesidad manifiesta de un sector determinado.

La Figura 5 representa las características descritas anteriormente. Asimismo, la Tabla 1 muestra algunas de las diferencias más relevantes entre comunidad y red social, según Ross Mayfield³¹.

³⁰ Prendes M^a Paz y Solano Isabel M^a, (2008) “Comunidades virtuales para la colaboración de profesionales”, EDUTEC N. 25, p. 10, http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec25/Articulos_PDF/Edutec_Prendes_Solano_n25-7.pdf (consulta 05.01.10).

³¹ Ross Mayfield es presidente de [Socialtext](http://socialtext.com), empresa que ofrece herramientas de colaboración a compañías a través de una plataforma propia. Establece esas diferencias en “The difference between communities and networks”, http://many.corante.com/archives/2004/02/17/the_difference_between_communities_and_networks.php, (consulta 05.04.10).

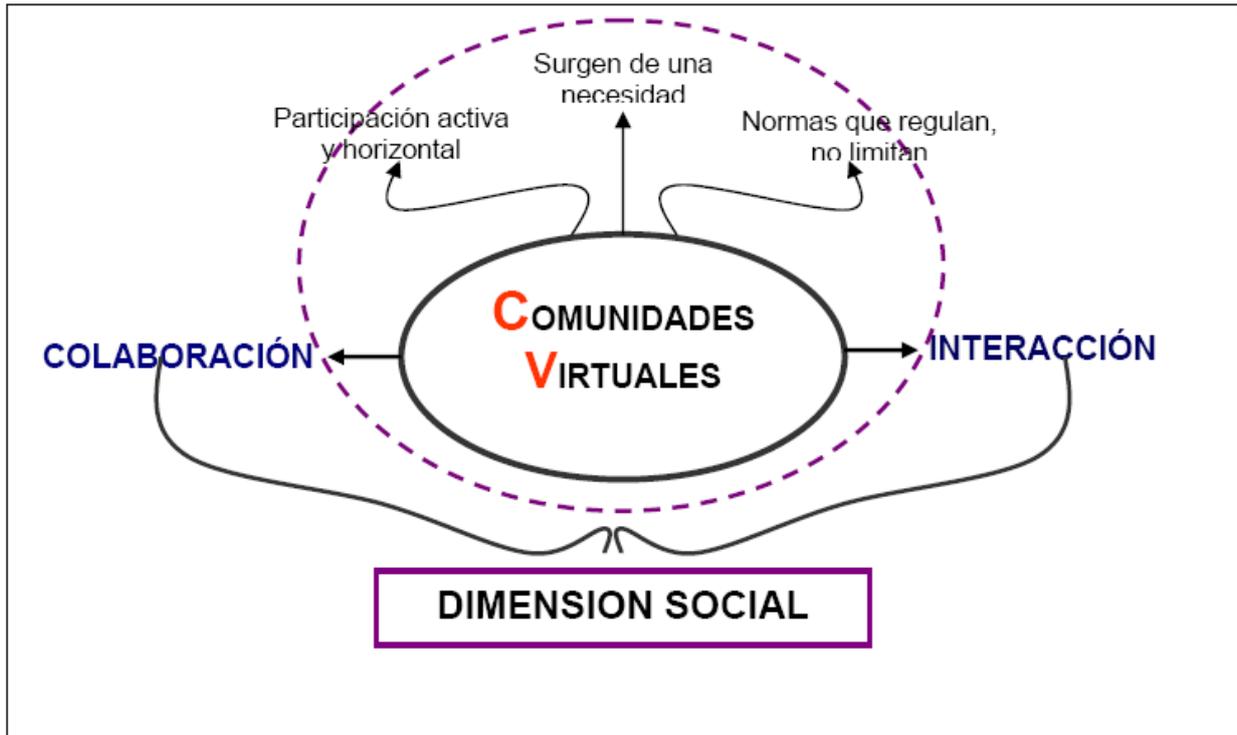


Figura 5: características de las Comunidades Virtuales³²

COMUNIDADES	REDES
De arriba a abajo	De abajo a arriba
Centradas en un lugar	Centradas en las personas
Controladas por el moderador	Controladas por el usuario
Impulsadas por un tema	Impulsadas por el contexto
Centralizadas	Descentralizadas
Con una estructura definida	Auto-organizadas

Tabla 1: diferencias entre comunidad y red social.

No obstante, estas diferencias no son taxativas y dependen en gran medida del tipo de comunidad concreto al que nos refiramos en un momento dado, aunque siempre solemos

³² Ver nota 30

encontrar como características el hecho de que, mayoritariamente, giran en torno a un tema específico y que suelen tener un moderador que, en general, facilita la comunicación entre los miembros y administra la plataforma.

Comunidades virtuales de aprendizaje (CVA)

Como se explicó en el punto anterior, las comunidades virtuales de aprendizaje son un tipo específico de comunidades virtuales en las que los miembros comparten unos objetivos de aprendizaje que se consiguen mediante la realización de unas tareas concretas, que pueden llevarse a cabo en grupo y cuyos resultados son compartidos con el resto de la comunidad. El entorno en el que se desarrolla la comunidad es vital, y debe facilitar las funciones de colaboración y trabajo en común requeridos. Las tareas colaborativas en entornos telemáticos son una herramienta fundamental para la creación compartida.

Gannon-Leary y Fontainha³³ han definido unos “*factores críticos de éxito*” (del inglés *Critical Success Factors*) que deben darse en toda CVA:

- Buen uso de las tecnologías de internet
- Disposición de tecnología suficiente
- Conocimientos de tecnologías de la información y la comunicación (TIC)
- Aceptación institucional de las TIC como herramientas de comunicación
- Buena comunicación y valores comunes entre los miembros de la CVA

³³ Gannon-Leary y Fontainha, “Communities of Practice and virtual learning communities: benefits, barriers and success factors“, *Elearning Papers* no. 5, September 2007, en <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media13563.pdf> (consulta 04.07.10).

- Conocimiento previo de los miembros de la comunidad para fortalecer el sentimiento de pertenencia al grupo y de confianza.
- Conciencia cultural, es decir, el uso compartido de rasgos culturales en el discurso, en las expresiones escritas y orales, en las referencias a temas más menos actuales...
- Sentido de la finalidad; existencia de un objetivo claro.

Los miembros de la comunidad participan en un proceso de aprendizaje colaborativo, mientras realizan tareas grupales y aprenden según avanzan de manera conjunta en los objetivos planteados. Las comunidades virtuales de aprendizaje son especialmente útiles en entornos educativos, en cuyo caso las CVAs se convierten en un modelo pedagógico alternativo al que Ryan³⁴ llamó modelo “experto”, en el que el tutor o profesor es un experto que conoce todas las respuestas y los alumnos son objetos que hay que llenar de conocimientos a través del proceso de enseñanza. El modelo propuesto por las comunidades de aprendizaje desdibuja los papeles tradicionales de profesor y alumno, y suponen un cambio de roles de los participantes en el proceso educativo. Los alumnos tienen un interés especial en la investigación y una clara inclinación al trabajo en grupo y en colaboración; el profesor o tutor no es más que un facilitador del proceso durante el cual también aprende con los demás participantes.

Para que una CVA tenga éxito no basta con que se cree la infraestructura técnica necesaria para que los miembros se comuniquen, sino que ésta debe producir una interacción

³⁴ Ryan, S. (1995) Learning Communities: An Alternative to the “Expert” Model. En Chawla, S. Y Renesch, J. (Eds.): Learning organizations. Developing Cultures for Tomorrow's Workplace. Productivity Press, Portland, Oregon. En Salinas, J. “Comunidades Virtuales y aprendizaje Digital”, Universidad de Las Islas Baleares, en http://gte.uib.es/publicacions/comunica/edutec03/salinas_cv.pdf (consulta 03.01.2010).

social continua y efectiva. Según Kowch y Schwier³⁵, esta infraestructura tecnológica debe facilitar el desarrollo de cuatro características básicas de las CVAs:

- Negociación (*negotiation*) que permita a los participantes construir la comunidad entorno a un tema central más o menos definido.
- Privacidad (*intimacy*) que garantice a los participantes la posibilidad de elegir diferentes niveles de relación con el resto de miembros, incluyendo la posibilidad del anonimato que debería ir desapareciendo según la comunidad se va asentando.
- Compromiso (*commitment*) personal que determinará la calidad de la comunidad.
- Participación (*engagement*) libre, inmediata y efectiva en el discurso.

Desde el punto de vista del contenido, tampoco basta con que el tutor ponga a disposición de la comunidad materiales digitalizados y tareas, sino que debe crear oportunidades de relación, intercambio de experiencias y debate, lo cual creará un sentimiento de comunidad y de pertenencia al grupo, que reforzará los lazos entre los miembros. Sin duda, en las CVAs, es el tutor el que debe promover la interacción y sentar las bases para el correcto funcionamiento de la comunidad, pero son los alumnos y su comportamiento final los que determinarán el éxito o el fracaso de la CVA.

Las CVAs deben también tener un protocolo de comportamiento que será, en parte, fruto de las reglas establecidas a priori por el tutor del curso y, en parte, por el desarrollo de las relaciones entre los miembros de la comunidad. En general, todos tratarán a los demás como quieran ser tratados, y se regirán por las normas básicas generales del buen comportamiento en listas de correo, foros, correo electrónico o internet en general, también

³⁵ Kowch, E y Schwier, R, (1997) "Characteristics of technology-based virtual learning communities", University of Saskatchewan, en <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/communities/communities.htm> (consulta 02.07.10).

conocidas como *netiquette*³⁶. Algunas de estas normas incluyen el respeto a los demás, compartir el conocimiento con la comunidad y ser generoso ante los errores ajenos.

En el contexto educativo, una CVA tendrá siempre un moderador, tutor, facilitador o incluso podríamos llamarle anfitrión (ya que hablamos de una comunidad) que ha de fijar las normas básicas de la convivencia, explicará a los miembros en qué va a consistir el curso que van a realizar y qué se les va a pedir. Debe facilitar y fomentar la comunicación entre los miembros, pero no necesariamente inmiscuirse en todas las conversaciones o debates, de hecho debería mantenerse al margen de la mayoría, para fomentar el crecimiento y la independencia de la comunidad.

En contextos educativos, el papel de moderador de la CVA recae en el docente, cuyo perfil, como docente virtual, ha de tener unas características muy particulares, descritas por la PUCP Virtual³⁷, agrupadas en tres ámbitos: cognitivo, afectivo y de interacción. El primero de ellos hace referencia a la capacidad crítica con el proceso de aprendizaje y al dominio de los contenidos del curso. El segundo tiene que ver con la actitud y compromiso personal del tutor con el proceso y con los alumnos. Por último, el tercero de los ámbitos está relacionado con la capacidad de comunicación e interrelación del tutor con los alumnos y con sus colegas.

El estudiante, por su parte, es el responsable del funcionamiento del grupo, su actividad no debe ceñirse a lo propuesto por el tutor sino que debe hacer un uso propio de las herramientas de comunicación puestas a su disposición para ampliar la interacción con otros miembros de la comunidad. En cada debate, en foros, chats... cada alumno adoptará de

³⁶ Se puede ver un listado de las normas más comunes en los diferentes servicios web en <http://www.netiqueta.org>.

³⁷ Artículo publicado por la PUCP (Pontificia Universidad Católica del Perú) Virtual en <http://blog.pucp.edu.pe/item/27206/rasgos-del-perfil-del-docente-virtual>

manera espontánea un nivel de participación diferente, dependiendo del grado de interés que le suscite el tema y, en definitiva, de su implicación en la discusión. Habrá alumnos muy activos, otros que sólo reaccionarán a ideas propuestas pero no iniciarán debates, otros que preguntarán sus dudas sin complejos, y otros que se limitarán a observar en silencio, los conocidos como *lurkers*; todos ellos tienen su papel en la comunidad, y ninguna de estas actitudes debe ser sancionada porque de una u otra forma todos aportan algo al desarrollo y crecimiento del grupo; incluso en el caso de los *lurkers*, se espera de ellos que un estadio ulterior de desarrollo de la comunidad, sean capaces de integrarse de manera activa en la misma.

La interacción que se realiza entre los miembros de una comunidad virtual está basada, como dijimos anteriormente, en los medios telemáticos que el entorno virtual pone a disposición de la comunidad. Para que una plataforma virtual pueda servir de “sede” a una CVA debe disponer necesariamente de unas aplicaciones o servicios que hagan posible el desarrollo de las características básicas de una comunidad virtual (ver Figura 6), a saber, la colaboración y la interacción mediante una participación activa y horizontal, en la que no hay jerarquías, siguiendo unas normas que regulan pero no limitan la actividad de la comunidad con la finalidad de alcanzar los objetivos comunes que la hicieron surgir, es decir, desarrollando la dimensión social del grupo.

II.3. Principales herramientas de las comunidades virtuales de aprendizaje.

Toda comunidad de aprendizaje necesita unas herramientas para establecer una comunicación eficaz que le ayude a desarrollar su actividad y alcanzar sus objetivos. En el

caso de las comunidades virtuales hablamos de sistemas telemáticos que han de facilitar el trabajo colaborativo y cooperativo síncrono y asíncrono, de manera que les permita crecer y desarrollarse como tales, creando un sentimiento de pertenencia al grupo según se avanza en los objetivos de aprendizaje de que se trate. La variable tecnológica es clave en el desarrollo de las comunidades virtuales, sin que esto quiera decir que no se utilice en otro tipo de comunidades, si bien por sí sola no garantiza el éxito de la comunidad. El usuario, por su parte, ha de sentirse cómodo con el uso de las nuevas tecnologías, lo cual implica un cierto grado de alfabetización digital.

La mayoría de las comunidades virtuales se sirven de plataformas que permiten compartir recursos e interactuar de manera clara, ordenada y relativamente sencilla. Estas plataformas ofrecen diferentes herramientas, la mayoría de las cuales entran dentro de lo que llamamos aplicaciones web 2.0, y pueden ser de carácter síncrono o asíncrono. Estas son las más comunes:

- Herramientas síncronas, como el chat y la videoconferencia; implican una comunicación bidireccional o multidireccional en la que los usuarios se comunican en tiempo real, siendo necesaria una coincidencia en el tiempo, sin importar la localización espacial.
- Herramientas asíncronas, entre las que destacan los foros de discusión y el correo electrónico; en ellas no existe una coincidencia temporal ni espacial ya que la comunicación se produce en tiempo diferido.
- Otras de diverso carácter como los repositorios de archivos, de fotos, de vídeos y de enlaces, y los calendarios de eventos.

Podemos decir que las herramientas más comunes en las comunidades virtuales de aprendizaje son los chats, los foros de discusión y el correo electrónico, sin olvidar el uso intensivo que se suele hacer de los repositorios de material para compartir con el resto de los miembros de la comunidad. En el ámbito educativo, estas tres herramientas se suelen utilizar siguiendo unas pautas de uso dadas por el tutor o facilitador para garantizar unos resultados óptimos:

- El chat

- Los participantes en el chat deben fijar de común acuerdo la hora y el tema de la sesión de chat, si no es fijada por el tutor de antemano. Si en la plataforma sólo existe una sala de chat hay que reservarla, utilizando el calendario de eventos de la misma, para que otros posibles usuarios sepan cuando estará ocupada.
- El número de intervinientes en una sesión de chat debe ser relativamente pequeño, no más de seis o siete, para garantizar que todos puedan participar y aportar ideas a la conversación.
- Debe nombrarse un moderador de la conversación que se encargará de abrir y cerrar la sesión, así como de dar los turnos de palabra. Esta figura es fundamental, ya que garantiza el orden en la discusión y permite que los participantes puedan terminar sus intervenciones sin interrupciones.
- Las intervenciones han de ser breves para que la conversación sea lo más dinámica posible. Si el argumento es largo, es conveniente fraccionarlo en dos intervenciones para que el resto de participantes pueda ir leyendo una parte mientras se escribe la segunda.
- Se pueden establecer unas convenciones para facilitar el proceso, por ejemplo, una interrogación (?) para pedir la palabra, unos puntos

suspensivos (...) para indicar que nuestra argumentación no ha acabado aún o incluir en mayúsculas la palabra “fin” (FIN) para indicar que ya hemos acabado nuestro turno. Para dar la palabra a los que la han pedido, el moderador puede simplemente teclear en nombre del participante.

- Si la plataforma no permite el acceso a conversaciones anteriores, conviene que el moderador de la sesión guarde las diferentes intervenciones en un documento y lo ponga a disposición de los participantes para posibles consultas.
- Los foros
 - Las intervenciones deben aparecer en el hilo del tema apropiado.
 - Siempre se deben aportar ideas nuevas a raíz de lo dicho por otros. Se deben evitar aportaciones del tipo “estoy de acuerdo”, o “me parece bien” que no añaden contenido al debate.
 - Se deben seguir las normas elementales de *netiqueta*, obligatorias en toda intervención en cualquier tipo de red social.
- El correo electrónico
 - Si se envía a varios destinatarios, las direcciones de éstos deben ponerse en el campo “CCO” (copia oculta) para evitar publicar la lista de contactos personal.
 - El campo reservado a “asunto” debe dar una idea clara del tema del correo para que el receptor pueda decidir cuándo leerlo en función de su relevancia.
 - Hay que asegurarse de que el cuerpo del mensaje transmite la información que queremos transmitir y como la queremos transmitir ya que quedará plasmado por escrito.

- No es un servicio de mensajería instantánea sino de comunicación asíncrona, de forma que la inmediatez de la respuesta no se debe dar por segura.
- El mensaje debe ser concreto y sencillo. Si se adjuntan archivos no deben ser de gran tamaño ya que ralentizaría en envío y podría colapsar el buzón del destinatario.

Por lo que respecta a los repositorios de materiales para compartir, éstos suelen agruparse según su contenido, fotografías (o imágenes en general), vídeos, audios o archivos de texto en diferentes formatos, y enlaces a diferentes webs de utilidad para la comunidad.

Con frecuencia las plataformas en las que se alojan las comunidades virtuales suelen ofrecer una serie de herramientas adicionales como, por ejemplo, la posibilidad de creación de blogs personales por parte de cada miembro de la comunidad; estos blogs pueden, en algunos casos, hacerse accesible a todos los participantes o sólo a un determinado grupo de ellos. También se puede crear una página personal en la que aparecerá toda la información relativa al usuario, así como una entrada por cada una de las aportaciones que haga al entorno virtual de la comunidad. Es común también encontrar una sección con un listado de todos los miembros y alguna información básica sobre ellos, suficiente siempre para poder contactar con cualquiera de los participantes si fuera necesario.

En cualquier caso, conviene recordar que todas estas herramientas son absolutamente configurables y personalizables por el usuario y, ni todos los miembros de la comunidad habilitarán o utilizarán todas ellas, ni todas las plataformas ofrecerán las mismas. Depende de la comunidad virtual inclinarse por una u otra y del usuario concreto la utilización o no de

cada herramienta, siempre en función de sus necesidades y de la utilidad que encuentre en ella.

CAPÍTULO III

OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO

III. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO

III.1. Punto de partida

En el capítulo II analizamos las principales diferencias entre lo que se conoce como web 1.0 y web 2.0. El estudio de estas diferencias nos muestra cómo la web 2.0 tiene un carácter marcadamente social, centrada en aplicaciones web creadas especialmente para la comunicación y las relaciones entre personas, teniendo entre sus principales entornos las redes sociales online.

Asimismo, analizamos las principales características de las redes sociales online, y su relación con la web 2.0, es decir, cuáles de las principales aplicaciones web 2.0 pueden encontrarse en los entornos de redes sociales online, por ser especialmente útiles para establecer y mantener la comunicación entre los miembros de esa red, así como para compartir todo tipo de información y archivos.

También estudiamos la diferencia entre red social, comunidad de práctica, y comunidad virtual, tanto de práctica como de aprendizaje, analizando los principales elementos, tipos y características de cada una de ellas.

En el estudio de las CVA's vimos que el proceso de aprendizaje formal, realizado en entornos físicos tradicionales, es radicalmente diferente del que se da a través de este tipo de comunidades, tanto en la forma en que se produce ese aprendizaje, como en el papel de los individuos que intervienen en el proceso. El conocimiento no se "traspasa" sino que se crea colaborativamente, y los miembros de la comunidad lo son de manera activa y comprometida con el proceso. El profesor ayuda a que la creación de conocimiento se produzca de manera natural, con la aportación de todos, incluida la suya propia, como miembro de la comunidad que es.

Esto nos permite llegar a **los siguientes puntos de partida:**

1- En referencia a las CVA

- *El conocimiento se construye de manera social y activa, mediante la aportación y el debate de todos los miembros de la comunidad.*
- *Los participantes adquieren un compromiso con la comunidad cuando entran a formar parte de ella, y se convierten en un elemento básico e imprescindible en el proceso de construcción del conocimiento.*

2- En referencia al rol del profesor en las CVA

- *El profesor se convierte en facilitador del proceso de creación de conocimiento y del proceso de aprendizaje, siendo, a la vez, co-partícipe en la comunidad.*

- *El profesor fomenta la actividad de cada uno de los miembros, tanto a nivel individual como en grupo.*
- *El profesor planifica los temas de trabajo y guía las actividades que se realizan.*

III.2. Objetivos

Dada la evolución de las nuevas tecnologías en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, el desarrollo de las tecnologías basadas en internet, y el auge de las redes sociales, así como la generalización de su uso, hemos creído factible la creación de una comunidad virtual de aprendizaje a través de la cual *impartiremos un curso de especialización en expresión escrita en lengua inglesa*. Trabajaremos diferentes contenidos relacionados con la temática del curso, sirviéndonos del potencial que nos ofrece este tipo de comunidades con fines educativos, y **nos plantearemos los siguientes objetivos:**

1- Analizar las diferencias entre el modelo metodológico tradicional, centrado en la relación, más o menos jerarquizada, profesor-alumno, y la transmisión de ideas del primero al segundo, frente al modelo adoptado en nuestra comunidad virtual de aprendizaje, centrado en la relación alumno-alumno, y la creación de conocimiento social, con el profesor como “facilitador” del proceso.

2- Analizar las dificultades encontradas por los miembros de la comunidad, en su proceso de adaptación a la metodología y a las herramientas utilizadas en la CVA.

3- Analizar la influencia de la metodología de trabajo de la CVA en la creación de conciencia de grupo entre los miembros de la comunidad, así como en las posibles relaciones personales entre ellos, más allá del desarrollo del propio curso.

Asimismo, pretendemos verificar experimentalmente que las ideas comúnmente aceptadas en lo relativo a la enseñanza de lenguas asistida por ordenador, también lo son en el caso del uso de las CVA aplicadas a la enseñanza de idiomas.

III.3. Hipótesis de trabajo

El uso de las nuevas tecnologías y aplicaciones web en el campo de la educación está más que consolidado, y nos ofrece unas herramientas que no se deben desaprovechar. Sin embargo, la adopción de estas herramientas conlleva un cambio en la metodología educativa que implica no sólo a los profesores sino también a los estudiantes, de los que demanda una actitud activa y comprometida.

No obstante, el uso de las CVAs en el ámbito educativo está aún en un estadio inicial, y más aún, en contextos de aprendizaje formal, en los que una institución educativa respalda esa metodología de trabajo y, en mayor o menor medida, garantiza la calidad de la misma. Es cierto también, que los cursos impartidos a través de comunidades virtuales de aprendizaje ofrecen algunas de las ventajas propias de la enseñanza a distancia, lo cual atrae a un buen número de candidatos a participar en este tipo de experiencias.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO

El trabajo en CVA ofrece la posibilidad de crear un grupo de individuos, independientemente de su localización física, con un alto nivel de compromiso con la comunidad, con objetivos de aprendizaje comunes, y dispuestos a compartir sus conocimientos previos con el resto de los miembros.

Aunque hemos de admitir que algunos individuos, especialmente los poco habituados al trabajo con las nuevas tecnologías, pueden tener grandes dificultades para adaptarse a la metodología de trabajo de las CVA, en general, los miembros de la comunidad establecen relaciones de trabajo y, a veces, personales sin grandes problemas o discutiéndolos como parte del proceso de aprendizaje y creación de conocimiento del grupo, guiados, normalmente, por el tutor.

En este contexto, **nuestro trabajo parte de dos hipótesis:**

1- El uso de las CVA, en tanto que entornos de trabajo en grupo, facilita la creación de conocimiento social mediante el intercambio de ideas y la puesta en común de las aportaciones de los miembros de la comunidad.

2- El trabajo en una CVA crea conciencia de pertenencia a una comunidad y, a su vez, las herramientas proporcionadas por el entorno virtual en el que se desarrolla la CVA, fortalecen las relaciones personales entre los individuos que la forman.

A lo largo de este trabajo, diseñaremos, formaremos y pondremos en marcha una comunidad virtual de aprendizaje en la que se impartirá un *curso de especialización en*

OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO

expresión escrita en inglés. Posteriormente, procederemos al estudio de ciertos aspectos del desarrollo de este curso y expondremos los resultados y conclusiones del mismo, todo ello a la luz de los objetivos e hipótesis expuestos en este capítulo.

CAPÍTULO IV

COMUNIDADES VIRTUALES DE APRENDIZAJE (CVAs) CON FINES EDUCATIVOS

IV. COMUNIDADES VIRTUALES DE APRENDIZAJE (CVAs) CON FINES EDUCATIVOS

IV. 1. Introducción

En el capítulo II describimos el concepto de CVA, y destacamos sus peculiaridades frente a las redes sociales y diferentes tipos de comunidades que se han desarrollado en el contexto de la web social. Tal y como se explicó, las CVAs tienen como objetivo el aprendizaje concreto en algún campo de interés común para sus miembros, se desarrollan mayoritariamente en entornos de educación formal y, a menudo, son el marco para la impartición de cursos que conllevan algún tipo de certificado o título de aprovechamiento del mismo.

Desde este punto de vista, vamos a analizar el uso de las CVAs como herramientas educativas, así como sus principales ventajas y limitaciones en el campo de la enseñanza.

IV.2. El uso de las comunidades virtuales de aprendizaje

IV.2.1. Ventajas del uso de las comunidades virtuales de aprendizaje con fines educativos

Tal y como se ha mencionado previamente, las CVA_s son entornos de aprendizaje colaborativo. De esta característica se derivan sus principales ventajas, aunque no las únicas:

- Las CVA favorecen la creación de conocimiento colaborativo; éste surge de la puesta en común del conocimiento de cada uno de los miembros de la CVA, y es mayor que el conocimiento individual de cada uno de ellos.
- La CVA permite compartir conocimiento, pero no es menos importante el hecho de que también se comparten los objetivos, las dudas, los métodos de trabajo, las fuentes, y todo aquello que, en general, pueda tener que ver con el objetivo de aprendizaje planteado en la CVA.
- La CVA evoluciona hacia el objetivo común, con el aporte de todos sus miembros, mientras éstos se enriquecen individualmente con el conocimiento compartido.
- La dinámica de trabajo de la propia CVA se convierte en fuente de aprendizaje, más allá de las fuentes de conocimiento clásicas que se pueden manejar en cualquier proceso de aprendizaje tradicional.
- Se crea un sentimiento de pertenencia entre los miembros de la comunidad que redundará en la confianza mutua al sentirse parte de un proceso de aprendizaje con objetivos comunes. Se desarrolla y se forma una identidad común.
- La CVA permite enfrentarse a las tareas en equipo, y esto conlleva un cambio en la forma tradicional de trabajar, de aprender e, incluso, de pensar. El carácter social del proceso es tan importante como los objetivos de aprendizaje propiamente dichos.

IV.2.2. Limitaciones del uso de las comunidades virtuales de aprendizaje con fines educativos

El uso de una CVA puede presentar algunas limitaciones dependiendo de diferentes factores. Gannon-Leary y Fontainha³⁸ mencionan algunas de ellas que, aunque referidas a comunidades de práctica, pueden darse también en las CVA_s:

- Dependiendo del campo de estudio del que se trate, el flujo de información hacia el resto de la comunidad puede, a veces, ser difícil; especialmente en temas de carácter científico, se puede requerir un alto nivel de conocimientos tecnológicos para difundir cierto tipo de datos.
- También en algunas disciplinas puede existir un mayor sentimiento de individualidad entre los profesionales, de forma que puede resultar más difícil adquirir o inculcar en ellos el hábito de compartir con el resto de la comunidad.
- Unirse a una comunidad virtual puede resultar menos atractivo si ya existe previamente un grupo geográficamente unido. En este sentido es difícil superar la falta de contacto físico, la mera ausencia de relación cara a cara puede ser una gran barrera en el desarrollo de las comunidades virtuales.
- La estabilidad de los miembros de la comunidad es relevante para el correcto funcionamiento de la misma. Se requiere, como ya se ha dicho anteriormente, un compromiso, no sólo de trabajo sino también de permanencia, con el grupo. Este problema se minimiza bastante en el caso de las CVA_s, ya que sus miembros suelen ser grupos estables de individuos con un interés y objetivo común y, sobre todo, pueden formar parte de algún tipo de institución de enseñanza formal, que puede avalar el funcionamiento de esa CVA.
- Otro problema puede derivarse de la falta de confianza entre los miembros para que se llegue a producir el trabajo colaborativo. Recordemos que en las

³⁸ Ver Capítulo II, nota 33

comunidades virtuales el contacto físico es prácticamente nulo, de forma que hay que facilitar todo aquello que signifique potenciar los lazos entre los miembros de la comunidad, para que pueda producirse intercambio de experiencias, información y, en definitiva, se cree conocimiento colaborativo. Para superar este problema, puede ser útil la organización de una sesión presencial, donde los miembros de la comunidad se conozcan físicamente, antes de comenzar el trabajo como comunidad virtual.

- Otro aspecto a tener en cuenta es el tipo de herramientas tecnológicas que vamos a utilizar; éstas deben garantizar el funcionamiento apropiado de la comunidad, pero no deben ser tan complejas que sobrepasen las capacidades de sus miembros. Hay que buscar un compromiso entre la utilidad de las herramientas y su facilidad de manejo. Debemos considerar, sobre todo en las CVA_s en tanto que entornos de aprendizaje más controlados que las comunidades de práctica, la impartición de una sesión inicial donde los miembros de la comunidad se familiaricen con el entorno virtual de trabajo.

IV.3. El uso del LMS *Moodle* como plataforma para la creación de una Comunidad Virtual de Aprendizaje

Toda comunidad necesita un espacio en el que desarrollar su actividad, y en el caso de las CVA_s este espacio es, obviamente, virtual, es decir creado mediante una determinada plataforma tecnológica aprovechando las ventajas que nos ofrece el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Las primeras CVA_s se crearon en torno a listas de correo y grupos de noticias, a los que los miembros se suscribían y, a través de los cuales, transmitían y recibían información sobre la materia de estudio. Prácticamente a esto se reducía la interacción entre los miembros de la comunidad.

Más tarde empezaron a desarrollarse comunidades más sólidas, basadas en los *sistemas de gestión de contenidos* (CMS o *Content Management System*), plataformas que permitían la incorporación fácil y rápida de todo tipo de contenidos por parte de todos los miembros de una comunidad, además de incluir otras herramientas, tales como la posibilidad de crear encuestas, calendarios de eventos... todo ello en un entorno seguro y que garantiza el acceso restringido a los usuarios, que pueden tener diferentes niveles de privilegios o permisos, si así se necesita.

Por último, han aparecieron unas plataformas que van un paso más allá respecto a los CMS_s, los *sistemas de gestión del aprendizaje* (LMS o *Learning Managemet System*), que están especialmente pensados para el diseño e impartición de cursos online. Estas plataformas, conocidas hoy en día como *entornos virtuales de aprendizaje* (VLE, *Virtual Learning Environment*), permiten estructurar los materiales de aprendizaje temática o temporalmente, gestionar el número de usuarios, dándoles, si es necesario, diferentes niveles de acceso, e incluir una gran variedad de actividades que se integran en la plataforma automáticamente. Los entornos virtuales de aprendizaje hacen especial hincapié en el aprendizaje, pero también permiten la creación, publicación y gestión de contenidos educativos, mientras los CMS_s están orientados básicamente a esta última actividad.

No debemos olvidar que las CVA_s, como dijimos anteriormente, pueden estar ligadas a actividades formativas de instituciones educativas concretas y, desde esta perspectiva, los entornos virtuales de aprendizaje ofrecen dos características que les hacen ser las plataformas ideales para la constitución de una CVA:

- El hecho de que facilitan el seguimiento y control de las actividades llevadas a cabo por todos y cada uno de los miembros de la comunidad. Esto nos permite la secuenciación de los objetivos y contenidos sobre los que la CVA va a trabajar, mientras llevamos un archivo de la progresión y consecución de objetivos de la misma.
- La integración de herramientas de comunicación y trabajo colaborativo que nos ayudan a desarrollar la CVA dentro de un entorno controlado, facilitando la puesta en común de todo tipo de material educativo y fomentando la discusión y la gestión autónoma del método de trabajo.

La opción de la creación de la CVA sin una plataforma concreta es también posible, e implicaría el uso de diferentes aplicaciones web para cada una de las herramientas que cualquier plataforma nos ofrece, de forma integrada, en su propio entorno. Dependiendo del perfil de los miembros de la comunidad que vayamos a crear, esta opción puede resultar desacertada, ya que se necesita un alto nivel de destreza tecnológica, muy por encima de lo que podría ser habitual, y esto redundaría en un funcionamiento menos fluido de la CVA y plantearía dificultades de integración de algunos miembros, que podrían sentirse intimidados, llegando incluso a abandonar el proyecto.

Así pues, asumimos que la mejor elección para la creación de una CVA es el uso de una plataforma que nos ofrezca las herramientas necesarias para el desarrollo de nuestra

comunidad, en el marco de una actividad formativa, organizada por una institución académica de reconocido prestigio y que, en definitiva, será quien avale el curso de formación, que se desarrollará de manera virtual a través de nuestra CVA.

Sin embargo, existen en el mercado, como veremos en el punto IV.3.1, una amplia variedad de plataformas, destinadas a ser usadas como entornos virtuales, con unas características muy parecidas. De entre éstas, la plataforma comercial más extendida en EEUU es *Blackboard* (<http://www.blackboard.com>); si consideramos las que figuran entre el software libre, encontramos algunas tan importantes como *Claroline*, de la Universidad Católica de Louvain, Bélgica (<http://www.claroline.net>), *Atutor*, creada por un grupo de expertos en colaboración con diferentes organizaciones, entre ellas la Universidad de Toronto, (<http://www.atutor.ca>), *Dokeos*, proyecto internacional que incluye como contribuyentes a varias universidades (<http://www.dokeos.com>) y *Moodle*, creado por Martin Dougiamas (<http://www.moodle.org>).

Antes de realizar la elección de nuestro entorno virtual de aprendizaje, nos planteamos las características que cada uno de ellos tenía desde dos puntos de vista, el **pedagógico** y el **técnico**. Teniendo en cuenta que, como dijimos anteriormente, el trabajo en una CVA busca, primordialmente, la creación de conocimiento compartido mediante la puesta en común del conocimiento individual y de los métodos de trabajo, necesitábamos un software que potenciara las capacidades de trabajo en grupo de los participantes en la CVA, que facilitara las comunicaciones internas, uno a uno y uno a varios, que permitiera la participación de todos los miembros de la CVA en discusiones grupales y en la creación conjunta de documentos, y que todo ello lo hiciera de manera flexible, para que resultara estimulante y no una dificultad añadida.

Desde el punto de vista técnico consideramos algunas de las características que Schank, Fenton, Schlager y Fusco³⁹ mencionan como relevantes en una plataforma virtual para trabajo grupal:

- **Persistencia.** Esto significa que los datos permanecen entre sesiones, de forma que cuando un usuario vuelve por segunda vez a la plataforma, los perfiles de los miembros, los mensajes recibidos, los mensajes de los foros, etc. siguen disponibles. Esto incrementa la confianza de los usuarios y refuerza su identidad en el grupo.
- **Transparencia.** El sistema es fácil de usar, y su interfaz es comprensible y atractiva.
- **Seguridad.** El sistema es fiable, y garantiza la privacidad de los datos y la información.
- **Extensibilidad.** La plataforma puede ampliarse con nuevos servicios con relativa facilidad.⁴⁰

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, así como los requisitos técnicos, y los medios disponibles, nos inclinamos por el uso de la plataforma *Moodle*, un software libre, avalado por una gran comunidad de desarrolladores y por el uso que de él hacen instituciones educativas de todo el mundo. En las siguientes secciones de este capítulo analizaremos este

³⁹ Schank, P., Fenton, J., Schlager, M. y Fusco, J., "From MOO to MEOW: Domesticating technology for online Communities", en *Proceedings of the Third International Conference on Computer Support for Collaborative Learning*, December 1999, pp. 518-526. Consultado 10.07.10 en <http://tappedin.org/tappedin/web/papers/1999/MooMeowCSCL.pdf>.

⁴⁰ Además de estas cuatro características, Schank, P. et al. también incluyen la *escalabilidad*, *versatilidad*, *apertura*, *accesibilidad* e *internacionalización*, rasgos que, dado el carácter de nuestra experiencia, no resultan primordiales.

LMS, así como sus características más relevantes, que lo hacen ser un entorno virtual ideal para una CVA.

IV.3.1. LMSs y Moodle

Como explicamos en la sección anterior, los sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) son, por sus características técnicas y pedagógicas, las plataformas ideales sobre las que alojar una comunidad virtual de aprendizaje. En nuestro caso, nos inclinamos por el uso de *Moodle* por diferentes razones, sobre todo pedagógicas y de infraestructura técnica.

Otro dato que se valoró en la elección de la plataforma, fue la comunidad de usuarios y desarrolladores que cada una de ellas tiene. En la Tabla 2 vamos a comparar algunas de las estadísticas más relevantes de los principales LMSs; algunas plataformas no ofrecen datos de todos los parámetros propuestos:

	Nº de sitios	Nº de cursos	Nº de usuarios	Nº de Países	Nº de descargas
MOODLE ⁴¹ (Software libre)	50.745	3.602.969	35.926.339	214	500/día
CLAROLINE ⁴² (Software libre)			1.699 organizaciones	101	150/día
BLACKBOARD ⁴³ (Comercial)			Más de 5000 instituciones		
DOKEOS ⁴⁴ (Software libre)	9.581	212.803	2.586.462		
ATUTOR ⁴⁵ (Software libre)	Aprox. 18.000				259/semana (sourceforge)

⁴¹ <http://moodle.org/stats/>, mayo de 2010

⁴² <http://www.claroline.net/worldwide.htm>, julio 2010

⁴³ <http://www.blackboard.com/Company/What-We-Do.aspx>, julio 2010

⁴⁴ <http://www.dokeos.com/en/community.php>, julio 2010

⁴⁵ <http://www.atutor.ca/view/16/6821/1.html> y en http://sourceforge.net/search/?type_of_search=soft&words=atutor, julio 2010

Tabla 2: estadísticas de LMSs más destacados (mayo-julio 2010)

Como se puede ver en la Tabla 2, la información que ofrecen las páginas webs de cada una de las plataformas es diversa, pero, sin duda, la más completa es la que ofrece *Moodle*, como corresponde al LMS más utilizado, y además con mucha diferencia sobre sus competidores. Por el contrario, la plataforma comercial *Blackboard* es la que menos información facilita, ofreciendo sólo una vaga cifra sobre el número de instituciones que la utilizan. A la luz de estos datos se ve claramente que *Moodle* es la plataforma preferida por un mayor número de usuarios, y es también la más abierta a la comunidad ya que toda la información es fácilmente accesible desde su web.

Sin embargo, las características de este tipo de software son bastante similares, pues todos ellos ofrecen habitualmente los siguientes servicios:

- Sistemas de comunicación internos, síncronos y asíncronos (chats, foros, blogs, mensajería)
- Espacios de trabajo colaborativo (wikis)
- Editores de texto
- Posibilidad de compartir todo tipo de archivos
- Posibilidad de crear grupos de trabajo
- Posibilidad de seguir y analizar el flujo de trabajo de cada uno de los miembros
- Capacidad de crear y gestionar diferentes tipos de actividades, cuestionarios, encuestas, etc.
- Pueden ser ampliados mediante módulos
- Pueden importar y exportar contenidos en formatos más o menos estándar.

En el siguiente apartado analizaremos detalladamente las principales características del LMS *Moodle* que, como ya dijimos anteriormente, fue el elegido para crear nuestra CVA.

IV.3.2. Características del entorno *Moodle*

Moodle es un software pensado para desarrollar cursos a través de la web. Según declara la propia página oficial de la plataforma⁴⁶, la teoría cognitiva que conforma este LMS es el *constructivismo cognitivista* de Piaget, basado a su vez en la teoría del *constructivismo social* de Vygotsky,

Piaget rechaza la idea de que el aprendizaje es una asimilación pasiva de un determinado conocimiento. Él cree que el aprendizaje es un proceso dinámico, a través del cual el individuo se adapta a la realidad y construye el conocimiento creando y probando sus propias teorías sobre el mundo. Vygotsky, a pesar de ser cognitivista, da un papel primordial a la dimensión social del aprendizaje y a su naturaleza colaborativa. Para Vygotsky “*todas las funciones cognitivas se originan en y, por tanto, deben ser explicadas como, interacciones sociales*”. El aprendizaje no es simplemente “*la asimilación y adaptación de nuevo conocimiento por parte de los aprendices*”, sino que es el proceso por el cual los aprendices son “*integrados en una comunidad de conocimiento*”.⁴⁷

El *constructivismo social* va más allá, e interpreta que el proceso de aprendizaje es mucho más efectivo cuando intentamos explicar o enseñar lo que hemos aprendido a los demás. La mejor forma de aprender es “haciendo”. En ambos casos, constructivismo cognitivista y social, el papel del profesor es de facilitador o moderador del proceso, pero no de instructor omnisciente. Se apuesta por el trabajo colaborativo y por la creación de

⁴⁶ <http://docs.moodle.org/en/Philosophy>.

⁴⁷ Traducción del inglés en Teaching Guide for Graduate Students Instructors, “Theories of Learning: Social Constructivism” en <http://gsi.berkeley.edu/teachingguide2009/learning/social.html> (consulta 19-07-2010).

conocimiento social a través de la colaboración. Este conocimiento debe ser compartido y revisado por el grupo.

Moodle nos ofrece la posibilidad de otorgar el rol central del proceso de aprendizaje al alumno o miembro de la comunidad, en lugar de al profesor, tutor o moderador del mismo. El conocimiento es creado por todos los miembros de la comunidad con la orientación y estimulación del *facilitador* del proceso que, por supuesto, también aprende en el proceso. Tanto cualquier miembro, como el tutor, crean conocimiento cuando interactúan con el resto de miembros de la comunidad.

Moodle es un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) que nos permite la gestión de cursos basados en un entorno web. Como software libre, está a disposición de todo el que lo quiera usar de manera gratuita a través de su web, <http://moodle.org/>, y los requisitos técnicos son relativamente asequibles: funciona bien en cualquier equipo que soporte el lenguaje PHP y las bases de datos MySQL, en diferentes versiones, dependiendo de la versión de *Moodle* que se instale.

La propia página web del proyecto *Moodle* nos presenta las características generales más destacadas de la plataforma; estas son algunas de ellas:

- Promueve la **pedagogía constructivista social** que se centra en la colaboración, las actividades, la reflexión crítica, etc.
- Se puede utilizar para **impartir cursos *online*, o como apoyo a cursos presenciales.**
- Es **fácil de instalar** en casi cualquier plataforma que soporte PHP y tenga una base de datos que no tiene por qué ser de uso exclusivo.

- Permite la **instalación de módulos adicionales** que se integran en el entorno perfectamente y que amplían el potencial de la plataforma.
- **Amplia disponibilidad** que satisface las necesidades de profesores, estudiantes, administradores y creadores de contenidos.
- **Escalabilidad**, lo que significa que se adapta a las necesidades de cada usuario, tanto en organizaciones pequeñas como grandes.
- Sus utilidades son **fáciles de usar**, con herramientas sencillas y muy intuitivas.
- Tiene una gran **interoperabilidad**; es de código abierto y propicia el intercambio de información gracias a la utilización de estándares webs (SOAP, XML...). Además se puede ejecutar en Linux, MacOS y Windows.
- *Moodle* es un entorno **eficaz y estable**.
- *Moodle* es un entorno **seguro**. El acceso a las comunidades de aprendizaje de *Moodle* puede limitarse de diferentes formas: mediante la matriculación como requisito previo, acotando cronológicamente los periodos de inscripción, estableciendo periodos de tiempo concretos para la pertenencia a un curso...
- Se pueden otorgar a los usuarios diferentes **roles**, para establecer diferentes categorías de usuarios.

IV.3.3. Herramientas del entorno *Moodle*

La plataforma *Moodle* presenta una serie de herramientas a las que se tiene acceso en función del tipo de usuario. Vamos a analizar detenidamente las diferentes utilidades, clasificadas en los siguientes grupos: herramientas de administración de la plataforma, herramientas de administración del curso, herramientas de edición del curso, recursos, actividades y bloques.

IV.3.3.1. Herramientas de administración de la plataforma

Este bloque de herramientas es visible cuando ingresamos en la plataforma como administradores, antes de acceder a cualquiera de los cursos. Los cambios que hagamos en la configuración a través de este bloque afectarán a toda la plataforma. Suelen ser parámetros técnicos y, una vez configurados según nuestras necesidades, no es necesario modificarlos. La Figura 6 nos muestra las diferentes opciones de configuración de este bloque de herramientas:



Figura 6: menú de administración del sitio

Analizaremos las posibilidades de configuración que nos ofrece cada uno de estos menús. El primero de ellos, **Notificaciones**, nos da información sobre posibles actualizaciones e incluso nos informa de si nuestro sitio *Moodle* ha sido registrado en el directorio oficial de sitios *Moodle*, <http://moodle.org/sites/?country=ES> en el caso de España.

La carpeta **Usuarios** nos da acceso a la configuración de las opciones que aparecen en la Figura 7:



Figura 7: configuración de las propiedades de los usuarios

La primera de las subcarpetas, *autenticación*, nos permite configurar el tipo de registro que implementaremos en nuestra plataforma, es decir, cómo podrán darse de alta los usuarios en nuestro sitio *Moodle*. La opción “Gestionar autenticación” nos permite decidir cómo se registrarán nuestros usuarios y nos despliega una serie de opciones que debemos activar en función de nuestras necesidades; por ejemplo, podemos permitir el registro de usuarios sin identificación previa, registrar usuarios sólo de manera manual, hacerlo previa confirmación mediante envío de correo electrónico, etc. La Figura 8 nos muestra las opciones disponibles en este menú. Como podemos ver, para habilitar una opción sólo hay que seleccionar la columna apropiada de la fila correspondiente y clicar en el icono en forma de “ojo” abierto, si está habilitada, o cerrado si no lo está.

Gestionar autenticación

Activar conectores de autenticación

Nombre	Habilitar	Arriba/Abajo	Configuración
Sólo cuentas manuales			Configuración
No hay sesión			Configuración
Sin autenticación			Configuración
Usar un servidor CAS (SSO)			Configuración
Usar una base de datos externa			Configuración
Autenticación basada en Email			Configuración
Usar servidor FirstClass			Configuración
Usar un servidor IMAP			Configuración
Usar un servidor LDAP			Configuración
Autenticación de la Red Moodle ('Moodle Network')			Configuración
Usar un servidor NNTP			Configuración
PAM (Pluggable Authentication Modules)			Configuración
Usar un servidor POP3			Configuración
Usar un servidor RADIUS			Configuración
Shibboleth			Configuración

Por favor, seleccione los 'plugins' de autenticación que desea utilizar y dispóngalos en orden de. El auto-registro se manejará por medio del 'plugin' seleccionado en la columna 'Registro' (normalmente 'email'). Los cambios de la tabla superior se guardan automáticamente.

Figura 8: diferentes posibilidades de registro de usuarios que nos ofrece Moodle.

Las siguientes opciones del grupo *autenticación* nos dan acceso a la información de cada uno de los tipos de registro que están activados en ese momento y a su configuración.

La subcarpeta *cuentas* nos ofrece la posibilidad de *hojear el listado de usuarios* de nuestra plataforma, seleccionar un número determinado de usuarios, manualmente o mediante un filtro, y realizar algún tipo de tarea como, por ejemplo, borrar, confirmar o enviar un mensaje; también podemos agregar usuarios manualmente, uno a uno o en bloque, mediante un archivo en formato CVS. Podemos también subir y reemplazar, si así lo queremos, archivos de fotos para incorporar a los perfiles de los usuarios. Por último, podemos personalizar la página del perfil de los usuarios, creando y añadiendo nuestros propios

campos, para solicitar información adicional a los miembros de la plataforma en el momento de su registro.

La última subcarpeta que encontramos en el grupo **usuarios** es la de *Permisos*, que nos da acceso a la configuración de todo lo relativo a los roles de los usuarios. Para *Moodle*, un *rol* es en realidad un tipo de usuario, con una serie de permisos y privilegios que varían en función del rol. *Moodle* dispone de siete roles o tipos de usuarios:

- **Administrador.** Este usuario puede moverse libremente por toda la plataforma y, por supuesto, por todos los cursos. También tiene acceso a la configuración global del sitio.
- **Creador de curso.** Puede crear nuevos cursos y gestionarlos.
- **Profesor.** Puede gestionar un curso específico, incluyendo actividades, contenidos...
- **Profesor no editor.** Puede asignar calificaciones a los estudiantes de un curso concreto, pero no puede alterar los contenidos del mismo.
- **Estudiante.** Puede asistir al curso, enviar mensajes internos, mensajes en foros y acceder a las tareas que el profesor incluya en el curso.
- **Invitado.** Puede explorar un curso pero no puede realizar tareas ni, en general, introducir texto en ninguna actividad.
- **Usuario registrado.** Son todos los usuarios que tienen acceso al sitio *Moodle*, independientemente de su rol.

La Figura 9 nos muestra los roles que acabamos de comentar; es muy importante destacar que, tal y como se ve en la figura, también podemos crear nuestros propios roles y personalizarlos de acuerdo a nuestras necesidades, asignándoles los permisos que

consideremos necesarios para ese tipo de usuario; para ello sólo es necesario clicar en el botón “Añadir un nuevo rol”, y configurar cuidadosamente los parámetros para ese tipo de usuario. Esta tarea es, no obstante, bastante compleja y requiere un conocimiento muy profundo del funcionamiento de *Moodle*.

Roles ?

Nombre	Descripción	Nombre corto	Editar
Administrator	Administrators can usually do anything on the site, in all courses.	admin	🔊 ✕ ↓
Course creator	Course creators can create new courses and teach in them.	coursecreator	🔊 ✕ ↑ ↓
Teacher	Teachers can do anything within a course, including changing the activities and grading students.	editingteacher	🔊 ✕ ↑ ↓
Non-editing teacher	Non-editing teachers can teach in courses and grade students, but may not alter activities.	teacher	🔊 ✕ ↑ ↓
Student	Students generally have fewer privileges within a course.	student	🔊 ↑ ↓
Guest	Guests have minimal privileges and usually can not enter text anywhere.	guest	🔊 ↑ ↓
Authenticated user	All logged in users.	user	🔊 ↑

Figura 9: listado de roles predeterminados en Moodle y descripción, en inglés, de los permisos de cada uno de ellos.

La carpeta **Cursos** nos permite realizar las tareas de gestión de cursos, tal y como se puede ver en la Figura 10. Desde el menú podemos agregar o editar nuevos cursos así como crear nuevas categorías para clasificarlos. También tenemos la opción de elegir qué tipo de matriculación vamos a implementar en nuestro sitio: interna, mediante una base de datos externa, a través de *paypal*...

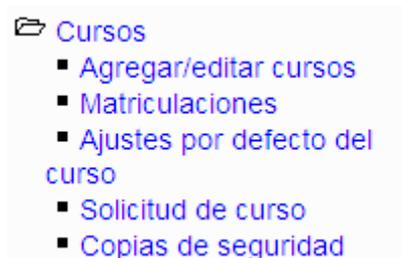


Figura 10: menú de configuración de los cursos.

El tercero de los puntos del menú, *Ajustes por defecto del curso*, nos permite configurar los ajustes que, por defecto, tendrán los cursos que creemos, si bien podrán cambiarse en las opciones de configuración específica de cada curso. La Figura 11 nos muestra las opciones de configuración de los cursos, entre las cuáles podemos elegir el formato, por temas, semanas... y el número de semanas o temas que tendrán. También decidiremos cómo se mostrarán los temas que configuremos como ocultos, de forma invisible totalmente o simplemente sin desplegar, el número de artículos de noticias que aparecerán en la portada, si los cursos mostrarán las calificaciones de las tareas, si mostraremos informes de la actividad del curso, el tamaño máximo de los archivos que los usuarios pueden subir a la plataforma y, por último, si el curso importará datos de otros ya existentes.

La siguiente opción de configuración en la carpeta **cursos** es la de *solicitud de cursos*, que nos permite habilitar la posibilidad de que cualquier estudiante pueda solicitar la creación

Ajustes por defecto del curso

Formato <small>format</small>	Formato semanal	Valor por defecto: Formato semanal
	La portada del curso se mostrará en este formato.	
Número de semanas o temas <small>numsections</small>	10	Valor por defecto: 10
	Número de semanas/temas que se muestran en la portada del curso.	
Temas ocultos <small>hiddensections</small>	Las secciones ocultas se muestran en forma colapsada	Valor por defecto: Las secciones ocultas se muestran en forma colapsada
	Cómo se mostrarán a los estudiantes las secciones ocultas del curso.	
Items de noticias para ver <small>newsitems</small>	5	Valor por defecto: 5
	Número de ítems recientes que aparecen en la portada del curso, en la casilla de noticias inferior derecha (0 significa que la casilla de noticias no aparecerá)	
Mostrar calificaciones <small>showgrades</small>	Sí	Valor por defecto: Sí
	Activa la presentación del libro de calificaciones. No impide que las calificaciones se muestren dentro de las actividades individuales.	
Mostrar informes de actividad <small>showreports</small>	No	Valor por defecto: No
Tamaño máximo para archivos cargados por usuarios <small>maxbytes</small>	10Mb	Valor por defecto: 10Mb
	Definir el tamaño máximo de los archivos que los estudiantes pueden subir a este curso, limitado por el ajuste general del sitio.	
Metacurso <small>metacourse</small>	No	Valor por defecto: No
	Definir el curso como metacurso. Un metacurso toma las matriculaciones (y otras asignaciones de rol) de uno o más cursos 'hijos'.	

Figura 11: opciones de configuración de cursos por defecto.

de un curso, pudiendo también determinar en qué categoría se creará ese curso y quién será notificado automáticamente de la creación de ese curso.

Por último, el menú de **cursos** nos ofrece la posibilidad de configurar la aplicación de *copia de seguridad* de la plataforma; podemos especificar qué partes del curso se van a incluir en la copia, por ejemplo, el registro de calificaciones, los archivos de usuarios, el registro de actividad... Esta copia de seguridad se podrá *restaurar* después en cualquier otra plataforma *Moodle*.

La siguiente carpeta que encontramos en el menú de administración del sitio es la de **calificaciones** (ver Figura 12). Desde este menú se pueden configurar los diferentes parámetros relativos a las calificaciones y la forma en que se muestran. Decidiremos sobre los ajustes generales, los ajustes de categoría, en los que se hace referencia a cómo se obtendrá la nota global, o si queremos mantener las notas más altas o más bajas, especificando el valor por encima o por debajo del cual éstas serán descartadas para la obtención de la media, así como una amplia serie de opciones que determinarán la manera en la que se calificarán las tareas que realicen los usuarios de nuestra plataforma.

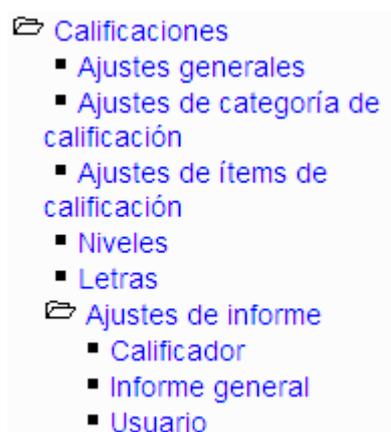


Figura 12: menú de configuración de las calificaciones

Las dos siguientes carpetas del bloque de administración del sitio son las de **Ubicación**, donde configuraremos la zona horaria, e **idioma** (ver Figura 13), donde podremos establecer los ajustes generales de idiomas para el sitio, editar el archivo de idioma y traducir las cadenas que no hayan sido traducidas, si ese es el caso; por último, podremos instalar nuevos paquetes de idiomas de manera automática, para poder ofrecer a nuestros usuarios la posibilidad de elegir el idioma de trabajo.

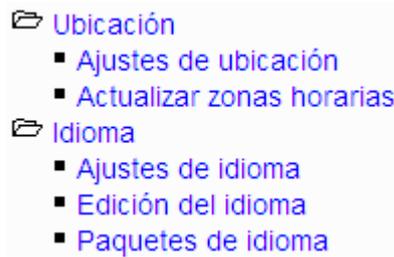


Figura 13: menú de las carpetas de ubicación e idioma

Una de las carpetas más importantes en el bloque de administración es la de **Módulos**, que nos da acceso a la configuración de tres subcarpetas, las de *Actividades*, *Bloques* y *Filtros*. Tal y como vemos en la Figura 14, el grupo de *Actividades* es muy amplio, y nos permite ajustar un gran número de parámetros. La primera de las opciones, *Gestionar actividades*, es, sin duda, la más importante, ya que nos permite habilitar los diferentes módulos de actividades de la plataforma para que estén, o no, disponibles en cada uno de los cursos. En la Figura 15 vemos un listado de los módulos disponibles en *Moodle*. El resto de menús de la subcarpeta *Actividades* nos permite configurar parámetros específicos de cada una de las actividades o recursos.



Figura 14: menús configurables desde la carpeta Módulos

Actividades					
Actividad del módulo	Actividades	Versión	Ocultar/Mostrar	Borrar	Configuración
Base de datos	0	2007101514		Borrar	Configuración
Chat	7	2009031100		Borrar	Configuración
Consulta	0	2007101509		Borrar	
Cuestionario	0	2007101511		Borrar	Configuración
Diario	0	2007101509		Borrar	
Encuesta	0	2007101509		Borrar	
Etiqueta	296	2007101510		Borrar	
Foro	14	2007101513			Configuración
Glosario	0	2007101509		Borrar	Configuración
Hot Potatoes Quiz	74	2007101513		Borrar	Configuración
LAMS	0	2007101509		Borrar	Configuración
Lección	0	2008112601		Borrar	
Recurso	606	2007101509		Borrar	Configuración
Scippo Live Web Class	0	20090915		Borrar	
SCORM	0	2007110502		Borrar	Configuración
Taller	0	2007101509		Borrar	
Tarea	64	2007101511		Borrar	Configuración
Wiki	4	2007101509		Borrar	

Figura 15: módulos de actividades disponibles

Desde la subcarpeta *Bloques* del grupo **Módulos** podemos configurar todo lo referente a los diferentes bloques que encontramos en el entorno *Moodle*. En la Figura 16 encontramos una relación de todos los bloques disponibles en *Moodle*, que podemos habilitar, según nuestras necesidades de forma que sean visibles para el administrador o profesor y éste, a su vez, pueda activarlos para los usuarios.

La última de las subcarpetas hace referencia a los *filtros* que podemos activar y que determinarán, sobre todo, qué tipo de archivos multimedia reconocerá automáticamente nuestro sitio *Moodle* y, por tanto, podremos reproducir directamente, sin tener que recurrir a reproductores externos. La Figura 17 nos muestra los filtros multimedia disponibles en *Moodle*.

Bloques

Nombre	Ejemplos	Versión	Ocultar/Mostrar	Múltiples	Borrar	Configuración
Actividad reciente	4	2007101509			Borrar	
Actividades	4	2007101509			Borrar	
Actividades sociales	0	2007101509			Borrar	
Administración	4	2007101509			Borrar	
Administración del sitio	2	2007101509			Borrar	
Buscar en los foros	3	2007101509			Borrar	
Búsqueda global	0	2008031500			Borrar	Configuración
Calculador de crédito	0	2007101509			Borrar	
Calendario	4	2007101509			Borrar	
Canales RSS remotos	2	2007101511		Sí (cambiar)	Borrar	Configuración
Cursos	2	2007101509			Borrar	Configuración
Descripción del Curso/Sitio	1	2007101509			Borrar	
Enlaces de Sección	0	2007101509			Borrar	
Entrada Aleatoria del Glosario	0	2007101509		Sí (cambiar)	Borrar	
Entrar	1	2007101509			Borrar	
Eventos próximos	5	2007101509			Borrar	
Flickr	0	2007101509		Sí (cambiar)	Borrar	
HTML	0	2007101509		Sí (cambiar)	Borrar	
Marcadores del administrador	1	2007101509			Borrar	
Marcas	0	2007101509		Sí (cambiar)	Borrar	
Marcas Blog	33	2007101509		Sí (cambiar)	Borrar	
Mensajes	4	2007101509			Borrar	
Mentees	0	2007101509		Sí (cambiar)	Borrar	
Menú Blog	33	2007101509			Borrar	
Menú principal	1	2007101509			Borrar	
Novedades	4	2007101509			Borrar	
Personas	5	2007101509			Borrar	
Quiz Results	0	2007101509		Sí (cambiar)	Borrar	
Servidores de Red	0	2007101509			Borrar	
Usuarios en línea	4	2007101510			Borrar	Configuración
Youtube	0	2007101509		Sí (cambiar)	Borrar	

Figura 16: listado de bloques disponibles

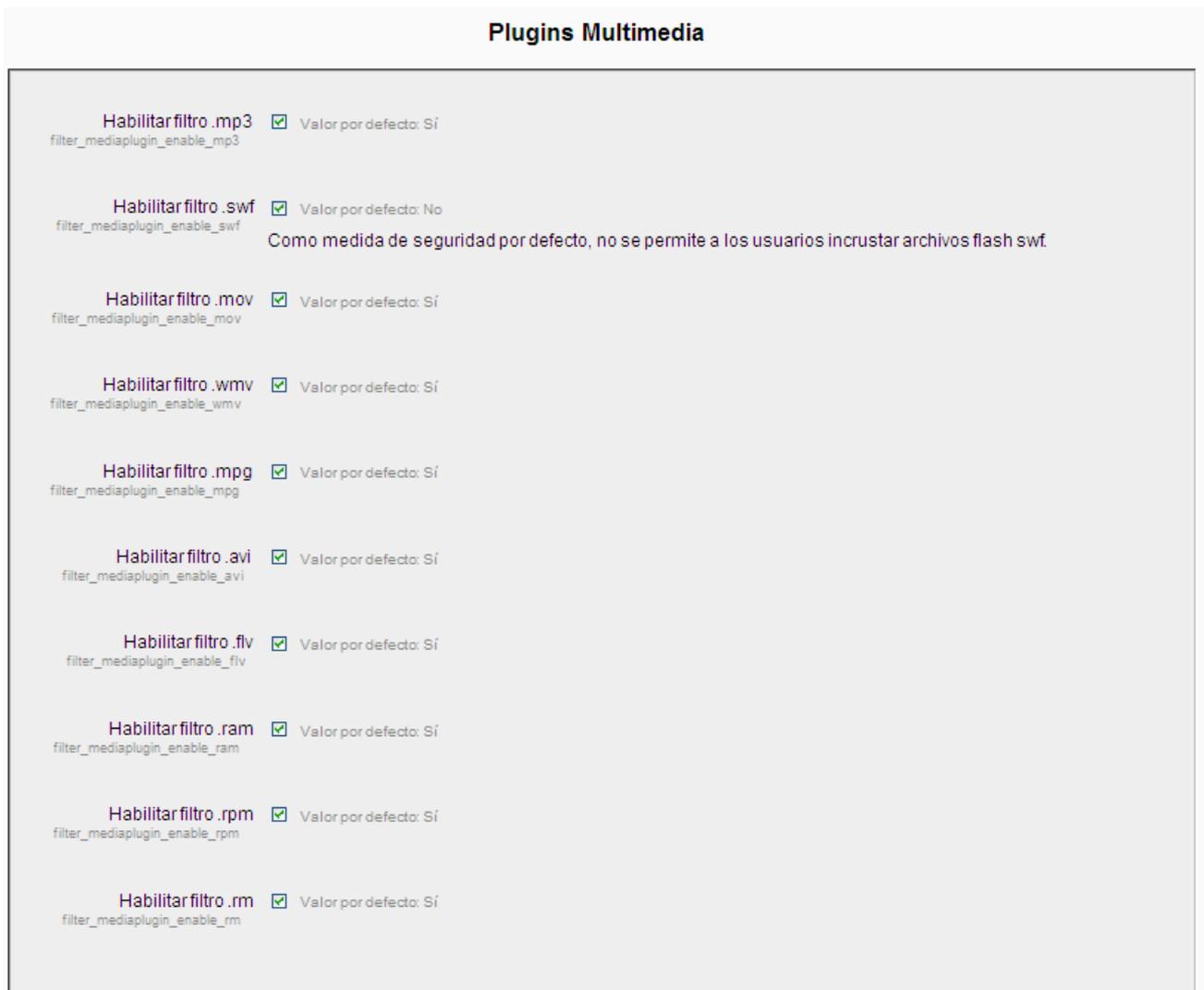


Figura 17: listado de filtros multimedia disponibles

La siguiente carpeta de configuración (ver Figura 18) es la relativa a los ajustes de *Seguridad* del sitio; en ella podemos marcar parámetros tales como las políticas de acceso al sitio, el formato de las contraseñas, etc. La decisión sobre la habilitación de algunos de estos parámetros puede ser compleja, por tratarse de una configuración muy técnica. Normalmente estos parámetros son fijados por el administrador de la plataforma de forma que el usuario medio, cualquiera que sea su rol, no tiene necesidad de alterar esta configuración.

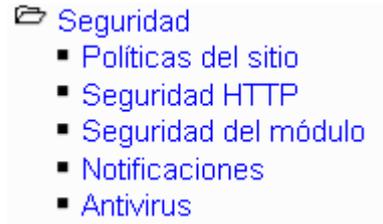


Figura 18: menú de la carpeta Seguridad

La configuración relativa a la *Apariencia* del sitio (ver Figura 19) resulta especialmente interesante, ya que nos ofrece la posibilidad de personalizar nuestra plataforma según la temática de nuestro sitio, introduciendo el logo de nuestra institución o cualquier otro tipo de modificación en el diseño de la interfaz de *Moodle*. Podemos elegir entre una serie de temas predeterminados que se instalan por defecto, e incluso podemos modificarlos para adecuarlos a nuestras necesidades o gustos.

Además del aspecto, podemos configurar también, entre otros, los ajustes del calendario, del editor HTML que se utiliza para la creación de recursos en los cursos, y habilitar el uso del lenguaje *java* y *ajax* en nuestro sitio.

Además de la apariencia del sitio, podemos también configurar el aspecto que presentará nuestra *portada* (ver Figura 19); esto incluye, entre otras opciones, el nombre y descripción del sitio con imágenes que se introducen a través de un sencillo editor HTML, el número de cursos y categorías que mostraremos, o si mostraremos ambos o sólo uno de ellos, el número de cursos por página, y el rol por defecto de todo usuario que visite nuestro sitio.

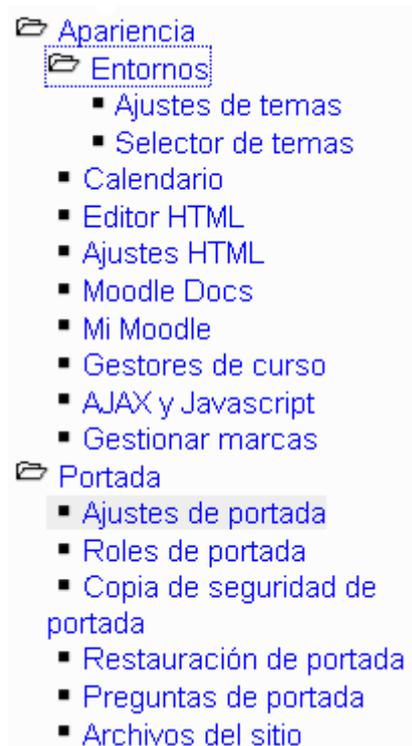


Figura 19: opciones de configuración de Apariencia y Portada

El resto de las opciones de configuración (ver Figura 20) del bloque de administración del sitio, son de carácter muy técnico e incluyen, no sólo ajustes sino también información relativa a nuestro servidor y su configuración, opciones de trabajo en red de nuestra plataforma con otros sitios *Moodle*, estadísticas del sitio o de los cursos... Es altamente recomendable no modificar los ajustes por defecto de estos parámetros, a menos que se tenga experiencia en la instalación y administración de sitios *Moodle*, y se conozca bien el funcionamiento y configuración de servidores.



Figura 20: configuración del servidor y otras

IV.3.3.2. Herramientas de administración de curso

En el apartado anterior analizamos las herramientas de configuración general de la plataforma; ahora vamos a ver las herramientas de las que disponemos para fijar los ajustes específicos de cada curso, y que, por tanto, sólo afectan al desarrollo de ese curso en particular y a los usuarios registrados cuando ingresen en ese curso, no en cualquiera de los demás.

La Figura 21 nos muestra las diferentes opciones de configuración de las que disponemos. En primer lugar figura la opción de *activar edición* que nos permite mostrar los iconos de edición de contenidos del curso; también podemos activar la edición desde el botón que se muestra en la Figura 22, y que se encuentra situado en la parte superior derecha de la página principal del curso correspondiente; la edición será analizada en profundidad en el apartado IV.3.3.3.



Figura 21: opciones de configuración de curso



Figura 22: botón de activación de edición

La segunda de las opciones del bloque administración nos permite acceder a la *configuración* general del curso. El correcto ajuste de estos parámetros es muy importante para fijar el desarrollo del curso de la manera más conveniente. Como podemos ver en la Figura 23, las opciones de configuración son muchas, y aparecen divididas en varios bloques. El primero de ellos es el de los *ajustes generales*, y en él podemos definir en qué categoría ubicaremos nuestro curso, el nombre completo, el nombre corto y una descripción del mismo, en la que podemos introducir todo tipo de elementos multimedia, imágenes... a través de un sencillo editor *HTML*.

En este mismo bloque encontramos los ajustes relativos al formato; de entre éstos cabe destacar los que nos permiten las siguientes acciones: decidir si nuestro curso tendrá un formato semanal, temático, etc. Elegir el número de semanas o temas a lo largo de las cuales se desarrollará el curso, así como su fecha de inicio.

El siguiente bloque, *matriculaciones*, nos permite elegir la forma en la que se registrarán los usuarios, qué rol tendrán por defecto, si el curso está abierto a matriculaciones o no, las fechas de inicio y fin del curso, y el período de vigencia de la matriculación.

En los siguientes bloques de configuración, podemos elegir el margen de días con el que comunicaremos a los usuarios que su matriculación en un curso va a expirar, si forzaremos el modo de trabajo en grupo o no, la disponibilidad del curso, la posible creación de una clave de acceso para matriculación, y si permitiremos el acceso a invitados. Por último, tendremos que decidir también si queremos forzar el uso de un idioma o permitiremos que los usuarios que lo elijan individualmente; por último, tenemos la posibilidad de

renombrar los diferentes roles de los usuarios, pudiendo sustituir, por ejemplo, *estudiante* por *usuario* o *profesor* por *tutor*.

Editar la configuración del curso

Ajustes generales

Categoría ? Cursos de especialización

Nombre completo* ? Writing Techniques in English: a Collaborative Cour

Nombre corto* ? WSC108

Número ID del curso ?

Informe ?

Trebuchet | 1 (8 pt) | Lang | **B** | *I* | U | ~~S~~ | x₂ | x₃ |

Writing Techniques in English: a Collaborative Course (Level C1)

Curso de especialización de 60 horas, a distancia, ofrecido por el Departamento de Inglés de las Escuela Oficial de Idiomas de Ciudad Real.

Ruta:

Formato ? Formato Semanal

Número de semanas / temas ? 27

Fecha de inicio del curso ? 9 noviembre 2009

Temas ocultos ? Las secciones ocultas son totalmente invisibles

Nuevos ítems para ver ? 5

Mostrar calificaciones ? Sí

Mostrar informes de actividad ? Sí

Tamaño máximo para archivos cargados por usuarios ? 1Mb

¿Es éste un metacurso? ? No

Matriculaciones

Plugins de matriculación ? Sitio por defecto (Matriculación interna)

Rol por defecto ? Sitio por defecto (Student)

Curso abierto ? No Sí Rango de fechas

Fecha de inicio ? 29 julio 2010 Inhabilitado

Fecha límite ? 29 julio 2010 Inhabilitado

Periodo de vigencia de la matrícula ? 300 días

Notificación de fecha límite de matriculación

Notificar ? Sí

Notificar a los estudiantes ? No

Umbral ? 1 días

Grupos

Modo de grupo ? No hay grupos

Forzar ? No

Disponibilidad

Disponibilidad ? Este curso está disponible para los alumnos

Clave de acceso ? Desenmascarar

Acceso de invitados ? No admitir invitados

Idioma

Forzar idioma ? No forzar

Renombrar rol ?

Administrator

Course creator

Teacher

Non-editing teacher

Student

Guest

Authenticated user

En este formulario hay campos obligatorios

Figura 23: configuración del curso

El siguiente menú del bloque de administración es el de *asignar roles* y con él podemos determinar los permisos que daremos a cada usuario, es decir, cambiar el nivel de privilegios de cada uno de los usuarios, cambiando su rol.

Mediante el menú *calificaciones* podemos acceder, no sólo a visualizar las calificaciones de cada uno de los usuarios en cada tarea, sino también a la configuración del libro de calificaciones de *Moodle*, lo cual nos permitirá seleccionar la escala de calificaciones, mostrarlas según diferentes parámetros, exportarlas en forma de hoja de cálculo, etc.

Los siguientes menús de este bloque son relativamente sencillos de configurar, pero de gran utilidad:

Grupos. Nos permite crear y editar los ajustes de grupos, y añadir o eliminar usuarios a los grupos ya creados.

Copia de seguridad. Nos da acceso a la utilidad que nos permitirá crear una copia de seguridad de nuestro curso, seleccionando previamente qué partes del mismo queremos incluir en esa copia de respaldo, contenidos, tareas, informes de actividad, usuarios, archivos de usuarios, etc., de forma que podemos guardar una copia exacta y completa de todo un curso o, simplemente, una parte del mismo.

Restaurar. Es complementario del anterior ya que mediante esta utilidad podemos crear un nuevo curso en nuestro sitio *Moodle* a partir de una copia de seguridad hecha previamente en cualquier otra plataforma *Moodle*. Este curso puede crearse como uno nuevo, o integrarlo en uno ya existente.

Importar. Nos permite, como su nombre indica, importar actividades o grupos de usuarios de otros cursos existentes en la plataforma para integrarlos en el curso que tengamos abierto.

Reiniciar. Podemos vaciar un curso, eliminando los datos referentes a usuarios, profesores, eventos, registros, mensajes de foros... Debemos ser especialmente cuidadosos con esta opción, ya que no se puede deshacer, es decir, los cambios son permanentes.

Informes. Nos da acceso a la información de las diferentes actividades que se han realizado en nuestro curso, estableciendo filtros por fechas, tipo de actividad, usuario, etc.

Preguntas. Nos permite acceder al banco de preguntas del curso, las cuales pueden incluirse en cualquier cuestionario o lección.

Archivos. Nos da acceso a todos los archivos del curso y nos permite crear carpetas, así como realizar operaciones básicas con archivos (borrar, subir, renombrar...).

Perfil. Nos permite acceder a nuestra información personal y editarla, así como a un informe de nuestra actividad en el curso y otros datos de carácter individual.

IV.3.3.3. Herramientas de edición de curso

Cuando accedemos a un curso como administradores o profesores editores, tenemos la posibilidad de editar o agregar actividades o recursos; para ello, *Moodle* nos obliga a activar la edición mediante el correspondiente botón (ver Figura 21 y Figura 22), ya que, por defecto, la edición está desactivada, como medida de seguridad y para simplificar el interfaz. Cuando activamos la edición aparecen una serie de iconos junto a cada actividad o recurso que nos permiten realizar una serie de acciones, tal y como se explica en la Tabla 3:

	Modificamos la correspondiente actividad o recurso accediendo a su página de edición
	Indica que un recurso o actividad es visible para los usuarios. Cuando clicamos sobre él lo ocultamos
	Indica que un recurso o actividad está oculto. Cuando clicamos sobre él lo hacemos visible
	Añadimos un espacio de tabulación hacia la derecha en la línea de la que se trate
	Quitamos un espacio de tabulación. Sólo es visible si se ha aplicado una tabulación previamente
	Permite mover un recurso o una actividad a un punto anterior o posterior del curso
	Indica el punto al que se moverá un recurso o actividad. Sólo aparece tras activar el icono “mover”
	Elimina permanentemente un recurso o actividad. Nos remite a una página de confirmación previamente.
	Marca el tema correspondiente como “actual”
	Indica que se están mostrando todos los temas, semanas o secciones de un curso. Al clicar sobre él se mostrará sólo el tema correspondiente y el icono cambiará al siguiente
	Indica que sólo se está mostrando un tema, semana o sección de un curso; al clicar sobre él se mostrarán todos y el icono cambiará al anterior
	Indica que hay “ayuda” disponible para esa función y la muestra en una ventana emergente

Tabla 3: iconos de edición y su función

También es necesario activar la edición para agregar recursos o actividades, ya que los cuadros de diálogo correspondientes sólo son visibles con la función de edición activada. En los siguientes apartados analizaremos detenidamente las posibilidades de creación de recursos y actividades que *Moodle* nos ofrece, incluidas en la instalación estándar.

IV.3.3.4. Recursos

El bloque de *Agregar recurso* es fundamental en la plataforma *Moodle*, ya que nos permite añadir contenidos a nuestros cursos utilizando diferentes herramientas. Para acceder

al menú desplegable de recursos hemos de activar la edición (ver IV.3.3.3), y, es ese momento, nos aparecerá este menú en cada una de las secciones, temas, o semanas del curso, lo cual nos permite añadir contenidos en cada uno de ellos. Vamos a analizar detenidamente las diferentes posibilidades de agregar contenido que se muestran en la Figura 24.

La primera de las opciones es *Añadir una etiqueta*, que nos permite insertar texto, imágenes, enlaces o cualquier código *HTML* mediante su editor. Esta utilidad está pensada para mostrar cualquier tipo de información directamente en la página principal del curso.

La opción *Editar una página de texto* sirve para crear una página de texto sencillo, sin ningún tipo de formato. Este recurso será accesible desde la página principal del curso, mediante el texto del título de la página creada, convertido en hipervínculo a esa página, la cual puede abrirse en una nueva ventana o, como marco, en la misma.

Si queremos crear una página de texto con formato, enlaces o elementos multimedia hemos de utilizar la utilidad de *Editar una página web*. Así podemos crear cualquier tipo de página, con cualquier tipo de contenido, al que se accederá, al igual que en la opción de *Editar una página de texto*, a través del título de la página en forma de hipervínculo a ella. *Moodle* dispone de un completo editor *WYSIWYG*⁴⁸ que también permite la inserción de código *HTML*.

Si lo que queremos es insertar un recurso ya existente en formato digital, sea éste un archivo de cualquier tipo o una *URL*, la opción a utilizar es la de *Enlazar un archivo o una*

⁴⁸ Acrónimo del inglés **What You See Is What You Get** (lo que se ve, es lo que se obtiene)

web. Este recurso también aparecerá con el título que le hayamos dado en forma de enlace que, opcionalmente, puede abrirse en una nueva ventana.

Otra posibilidad de mostrar contenidos es la de *Mostrar un directorio*; con ella damos acceso a nuestros usuarios a un directorio completo, en el que podemos incluir cualquier tipo de archivos que podrán ser descargados fácilmente. Este directorio forma parte de nuestro sitio *Moodle* y está alojado en nuestro servidor, aunque sólo está disponible para los usuarios registrados en el curso correspondiente.

Por último, podemos utilizar la aplicación *Desplegar Paquete de contenidos IMS* para añadir contenidos que tengamos en este formato. *IMS* (Instructional Management Systems) es un formato estándar que nos permite almacenar contenidos, y reutilizarlos en cualquier plataforma compatible con el estándar *IMS*, como es el caso de *Moodle*.

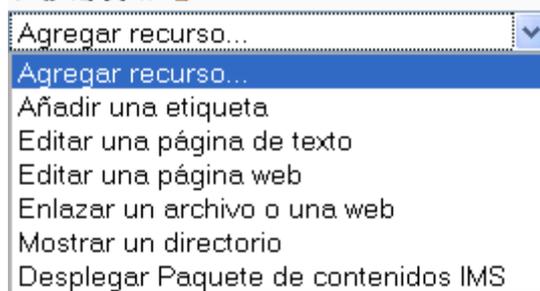


Figura 24 menú desplegable de la opción "Agregar recurso"

IV.3.3.5. Actividades

El menú desplegable *Agregar actividad* presenta, tal y como se puede ver en la Figura 25, una amplia gama de tareas que se pueden utilizar en función de nuestras necesidades. Algunas de ellas podrían considerarse también como recursos ya que, de hecho, se utilizan para crear contenido que queda a disposición de todos los usuarios; este contenido no es

creado sólo por parte del tutor, sino de toda la comunidad; este sería el caso de actividades como el *glosario* o la *base de datos*. La Tabla 4 nos muestra los iconos de cada una de las actividades, y una breve descripción de cada una de ellas.

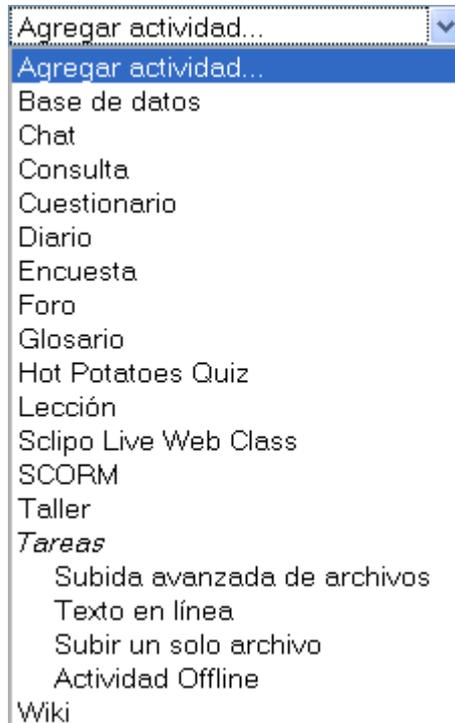


Figura 25: menú desplegable de "Agregar actividad"



Base de datos. Creación colaborativa de una base de datos sobre cualquier tema, a través de un formulario creado por el tutor.



Chat. Espacio en el que discutir en tiempo real cualquier tema. Se guarda un archivo de la actividad del chat al que el tutor puede acceder en todo momento.



Consulta. Los usuarios responden, mediante una elección múltiple, a una pregunta planteada por el profesor. Útil para realizar encuestas rápidas o recoger opiniones sobre un tema concreto.



Cuestionario. Esta actividad consiste en responder a un variado tipo de preguntas (opción múltiple, verdadero/falso, respuestas cortas,...) que el tutor ha diseñado previamente. Se califican automáticamente, y se puede mostrar la respuesta correcta con el correspondiente *feedback*.



Diario. Es un método privado de comunicación entre el profesor y cada usuario. Podría ser semejante a un cuaderno de clase.

	Encuesta. Pensada para que el profesor recoja datos que le ayuden a reflexionar sobre el proceso de enseñanza en línea. <i>Moodle</i> nos ofrece una serie de instrumentos, de validez ya contrastada.
	Foro. Espacio de debate asíncrono. Pueden ser calificados, y permiten la inclusión de todo tipo de contenido multimedia.
	Glosario. Como su propio nombre indica, permite la creación conjunta, tutor-alumnos, de un glosario de términos destacados del curso.
	Hot Potatoes quiz. Conjunto de actividades basadas en la aplicación Hot Potatoes, que se integran perfectamente en <i>Moodle</i> , generando calificación automática. Podemos crear hasta cinco tipos de actividades diferentes.
	Lección. Es una actividad compleja mediante la cual se presentan contenidos en forma de páginas. En función de las respuestas a las preguntas planteadas se avanza en la lección, en una dirección u otra.
	Scilip live web class. Es un plug-in que nos permite impartir clases a grupos de hasta 100 alumnos mediante videoconferencia, así como compartir contenidos...
	Scorm. Nos permite cargar cualquier paquete de actividades compilado en este estándar. Puede contener texto, audio...
	Taller. Actividad que permite el trabajo en grupo, además de coordinar automáticamente la entrega y envío de las tareas. La calificación puede ser por parte de los propios alumnos, del profesor o de ambos.
	Tarea. Es la actividad típica a través de la cual el tutor asigna tareas. Pueden ser de diferentes tipos: subida de archivos, subida de un solo archivo, escribir texto en línea o una actividad <i>off line</i> .
	Wiki. Consiste en la realización de una actividad de manera colaborativa mediante el uso de una wiki.

Tabla 4: iconos de las actividades de Moodle

Todas estas actividades pueden agregarse en cada una de las secciones del curso, y pueden disponer de una apertura y cierre temporal automática de forma que estarán disponibles y dejarán de estarlo en las fechas en las que tutor haya especificado. De esta manera, aparecen también de forma automática en el calendario de eventos del curso, que reflejará la fecha de cierre de la actividad.

IV.3.3.6. Bloques

Moodle nos muestra una serie de bloques por defecto en la página principal de cualquier curso. Éstos suelen ser los más comunes y utilizados, entre los que están los siguientes:

- **Personas.** Este módulo nos da acceso al listado de participantes en el curso; desde ese listado podemos enviarles un mensaje interno o acceder a su información individual.
- **Noticias.** En este bloque aparecen los últimos mensajes enviados por el profesor al foro noticias y las respuestas que estos mensajes hayan tenido.
- **Usuarios en línea.** Aquí se pueden ver los usuarios que están conectados en un mismo momento.
- **Actividades.** Bloque en el que se muestran los tipos de actividades existentes en el curso; clicando en cada tipo, accedemos a todas las de ese tipo, siempre que estén abiertas.
- **Actividad reciente.** Este bloque nos muestra los cambios que han tenido lugar en el curso desde nuestra última conexión.
- **Administración.** Bloque desde el que accedemos a nuestras calificaciones y a la información de nuestro perfil.
- **Mensajes.** En este bloque se nos muestran los mensajes internos que hemos recibido. También podemos leerlos y responder con un simple clic.
- **Eventos próximos.** Aquí podemos ver cuáles son los eventos que tendrán lugar en los siguientes días, según las fechas que hayamos configurado en cada caso.

Aparecerán los próximos recursos y tareas del curso, así como su fecha de finalización.

- **Calendario.** En este calendario podemos añadir diferentes tipos de eventos. Podemos señalar su inicio, final y duración.

Sin embargo, existen otra serie de bloques que, como administradores o profesores editores, tenemos la posibilidad de añadir, y que se mostrarán a todos los usuarios del curso, ofreciéndoles información o utilidades variadas (ver Figura 26). Algunos de ellos están destinados al uso directo por parte del usuario, otros, en cambio, facilitan al profesor la incorporación de nuevo contenido en un formato diferente al que nos permiten las opciones de la sección “**Agregar recurso**”. Para acceder a este bloque, que nos permite añadir los que están ocultos, hemos de *activar la edición*. Vamos a analizar en qué consisten cada uno de estos bloques.



Figura 26: menú desplegable de "Bloques"

- **Búsqueda global.** Mediante este bloque mostraremos un formulario que nos permitirá la búsqueda de términos en toda la base de datos de nuestro curso, la cual incluye foros, chats, wikis, glosarios, recursos, datos y lecciones.
- **Calculador de crédito.** Es una utilidad que nos permite calcular la cantidad de crédito, la cantidad total a devolver o el interés de un crédito, dadas las demás variables. Es sencillo y rápido de usar, aunque su utilidad es limitada.
- **Canales RSS.** Este bloque nos permite suscribirnos a canales RSS, cuya información aparecerá en un bloque, en la página principal del curso. El canal es totalmente configurable, podemos elegir el número de noticias que se mostrarán, el título del canal y si queremos mostrar una descripción de cada noticia.
- **Descripción del curso/sitio.** Inserta en un bloque la descripción que del curso hemos hecho en la configuración general, incluyendo imágenes o cualquier otro elemento que esté presente en esa descripción.
- **Enlaces de sección.** Nos muestra un acceso rápido a cada una de las secciones, temas o semanas de las que consta el curso. Es especialmente útil para cursos muy extensos en los que normalmente sólo mostramos la sección actual.
- **Entrada aleatoria del glosario.** Nos muestra, como su nombre indica, una entrada aleatoria del glosario elegido en su configuración. Esta entrada varía en periodos de tiempo predefinidos por el profesor. Este bloque no se puede configurar si no existe ningún glosario en el curso.
- **HTML.** Permite al profesor insertar código *HTML* en un bloque que nos mostrará el correspondiente contenido. Puede ser cualquier tipo de contenido en el formato *HTML* correcto.

- **Marcas y Marcas blog.** Nos muestran las etiquetas creadas, en forma de nube de etiquetas, en la que aparecen éstas con diferentes tamaños en función de la cantidad de elementos relacionados con ellas. Estas marcas o etiquetas se pueden asignar también a los mensajes de los blogs. La Figura 27 nos muestra un ejemplo de nube de etiquetas.



Figura 27: ejemplo de nube de etiquetas

- **Mentees.** Proporciona a los “tutores” o “mentores” de un determinado alumno, que normalmente no tienen acceso al curso propiamente dicho, un acceso rápido a la actividad de éste; un ejemplo del uso de este bloque sería un hipotético rol de “padre”, que quiere tener acceso a la evolución de su “hijo” como alumno de un curso. Para ello, debe tener los correspondientes permisos para acceder a información sobre un determinado usuario, de forma que, cuando accede a la plataforma, tiene acceso, a través de este bloque, a la información de ese usuario.

- **Menú blog.** Nos da acceso rápido a nuestro blog para poder agregar una nueva entrada, ver entradas anteriores, fijar preferencias del blog.... Es cómodo y fácil de usar.
- **Quiz results (resultados de cuestionario).** Nos permite presentar públicamente, en la página principal del curso, un listado de los mejores resultados de un cuestionario y los alumnos que los han conseguido. Puede favorecer la participación del alumnado en la realización de cuestionarios, estimulando su interés a modo de competición.
- **Servidores de red.** Nos permite mostrar en un bloque los diferentes sitios *Moodle*, configurados previamente, con acceso remoto desde nuestra plataforma, de forma que con sólo clicar en los enlaces que aparecerán en este bloque, accederemos a esos sitios, y podremos compartir recursos y actividades con ellos.

Todos estos bloques se pueden colocar en cualquiera de las dos columnas, izquierda o derecha, de la página principal del curso, pero no en la columna central que está reservada para actividades y recursos. Cuando uno de estos bloques ya se está mostrando, desaparece del menú desplegable, a menos que permita la inclusión repetida de ese bloque. Cuando lo borramos de la página principal del curso vuelve a aparecer en el menú desplegable.

IV.3.4. Uso de *Moodle* como base de una CVA

Las características del aula virtual *Moodle* y, sobre todo, el amplio abanico de herramientas que su entorno de trabajo nos ofrece lo convierten en el entorno ideal en el que

alojar una CVA; en nuestro caso la CVA está promovida por una institución educativa, y esto hace que la plataforma *Moodle* sea más apropiada aún ya que nos interesa desarrollar un entorno controlado en el que podamos mantener altos niveles de seguridad y privacidad, sin penalizar por ello la capacidad de trabajo colaborativo y grupal.

Sin duda, *Moodle* potencia la independencia y autonomía del usuario y, dependiendo de las tareas que se asignen y cómo se estructuren, prima la colaboración, la interacción y el trabajo en grupo. Así pues, resulta ideal para la creación de una CVA cuyo objetivo es el aprendizaje propiamente dicho; en ella todos sus miembros persiguen el desarrollo de un proceso de aprendizaje a través de un programa que incluye unos contenidos y unas tareas.

La Tabla 5 nos muestra la clasificación que hace Salinas⁴⁹ de las comunidades virtuales de aprendizaje según diferentes parámetros:

Según el modo de asignación de miembros	<ul style="list-style-type: none"> - De asignación libre por parte de los miembros - De asignación voluntaria - De asignación obligatoria
Según su función primaria	<ul style="list-style-type: none"> - De distribución; cuando principalmente se trata de distribuir mensajes o contenidos. - Compartir; cuando el objetivo es el intercambio de contenidos o experiencias. - Creación; cuando se trata de producir documentos o proyectos de manera colaborativa.

⁴⁹ Salinas, J. (2003). *Comunidades Virtuales y aprendizaje digital*. En http://gte.uib.es/publicacions/comunica/edutec03/salinas_cv.pdf. Consultado 15.07.10

Según su gestión	<ul style="list-style-type: none"> - Abiertas; cuando el acceso a ellas es libre y el material de la comunidad está a disposición de miembros y no miembros de la comunidad. - Cerradas; cuando el acceso al entorno virtual de la comunidad está cerrado a los no miembros.
Según su orientación	<ul style="list-style-type: none"> - Orientadas al grupo; surgidas normalmente por la asociación de personas con un interés común. - Orientadas a la consecución de objetivos; surgidas a través de una institución académica como entornos virtuales de formación.

Tabla 5: clasificación de las CVA_s

Según esta clasificación, hemos creado y trabajado en una **CVA de asignación voluntaria**, es decir, en la que todos sus miembros lo son con carácter voluntario, unidos por un interés y objetivo común; **de creación**, ya que tratamos de producir todo tipo de documentos de manera colaborativa; **cerrada**, porque el acceso al entorno y, por tanto, a todos sus contenidos sólo estaba permitido a miembros de la comunidad, y **orientada a la consecución de un objetivo**, la mejora en las competencias de expresión escrita de los miembros de la comunidad.

Salinas también hace referencia a las características más comunes que deben tener los entornos virtuales de formación en los que se pueden desarrollar las CVA_s orientadas a objetivos:

- **Zona introductoria**, incluyendo un lugar para anuncios importantes, los planteamientos, organización y normas del curso y las FAQ (preguntas y respuestas frecuentes).

- **Zona comunitaria**, donde los miembros del grupo pueden establecer la comunicación (asíncrona y síncrona) e interactuar a nivel personal.
- **Zona donde figuran los contenidos del curso**, organizados de acuerdo con la estructura curricular del diseño.
- **Zona dedicada a reflexionar** sobre el aprendizaje mediante comunicación electrónica.
- **Zona destinada a la evaluación** de los alumnos, que puede ser integrada desde el comienzo o añadida a medida que el curso progresa.
- **Zona para exámenes y tareas** o para enviar trabajos como temas de discusión, dependiendo de la estructura del curso.

Moodle cumple cada uno de los requisitos descritos por Salinas.

1- El primero de los puntos que se menciona es la existencia de una **zona introductoria** que corresponde a la primera sección de la página principal de cualquier curso alojado en *Moodle*. Es una sección permanente y visible a lo largo de todo el curso, y su finalidad es la de alojar materiales, instrucciones, etc. de carácter general, que habrán de estar presentes durante todo el periodo de desarrollo de la actividad.

2- El segundo de los requisitos es una **zona comunitaria**. *Moodle* nos ofrece en este aspecto dos herramientas de comunicación y debate: el foro, asíncrono, y el chat, síncrono; ambos son perfectamente configurables, y podemos crear tantos como necesitemos.

3- El tercer punto mencionado por Salinas es la existencia de una **zona donde figuran los contenidos** del curso. En este aspecto *Moodle* es especialmente satisfactorio, ofreciendo un bloque central en la página principal donde organizar los contenidos de diferentes formas, las más comunes de las cuales son por temas o por semanas. Los contenidos pueden presentarse en forma de enlaces a documentos internos, alojados en el propio servidor, o externos, alojados en la web, que contengan recursos relevantes para la comunidad, y enlaces

a contenidos multimedia, animaciones, gráficos, vídeo, audio... Recordemos además que, como ya se explicó en el punto IV.3.3, algunas de las actividades pueden constituir en sí mismas contenidos útiles para los usuarios, como es el caso de los *Glosarios*, las *Bases de datos* y los *Foros*.

4- También se señala como requisito la necesidad de una **zona dedicada a reflexionar sobre el aprendizaje**. *Moodle* nos ofrece la herramienta *Encuesta* que está pensada para recabar información acerca del proceso de aprendizaje. Además cualquiera de los foros podría dedicarse a esa tarea, sin olvidarnos de que también disponemos de un servicio de mensajería interna, que se actualiza cada 60 segundos, y que nos permite mantener una discusión uno a uno, así como añadir a otros miembros a una lista de contactos rápidos con los que establecer de manera sencilla esas discusiones.

5- El siguiente requisito es el de una **zona destinada a la evaluación de los alumnos**. *Moodle* es un entorno muy completo en este aspecto. Podemos plantear a los miembros de nuestra CVA una serie de tareas, individuales o grupales, cuyas calificaciones y *feedback* se integran y archivan automáticamente en el libro de calificaciones personal de *Moodle*, al que cada usuario puede acceder de manera privada. Estas tareas se pueden distribuir a lo largo del curso en cada una de las secciones del mismo, aparte de que existe un amplio abanico de actividades calificables en *Moodle*, pudiendo en algunos casos optar por la co-evaluación, tutor-alumno.

6- Finalmente, se señala también la necesidad de una **zona para exámenes y tareas**, aspecto muy relacionado con el anterior, en el que *Moodle* resulta más que satisfactorio. En nuestra plataforma podemos asignar tareas que serán entregadas, corregidas, comentadas y

calificadas por el profesor o tutor online. Asimismo, disponemos de la posibilidad de establecer foros de discusión calificables, según escalas preexistentes o creadas por nosotros mismos, por el resto de miembros de la comunidad. *Moodle* dispone además de la actividad *cuestionario*, altamente configurable, que nos permite presentar al usuario casi cualquier tipo de prueba, test o examen con correcciones y retroalimentación, y cuya calificación se integrará automáticamente en el libro de calificaciones, para su consulta por parte del usuario.

Comprobamos así que *Moodle* cumple con todos los requisitos típicos que se pueden exigir a una comunidad virtual de aprendizaje de creación, cerrada y orientada a objetivos; resulta, pues, ser una plataforma perfecta para desarrollar nuestra CVA y se ha mostrado sólida y con las suficientes herramientas para constituir un entorno fiable, capaz de ofrecer a los miembros de la comunidad una interfaz sencilla pero robusta, a través de la cual desarrollar su actividad, así como al tutor la posibilidad de incorporar todo tipo de contenidos y actividades que ayudan a la consecución de los objetivos de la CVA.

IV.3.5. *Moodle* frente a otras plataformas para la creación de redes sociales: *Ning* y *Grou.ps*

Ya hemos analizado cómo *Moodle* nos sirve de plataforma base para la creación de nuestra CVA. Es cierto que *Moodle* nos proporciona un entorno virtual cerrado y controlado, y en este sentido se aleja de las redes sociales generalistas que suelen ser de carácter más abierto, en las que las relaciones son caóticas y poco constantes. Además, *Moodle* nunca podrá ser considerado como red social, ya que carece del concepto central en toda red social, el de *amigo* o *contacto*; los usuarios de *Moodle* son siempre dados de alta o autorizados por el administrador, y esto lo convierte en una plataforma mucho más controlada, lo cual, desde el

punto de vista educativo, no es necesariamente negativo. Sin embargo, encontramos plataformas del tipo *Ning*⁵⁰ y *Grou.ps*⁵¹ que nos permiten la creación de nuestra propia red social vertical, en la que la temática es el eje organizador de la misma.

Las redes sociales verticales están pensadas sobre la base de un eje temático común e inclusivo. Su objetivo es el de reunir en torno a una temática definida a un colectivo concreto que comparte el interés en ese tema. Teniendo en cuenta que estas redes permiten diferentes niveles de privacidad, y pueden configurarse de manera que el acceso a ellas sea cerrado o sólo mediante invitación, pueden también utilizarse como plataforma sobre la que formar una CVA.

No obstante, como ya hemos visto, nuestra CVA tiene unas características muy especiales, entre las que está el hecho de estar orientada a la consecución de un objetivo, que hacen que necesite una plataforma de formación virtual más que una plataforma de red social, estrictamente hablando. No hemos de olvidar que el objetivo de nuestra CVA es la impartición de un curso de especialización en expresión escrita, y que está avalado y organizado por una institución educativa, por lo que necesitamos unas herramientas de evaluación del proceso de aprendizaje y de la consecución de los objetivos propuestos.

Estas herramientas no son otras que las tareas y actividades que *Moodle* nos permite insertar a lo largo del desarrollo del curso y que, en cualquier otra plataforma de red social, son prácticamente inviables. Es cierto que las redes sociales también nos permiten la gestión de archivos y enlaces, la gestión de miembros, la posibilidad de crear wikis y blogs, de enviar mensajes internos, etc. Pero, tal y como hemos visto en este capítulo, *Moodle* también nos

⁵⁰ <http://www.ning.com>

⁵¹ <http://www.grou.ps>

ofrece esas herramientas, además de todas las que incluye un buen gestor del aprendizaje en relación a la evaluación y calificación de tareas y actividades conducentes a la consecución de los objetivos de aprendizaje planteados en la comunidad, objetivos que son comunes para todos los miembros de la misma.

CAPÍTULO V

CREACIÓN DE UNA COMUNIDAD VIRTUAL DE APRENDIZAJE E IMPARTICIÓN DE UN CURSO DE EXPRESIÓN ESCRITA EN INGLÉS

V. CREACIÓN DE UNA COMUNIDAD VIRTUAL DE APRENDIZAJE E IMPARTICIÓN DE UN CURSO DE EXPRESIÓN ESCRITA EN INGLÉS

V.I. Introducción

La comunidad virtual de aprendizaje (CVA) utilizada para impartir nuestro curso de expresión escrita en inglés como lengua extranjera se creó tomando como plataforma el gestor de cursos (LMS) *Moodle*, que proporciona todas las herramientas necesarias para conformar una comunidad virtual, e incluso ofrece algunas características que no están presentes en las principales plataformas de creación de redes sociales como, por ejemplo, *ning*⁵² y *grou.ps*⁵³. No obstante, también se recurrió a una red social creada específicamente para completar algunas de las características que se echan de menos en *Moodle*, cuando se utiliza como plataforma de una CVA.

⁵² <http://www.ning.com>.

⁵³ <http://grou.ps>.

Académicamente, el curso se enmarca fuera del currículo establecido para las escuelas oficiales de idiomas en Castilla-La Mancha, así pues, los participantes que lo superaron, no recibieron ningún tipo de titulación oficial, sino un certificado de aprovechamiento emitido por el propio centro, la Escuela Oficial de Idiomas “Prado de Alarcos” de Ciudad Real,⁵⁴ donde se reflejaba el número de horas de que constó el curso y el nivel del mismo, en este caso sesenta horas y un nivel C1 de los descritos en el MCER.⁵⁵

V.2. Descripción de la experiencia

V.2.1. Servidor donde se aloja la CVA

El curso se desarrolló en dos plataformas diferentes, por un lado un aula virtual sobre *Moodle* y, por otro, una red social creada en *grou.ps*⁵⁶, una plataforma *open source* que nos facilitó algunas tareas como, por ejemplo, el manejo de fotos y vídeos.

La plataforma basada en *Moodle* se aloja en los servidores que la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha pone a disposición de los centros educativos de esta comunidad autónoma.

Este servicio gratuito, ofrecido por la Consejería de Educación a sus centros educativos, tiene como finalidad promover y facilitar el uso de las nuevas tecnologías en los centros docentes así como favorecer la presencia de los mismos en la red y hacerlos más visibles a la sociedad en general.

⁵⁴ Escuela Oficial de Idiomas “Prado de Alarcos” de Ciudad Real, (www.eoicreal.org).

⁵⁵ Marco Común Europeo de Referencia. Se puede consultar en http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf.

⁵⁶ La dirección de nuestra red social es <http://grou.ps/wsc108>.

En el portal de la Consejería de Educación, en la sección dedicada a la “Tecnología en Educación” y, más concretamente, en el apartado “Centros en nuestro servidor”⁵⁷ podemos ver los diferentes servicios que pone a disposición de éstos y, entre otros, destaca la potenciación del gestor de contenidos *Joomla*⁵⁸ como plataforma oficialmente elegida y promovida para la creación de las páginas webs de los centros educativos de Castilla-La Mancha.

Este CMS⁵⁹ comparte algunas características técnicas con la plataforma *Moodle*, utilizada en la construcción de nuestra CVA: ambas necesitan del lenguaje *php*⁶⁰ y de una base de datos *mysql*⁶¹ para su ejecución, y se gestionan desde un entorno web sin necesidad de programación. Sin embargo, por razones de seguridad, el acceso a la gestión de los servicios que se ofrecen a los centros no es total, y nos encontramos con ciertas restricciones que ralentizan y, en el peor de los casos, dificultan el desarrollo de nuestra tarea. Profundizaremos en los problemas generados por esta circunstancia en el siguiente apartado.

La segunda de las plataformas usadas, la red social creada en *groups* (ver nota 5), nos ofrece todas las características típicas de una red social: una página inicial personal para cada miembro, sendas secciones para la subida de archivos, vídeos, fotos y enlaces, sección dedicada a los miembros e información detallada sobre ellos, blogs, foros y chats. Es preciso señalar que no todas estas características fueron utilizadas ya que muchas de ellas están

⁵⁷ Podemos acceder al Portal de Educación en <https://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm>, a la sección dedicada a “Tecnología en Educación” en http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=29649&locale=es_ES&textOnly=false y a la de “centros en nuestro servidor” en http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=29649&locale=es_ES&textOnly=false

⁵⁸ <http://www.joomla.org/>

⁵⁹ CMS, Content Management System, Sistema de Gestión de Contenidos

⁶⁰ <http://www.php.net/>

⁶¹ <http://www.mysql.com/>

presentes en el entorno *Moodle* que resultaba más conveniente, pues facilitaba el acceso a los contenidos del curso.

V.2.1.1. Problemas técnicos iniciales y soluciones

El primer paso se dio para la constitución de la CVA fue la instalación de la plataforma elegida como base para la misma y se empezó por analizar las características del servicio de hospedaje de sitio web que ofrecía la Consejería de Educación y cuál era su grado de estabilidad y fiabilidad.⁶²

En principio, cada centro recibe unas claves que le dan acceso a un espacio web limitado, en el que puede alojar su página web estática en lenguaje *html*, mediante una cuenta *FTP* que también se pone a su disposición.

Los usuarios no disponen de acceso a las características más avanzadas del sistema, como puede ser la creación de bases de datos, de forma que si se necesita algún servicio adicional hay que solicitarlo expresamente. Nuestro centro ya disponía de una plataforma *joomla* con la que se gestionaba su página web, pero para la instalación de *Moodle* se necesitaba una segunda base de datos y la ampliación de nuestro espacio de alojamiento, lo cual solicitamos al correspondiente *webmaster* de educación. Una vez recibidos los datos procedimos a la instalación de la plataforma *Moodle*, que no presentó ninguna dificultad.

Una vez completa la instalación se sometió a la plataforma a un test de uso intensivo en el que se comprobó el funcionamiento de cada una de las características de *Moodle*, especialmente las que se iban a utilizar extensivamente durante el curso. Se descubrió que

⁶² Las características detalladas se encuentran en http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/profesorado/tkContent?idContent=19654&textOnly=false&locale=es_ES

había un problema relacionado con la seguridad en los servidores, que impedía una de las funcionalidades de *Moodle*: la posibilidad de subir cualquier tipo de archivos desde dentro de la propia plataforma. Nos pusimos en contacto con los servicios técnicos correspondientes que, a pesar de sus buenas palabras, nunca llegaron a solucionar el problema, atribuyéndolo una y otra vez a supuestos problemas de seguridad. Así pues, se decidió subsanar esta deficiencia desviando la subida de archivos a través de la red social que se había creado en *grou.ps*, la cual funcionó perfectamente y no presentó ningún problema de estabilidad.

V.2.2. Diseño del curso

En esta sección trataremos los aspectos relacionados con el diseño del curso, los destinatarios del mismo, cómo se seleccionó a los candidatos y, por último la organización de los materiales y el trabajo a lo largo del curso.

V.2.2.1. Destinatarios del curso

V.2.2.1.1. Requisitos para la matriculación

Dado que, previsiblemente, el número de candidatos que participarían en el curso sería superior al de plazas reguladas para este tipo de cursos en Castilla-La Mancha, se abrió un proceso de preinscripción, tras el cual se examinó la documentación aportada por los candidatos, según los criterios de admisión aprobados por el Departamento de Inglés del centro. El único requisito imprescindible era tener un nivel de inglés mínimo equivalente al B2 del MCER ya que el curso tendría un nivel de C1.

V.2.2.1.2. Selección de candidatos

El número de preinscripciones alcanzó las cincuenta y cinco y, teniendo en cuenta que el número de plazas por curso de especialización oscila entre un mínimo de diez y un máximo de veinte, según la normativa establecida por la administración educativa correspondiente, era obvio que no se podría atender toda la demanda. No obstante, tras algunas consultas con la dirección del centro, decidimos impartir dos ediciones de manera simultánea, dado que la infraestructura tecnológica lo permitía sin ningún problema.

Así pues, se procedió a la selección de los candidatos, en función de los siguientes criterios de admisión:

- 1- No haber recibido en años anteriores formación on-line en la EOI de Ciudad Real.
- 2- Nivel de inglés: C1, B2, licenciatura en inglés, certificado de ciclo superior de la EOI, cuarto EOI, Cambridge Proficiency, diplomatura en inglés, First Certificate, otros...
- 3- Titulación: licenciatura, diplomatura, ciclo superior de la EOI, matriculados en 5º, matriculados en 4º, otros...
- 4- Nivel de uso de nuevas tecnologías: avanzado, intermedio, básico...
- 5- Orden de preinscripción.

Tras examinar las preinscripciones, el departamento acordó admitir a todos aquellos cuyo nivel de inglés correspondiera al título de Ciclo Superior de inglés de la EOI o tuviera estudios superiores en inglés (licenciatura, doctorado...), quedando el número de matriculados definitivos en 29 personas.

V.2.2.1.3. Perfil de los candidatos matriculados

Para analizar el perfil de los candidatos matriculados se elaboraron tres cuestionarios (ver Anexo I) que contenían 29 preguntas de carácter personal y profesional. Los cuestionarios contenían preguntas cerradas, categorizadas, de respuesta sugerida y alguna de ellas de carácter dicotómico⁶³. De estos tres cuestionarios, los números uno y dos se administraron a través de la plataforma [Google Docs](https://docs.google.com)⁶⁴ y el número tres a través de [Surveymonkey](https://www.surveymonkey.com)⁶⁵.

El análisis de los resultados nos dejan los siguientes datos:

- **Respecto al lugar de residencia de los alumnos participantes.** El 62 % residía en Ciudad Real frente al 38% que vivía en otras ciudades.
- **En cuanto a la ocupación.** El 90% de ellos estaban ocupados, siendo el de funcionario el trabajo más frecuente con un 52%, seguido de la ocupación de estudiante con un 21%.
- **En cuanto a la edad.** La mayoría, un 59% de los participantes, tenían entre 26 y 40 años, seguido de un 34% de entre 15 y 25 años. El 7% restante se encontraba entre los 41 y los 55 años de edad.
- **En lo que respecta a los hábitos relacionados con la red y el uso que de ella hacen.** La mayoría de ellos, hasta un 52%, utilizan internet en su trabajo, ven vídeos, un 72%, y escuchan música, un 66%, online; hasta un 83% utiliza servicios de mensajería instantánea. Sin embargo, los que pertenecen a alguna red social sólo alcanzan el 48% y los que siguen algún foro o blog

⁶³ Los tipos de cuestionarios y de preguntas se estudiarán más en detalle en el capítulo VI.1.3

⁶⁴ <http://docs.google.com>

⁶⁵ <http://www.surveymonkey.com>

regularmente sólo llegan al 41%. Esto significa que todos están familiarizados con internet y la utilizan en cierta medida en las aplicaciones y usos más comunes, sin embargo, mayoritariamente, no pertenecen a ninguna red social y eso implica que no están habituados al funcionamiento de éstas y que les costará adaptarse al funcionamiento y tipo de trabajo que implica un curso *online* de carácter eminentemente colaborativo, en el que la relación con sus compañeros es tan importante, sino más, como la relación con el profesor propiamente dicha.

- **En cuanto a su conocimiento de las aplicaciones web 2.0.** La mayoría de los participantes en el curso están familiarizados con las herramientas que se utilizarán a lo largo del desarrollo del mismo, siendo los *podcasts*, con un 28%, y las *wikis*, con un 41%, las más desconocidas entre los alumnos.

Las figuras Figura 28, Figura 29, Figura 30, Figura 31, Figura 32 y Figura 33 muestran los datos comentados anteriormente:

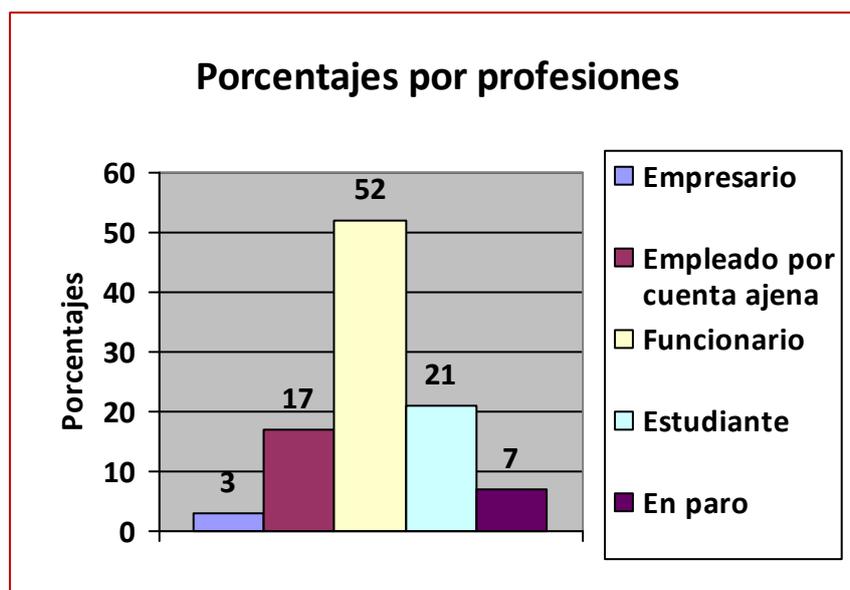


Figura 28: porcentaje de usuarios por profesiones

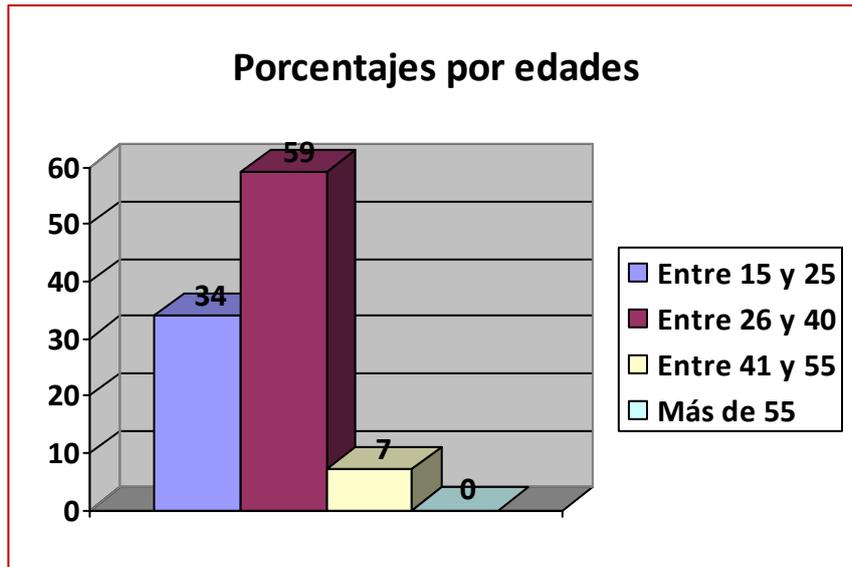


Figura 29: porcentajes de usuarios por edades

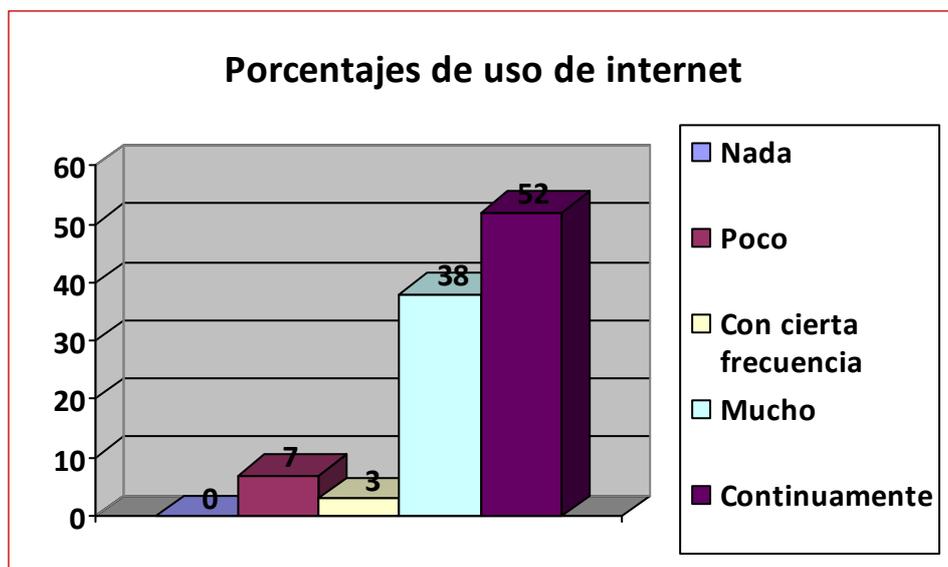


Figura 30: porcentaje de uso de internet por parte de los usuarios

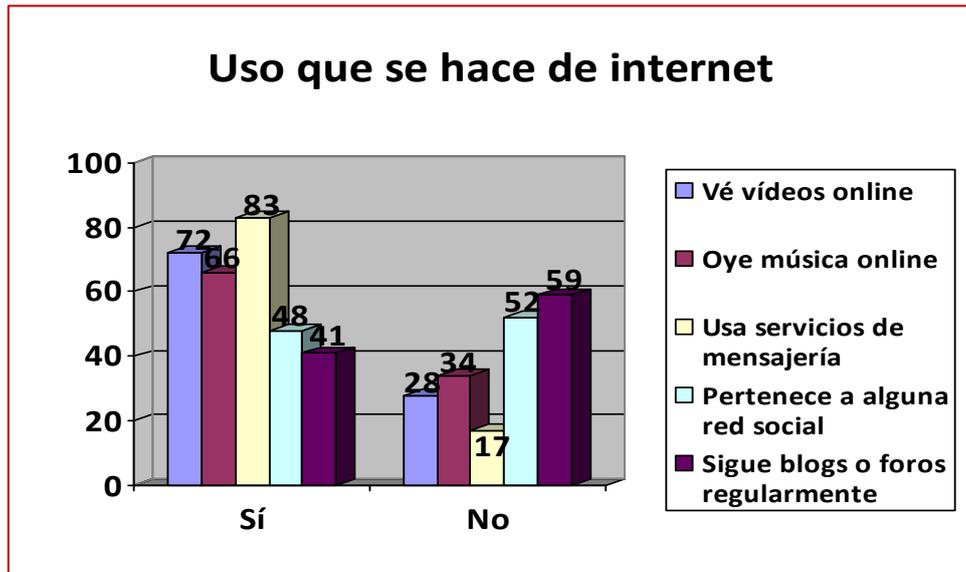


Figura 31: uso que se hace de internet

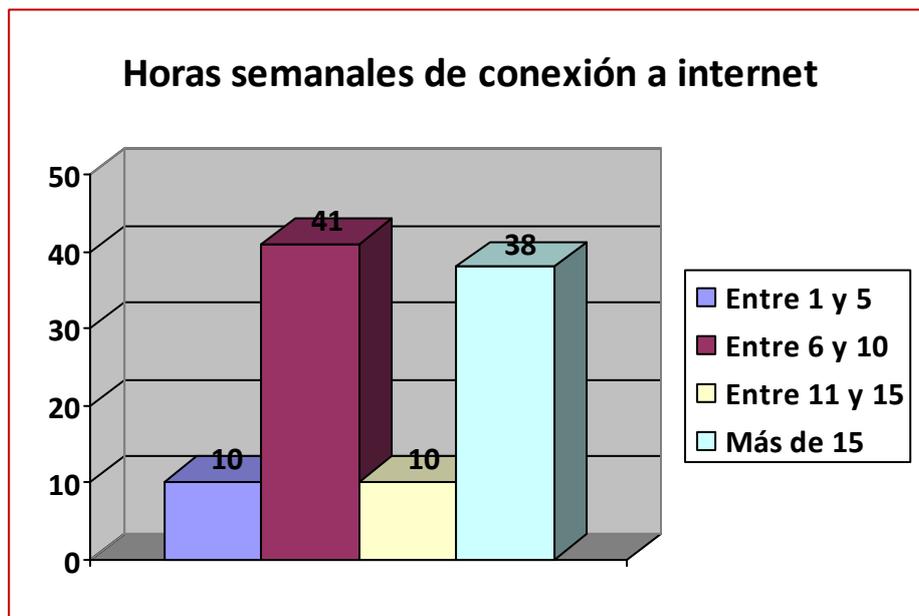


Figura 32: horas semanales de conexión a internet

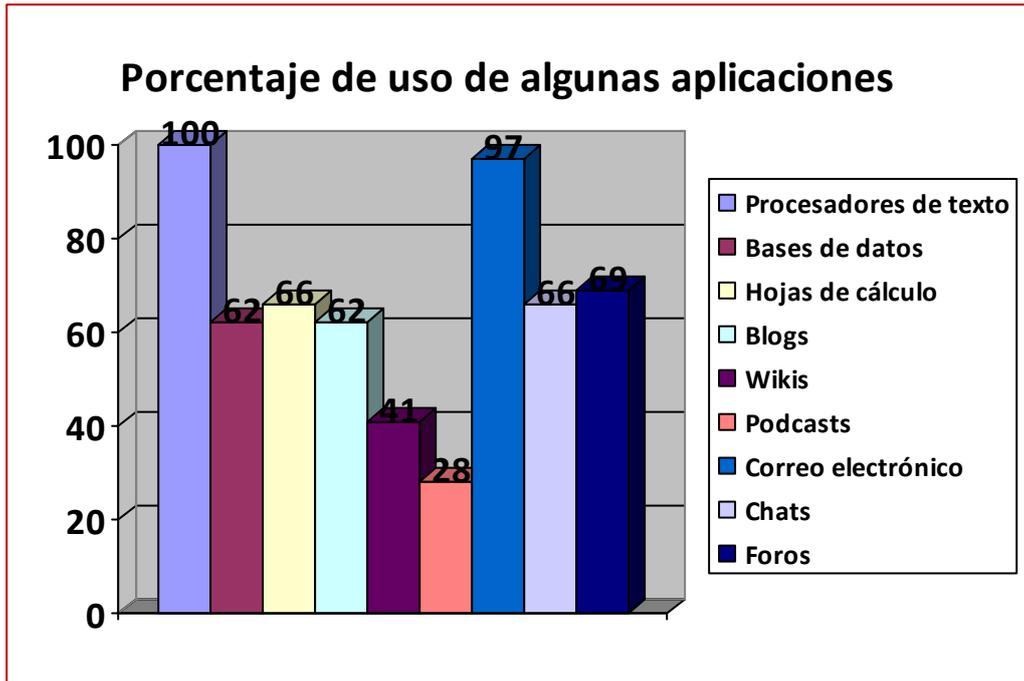


Figura 33: porcentaje de uso de las aplicaciones más comunes

Otro aspecto relevante del perfil de los sujetos, es el que se refiere a su nivel previo de conocimiento de la lengua inglesa. Esta información que se recogió en cuatro de las preguntas del cuestionario número dos. La primera de esas preguntas, *¿cuántos años has estudiado inglés?*, revela que hasta un 72% lo ha hecho durante seis años o más, y de ellos el 38% lo ha hecho durante 11 años o más; el restante 28% ha estudiado inglés durante más de 15 años (ver Figura 34). Estos datos revelan que, en principio, el nivel de inglés de los contenidos del curso no será un problema para su correcto seguimiento, y que todos los participantes están en condiciones de enfrentarse este curso de especialización desde el punto de vista del contenido del mismo.

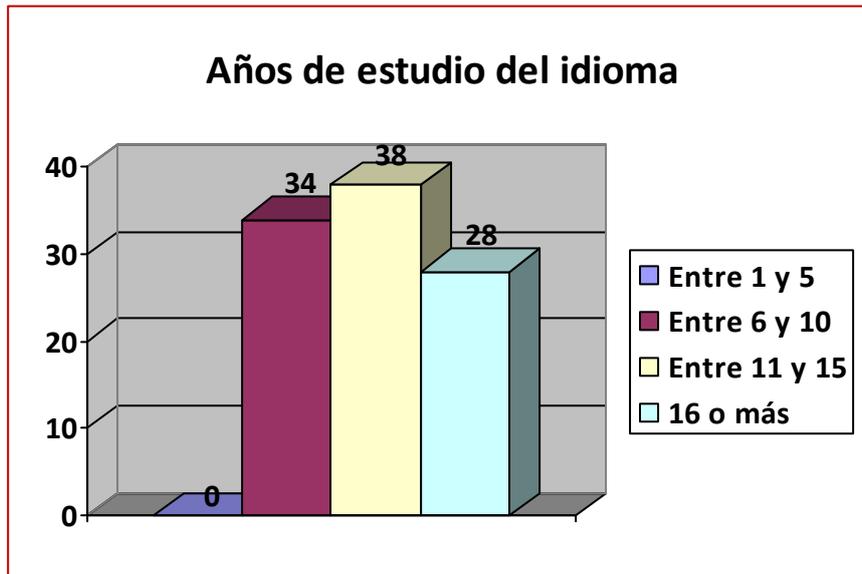


Figura 34: años de estudio del idioma

Pero el número de años de estudio de un idioma, o incluso el número de certificados que se posean, no se ajusta necesariamente al nivel de inglés de la persona en cuestión. Así pues, en el cuestionario se incluyó una segunda pregunta en la que se pedía al sujeto que expresara, de forma muy general, cuál era, desde su punto de vista, el nivel de conocimiento de inglés que tenía, respondiendo para ello, a la pregunta “*Tu nivel global de inglés dirías que es...*” resultando que la inmensa mayoría, un 72 %, consideró tener un nivel “*bueno*” de inglés, mientras el resto de ellos consideró que tenía un nivel “*muy bueno*” o “*regular*” en igual medida, 14 % en cada caso.

Llama la atención el porcentaje de personas que reconocen tener un nivel que tan solo llega a la calificación de “*regular*”, aún cuando para la matriculación en este curso han presentado certificados que les situarían en niveles avanzados, en concreto el “Certificado de Aptitud” de la Escuela Oficial de Idiomas está homologado al nivel B2 del Marco Común

Europeo de Referencia (MCER), nivel que se describe como “*avanzado*”, con un “*dominio operativo limitado*” correspondiente a un “*usuario independiente*”⁶⁶.

Como es bien sabido, no todas las destrezas de un idioma se aprenden al mismo ritmo, de forma que en la tercera de las preguntas de este cuestionario, “*en lo referente a la destreza de la escritura en inglés, dirías que tu nivel es...*”, se les pidió a los participantes que valoraran su nivel de inglés en la destreza concreta de la escritura, la que se iba a trabajar en este curso. Los datos obtenidos muestran que los niveles bajan respecto al conocimiento general del idioma que declaran tener, así encontramos que sólo un 7% considera tener un nivel “*muy bueno*”, y un 52% lo considera “*bueno*”, mientras la calificación de “*regular*” sube hasta el 41%. Los datos comentados referentes a las preguntas dos y tres aparecen comparados en la Figura 35.

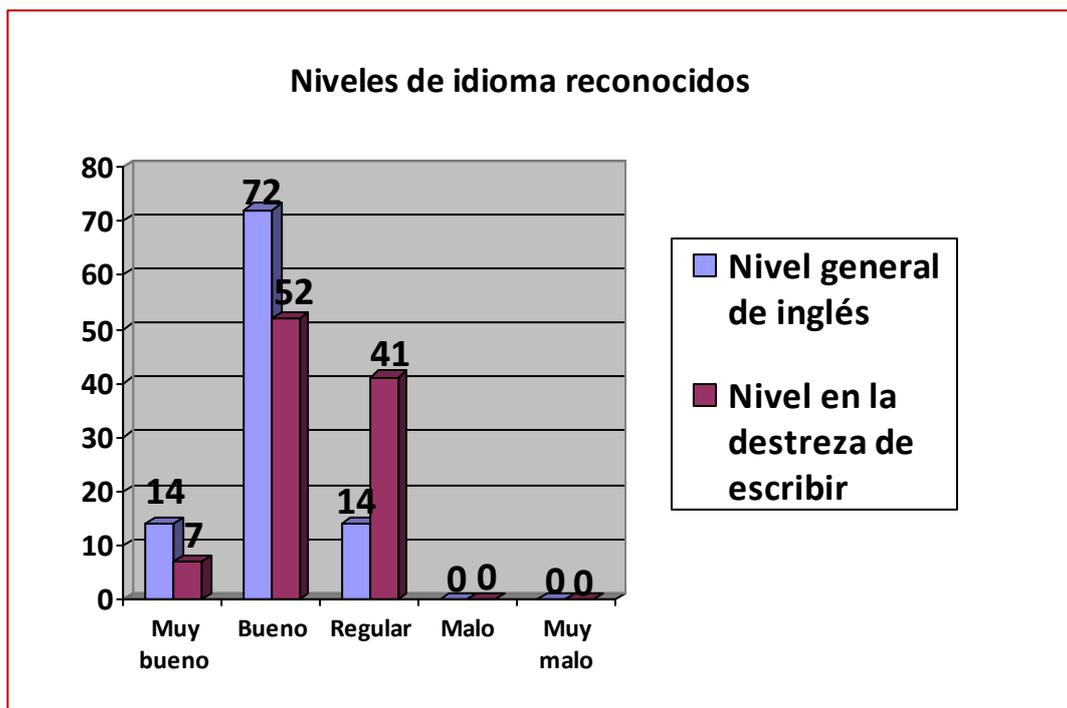


Figura 35: nivel de idioma que los usuarios se reconocen a sí mismos

⁶⁶ El MCER está disponible en español en la traducción realizada por el Instituto Cervantes en http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf. La descripción de los niveles aparece en las páginas 25 y 26 de este documento.

La cuarta y última de las preguntas relativas al conocimiento previo de inglés que cada uno de los participantes estaba dispuesto a reconocerse a sí mismo, fue una pregunta de respuesta múltiple en la que se pedía a los participantes que marcaran cuáles de las acciones descritas en las seis respuestas ofrecidas eran, desde su punto de vista, capaces de llevar a cabo. Estas seis respuestas corresponden con los descriptores del MCER para cada uno de sus seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) en la destreza de la expresión escrita⁶⁷. La Figura 36 presenta el resultado obtenido en esta pregunta:

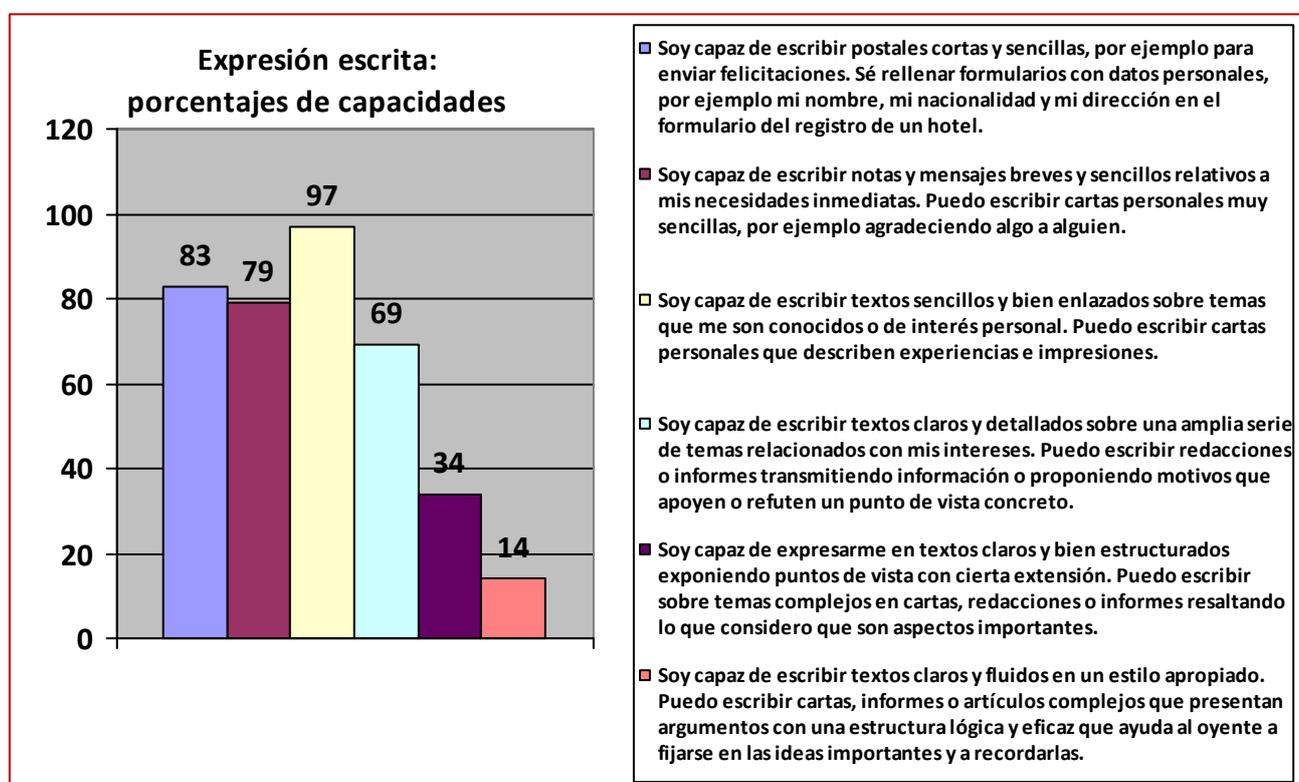


Figura 36: nivel de destreza de los usuarios en cuanto a la destreza de escribir

Como se puede ver en la Figura 36, los porcentajes más altos se dan en las tres primeras respuestas que corresponden a las descripciones dadas por el MCER para los niveles más bajos de dominio de la lengua (A1, A2 y B1) y son relativamente parecidos. Por el

⁶⁷ Estos descriptores aparecen en el cuadro de autoevaluación, el cual se puede consultar en las páginas 30 y 31 del MCER en la edición del Instituto Cervantes en http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf

contrario, los porcentajes decrecen progresivamente a medida que los alumnos se valoran respecto a los descriptores dados para los niveles B2, C1 y C2, los más altos del MCER, que implican un mayor dominio del idioma.

Para terminar con el perfil del grupo haremos referencia a la primera pregunta del cuestionario número tres en la que se pedía información relativa al nivel de estudios de los alumnos del curso. El resultado es que todos ellos poseen estudios universitarios, el 19,2% son titulados medios (diplomados), el 65,4% son titulados superiores (licenciados e ingenieros) y un 15,4 son doctores (Figura 37).

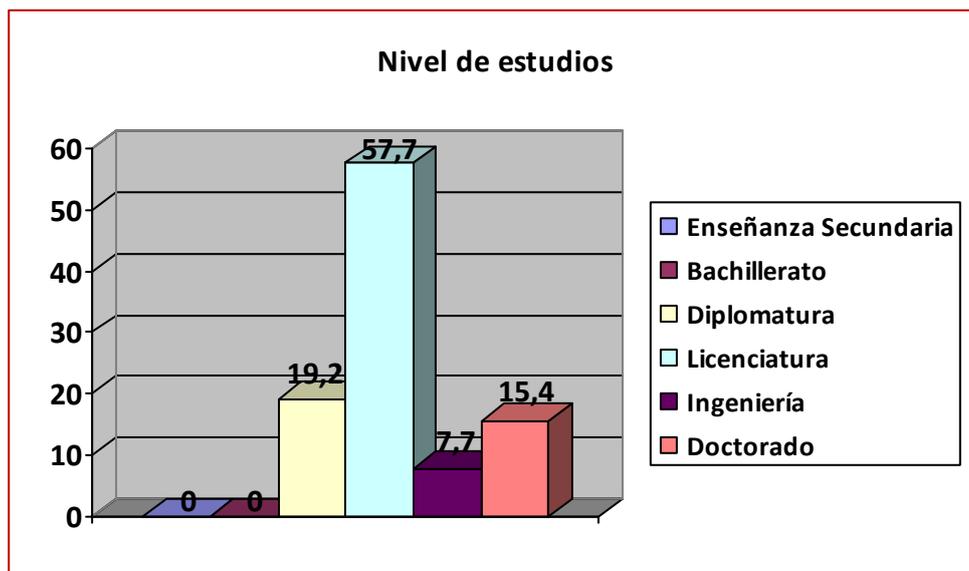


Figura 37: nivel de estudios de los usuarios

En resumen, el grupo está formado por personas adultas jóvenes, con un alto nivel de formación; todos ellos están familiarizados con el uso de internet y las nuevas tecnologías en general, manejan las aplicaciones informáticas más comunes como procesadores de texto, bases de datos, correo electrónico..., y la gran mayoría tiene un trabajo o está estudiando.

Esto significa que realizarán el curso de manera totalmente voluntaria lo que supone, a priori, un interés adicional en el tema del curso.

Probablemente la metodología del curso supone también un atractivo, de hecho sólo un 48% de los matriculados afirman que se habrían matriculado en él de manera presencial, mientras un 34% afirma que sólo tal vez lo habría hecho y un 17% afirma que no⁶⁸. Así pues, más de la mitad de los participantes seguirá este curso debido a su metodología a distancia. Todos ellos son conscientes de los requisitos técnicos, el principal de los cuales es una conexión a internet estable y fiable y, en este sentido, el 92,3% de los participantes declara tener conexión a la red en casa y el 57,7% en el trabajo, lo cual significa que entorno al 50% dispone de conexión tanto en casa como en el trabajo⁶⁹. Estos datos son coherentes con el hecho de que el 84,6% de ellos trabajará en el curso desde casa, en su tiempo libre⁷⁰.

V.2.2.2. Sesiones presenciales: inicial y final

El curso se desarrolló utilizando la metodología e-learning, a distancia, apoyada en el uso de medios telemáticos, mediante la creación de una comunidad virtual basada en la plataforma *Moodle*. No obstante, también se celebraron dos sesiones presenciales, una inicial y otra final, coincidiendo con la inauguración y con la clausura del curso respectivamente.

En la sesión inicial se trataron aspectos generales y aspectos metodológicos. Entre los primeros figuraron temas como la presentación del tutor, el marco legal del curso y la estructuración de los contenidos. Los aspectos relacionados con la metodología ocuparon la

⁶⁸ Anexo I, cuestionario 2, pregunta 7.

⁶⁹ Anexo I, cuestionario 3, pregunta 2.

⁷⁰ Anexo I, cuestionario 3, pregunta 7.

mayor parte de la sesión dado el carácter novedoso de la misma. En primer lugar, se explicó cómo acceder al Aula Virtual (basada en la plataforma *Moodle*) de la EOI de Ciudad Real⁷¹. Se describió el entorno de trabajo de manera detallada, y se hizo especial hincapié en la necesidad de inscribirse en la plataforma, como proceso independiente de la matriculación administrativa a través de la secretaría del centro, así como en la forma de hacerlo. Después se describió de manera general el curso propiamente dicho, insistiendo en el carácter colaborativo del mismo y comentando algunos de los tipos de actividades que se realizarían, con qué herramientas se contaría y cómo se organizarían las actividades grupales.

Finalmente se les recordó que a lo largo del curso realizarían una serie de cuestionarios relacionados con el desarrollo del curso, para uso exclusivo del tutor o del centro, con intención de recabar información que nos pudiera ayudar a mejorar este tipo de cursos y como herramienta de investigación. También se les informó de que todos los que superaran el curso recibirían, a su finalización, el correspondiente certificado de aprovechamiento donde figurarían las horas de que constaba el curso y el nivel del mismo, basado en la terminología del MCER. La sesión inicial completa se grabó y se puso a disposición de todos los participantes en el entorno virtual de trabajo.

Por lo que respecta a la sesión final, ésta fue más breve que la inicial y supuso un intercambio de impresiones sobre el desarrollo del curso; se comentaron los principales aspectos positivos y negativos que cada uno de los participantes había observado, aunque mayoritariamente se recibieron felicitaciones por la organización y la atención recibida por parte del tutor.

⁷¹ Escuela Oficial de Idiomas de Ciudad Real, www.eoicreal.org. Aula Virtual en www.eoicreal.org/virtual.

V.2.2.3. Organización y distribución temporal de los contenidos

El curso se desarrolló a lo largo de seis meses, de noviembre de 2008 a abril de 2009, según el programa descrito en el anexo II, a través de la comunidad virtual de aprendizaje creada en la plataforma *Moodle*, tal y como se describe en el apartado V.2.1.

El curso se basó en varias fuentes bibliográficas, entre las que destacan Stephen Bailey⁷² y R.R. Jordan⁷³, así como en diferente documentación tomada de internet y otra original, creada por el tutor del curso. Las tareas que se realizaron fueron adaptadas de diferentes textos y, en su mayor parte, originales.

V.2.2.3.1. Bloque 1

La primera parte del curso tenía como título *Elements of Writing*, y constaba de doce unidades distribuidas a lo largo de cuatro semanas (tres unidades por semana). La previsión de horas de trabajo para este primer bloque de contenidos fue de doce horas, una por unidad, dedicando tres horas cada una de las cuatro semanas. Los contenidos de este primer bloque eran de carácter general y en ellos se estudian las diferentes destrezas necesarias para escribir cualquier tipo de documento de carácter académico.

V.2.2.3.2. Bloque 2

⁷² Bailey S, 2004, *Academic Writing, a Practical Guide for Students*, Taylor & Francis e-library

⁷³ Jordan R.R., 1992, *Academic Writing Course*, Nelson and Sons Ltd.

El segundo bloque de contenidos, llamado *Accuracy in Writing*, trataba temas que tienen que ver con la corrección en la escritura, sin intentar ser un compendio gramatical, sino con la intención de conseguir que el alumno sea capaz de escribir un texto, sin que los posibles errores lleven a la pérdida de significado del mismo. Este bloque constaba de veinte unidades, distribuidas a lo largo de seis semanas, con una previsión de trabajo de cuatro horas semanales hasta un total de veinticuatro horas.

V.2.2.3.3. Bloque 3

El tercero de los bloques, titulado *Patterns of Writing*, trataba todo lo relacionado con los diferentes modelos de escritura que un estudiante debería dominar. Se trataba de dotar al alumno de las estructuras necesarias para expresar diferentes conceptos en tipos de documentos definidos, tales como cartas, textos descriptivos, definiciones, conclusiones... Este tercer bloque constaba de doce unidades, distribuidas en nueve semanas, con una previsión de veinticuatro horas de trabajo, equivalentes a dos horas por unidad⁷⁴.

El total del curso suponía un mínimo de sesenta horas de trabajo. A posteriori se vería que el número de horas que todos los participantes dedicaron a este curso superó ampliamente las sesenta previstas, debido, entre otras razones, al esfuerzo necesario, al menos inicialmente, para adaptarse a la metodología utilizada y familiarizarse con el entorno de trabajo, que resultó novedoso para la mayoría de ellos y en el que todos aprendieron a desenvolverse sin problemas, aunque con diferente grado de esfuerzo y tiempo de adaptación.

⁷⁴ El programa completo del curso se puede leer en el anexo II.

V.2.2.4. Organización del trabajo en módulos

En la sección anterior hemos explicado la distribución de los contenidos del curso en tres bloques; ahora detallaremos cómo se organizó el trabajo a lo largo de esos tres bloques de contenidos y las diecinueve semanas de duración del curso.

Las diferentes tareas se llevaron a cabo en cinco módulos de trabajo diferentes, a lo largo del periodo de duración del curso. Cada módulo constaba de siete grupos de alumnos, cuyos componentes variaban aleatoriamente de un módulo a otro, de forma que, al final del curso, cada uno de los alumnos hubiera trabajado con todos los demás. Los siete grupos que componían cada uno de los grupos de trabajo de un módulo estaban formados por entre cuatro y cinco miembros, elegidos al azar. La organización interna del grupo corría a cargo de los participantes, dándose casos en los que se elegía un coordinador de grupo y otros en los que todos trabajaban al mismo nivel. Cada uno de los módulos de trabajo incluía actividades individuales y grupales⁷⁵.

V.2.2.4.1. Bloque 1

V.2.2.4.1.1. Módulo de trabajo 1

El primer módulo de trabajo se extendió a lo largo de las primeras cuatro semanas y se estudiaron las primeras doce unidades que coinciden con el primer bloque de contenidos. Durante este bloque se realizaron diferentes tareas individuales y un total de cuatro tareas de grupo.

⁷⁵ La distribución detallada en módulos de trabajo, por alumnos, semanas, objetivos y tareas se puede leer en el anexo III.

V.2.2.4.2. Bloque 2

V.2.2.4.2.1. Módulo de trabajo 2

El segundo módulo se desarrolló a lo largo de tres semanas y, además de las actividades de carácter individual, incluía también cuatro tareas grupales.

V.2.2.4.2.2. Módulo de trabajo 3

El tercer módulo se extendió durante tres semanas y constaba de actividades individuales además de cinco tareas de grupo.

V.2.2.4.3. Bloque 3:

V.2.2.4.3.1. Módulo de trabajo 4

El módulo cuatro tuvo una duración de cuatro semanas e incluía actividades individuales así como seis tareas de carácter grupal.

V.2.2.4.3.2. Módulo de trabajo 5

Por último, el quinto módulo duró cinco semanas y también constaba de varias actividades individuales así como de cuatro actividades de grupo.

V.2.3. Contenidos del curso

V.2.3.1. Teóricos

Los contenidos del curso se organizan según se explicó en el apartado V.2.2.3, y se ajustan al programa aprobado por el Departamento de Inglés de la EOI de Ciudad Real; fue presentado a los alumnos y puesto a su disposición en el entorno virtual en el que se desarrolló el curso.

V.2.3.1.1. Archivos en formato PDF

Como introducción a los contenidos que se estudiaban en cada unidad, se presentaba a los alumnos una serie de recursos, entre los que había una serie de archivos en formato *pdf*. Esta documentación tenía la finalidad de ofrecer un punto de partida para la reflexión y el debate sobre el tema de estudio; en ningún caso se presentaba como una exposición teórica completa, sino más bien un primer paso que sirviera de estímulo para buscar más información y compartirla con el resto de miembros del grupo. Estos archivos solían ser breves, de entre una y cuatro páginas, y contenían explicaciones concretas acompañadas de ejemplos y, a veces, también un resumen de estructuras concretas, a modo de pequeño inventario, que serviría para practicar el tema de estudio en esa unidad.

V.2.3.1.2. Enlaces a páginas web

En la mayoría de las unidades se completaba la información dada mediante los archivos en formato *pdf*, aportando diferentes enlaces a páginas *web* referentes al tema en cuestión, páginas que a menudo contenían otros enlaces con información relacionada, así como actividades, más o menos apropiadas para nuestro caso, que, en cualquier caso, constituían una fuente de información y de práctica adicional a tener en cuenta, siempre a discreción del alumno. Otras veces los enlaces llevaban a documentos en plataformas como *scribd*⁷⁶ o *slideshare*⁷⁷.

V.2.3.2. Prácticos

V.2.3.2.1. Tareas

Las tareas realizadas a lo largo del curso fueron variadas, tanto en su contenido como en su metodología. Dependiendo del tipo de tarea, a veces se trataba de rellenar, otras veces de completar, de responder, de debatir o de redactar. Todo esto podía hacerse de manera individual o grupal y en diferentes plazos de tiempo establecidos previamente.

V.2.3.2.1.1. Individuales

V.2.3.2.1.1.1. Interactivos del tipo *Hot Potatoes*

V. 2.3.2.1.1.1.1. Descripción de la aplicación *Hot Potatoes*

Este tipo de tareas están creadas mediante la suite *Hot Potatoes 6.0*⁷⁸ que incluye seis aplicaciones; cinco de ellas nos permiten elaborar seis tipos de actividades diferentes,

⁷⁶ <http://www.scribd.com>

⁷⁷ <http://www.slideshare.net>

⁷⁸ <http://hotpot.uvic.ca>

mientras la sexta es una aplicación utilizada para estructurar las tareas elaboradas con las otras cinco en una sola página web, creando automáticamente un índice y los enlaces correspondientes.

Esta aplicación ha sido creada por *Half-Baked Software*⁷⁹, una compañía independiente, que cuenta con el apoyo de la Universidad de Victoria⁸⁰ en Canadá; originariamente no era *freeware* aunque se concedía una licencia gratuita, previa petición, a instituciones educativas sin fines comerciales o lucrativos. Desde el uno de septiembre de 2009 este software es totalmente gratuito, para todo tipo de usuarios, sin necesidad de solicitar licencia de ningún tipo.

Lo que hace a esta aplicación especialmente útil, es su integración en el entorno *Moodle*, mediante lo cual conseguimos que el alumno reciba un *feedback* inmediato y que la puntuación obtenida, en la que se pueden tener en cuenta los intentos realizados y los errores cometidos, sea automáticamente incorporada a la base de datos del libro de notas de *Moodle*. Además, al igual que ocurre con el resto de tareas de los diferentes módulos de *Moodle*, podemos programar cuándo queremos abrir y cerrar el ejercicio y cuántos intentos vamos a permitir al usuario antes de que se le cierre el acceso; la forma de puntuar también admite variaciones, pudiendo ésta ser la media aritmética de los diferentes intentos llevados a cabo o la mejor de un número específico de intentos.

La Tabla 6 nos muestra de forma esquemática cada una de las aplicaciones y el tipo de actividades que nos permite elaborar:

⁷⁹ <http://www.halfbakedsoftware.com/>

⁸⁰ www.uvic.ca

APLICACIÓN	TIPO DE TAREA	APLICACIÓN	TIPO DE TAREA
	El programa <i>JCloze</i> crea ejercicios de relleno de huecos.		El programa <i>JCross</i> crea crucigramas para rellenar <i>online</i> .
	El programa <i>JQuiz</i> crea cuestionarios basados en preguntas.		El programa <i>JMix</i> crea ejercicios de frases desordenadas.
	El programa <i>JMatch</i> crea ejercicios de emparejamiento.		<i>The Masher</i> es un programa pensado para crear unidades completas formadas por diferentes secuencias de ejercicios.

Tabla 6: aplicaciones de la suite *Hot Potatoes* y tipo de actividades que podemos realizar

V.2.3.2.1.1.1.2. Descripción de las actividades

Actividades creadas con *JCloze*

Con esta aplicación podemos crear cualquier actividad en la que se trate de rellenar un hueco en un texto, frase o palabra. Principalmente se utiliza para completar un texto en el que se han extraído algunas palabras; siguiendo esta misma técnica se pueden elaborar tareas en las que haya que completar una frase con una palabra o una palabra con una letra. Se puede especificar un número ilimitado de respuestas correctas para cada hueco y el alumno dispone de un botón de ayuda que le proporciona una letra de la palabra correcta.

Cada hueco puede contar con una explicación o ayuda propias y la puntuación se agrega automáticamente.

La Figura 38 muestra una captura de pantalla de un ejercicio de este tipo en el que se pueden ver dos textos con un número de huecos que hay que rellenar. Al final de los textos, el alumno dispone de los botones “*check*”, para corregir la tarea y “*hint*” para solicitar una ayuda para el hueco seleccionado, botones que, por otro lado, son configurables, pudiendo añadir la etiqueta que consideremos apropiada.

Complete these paragraphs with the suitable reference words studied in this unit.

TEXT A

The Victoria and Albert Museum is in South Kensington in London. is named after Queen Victoria and husband, Prince Albert. was made Queen in 1837, and married three years later. had a happy marriage which produced nine children. life together was quite simple, although was the queen of the world's most powerful nation. Albert had a serious character, and perhaps major achievement was to organise the Great Exhibition of 1851, the profits from which helped to build the Museum.

TEXT B

One group of commentators have little faith in the ability of food availability to improve child nutrition. arguments are supported by the fact that over two-thirds of malnourished children live in countries with food supplies adequate for population's needs. point to problems of poverty and to nonfood factors, such as children's health and the quality of care. belief is that both, but especially (which is increasing in many countries), play a more significant part in malnutrition than is often admitted.

Figura 38: captura de pantalla de una actividad realizada con *JCloze*

Actividades creadas con *JQuiz*

Con esta aplicación se pueden crear tareas en las que haya que responder preguntas.

Podemos generar cuatro tipos diferentes de preguntas:

- Respuesta corta. Como su propio nombre indica se trata de una tarea en la que el alumno debe responder a una pregunta de forma breve.
- Elección múltiple. En este caso la respuesta a la pregunta ha de ser elegida entre unas opciones dadas.

- Híbrida. Como su nombre indica se trata de un híbrido de “respuesta corta” y “elección múltiple”, de forma que el alumno comienza respondiendo a una pregunta corta pero, si no consigue la respuesta correcta en un determinado número de intentos, automáticamente la tarea se transforma en un ejercicio de “elección múltiple”.
- Respuesta múltiple. En este tipo de tarea la respuesta se elige de entre varias opciones dadas, con la particularidad de que varias de ellas pueden ser correctas.

La Figura 39 muestra una captura de este tipo de actividades mostrando las dos fases de la tarea, en primer lugar una actividad de elección múltiple, seguida de una de respuesta corta.

Capital Cities

Find the best answer for each question. For fill-in-the-blank questions, more hints will appear after you have made two attempts.

[Show questions one by one](#)

1. What is the capital of the state of New York?

A. New York City

B. Boston

C. Albany

D. Albania

2. What is the capital of Costa Rica?

[Check](#) [Hint](#) [Show answer](#)

Figura 39: captura de pantalla de una actividad realizada con *JQuiz*

Actividades creadas con *JMatch*

Con *JMatch* elaboramos actividades de emparejamiento o para ordenar. La pantalla aparece dividida en dos columnas, en la izquierda encontramos una lista fija de elementos

(imágenes o texto), y en la derecha un listado de elementos desordenados que se han de emparejar con los de la izquierda, simplemente arrastrándolos con el ratón.

La Figura 40 muestra una captura de pantalla de este tipo de tareas.

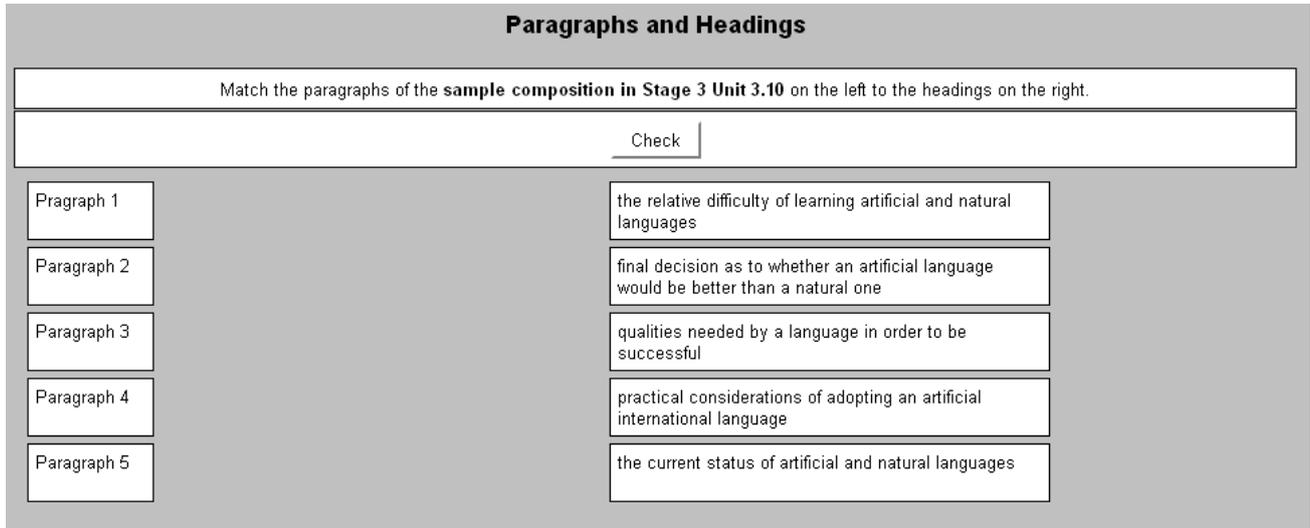


Figura 40: captura de pantalla de una actividad realizada con *JMatch*

Actividades creadas con *JCross*

El programa *JCross* genera crucigramas que se completan de forma interactiva. Las definiciones o ayudas para encontrar las palabras están ocultas y se despliegan al clicar en el número correspondiente del crucigrama. También hay disponible un botón de ayuda.

En la Figura 41 tenemos un ejemplo de este tipo de actividades y en ella podemos comprobar que, en la parte superior de la pantalla, se muestran dos definiciones que han aparecido al pulsar sobre el número siete, una corresponde a la definición de ese número para su palabra horizontal y la otra para la vertical.



Figura 41: captura de pantalla de una actividad realizada con *JCross*

Actividades creadas con *JMix*

La aplicación *JMix* crea actividades de frases, palabras o letras desordenadas que el alumno ha de ordenar para formar textos, frases o palabras correctas. Admite también múltiples respuestas correctas. Para colocar las palabras tan solo hay que hacer doble clic sobre ellas en el orden en el que queremos colocarlas.

La Figura 42 muestra una captura de pantalla de este tipo de tarea.

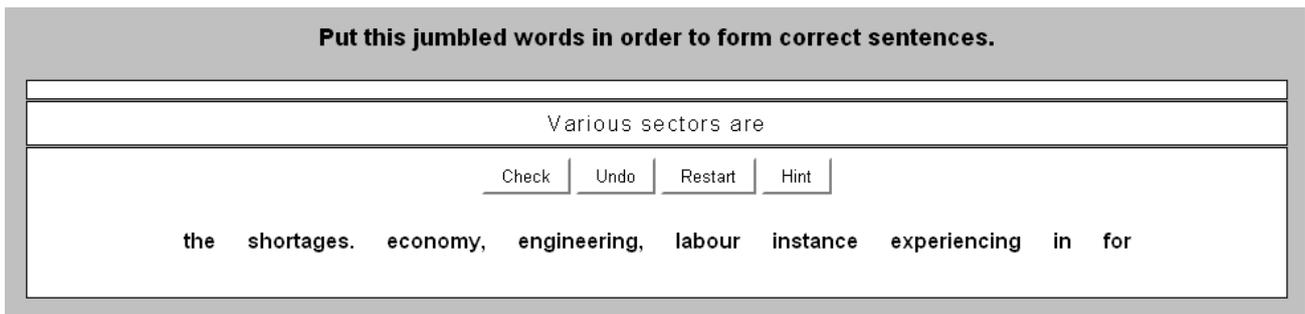


Figura 42: captura de pantalla de una actividad realizada con *JMix*

The Masher

La aplicación *The Masher* está diseñada para crear unidades completas actividades organizadas en una página índice creada automáticamente en *html*. Podemos enlazar diferentes actividades creadas con cualquiera de las cinco aplicaciones de la suite *Hot Potatoes* para formar secuencias y unidades de tareas coherentes según nuestras necesidades. Esta aplicación también nos ayuda a subir nuestras actividades al servidor de la web de la aplicación *Hot Potatoes*, www.hotpotatoes.net, para ponerlas a disposición de cualquier usuario de la red.

La Figura 43 muestra un ejemplo muy básico de una unidad en la que se han incluido tres actividades diferentes. *The Masher* permite todo tipo de configuración personalizada.

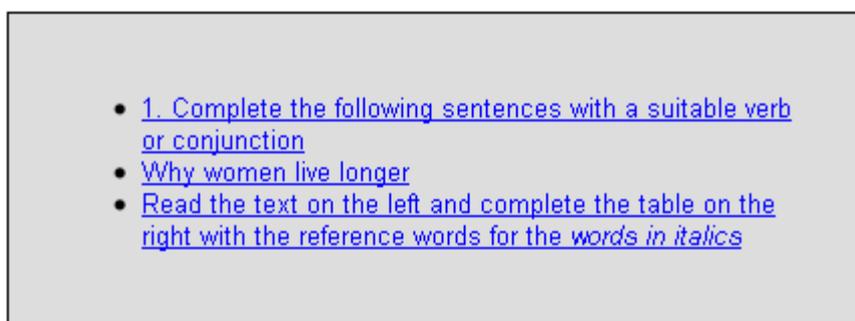


Figura 43: captura de pantalla de una página índice realizada con *The Masher*

V.2.3.2.1.1.2. Elaboración de párrafos o textos breves

Otra de las actividades que se realizó con mucha frecuencia fue la redacción individual de párrafos o textos breves en los que se pedía el uso específico de ciertas estructuras o vocabulario. Es una tarea que lleva poco tiempo, pero que suele ser muy bien recibida por los alumnos, dado que es una tarea de objetivos muy concretos cuyos resultados suelen ser muy positivos. En la Figura 44 se muestra una captura de pantalla de una de estas tareas.

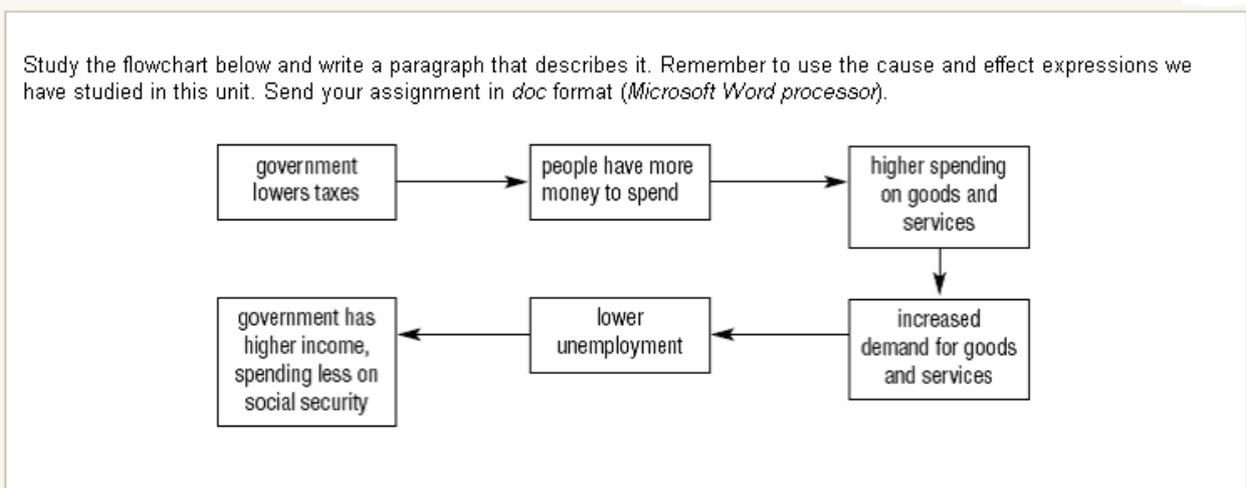


Figura 44: captura de pantalla de una actividad de tipo redacción breve

V.2.3.2.1.2. Grupales

Estas tareas fueron muy variadas y se desarrollaron a lo largo del curso, utilizando diversas herramientas y variando la formación de los grupos para estimular la colaboración de todos los participantes del curso entre sí.

V.2.3.2.1.2.1. Búsqueda y puesta en común de información

Este tipo de tareas consistía en buscar información de forma individual respecto a un tema concreto, y ponerla en común en cualquiera de las dos plataformas que se utilizaron para el desarrollo de este curso, *Moodle* y *grou.ps*,⁸¹ de manera que todos tuvieran acceso a toda la información recopilada por el grupo. Esta actividad a menudo suscitaba debate, y animaba al resto de los alumnos a participar activamente, aportando también sus ideas e información al respecto. La herramienta más frecuentemente utilizada para desarrollar los procesos de debate eran los foros especialmente creados para ello. La Figura 45 muestra una de las tareas de este tipo.

The screenshot shows a Moodle assignment page. At the top left is the logo for 'EOI Virtual' (Escuela Oficial de Idiomas Virtual) with the text 'ESTUDIOS VIRTUALES'. The breadcrumb trail reads 'EOI Virtual > Array'. A search bar with 'Jump to...' is visible. A button 'Update this Assignment' is in the top right, with a link 'View 28 submitted assignments' below it. The main content area contains a text box with the following text: 'This is a general assignment which consists in a bit of investigation: you have to find information, basically links to webpages, about the topic dealt with this week: style, synonyms and visual information. You must post those links or information in general in the [forum of Work Module 1](#). If you find files to upload or videos you can add them in the [grou.ps/wsc108 platform](#). I will start a new thread in the forum for you to reply or you can start your own thread.' Below this is a box with 'Available from: Monday, 1 December 2008, 12:00 AM' and 'Due date: Sunday, 7 December 2008, 11:55 PM'. A link 'Moodle Docs for this page' is present. The bottom breadcrumb trail is 'EOI Virtual > WSC108 > Assignments > Assignment for Units 1.10, 1.11 and 1.12'. A 'Jump to...' search bar is also at the bottom. The footer shows 'You are logged in as Fernando Castro (Logout)' and 'WSC108'.

Figura 45: captura de pantalla de una actividad de búsqueda de información y debate

A modo de ejemplo se adjuntan en el anexo III las respuestas y el debate generado por este tipo de tarea cuyos resultados serán analizados en el capítulo VI.

⁸¹ Ver Capítulo V.2.1

V.2.3.2.1.2.2. Debates en foros

Esta tarea también se servía de la herramienta *foro* para su desarrollo pero era diferente en su concepción ya que se partía de una o más preguntas directas, presentadas por el tutor, que había que debatir. Se trata más de una puesta en común respecto a un tema que de un trabajo de documentación. Obviamente cualquiera que quisiera dar una opinión fundada respecto a un tema debería estar informado sobre él, bien por conocimientos previos o por haber leído algún tipo de documentación para la realización de esta tarea.

La Figura 46 muestra un ejemplo de este tipo de actividades; en este caso se trata de debatir sobre qué es escribir una definición y qué debe contener una definición. Para iniciar la discusión se propuso la pregunta y un vídeo de menos de tres minutos del cual se podía partir.

Writing a Definition
by [Fernando Castro](#) - Thursday, 20 November 2008, 12:13 PM

Watch this three-minute video on the structure of definitions and say what you think of it.

The screenshot shows a video player interface. At the top left, there is a small video thumbnail with the text 'writing a Definition'. The main video frame shows a man in a white shirt and tie speaking. Behind him is a screen with the text 'Writing a Definition'. At the bottom of the video frame, there is a YouTube logo and a progress bar showing '0:03 / 2:53'. Below the video frame, there is a text prompt: 'Do you think this explanation is applicable to every term we want to define? Could you define something like "Friendship"? What about terms which mean something that may be unique like, say, "father"? Could you, please, write your own definition (not paste from a dictionary) of "God" in your reply?'. At the bottom right of the text prompt, there are links for 'Edit | Delete | Reply'.

Do you think this explanation is applicable to every term we want to define? Could you define something like "Friendship"? What about terms which mean something that may be unique like, say, "father"? Could you, please, write your own definition (not paste from a dictionary) of "God" in your reply?

[Edit](#) | [Delete](#) | [Reply](#)

Figura 46: captura de pantalla de una actividad de debate en foros

En el anexo III se muestra la discusión generada en esta tarea a partir de la pregunta propuesta.

V.2.3.2.1.2.3. Redacción conjunta de textos

Este tipo de tareas fue una de las más utilizadas por ser especialmente adecuada en la metodología colaborativa⁸², base del desarrollo de este curso. Se trata de que cada uno de los grupos elabore un texto en función de una tarea propuesta, que será la misma para todos los grupos, relacionada con el tema estudiado en una determinada unidad; para ello se trabajó con la herramienta *wiki* incluida en *Moodle*, de forma que cada grupo tenía su propia *wiki* y decidía su propia organización interna y método de trabajo, incluyendo la temporalización y distribución del mismo, siempre respetando las fechas de entrega generales. Cada grupo generaba el texto correspondiente y lo enviaba en forma de archivo (normalmente en formato *doc*) a través de la plataforma creada en *grou.ps*.⁸³

Analizaremos detalladamente esta actividad en el capítulo VI pero, a modo de ejemplo, se muestra en la Figura 47 el planteamiento de una de estas tareas. El texto producido como respuesta a esta tarea por uno de los grupos se puede leer en el anexo IV.

⁸² Esta metodología consigue que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea productivo y facilita el trabajo en grupo. Es especialmente adecuada para los cursos a distancia ya que no requiere la presencia física y favorece el trabajo síncrono o asíncrono. Los alumnos generan el conocimiento mediante el trabajo y la investigación en grupo en lugar de recibirlo de forma pasiva.

⁸³ Ver capítulo V.2.4.7.2.

UNIT 3.10 – Assignment 3

Write a composition of about 350 words on the following:

“Discuss the view that television is making literature increasingly irrelevant in the modern world”

REMEMBER:

Stage 1 General approach. Choose the topic-based mode (not the “for and against” one), as in the sample text.

Stage 2 Brainstorming. Ask yourself as many questions about the topic as you can and jot down any thoughts you have in any order.

Stage 3 Organization. Re-read the title carefully. It is about television and literature, not about whether or not television is a good thing. Sort your main topic thoughts into three or four areas that will form the basis of your composition.

Stage 4 Writing. Imagine the reader is not as intelligent as you. Make your argument as clear as possible. Begin each paragraph with a strong, clear statement like the sample composition.

Stage 5 Checking. Concentrate in particular on the first sentence of each paragraph.

Figura 47: captura de pantalla de una actividad de escritura colaborativa

V.2.3.2.1.2.4. Sesiones de chat

Otra de las tareas llevadas a cabo fue el debate síncrono, mediante el uso de la herramienta de *chat* de *Moodle*. Para realizar este tipo de tarea, cada grupo contó desde el inicio del curso con una sala de *chat* propia, en la que, según la organización interna que el grupo decidiera, se reunían para debatir, discutir, tomar decisiones respecto a otras tareas...

La Figura 48 muestra el resumen de una de esas sesiones de chat. El *log* completo de esta sesión se puede ver en el anexo V.

Wednesday, 4 February 2009, 04:59 PM --> Wednesday, 4 February 2009, 05:29 PM

JOSÉ MARÍA ARAGÓN YUSTE (25)

Isabel Tolosana (18)

Blanca R. Manzano Manrique (13)

Angel Camacho (12)

[See this session](#)
[Delete this session](#)

Figura 48: captura de pantalla del resumen de actividad de una sesión de Chat

V.2.4. Herramientas utilizadas en el desarrollo de las actividades del curso

V.2.4.1. Correo electrónico

El correo electrónico es, sin duda, la aplicación más popular de internet y es también una de las más antiguas junto con el servicio *WWW*⁸⁴. El único requisito para poder trabajar con esta herramienta es tener una cuenta de correo electrónico, disponibles gratuitamente en infinidad de sitios web, y una conexión a internet. Podemos enviar a un usuario que disponga también de una cuenta de correo cualquier contenido digitalizado, audio, vídeo, texto o imagen, de manera prácticamente instantánea, y sin importar la distancia a la que se encuentre. Esta herramienta presenta algunas ventajas que la hacen muy valiosa como herramienta de comunicación, por ejemplo, el hecho de que no es necesario que el destinatario esté conectado para recibir el mensaje (comunicación asíncrona), ni siquiera tiene que tener el ordenador encendido (como ocurre con el fax), ni, por supuesto, estar frente a la pantalla.

En nuestro caso, el correo electrónico fue la principal herramienta de comunicación externa a la comunidad virtual creada mediante la plataforma *Moodle*. Nos sirvió para establecer los primeros contactos, y para aclarar el funcionamiento de los sistemas de comunicación internos.

Con cierta frecuencia, el tutor recurrió a este método de comunicación para contactar con todos los miembros de nuestra comunidad dado que algunos de ellos no se conectaban a la plataforma con la frecuencia deseable y la información, de ser urgente, les llegaría con

⁸⁴ World Wide Web; nos referimos a la navegación por la red.

retraso. Además, al estar más familiarizados con el correo electrónico, era seguro que no habría malentendidos ocasionados por la falta de confianza en la plataforma.

V.2.4.2. Mensajería interna

La mensajería interna de *Moodle* es una sencilla herramienta mediante la cual, cualquier usuario registrado como tal en un curso, puede enviar un mensaje al tutor o a cualquier otro usuario. El funcionamiento es sencillo: al iniciar la aplicación se abre una ventana en la que se puede introducir texto en formato *html* lo cual permite, entre otras cosas, insertar enlaces a webs, imágenes... Asimismo, cuando se recibe un mensaje, se abre una ventana de notificación automáticamente. También se dispone de un pequeño módulo (Figura 49) en el que aparece el número de mensajes pendientes de leer y el remitente del mismo. La ventana de redacción de mensajes también nos permite mantener un listado de contactos (Figura 50) que el sistema se encargará de marcar como *online* u *offline*, configurar algunos parámetros de la herramienta (Figura 51), y buscar personas o mensajes siguiendo diferentes criterios (Figura 52).

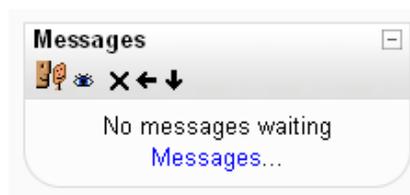


Figura 49: módulo de mensajes

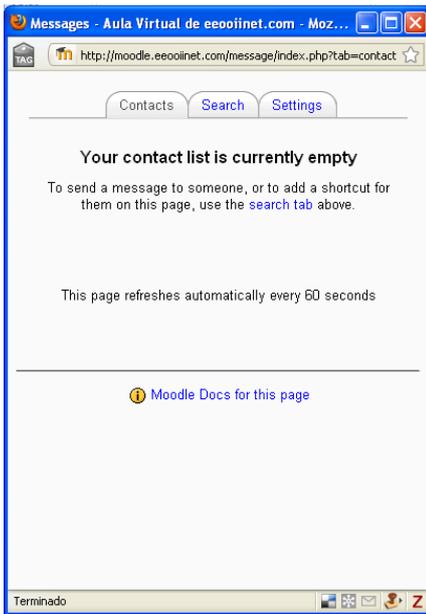


Figura 52: pestaña de lista de contactos de la aplicación de mensajería

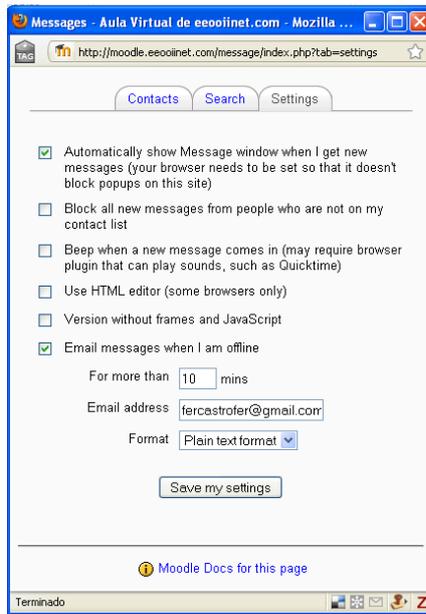


Figura 50: pestaña de configuración de la aplicación de mensajería

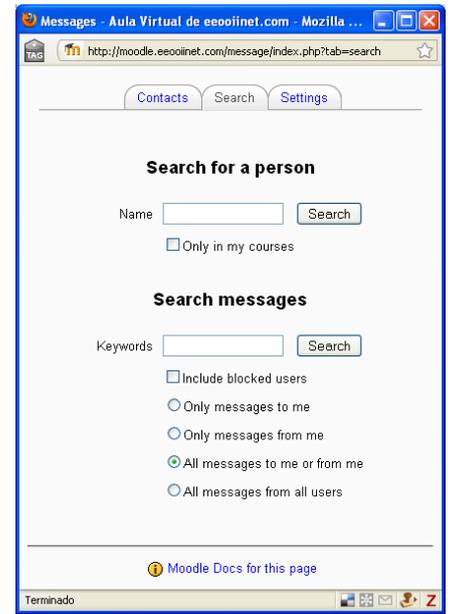


Figura 51: Pestaña de búsqueda de contactos de la aplicación de mensajería

Esta aplicación fue la principal herramienta de comunicación utilizada a lo largo del curso, tanto por el tutor como por los alumnos, de forma unidireccional y bidireccional, uno a uno o uno a varios. En la Figura 53 se muestran los datos relativos al tráfico medio de mensajería interna por participante, según los registros de nuestra plataforma. En el Capítulo VI analizaremos estos datos en detalle.

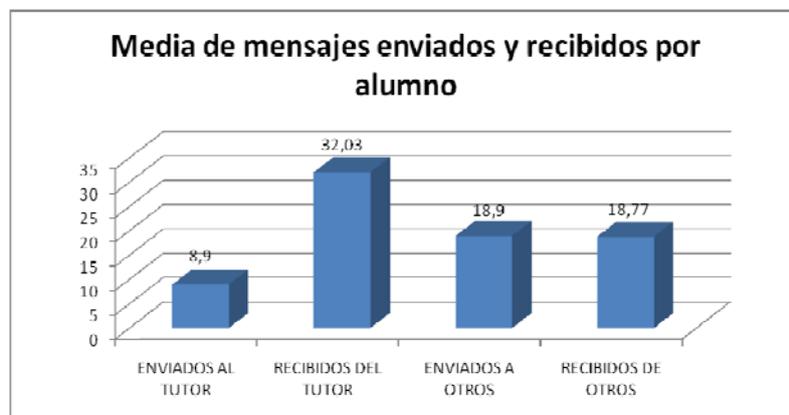


Figura 53: media de mensajes enviados y recibidos por alumno

V.2.4.3. Foros

Los foros, como soporte de discusiones, se han utilizado como herramienta de debate y de puesta en común. En los mensajes que cada participante insertaba no sólo aparecía su opinión respecto al tema debatido sino que frecuentemente se aportaba información sobre el mismo, principalmente parafraseada de algún sitio web o mediante enlaces adjuntos. En algunos de los foros se introdujo una característica muy interesante que *Moodle* incluye como opción al crear un foro; nos referimos a la creación de *foros calificados*, en los que cada mensaje escrito puede ser valorado por el resto de participantes, según una escala de puntuación que puede ser creada por el propio tutor, si la que incluye la plataforma por defecto no se ajusta a nuestras necesidades. El aspecto de los dos tipos de foros, estándar (Figura 54) y calificado (Figura 55), es el mismo, con la única diferencia de que en el segundo tipo, aparece, debajo de cada mensaje, una pequeña caja de menú desplegable que contiene las opciones de la escala de puntuación. Respecto a las escalas, en nuestro caso creamos una bastante sencilla (ver Figura 55) pero fácil de interpretar⁸⁵; se trataba de que los participantes pudieran calificar un mensaje sin descalificar al usuario que lo envió. La calificación media de cada mensaje es mostrada al tutor pero no a los usuarios.

⁸⁵ La escala de calificación ofrecía 5 opciones en inglés *Could be better, not bad, good, very good y excellent* (podría estar mejor, no está mal, bien, muy bien y excelente)

 Re: References and Quotations
by [Beatriz García-Minguillán Fernández](#) - Tuesday, 25 November 2008, 07:22 PM

Hil I think this is a very interesting post, beacause although i have never written research papers, i think it's very usefull know how to write references and the use of quotations.

At first when I read what Esther has posted, i didnt know what was MLA format, but searching on the net i have found a very interesting link in which this format is explained: <http://www.mla.org/style>.

Googling for the answer to question E, I have found and interesting document that can answer other questions such as question D or C. Here is the link:
<http://www.salesianhigh.org/faculty/sophart/webcit.pdf>

[Show parent](#) | [Reply](#)

 Re: References and Quotations
by [ESTHER BAUTISTA NARANJO](#) - Wednesday, 26 November 2008, 12:04 PM

Thank you all for the posts. I think that MLA establishes a rather complete pattern for academic writing. Unit 9 for this week's assignment explains concisely how to insert quotes in three different ways, which is also useful.

[Show parent](#) | [Reply](#)

 Re: References and Quotations
by [Fernando Castro](#) - Thursday, 27 November 2008, 03:24 PM

Thank you for the links suggested, Beatriz and Pilar, I am sure your course mates will appreciate them a lot and, of course, me too.

[Show parent](#) | [Reply](#)

Figura 54: Ejemplo de foro estándar

 Re: The use of pronouns with verbs with prepositions
by [M Luisa Cortón Pérez](#) - Wednesday, 21 January 2009, 07:57 PM

I think the following explanation is quite similar to the previous one:

1. Phrasal verbs consisting of a verb followed by a preposition

The object of a preposition usually follows the preposition, whether the object is a noun or a pronoun. E.g.

We have **launched into** a new [project](#).
We have **launched into** [it](#).

2. Phrasal verbs consisting of a verb followed by an adverb

In the case of transitive phrasal verbs consisting of a verb followed by an adverb, if the object of the verb is a noun, the object can usually either follow or precede the adverb. E.g.

I **called off** the [meeting](#).
I **called** the [meeting off](#).

In the first example the object **meeting** follows the adverb **off**, while in the second example the object **meeting** precedes the adverb **off**.

***Verbs followed by Adverbs followed by Noun Objects**

In the case of transitive phrasal verbs consisting of a verb followed by an adverb, if the object of the verb is a pronoun, the object must usually precede the adverb. E.g.

I **called** [it off](#).
We attempted to **smooth** [it over](#).

In these examples, the pronoun object **it** precedes the adverbs **off** and **over**.

-- I've found this information in the following link: <http://www.fortunecity.com/bally/durru/153/gramch27.html> Here there is a very interesting explanation about phrasal verbs and exercises.

-- There is also interesting information in the wikipedia (http://en.wikipedia.org/wiki/Phrasal_verb) where you can find more links about this subject.

[Show parent](#) | [Reply](#)

 Re: The use of pronouns with verbs with prepositions
by [Ana Belén Gómez Muñoz](#) - Wednesday, 21 January 2009, 10:07 PM

When phrasal verbs are transitive (that is, they have a direct object), we can usually separate the two parts. For example, "turn down" is a **sep**

We can say: "**turn down** my offer" or "**turn** my offer **down**". Look at this table:

Rate...	▼
Rate...	
Could be better	
Not Bad	
Good	
Very Good	
Excellent	

Figura 55: ejemplo de foro calificado

La Figura 56 representa los datos medios referentes al número de lecturas y de mensajes escritos en cada uno de los seis foros que se utilizaron. Los datos se analizarán más detalladamente en el capítulo VI.

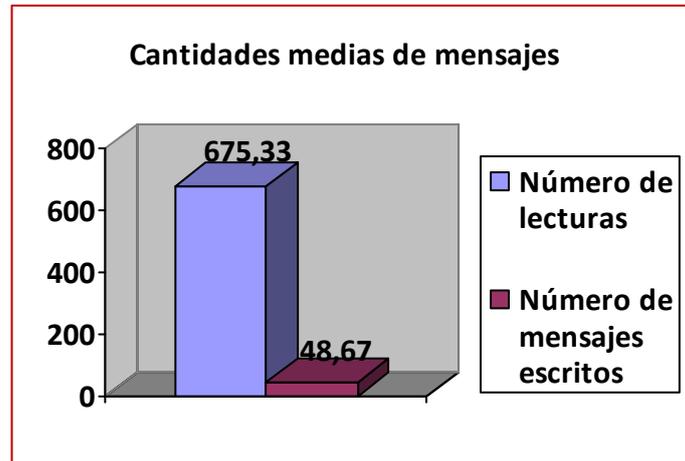


Figura 56: número medio de mensajes por usuario

V.2.4.4. Wikis

La wiki es una página web editable mediante el navegador y, por lo tanto, es una página que puede ser creada por un grupo de personas. Lo interesante de las wikis es que los cambios realizados son reversibles, y siempre queda rastro de qué ha aportado cada uno de los editores.

Ha sido la herramienta más intensiva y extensivamente utilizada a lo largo del curso, por tratarse de una aplicación especialmente apropiada para el trabajo colaborativo y la realización de tareas de manera colectiva. A lo largo del curso, se han utilizado tres wikis diferentes como marco de trabajo de cada uno de los tres bloques de contenido. Asimismo, cada Grupo de Trabajo disponía de su propia página en la wiki correspondiente, de forma que cada uno de los grupos pudiera llevar a cabo sus tareas sin interferencias de los demás; la tarea de cada una de las semanas también tenía su propia página; la figura 30 muestra la

estructura de wikis utilizada en el bloque de contenidos número 1, siendo exactamente igual las de los bloques 2 y 3.

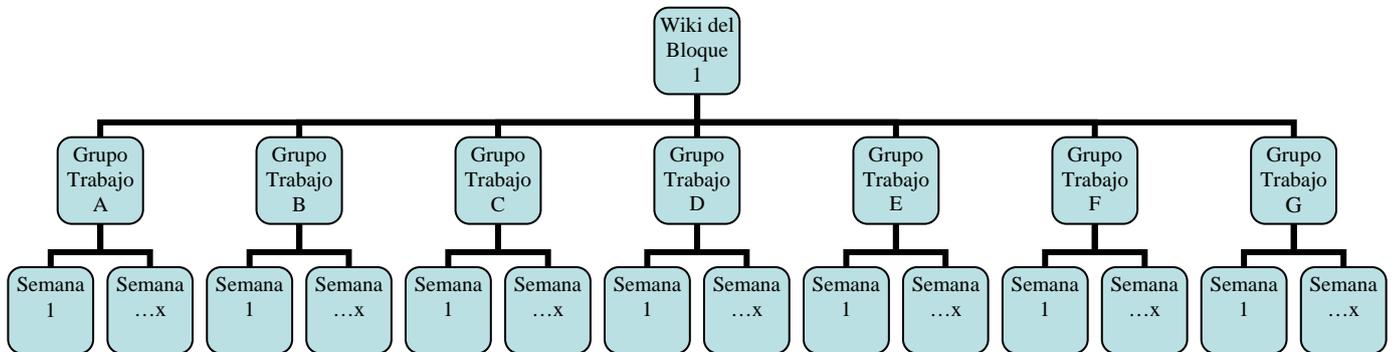


Figura 57: estructura del sistema de wikis de uno de los bloques.

V.2.4.5. Chats

Los *chats*, como actividades de comunicación síncrona, presentan el inconveniente inherente a este tipo de tareas: la necesidad de coincidencia en el tiempo. Es cierto sin embargo que ofrecen la gran ventaja de la inmediatez, que suele ser útil para pequeñas discusiones o toma de decisiones para algún trabajo posterior en otro entorno. Para que la sesión de *chat* resultara productiva, se dieron unas pautas para el desarrollo de las mismas, con la intención de eliminar la sensación de caos que es común en toda sesión de chat en la que participen más de dos o tres personas. Probablemente, la más relevante de las normas sugeridas es la elección de un moderador que administrará los turnos de palabra y decidirá cuándo se cambia de tema de conversación; las pautas completas que se dieron se pueden ver en el anexo VI.

Para cada uno de los grupos se creó una sala de chat en la que desarrollaron todas sus sesiones. La Tabla 7 muestra el tiempo total, en horas, dedicado a sesiones de chat y el número total de intercambios de mensajes:

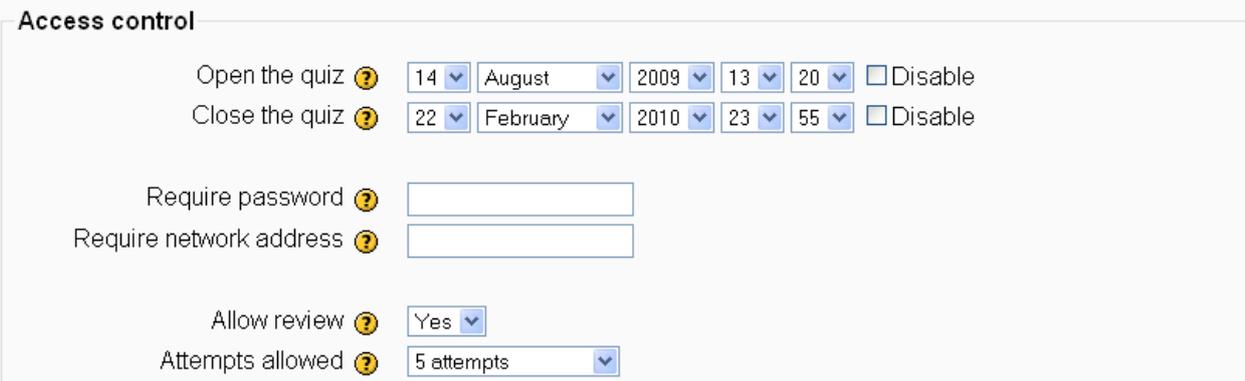
DURACIÓN DE LAS SESIONES DE CHAT	INTERCAMBIOS REALIZADOS
13:07	1514

Tabla 7: tiempo dedicado a sesiones de chat y número de intercambios

V.2.4.6. Módulo de actividades interactivas basadas en la aplicación *Hot Potatoes*

Este módulo de actividades está incluido en la distribución estándar de *Moodle*, aunque suele estar desactivado, y se integra perfectamente en el entorno, en el libro de calificaciones... Las actividades que se pueden crear con él (ver apartado V.2.3.2.1.1.1.1 y 2) son ampliamente configurables en varios parámetros, lo cual las hace muy versátiles y flexibles en su utilización; cabe destacar las posibilidades de configuración relativas al control de acceso y a la puntuación de las tareas.

Tal y como se ve en la Figura 58, podemos elegir cuándo se abrirá la tarea y cuándo se cerrará, incluyendo la hora, sólo uno de los dos parámetros o ninguno de ellos, lo cual significa que estará disponible permanentemente. También podemos demandar una contraseña o especificar qué puestos concretos de una red o subred tendrán acceso a las tareas. Por último, podemos indicar si se permite revisar la tarea una vez terminada o no, y también el número de intentos que se permitirán al usuario antes de que se dé por concluida la tarea y, consecuentemente, se cierre la posibilidad de revisión.



Access control

Open the quiz ? 14 August 2009 13 20 Disable

Close the quiz ? 22 February 2010 23 55 Disable

Require password ?

Require network address ?

Allow review ? Yes

Attempts allowed ? 5 attempts

Figura 58: captura de pantalla del control de acceso a las tareas

El segundo de los parámetros, relativo al método de calificación, (Figura 59) ofrece tres posibilidades: en la primera la calificación es la más alta de todos los intentos permitidos, en la segunda, la calificación es la nota media de los intentos permitidos, y en la tercera, la calificación es la nota del primero o del último de los intentos. Además, podemos elegir la escala de las notas, sobre 100, 10..., y decidir si queremos eliminar esa nota del libro de calificaciones en caso de que la nota máxima sea fijada en cero (ya que la nota sería cero en cualquier caso).



Grades

Grading method ? Highest grade

Maximum grade ? Highest grade

Remove grade item ? Average grade

First attempt

Last attempt

Figura 59: configuración del libro de calificaciones

V.2.4.7. Red social creada en la plataforma grou.ps.

V.2.4.7.1. Módulos utilizados de esta plataforma

Para complementar nuestra plataforma en *Moodle* o implementar algunos de los aspectos que creímos necesarios en una CVA en los que *Moodle* no resultaba especialmente satisfactorio, creamos una red social utilizando la plataforma *online grou.ps* (<http://grou.ps>), accesible en la dirección <http://grou.ps/wsc108>. Esta red social permite, además de la personalización del entorno, la inclusión o no de diferentes módulos, en función de los que el grupo vaya a necesitar. Así pues, nosotros incluimos un módulo para la creación de la página personal de cada miembro, otro más llamado *maps*, para la geolocalización de personas, fotos... y cuatro módulos más para compartir vídeos, fotos, documentos y enlaces respectivamente. Por el contrario, no incluimos otros que aportaban funcionalidades ya presentes en *Moodle* como, por ejemplo, el módulo wiki y el de chat. Esta red social era de acceso privado, es decir, cada usuario necesitaba un nombre de usuario y contraseña para acceder, y se concibió como un entorno cerrado para el grupo.

V.2.4.7.2. Uso de la plataforma

Para el uso de la plataforma, se creó un único usuario y contraseña que, en principio, todos los miembros podían utilizar, aunque también se dio la opción de que cada uno de ellos creara su propio usuario y contraseña que, finalmente, fue la opción que la mayoría de ellos eligieron. Para ello se preparó un detallado manual de cómo acceder a la plataforma y de cómo crear un usuario (ver anexo VII).

V.2.4.7.2.1. Subida de archivos

Nuestra red social en *grou.ps* se diseñó como plataforma complementaria a la montada sobre *Moodle*, y su principal finalidad era la de suplir algunas funcionalidades que *Moodle* no nos daba, a veces porque no las incluía de partida y a veces porque, por motivos técnicos, no estaban disponibles en nuestra instalación.

De esta forma, la red en *grou.ps* se utilizó principalmente para subir archivos de todo tipo, audio, vídeo o documentos, así como enlaces de cualquier tipo. De hecho, todas las tareas que consistían en generar un documento que había de ser entregado en una fecha determinada fueron enviadas a través de esta plataforma, y quedaban a disposición de los demás usuarios para posibles consultas, revisiones... El tutor las descargaba, revisaba, redactaba el *feedback* y anotaba la calificación en el entorno *Moodle*, y esa calificación se incorporaba al resto de las notas del libro de calificaciones.

En la Figura 60 vemos una lista de algunos archivos subidos a la plataforma y un listado de la actividad más reciente de ésta. En la Figura 61 vemos una captura de pantalla parcial del libro de calificaciones de *Moodle* en el que se ve el nombre de los usuarios, el comentario o *feedback*, las últimas fechas de modificación y la nota final.

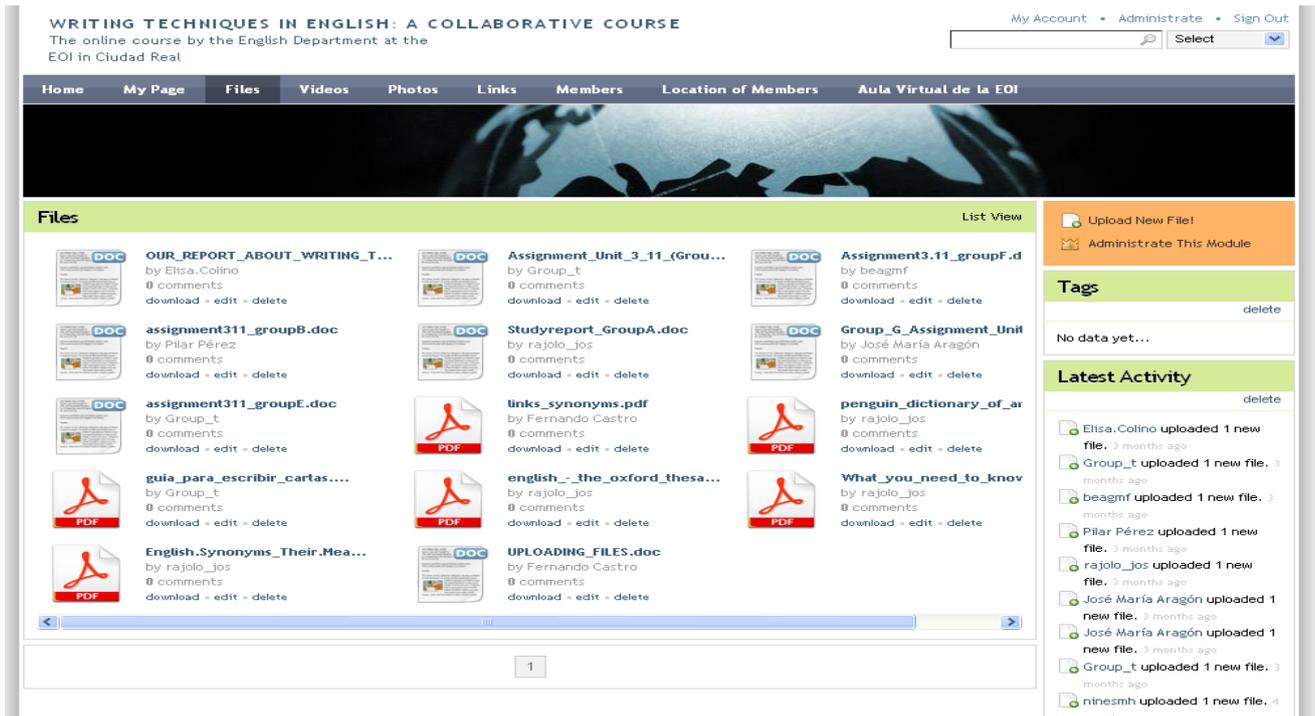


Figura 60: listado de archivos subidos a la plataforma *grou.ps*

EOI Virtual ▶ Array Update this Assignment

First name : All [A](#)[B](#)[C](#)[D](#)[E](#)[F](#)[G](#)[H](#)[I](#)[J](#)[K](#)[L](#)[M](#)[N](#)[O](#)[P](#)[Q](#)[R](#)[S](#)[T](#)[U](#)[V](#)[W](#)[X](#)[Y](#)[Z](#)
Surname : All [A](#)[B](#)[C](#)[D](#)[E](#)[F](#)[G](#)[H](#)[I](#)[J](#)[K](#)[L](#)[M](#)[N](#)[O](#)[P](#)[Q](#)[R](#)[S](#)[T](#)[U](#)[V](#)[W](#)[X](#)[Y](#)[Z](#)

First name / Surname ↓	Grade	Comment	Last modified (Estudiante)	Last modified (Profesor)	Status	Final grade
JOSÉ MARÍA ARAGÓN YUSTE	80 / 100	Well done, ...	Sunday, 16 November 2008, 11:47 PM	Sunday, 16 November 2008, 11:47 PM	Update	80.00
Carlos Asensio Martín	70 / 100	Well done ...	Monday, 17 November 2008, 09:31 AM	Monday, 17 November 2008, 09:31 AM	Update	70.00
Gabriel Barroso de María	70 / 100	Well done ...	Sunday, 16 November 2008, 11:11 PM	Sunday, 16 November 2008, 11:11 PM	Update	70.00
ESTHER BAUTISTA NARANJO	85 / 100	Well done ...	Monday, 17 November 2008, 10:44 AM	Monday, 17 November 2008, 10:44 AM	Update	85.00
Maria Berlanga	80 / 100	Well done ...	Wednesday, 12 November 2008, 11:34 PM	Wednesday, 12 November 2008, 11:34 PM	Update	80.00
M ^a Ángeles Calzado Fernández	65 / 100	Well Done, ...	Sunday, 16 November 2008, 11:42 PM	Sunday, 16 November 2008, 11:42 PM	Update	65.00
Angel Camacho	85 / 100	Weel done, ...	Monday, 17 November 2008, 09:41 AM	Monday, 17 November 2008, 09:41 AM	Update	85.00
Jesús Campo Candelas	65 / 100	Well done, ...	Monday, 17 November 2008, 10:37 AM	Monday, 17 November 2008, 10:37 AM	Update	65.00

Figura 61: captura del libro de calificaciones con algunas notas y *feedback* de las actividades

V.2.4.7.2.2. Subida de enlaces

De manera similar al módulo de subida de archivos se utilizó el de “enlaces” (*links*) que sirvió para aportar referencias adicionales a los temas tratados, los cuales los usuarios descargaban o consultaban según sus necesidades. En la Figura 62 vemos una captura parcial de la pantalla de “enlaces” en la que se ven algunos de éstos subidos por el tutor.

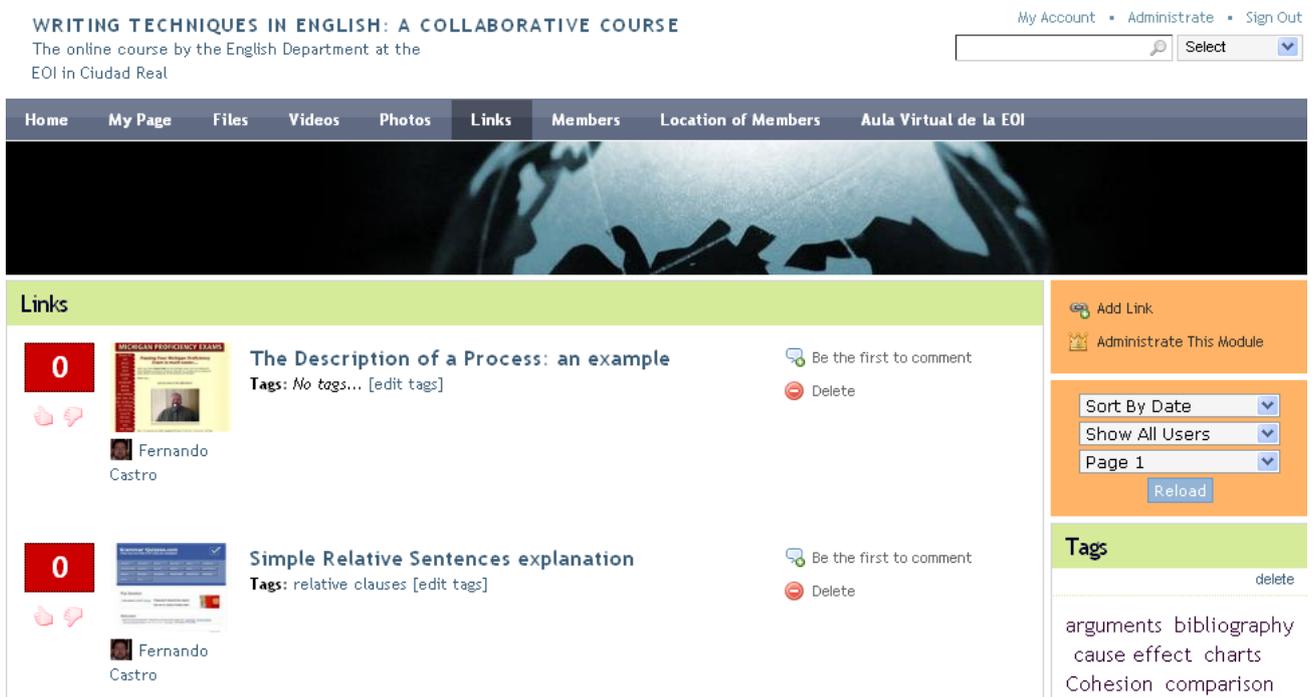


Figura 62: captura de la pantalla de subida de enlaces del entorno *Grou.ps*

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

VI. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

VI.1. Análisis de los resultados

VI.1.1 Metodología

Los objetivos planteados en el capítulo III de nuestro trabajo, inspiraron nuestras hipótesis y la elección de la metodología de la investigación. De la misma forma que las hipótesis enunciadas son coherentes con los objetivos propuestos, también el diseño de la investigación, las herramientas utilizadas para la recogida de datos, y la interpretación de los mismos, ha de ser coherente con los mencionados objetivos.

En nuestro caso optamos por un tipo de investigación **descriptivo-casual** que nos permite describir un fenómeno e identificar relaciones del tipo causa-efecto, tal y como necesitamos para intentar demostrar las hipótesis planteadas. Estos estudios son apropiados en situaciones en las que no se modifican las variables de la investigación, tal y como ocurre en

nuestro trabajo de campo, en el que contamos con un universo, compuesto por 34 sujetos, al que se le presentan diferentes cuestionarios, siempre bajo las mismas condiciones y en un mismo entorno. Nuestra investigación es, pues, de tipo **no-experimental**, ya que no ejercemos control sobre las variables.

Afrontamos nuestra investigación con una técnica **cualitativa** basada en cuestionarios realizados *ex post facto*, para recabar información sobre hechos o sobre procesos ya concluidos. Las investigaciones de tipo cualitativo permiten comprobar hipótesis sin buscar la magnitud o el análisis estadístico, sino más bien comprender fenómenos sociales o humanos, aún sirviéndose de herramientas que también pueden ser utilizadas por estudios cuantitativos, como es el caso de los métodos estadísticos para el tratamiento y análisis de datos⁸⁶.

Nuestro trabajo nos llevará a unas conclusiones que, en ningún caso, serán generalizables, pero sí serán ciertas en nuestro estudio particular. Los estudios experimentales tienden a generalizar, a partir de los resultados obtenidos en el experimento que, normalmente, es analizado con técnicas cuantitativas. No ocurre así en los estudios no-experimentales, que se centran en la comprobación de las hipótesis, en la particularidad del propio estudio, sin pretender una generalización a gran escala.

Como veremos en el proceso de análisis de los datos recabados, nuestra investigación ha recogido información de carácter subjetivo, dada por los sujetos que componen el universo de nuestra investigación. Esto nos llevará a establecer unas conclusiones en forma de

⁸⁶ Montero I. y León, O.G. (2002), "Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología", Universidad Autónoma de Madrid, España, [En línea]. Disponible desde internet en http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf.

apreciaciones conceptuales, es decir, de ideas y conceptos, no de afirmaciones universalizables⁸⁷.

VI.1.2. Instrumentos de recogida de información

Para recoger la información necesaria para demostrar las hipótesis planteadas en función de los objetivos declarados, tuvimos que elegir el método de recogida de información más adecuado a las circunstancias de nuestro estudio. De Ketele y Roegiers⁸⁸ analizan los principales métodos de recogida de información, entre los que mencionan “la interviú, la observación, el cuestionario y el estudio de documentos”.

En nuestro trabajo nos hemos inclinado por una **estrategia compuesta de recogida de información**, en la que hemos incluido varios **cuestionarios tipo encuesta** y el **registro automatizado de la actividad de los sujetos**, miembros de la CVA. El uso de los cuestionarios tipo encuesta es especialmente apropiado en nuestro estudio, ya que podemos interrogar a toda la población en cuestión, y podemos hablar de una encuesta exhaustiva con un cien por cien de representatividad.

VI.1.2.1. Registros de la plataforma virtual

Los registros de acceso a la plataforma que aloja la CVA, y del uso de sus principales aplicaciones, nos proporcionan información objetiva, susceptible de ser tratada estadísticamente. Los datos recogidos serán presentados de forma gráfica, e interpretados en el apartado correspondiente. En términos generales, y dado que todos ellos aportan

⁸⁷ Pita Fernández, S. y Pértegas Díaz, S. (2002): “Investigación cuantitativa y cualitativa”, [En línea]. Disponible desde internet en <http://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali2.pdf>.

⁸⁸ De Ketele, J.M. y Roegiers, X., (1993), Metodología para la recogida de información, trad. de Francisco López Rupérez, ed. La Muralla S.A., Madrid, 2000, pp. 17-37

información relativa a la comunidad virtual como entorno de trabajo, nos referiremos a ellos en cualquier momento en el que puedan resultar relevantes.

VI.1.2.2. Cuestionarios

Para diseñar los cuestionarios, como instrumentos necesarios para llevar a cabo nuestra recogida de información, tuvimos en cuenta tres aspectos, mencionados por De Ketele y Roegiers:

- (a) La presencia y la pertinencia de los objetivos y de las hipótesis previas
- (b) La validez de las preguntas planteadas, y
- (c) La fiabilidad de los resultados obtenidos.

VI.1.3. Diseño de los cuestionarios

Cuando nos enfrentamos a la tarea de diseñar los cuestionarios que se utilizarían como herramientas de recogida de información, fuimos especialmente cuidadosos en que cada uno de ellos fuera suficientemente **pertinente**, **válido** y **fiable**. Para ello analizamos los objetivos planteados, extrajimos los indicadores que debían ser explorados, y redactamos las preguntas que compondrían cada uno de los cuestionarios que se administrarían a los miembros de la CVA.

Del primero de los objetivos que, tal y como se refleja en el capítulo III.2, consistía en *“analizar las diferencias entre el modelo metodológico tradicional, centrado en la relación, más o menos jerarquizada, profesor-alumno, y la transmisión de ideas del primero al*

segundo, frente al modelo adoptado en nuestra comunidad virtual de aprendizaje, centrado en la relación alumno-alumno, y la creación de conocimiento social, con el profesor como facilitador del proceso”, se extrajeron tres indicadores que se trataron en el cuestionario número uno.

Para obtener la información relativa al primero de esos tres indicadores, *“aprendizaje centrado en el alumno, en lugar de en el tutor; los contenidos y recursos utilizados no son exclusivamente aportados por el tutor”, se elaboraron cuatro preguntas. Para el segundo de los indicadores, “desaparición de las limitaciones temporales y espaciales en la metodología utilizada en la CVA”, se redactaron cinco preguntas. Para el último de los indicadores, “datos sobre la comunicación tutor-alumno y alumno-alumno”, se prepararon dos preguntas, con sub-preguntas.*

Para el segundo objetivo, que consistía en *“analizar las dificultades encontradas por los miembros de la comunidad, en su proceso de adaptación a la metodología y las herramientas utilizadas en la CVA”, elaboramos los cuestionarios dos y tres. El cuestionario número dos trató dos indicadores, “relación de los alumnos con la metodología a distancia e impresiones de los alumnos con relación al trabajo colaborativo”, con cuatro y ocho preguntas respectivamente. El cuestionario número tres trató un indicador, “impresiones sobre el uso de las herramientas utilizadas en la CVA”, con treinta y tres preguntas, distribuidas en ocho categorías; éste es el indicador que contó con más preguntas, dada la gran cantidad y variedad de herramientas que se utilizaron en la comunidad virtual.*

El tercer objetivo, que consistía en *“analizar la influencia de la metodología de trabajo de la CVA en la creación de sentimiento de grupo entre los miembros de la comunidad, así*

como en las posibles relaciones personales entre ellos, más allá del desarrollo del propio curso”, se trató en el cuestionario número cuatro, mediante dos indicadores, “impresiones sobre el trabajo individual y el trabajo en grupo y relación con el resto de compañeros”, mediante dos y siete preguntas respectivamente.

La Tabla 8 muestra los objetivos, indicadores extraídos de éstos, y el número de preguntas generadas en relación a cada indicador, distribuidas en los correspondientes cuestionarios. Las preguntas concretas que contiene cada uno de los cuestionarios pueden leerse en el Anexo II.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

OBJETIVOS	INDICADORES	NÚMERO DE PREGUNTAS	CUESTIONARIO
<i>1- Analizar las diferencias entre el modelo metodológico tradicional, centrado en la relación, más o menos jerarquizada, profesor-alumno, y la transmisión de ideas del primero al segundo, frente el modelo adoptado en nuestra comunidad virtual de aprendizaje, centrado en la relación alumno-alumno, y la creación de conocimiento social, con el profesor como “facilitador” del proceso.</i>	1- Aprendizaje centrado en el alumno, en lugar de en el tutor. Los contenidos y recursos utilizados no son exclusivamente aportados por el tutor	4	Cuestionario 1
	2- Desaparición de las limitaciones temporales y espaciales en la metodología utilizada en la CVA	5	
	3- Datos sobre la comunicación tutor-alumno y alumno-alumno	2, con sub-preguntas	
<i>2- Analizar las dificultades encontradas por los miembros de la comunidad, en su proceso de adaptación a la metodología y las herramientas utilizadas en la CVA.</i>	1- Relación de los alumnos con la metodología a distancia	4	Cuestionario 2
	2- Impresiones de los alumnos con relación al trabajo colaborativo	8	
	3- Impresiones sobre el uso de las herramientas utilizadas en la CVA	33 distribuidas en 8 categorías	Cuestionario 3
<i>3- Analizar la influencia de la metodología de trabajo de la CVA en la creación de sentimiento de grupo entre los miembros de la comunidad, así como en las posibles relaciones personales entre ellos, más allá del desarrollo del propio curso.</i>	1- Influencia del trabajo en grupo en las relaciones personales	9	Cuestionario 4

Tabla 8: objetivos e indicadores para la creación de los cuestionarios

Los cuestionarios no requerían instrucciones excesivamente amplias; por otra parte, debido al carácter de nuestra investigación, durante la cual trabajamos sirviéndonos de la metodología a distancia, y al hecho de que nuestro universo es relativamente pequeño, tampoco necesitamos entrenar a personal específico, encargado de administrar las encuestas.

El proceso físico de recogida de información fue también sencillo, ya que los cuestionarios se alojaron en servidores que automáticamente guardaban los datos, en el mismo momento en que los sujetos enviaban sus respuestas; no hubo, pues, ningún tipo de formulario que se aplicara de manera presencial, y todos los datos se recabaron en soporte digital de forma automática.

Los cuestionarios se aplicaron durante la última etapa del desarrollo del curso, cuando los participantes ya tenían una clara y firme opinión sobre lo que se les preguntaba, avalada por la experiencia de trabajo de los meses anteriores. Los cuestionarios se presentaron en tres oleadas diferentes, coincidiendo con los tres objetivos planteados. En primer lugar se aplicó el cuestionario número uno, una semana más tarde el dos y el tres y, finalmente, coincidiendo con la última semana del curso, el número cuatro.

Tipos de preguntas presentes en los cuestionarios

Hay una gama relativamente amplia de preguntas que se pueden utilizar, si bien hemos de ser muy cuidadosos al plantearlas, teniendo muy presente la dificultad que el encuestado encontrará en responder, y el encuestador en tabular e interpretar los datos obtenidos. Para elaborar nuestros cuestionarios tuvimos en cuenta los tipos de preguntas posibles, según dos parámetros relevantes en nuestra investigación: **según la respuesta que admiten** y **según su contenido**. Los tipos de preguntas posibles, según estos parámetros, son:

- Según la **respuesta que admiten**.
 - **Preguntas abiertas**. Sólo se formula la pregunta, sin establecer posibles respuestas. Resultan fáciles de plantear pero difíciles de estandarizar.

- **Preguntas cerradas.** En ellas se establecen las alternativas de respuesta.

Pueden ser:

- **Dicotómicas**, en las que se dan sólo 2 alternativas de respuesta, normalmente "Sí" o "No", aunque otras son posibles.
- **Categorizadas**, en las que se establecen varias categorías de respuesta. Pueden ser de **respuesta sugerida**, cuando se ofrecen varias alternativas, o de **valoración**, cuando esas alternativas constituyen una escala de intensidad creciente o decreciente.

- Según su **contenido**.

- Preguntas de **identificación**. Nos sirven para obtener información personal.
- Preguntas de **acción**. Utilizadas para obtener información sobre acciones de los entrevistados.
- Preguntas de **intención**. Útiles para averiguar cuál es la intención de los encuestados en un tema específico.
- Preguntas de **opinión**. Nos sirven para obtener la opinión de los encuestados sobre determinados temas.
- Preguntas de **información**. Nos desvelan el grado de conocimiento de los encuestados sobre determinados temas.
- Preguntas sobre **motivos**. Tratan de averiguar el porqué de determinadas opiniones o actos de los encuestados.

La Tabla 9 muestra el número de preguntas de cada uno de los tipos expuestos en la clasificación anterior, según el parámetro "respuesta que admiten", en cada uno de los cuestionarios.

SEGÚN LA RESPUESTA QUE ADMITEN					
		Cuestionario	Cuestionario	Cuestionario	Cuestionario
		1	2	3	4
Abierta					2
Cerrada	Dicotómica	3	1	23	
	Categoría	Respuesta sugerida	7	2	
		De Valoración	4	9	10

Tabla 9: número de preguntas según la respuesta que admiten

Así mismo, la Tabla 10 refleja el número de preguntas de cada uno de los tipos según el parámetro “contenido”, en cada uno de los cuestionarios.

SEGÚN SU CONTENIDO				
	Cuestionario 1	Cuestionario 2	Cuestionario 3	Cuestionario 4
Identificación				
Acción	12	4	30	
Intención	1			
Opinión		8	3	9
Información				
Motivos	1			

Tabla 10: número de preguntas según su contenido

Validación del proceso de recogida de información

Una vez diseñados y administrados los cuestionarios, y antes de pasar a la fase de tratamiento e interpretación de los datos, procedimos a **validación del proceso de recogida de la información**. Este proceso constó de tres etapas⁸⁹ que se pueden presentar cronológicamente:

1. Verificación de la pertinencia de la información que queremos recoger
2. Verificación de la validez de la información
3. Verificación de la fiabilidad de los procedimientos de recogida de información

La primera de las etapas, **la verificación de la pertinencia de la información que queremos recoger**, tiene que ver directamente con la relación entre los objetivos y la información que hemos recogido. Para superar esta etapa, la información recabada mediante los instrumentos diseñados al efecto ha de ser adecuada a los objetivos. Debemos preguntarnos también si la información que tenemos es **necesaria, suficiente y accesible**.

La información recogida en nuestro trabajo es necesaria porque se deriva de los indicadores extraídos de los objetivos; es totalmente pertinente y no resulta superflua. También es suficiente porque todos los indicadores propuestos generan preguntas reflejadas en los cuestionarios, de forma que ninguno de ellos queda sin cubrir. Por último, nuestra información también resulta accesible, porque toda ella se refiere a los sujetos que han participado en nuestro estudio, y no se usa información proveniente de otras fuentes.

⁸⁹ De Ketele, J.M. y Roegiers, X., OP. CIT. pp. 216-220

La segunda etapa, **la verificación de la validez de la información**, supone que la información que hemos recogido es la que realmente queremos recoger. En este sentido, nuestros datos también son válidos, pues las preguntas de los diferentes cuestionarios (ver anexo II) nos proporcionan la información que necesitamos para enfrentar los objetivos propuestos. El criterio de validez también tiene que ver el concepto de *transferibilidad*, es decir, el hecho de generalizar unos resultados a un universo, a partir de una información obtenida de sólo una muestra de ese universo. Nuestro estudio no presenta ningún problema de transferibilidad, ya que los cuestionarios se aplican a la totalidad de los sujetos miembros de la CVA.

En la última de las etapas de este proceso, **la verificación de la fiabilidad de los procedimientos de recogida de información**, se trata de someter al proceso a la pregunta de *si se obtendrían los mismos resultados si esos cuestionarios se contestaran en otro momento o si los presentara un investigador diferente*. Nuestro proceso de recogida de información supera esa pregunta, porque las respuestas a las preguntas de los cuestionarios no dependen del momento en el que se hacen, los sujetos habrían contestado de la misma forma, siempre que la experiencia de trabajo en la CVA hubiera finalizado. Por otro lado, los cuestionarios tampoco están vinculados al investigador, ya que no hay una intervención directa de éste en su aplicación. Es cierto, sin embargo, que en este caso el investigador es también el tutor de la comunidad virtual y, como tal, está implicado en el desarrollo de la misma, pero eso no supone un inconveniente para la recogida de información, ya que las preguntas que se formulan en los cuestionarios no son nunca de índole personal y son siempre anónimas. Los cuestionarios, tal y como se presentaron, se adjuntan en el anexo VIII.

VI.1.4. Análisis e interpretación de los resultados

Para la presentación de los resultados obtenidos, hemos optado por una *metodología mixta* que incluye la *representación gráfica y la textual*. Este método compuesto nos ha parecido la forma más equilibrada de mostrar los datos, ya que percibimos la claridad visual e intuitiva de los gráficos, sin por ello perder la exactitud de la explicación escrita que nos garantiza el texto.

Como dijimos anteriormente, las dos herramientas básicas que hemos utilizado para la recogida de información son *los registros de la plataforma virtual y los cuestionarios*. Ambos grupos de datos se ofrecerán clasificados en tres parámetros, directamente relacionados con los tres objetivos planteados en nuestro trabajo

- En cuanto al modelo metodológico
- En cuanto a la comunidad virtual como entorno de trabajo
- En cuanto a las relaciones entre los individuos

En lo referente a los cuestionarios, y dentro de cada uno de los apartados arriba mencionados, los datos se organizarán por preguntas, mostrando un gráfico y el correspondiente comentario explicativo en cada caso. La información recogida a través de los registros de la plataforma virtual se incluirá en el apartado correspondiente, según la información que nos ofrezcan.

Tras las preguntas correspondientes a cada indicador (ver Tabla 8), se hará una interpretación de los datos ofrecidos por éstas.

VI.1.4.1. En cuanto al modelo metodológico

Cuestionario 1**Objetivo 1, indicador 1**

- Pregunta 1

Durante el curso, ¿has estudiado el material que el tutor ha puesto a vuestra disposición?

Tal y como muestra la Figura 63, todos los sujetos utilizaron los materiales suministrados por el tutor para el trabajo en la CVA, pero el 66% de ellos no se ciñó exclusivamente a ellos. Esto significa que, muy mayoritariamente, utilizaron sus propios recursos para conseguir y crear materiales adicionales. Sin duda, esto muestra el interés personal y el compromiso con el proceso de los participantes en la CVA.

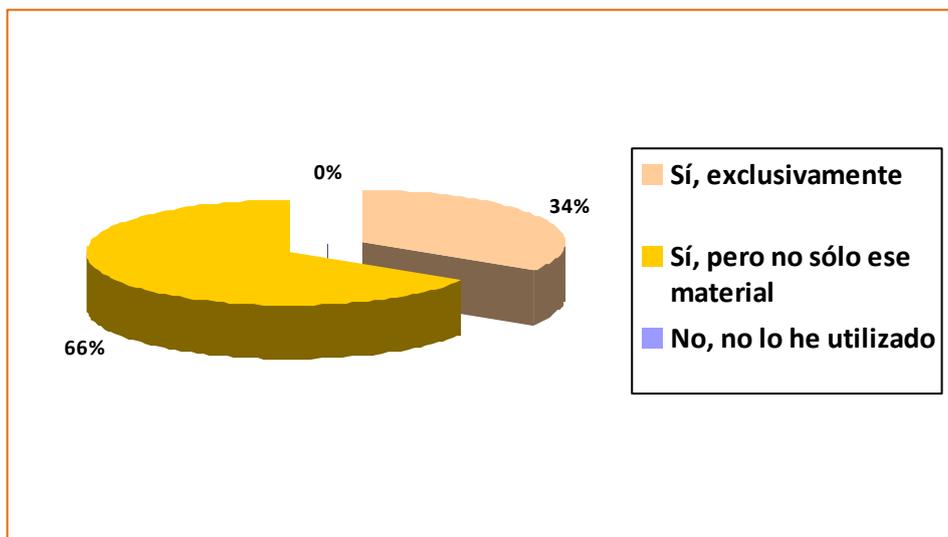


Figura 63: contenidos utilizados en la CVA

- Pregunta 2

¿Has buscado otras fuentes relativas al tema propuesto?

Tal y como muestra la Figura 64, la mayoría de los encuestados no se conformaron con los contenidos facilitados por el tutor y, hasta un 83% de ellos buscó información adicional, al menos en algunos temas. Es importante resaltar que un 10% de ellos lo hizo en todos los temas del curso. El 93% muestra un gran compromiso con el desarrollo y aprovechamiento del curso, más allá del aprovechamiento de los contenidos facilitados por el tutor.

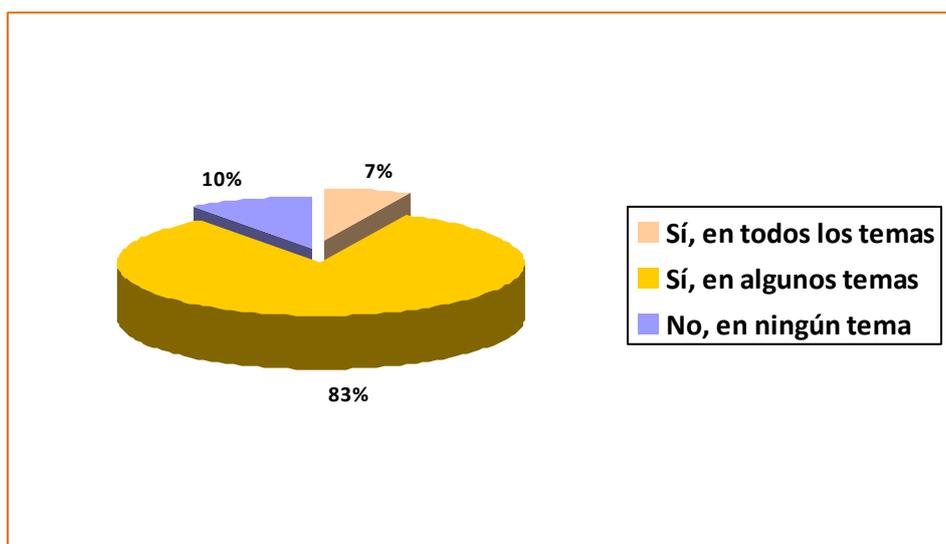


Figura 64: búsqueda alternativa de fuentes

- Pregunta 3

¿Has hecho las tareas propuestas basándote en el material propuesto por el tutor?

Los datos que muestra la Figura 65, de nuevo, avalan que, también cuando se trata de realizar tareas concretas, hasta un 69% de los miembros de la CVA utilizaron recursos

externos, y diferentes a los suministrados por el tutor. Este dato es coherente con los resultados de la pregunta 2.

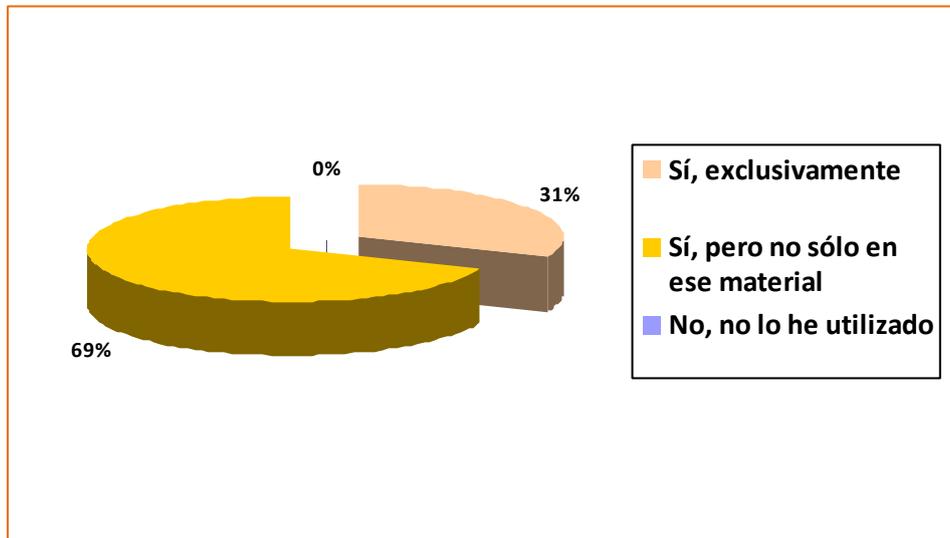


Figura 65: realización de las tareas

- Pregunta 4

¿Has buscado ejemplos de la tarea que se os pedía para utilizarlos como modelo?

Los porcentajes son contundentes también en esta respuesta. La Figura 66 muestra que, hasta un 87% de los participantes, han buscado en otras fuentes modelos para realizar las tareas que se les solicitaban.

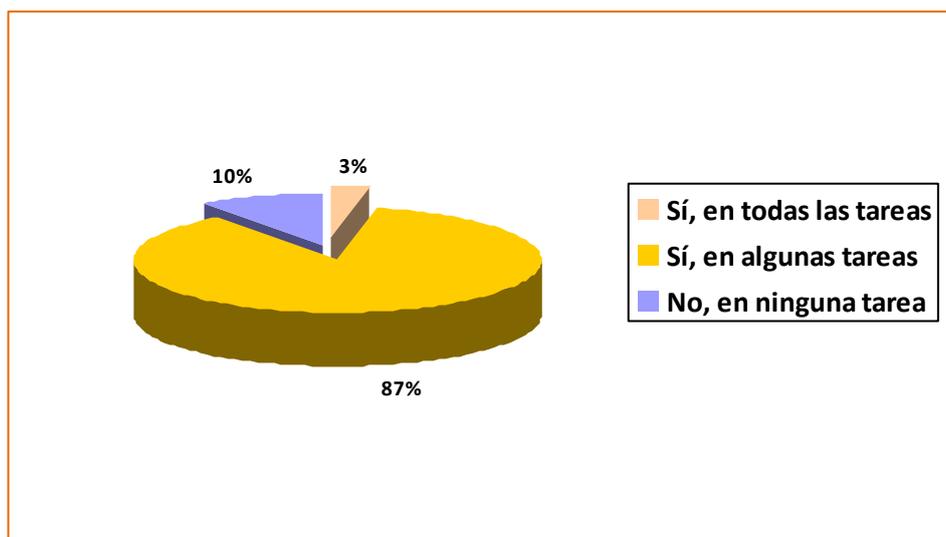


Figura 66: búsqueda de ejemplos

Interpretación de los datos

Las preguntas incluidas en el epígrafe del primer indicador tienen que ver con el cambio metodológico implícito en una CVA. En los entornos clásicos de aprendizaje, el proceso gira alrededor del profesor, del material que proporciona y de sus clases magistrales. *En una CVA, ni el profesor, ni su papel, son el centro del proceso de aprendizaje; éste pasa a ser un facilitador que ayuda a que la comunidad desarrolle su actividad correctamente.*

Los datos obtenidos de estas preguntas indican que *se ha producido un giro respecto a la metodología tradicional*. Los miembros de la comunidad *no han utilizado sólo los materiales didácticos propuestos por el tutor, sino que han buscado otros que pudieran complementar la información necesaria para realizar las tareas. Asimismo, han buscado modelos de las tareas propuestas para tener una idea más clara de cuál era el objetivo específico de esa actividad.*

Objetivo 1, indicador 2

- Pregunta 5

¿Has intentado coincidir online con el tutor?

La información proporcionada por esta pregunta, tal y como se refleja en la Figura 67, es importante, porque muestra el grado de independencia que los participantes en la CVA tenían a la hora de trabajar, hasta el punto de que no sentían la necesidad de coincidir online con el tutor, como sí habría ocurrido en un curso de carácter presencial o de un perfil más tradicional.

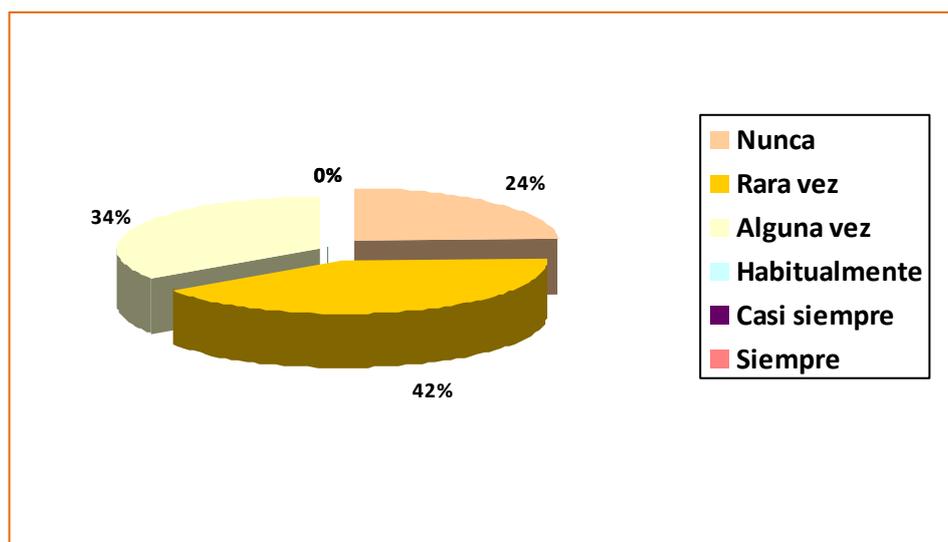


Figura 67: intentos de coincidencia online con el tutor

- Pregunta 6

¿Has quedado con el profesor físicamente para aclarar algún tema relacionado con el curso?

Si la pregunta cinco mostraba la ausencia de necesidad de contacto virtual con el tutor, la seis muestra, tal y como se puede ver en la Figura 68, cómo tampoco el contacto físico, por otro lado menos factible que el virtual, fue una necesidad para los miembros de nuestra comunidad virtual.

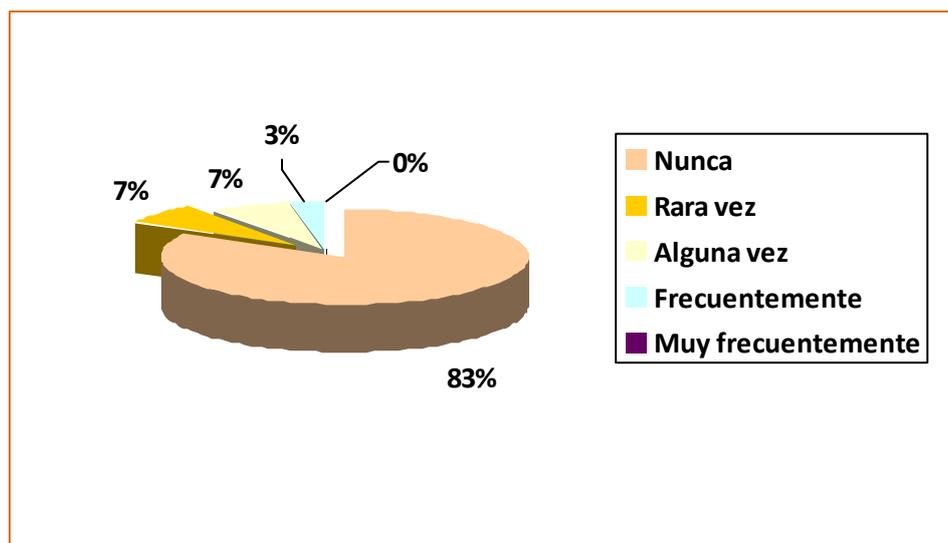


Figura 68: reuniones físicas con el tutor

- Pregunta 7

¿Cuándo te has conectado a la plataforma?

Esta pregunta revela que el 21% de los participantes se conectó diariamente a la plataforma en la que se desarrolló la CVA, mientras el 79% lo hizo sólo cuando pudo, lo cual no significa que la frecuencia fuera baja, sólo que dependía de otras circunstancias.

Los datos, mostrados en la Figura 69, son más que razonables, si tenemos en cuenta que el 93% de ellos tenía otra ocupación en ese momento⁹⁰. No obstante, es muy interesante

⁹⁰ Ver capítulo V.2.2.1.3 para información completa sobre el perfil de los participantes.

destacar que el 21% es también el porcentaje de participantes cuya ocupación era la de estudiante.

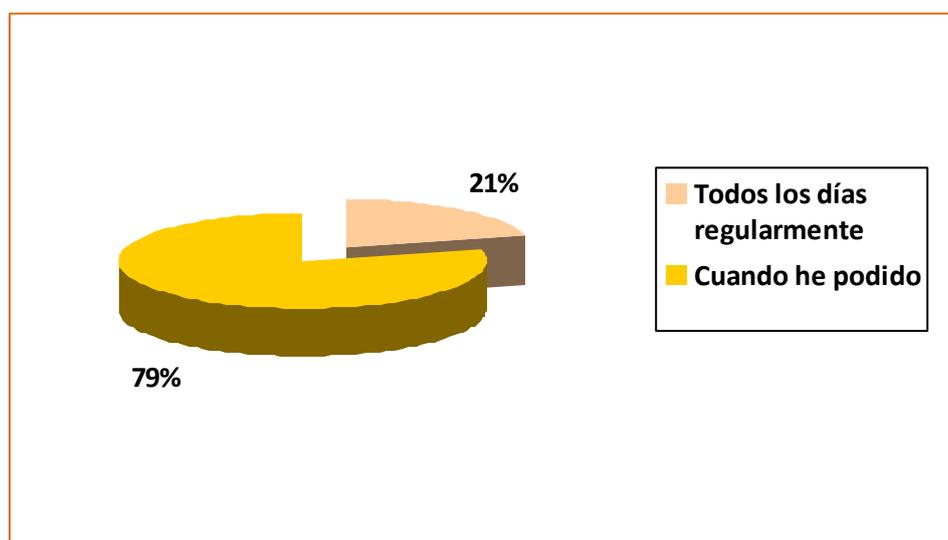


Figura 69: conexiones a la plataforma

- Pregunta 8

¿Desde dónde te has conectado a la plataforma?

La Figura 70 nos muestra la información relativa al lugar desde el que los miembros de la CVA se conectaban a la plataforma. Se puede ver que la gran mayoría de los participantes lo hacían desde casa, probablemente tras finalizar su jornada laboral, lo cual, una vez más, nos da idea del grado de compromiso existente.

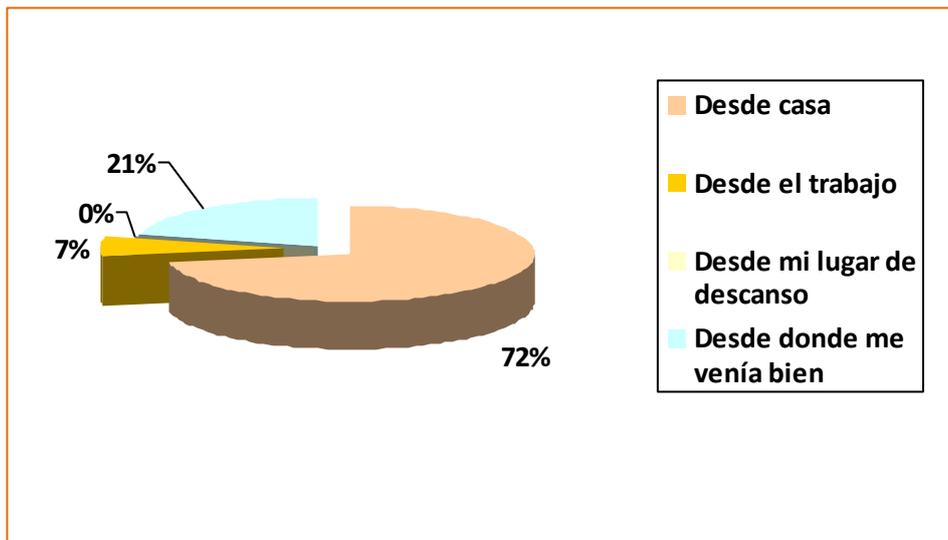


Figura 70: lugar de conexión a la CVA

- Pregunta 9

¿Cuánto tiempo le has dedicado a las unidades?

La Figura 71 nos muestra que el 66% de los participantes en la CVA ha dedicado el tiempo que han considerado necesario a cada una de las unidades planteadas en el programa del curso, un dato más a favor del interés personal en el tema y en el funcionamiento de la CVA.

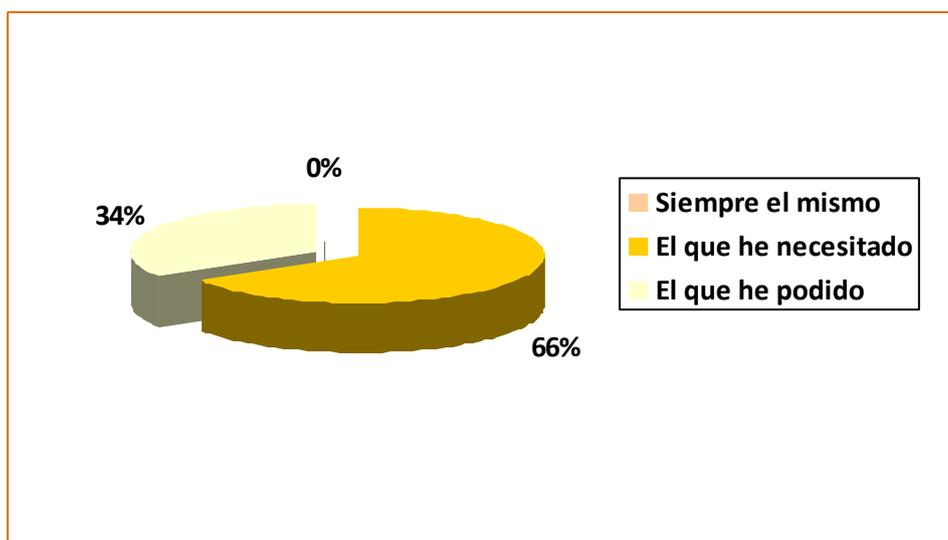


Figura 71: tiempo dedicado a los temas

Interpretación de los datos

El bloque del segundo indicador incluye cinco preguntas que giran en torno a la desaparición de las barreras físicas, y la libertad que eso garantiza al proceso de aprendizaje, junto con la independencia personal para elegir cómo, cuándo, y a qué ritmo se trabaja.

Los datos muestran que los intentos de contacto con el tutor se produjeron rara vez o alguna vez, pero no fue un hábito en la forma de trabajo. El contacto físico con el profesor se produjo alguna vez, pero tampoco formó parte de la forma de trabajo. *Estos dos datos avalan la independencia de la CVA respecto del tutor, en su método de trabajo y en su proceso de aprendizaje.*

En lo referente al ritmo de trabajo, las preguntas siete, ocho y nueve muestran que el acceso a la plataforma ha sido totalmente libre y personalizado, es decir, los participantes en el curso han moldeado su tiempo de trabajo según sus necesidades. También han accedido desde diferentes lugares y durante el tiempo que han necesitado o que han podido hacerlo. Los datos reflejan una *clara superación de las barreras espaciales y temporales* que, en otros contextos de aprendizaje, son inflexibles.

Objetivo 1, indicador 3

- Pregunta 10

Esta pregunta consta de una principal y tres sub-preguntas más, en el caso de una respuesta afirmativa a la primera.

¿Has contactado alguna vez, por algún medio, con el tutor del curso?

Tal y como vemos en la Figura 72, prácticamente la totalidad de los participantes contactaron con tutor en algún momento, de algún modo, a lo largo del desarrollo de la CVA.

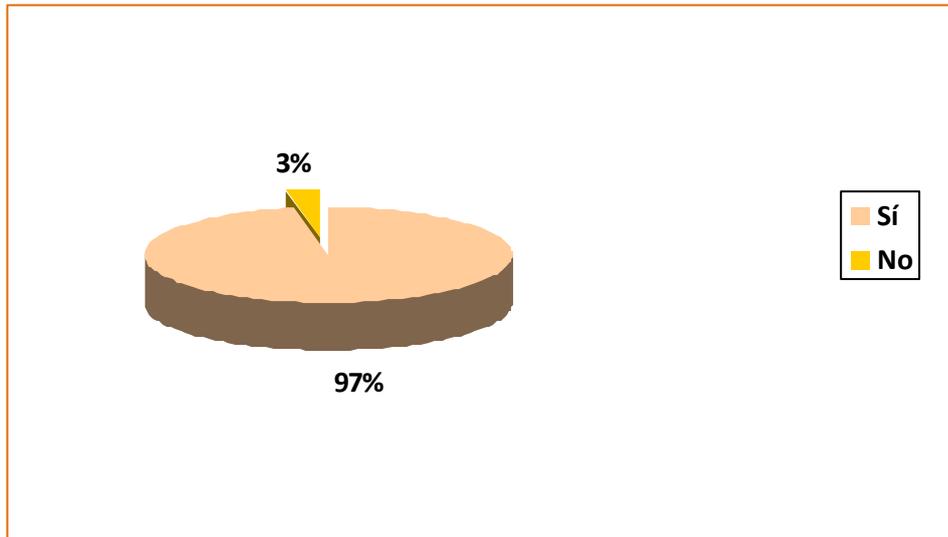


Figura 72: conexiones reales con el tutor

En caso de respuesta afirmativa en la pregunta anterior:

Sub-pregunta A

¿Cuántas veces aproximadamente hasta ahora?

Los datos de esta pregunta, reflejados en la Figura 73, nos indican que, del 97% que contactó con el tutor, el 72% lo hizo sólo entre 1 y 5 veces, y el 21% entre 6 y 10. Sólo superaron los diez contactos el 7%. Podemos ver una vez más el alto grado de independencia de funcionamiento de la CVA respecto del tutor.

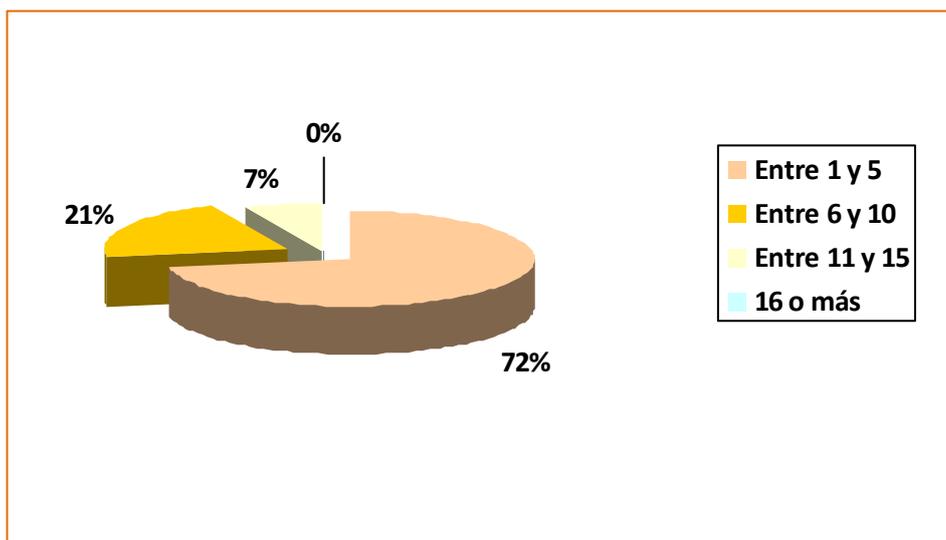


Figura 73: número de contactos con el profesor

Sub-pregunta B

¿Qué herramientas has utilizado para comunicarte con el tutor?

Los datos ofrecidos en la Figura 74 son también porcentajes, aunque los participantes marcaron múltiples respuestas, como es lógico. Es muy importante el hecho de que el contacto a través de las nuevas tecnologías fue claramente mayoritario, y, en concreto, el 83% de ellos utilizó el servicio de mensajería interna de la comunidad virtual.

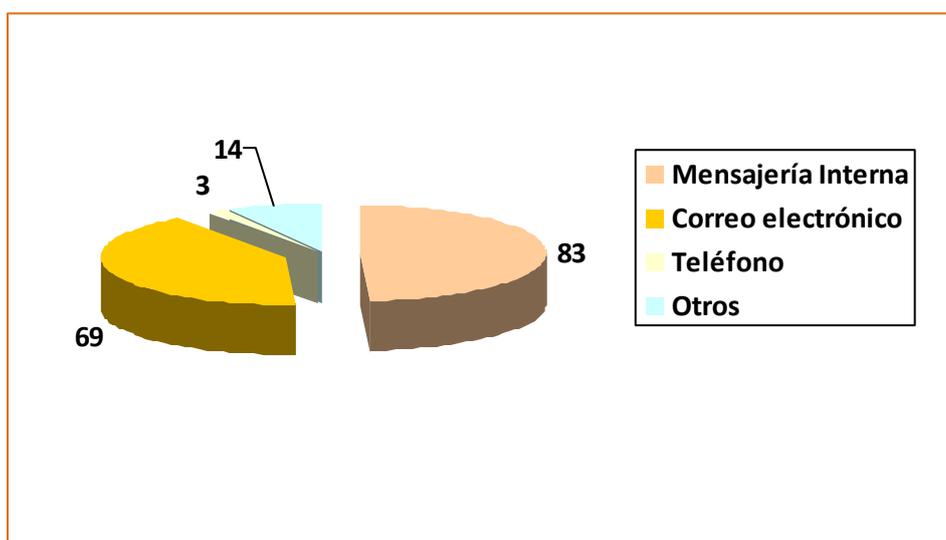


Figura 74: herramientas utilizadas para contactar con el tutor

Sub-pregunta C

¿Te ha ayudado la comunicación con el tutor?

La Figura 75 nos muestra que, a pesar de que objetivamente se recurre poco al tutor, éste no pierde su clara función de facilitador del proceso. El 100% de los participantes considera que el tutor fue de ayuda siempre, o la mayoría de las veces. Existe un alto nivel de independencia y autonomía en el funcionamiento de la CVA y, aunque el tutor no resulta imprescindible para su funcionamiento, sí mantiene su papel de guía y facilitador.

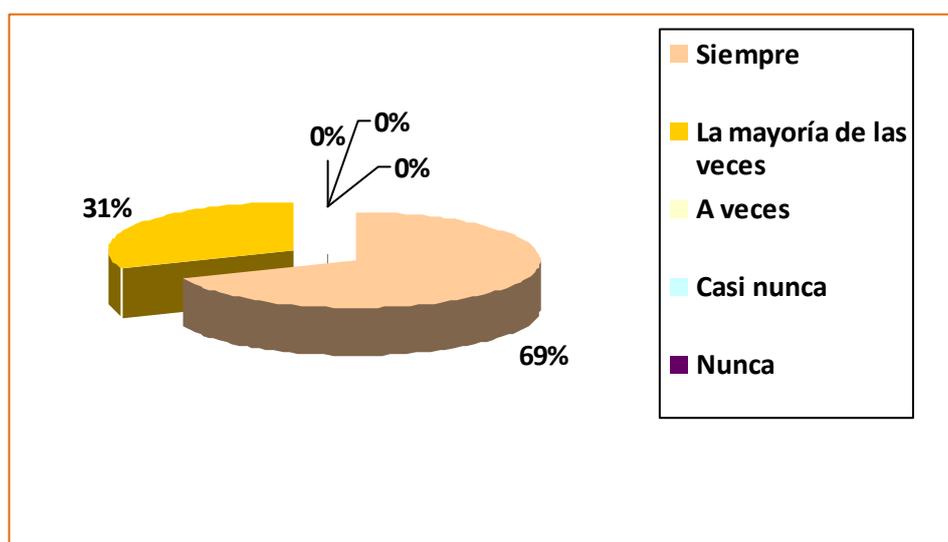


Figura 75: utilidad del contacto con el tutor

- Pregunta 11

¿Has contactado alguna vez con alguno de tus compañeros?

El dato mostrado en la Figura 76 nos muestra que el 100% de los miembros de la comunidad ha contactado con otros miembros. Esto significa que todos, en algún momento, han tomado la iniciativa de comunicarse con alguno de los demás miembros. También es relevante que ninguno de ellos quedó “aislado” dentro de la comunidad.

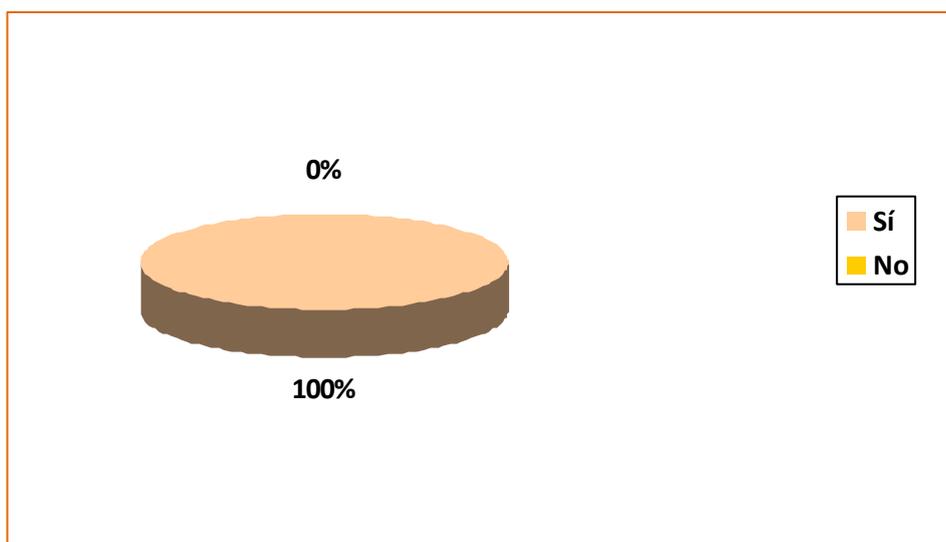


Figura 76: contacto con el resto de compañeros

En caso de respuesta afirmativa en la pregunta anterior:

Sub-pregunta A

¿Qué herramientas has utilizado?

Los datos correspondientes a esta respuesta, mostrados en la Figura 77, también se expresan en porcentajes. Muchos de los usuarios utilizaron, de nuevo, varios sistemas de comunicación. Destaca el uso de las herramientas propias de la CVA, la mensajería interna, y, sorprendentemente, la wiki, que no es estrictamente un instrumento de comunicación, y tampoco una herramienta especialmente conocida por ellos, tal y como revelaron en los cuestionarios sobre su perfil. Según esa información sólo el 41% había trabajado previamente con wikis⁹¹, mientras ahora el 83% de ellos afirma haberlas utilizado como medio de comunicación.

⁹¹ Ver capítulo V.2.2.1.3.

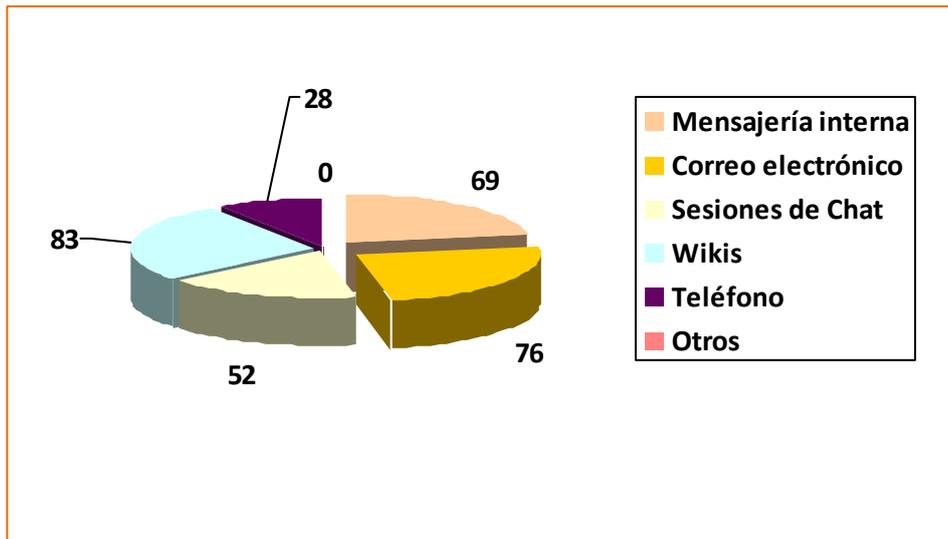


Figura 77: herramientas de contacto con otros compañeros

Sub-pregunta B

¿Con qué finalidad has contactado con otros miembros del grupo?

La Figura 78 nos muestra la finalidad con la que se produce la comunicación. Según declaran, lo hacen mayoritariamente para coordinar la realización de las tareas en grupo, pero es muy destacable el 59% que lo hacían para debatir, para, en fin, crear conocimiento social.

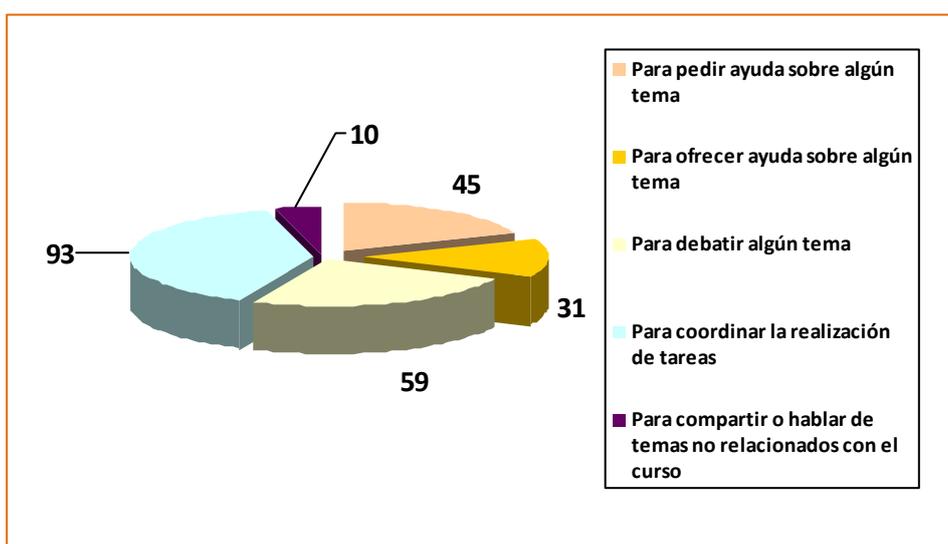


Figura 78: finalidad de la comunicación con los compañeros

Interpretación de los datos

Las preguntas correspondientes al indicador 3 son relativas al grado de comunicación existente, tanto entre tutor y alumno como entre alumno y alumno. Los datos demuestran que *la comunicación con el tutor ha sido fluida*, ya que un 93 % de los miembros de la comunidad ha contactado con el tutor entre una y diez veces. Asimismo, *la plataforma que aloja la comunidad, a través de su aplicación de mensajería interna, ha sido elegida mayoritariamente para establecer esa comunicación*. Además, *esta comunicación ha sido satisfactoria siempre o la mayoría de las veces*.

Respecto a la comunicación con otros compañeros, *los datos avalan la existencia de una comunicación fluida entre todos los miembros de la comunidad con sus compañeros*, utilizando diferentes herramientas, pero mayoritariamente las ofrecidas por la plataforma virtual, *wikis, mensajería interna y chat*. La finalidad de la comunicación también es relevante, figurando *la planificación de tareas y la discusión de temas* en los dos primeros lugares.

VI.1.4.2. En cuanto a la comunidad virtual como entorno de trabajo

Cuestionario 2

Objetivo 2, indicador 1

- Pregunta 1

¿Cuántos cursos a distancia has realizado antes que este?

La Figura 79 muestra que la metodología de trabajo a distancia, que será utilizada también en nuestra CVA, no es ajena a la mayoría de los participantes, ya que un 77% de ellos ha realizado al menos un curso de estas características.

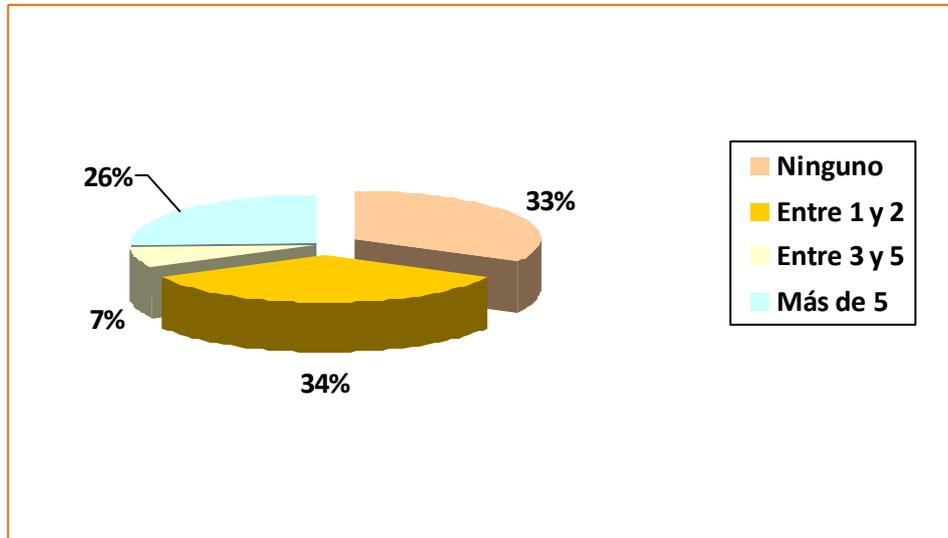


Figura 79: cursos a distancia realizados con anterioridad

- Pregunta 2

¿Cuántos cursos has realizado utilizando las nuevas tecnologías como herramienta base?

Como podemos ver en la Figura 80, el 77% de los participantes declaraba, en la pregunta 1, haber realizado cursos a distancia, pero sólo el 63% lo hizo con cursos donde las nuevas tecnologías constituían la principal herramienta.

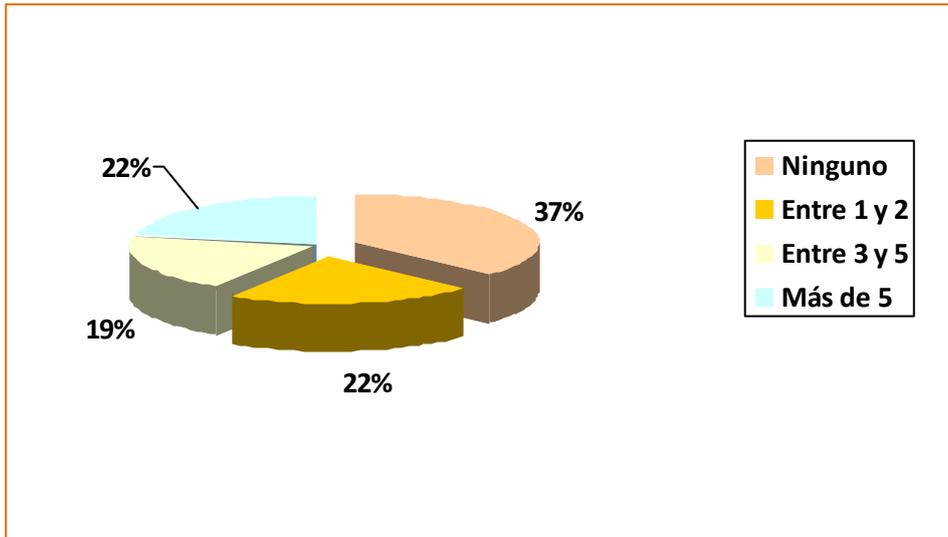


Figura 80: cursos realizados, basados en las nuevas tecnologías

- Pregunta 3

¿Te ha resultado difícil habituarte a esta metodología?

Sin embargo, y en contraste con la pregunta número 2, la Figura 81 muestra que el 93% de los participantes declara no haber tenido dificultad en habituarse al trabajo con una metodología a distancia, basada en una plataforma virtual.

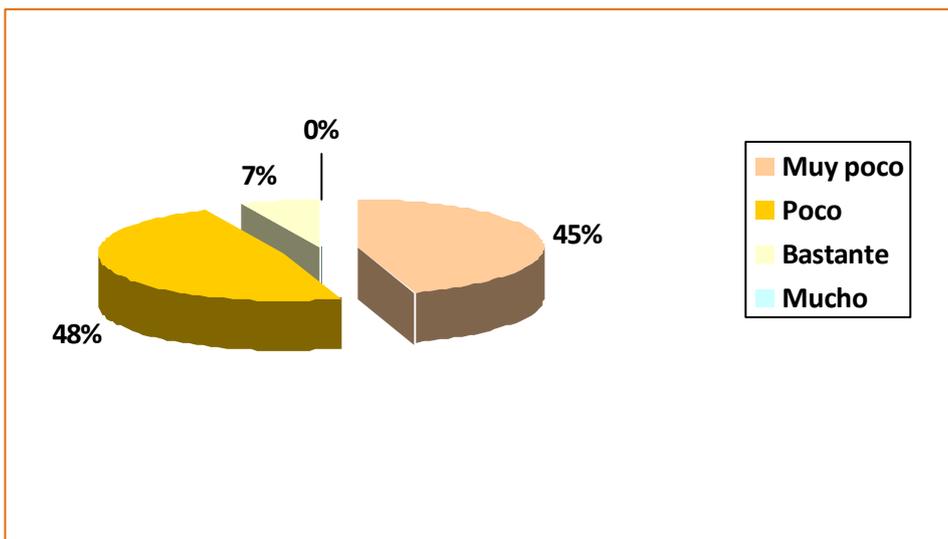


Figura 81: dificultad de adaptación a la metodología

- Pregunta 4

Una vez habituado, ¿te has sentido cómodo en el curso?

Tal y como refleja la Figura 82, el 100% declara haberse sentido muy cómodo o bastante cómodo en el entorno virtual de la CVA, lo cual, sin duda, ha facilitado el desarrollo de la misma.

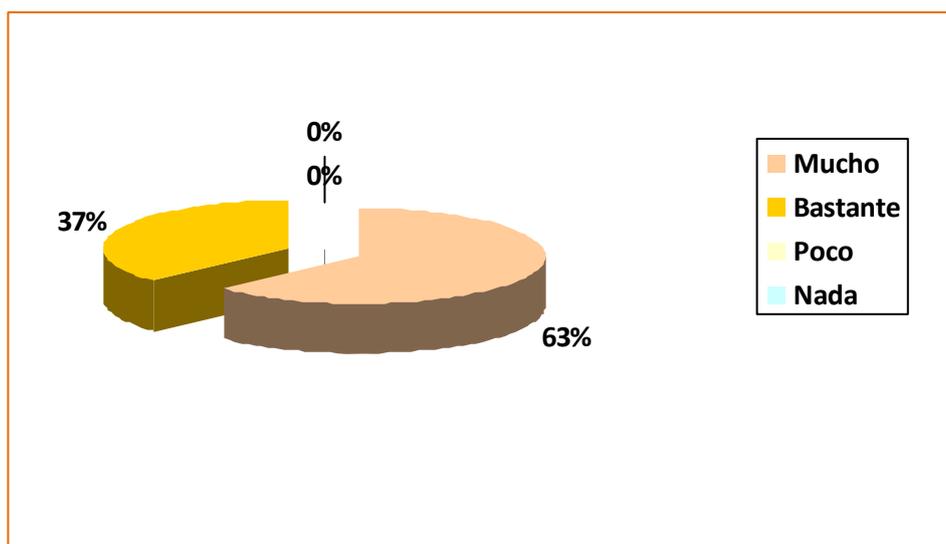


Figura 82: grado de comodidad en el curso

Interpretación de los datos

Los datos de las cuatro preguntas incluidas en este apartado indican que *la metodología a distancia no resulta novedosa* para la mayoría de los miembros de la CVA. Sin embargo, *el uso de las nuevas tecnologías en ese tipo de cursos, no es de carácter generalizado*, y un 37% de ellos aún no había seguido un curso que conjugara estos dos aspectos: a distancia y basado en las nuevas tecnologías. A pesar de ello, *prácticamente ninguno de los participantes ha encontrado difícil la adaptación a esta metodología, y todos se han sentido cómodos trabajando con ella.*

Objetivo 2, indicador 2

- Pregunta 5

¿Has realizado trabajos de cualquier tipo en grupo previamente?

La Figura 83 refleja que todos tienen experiencia de trabajo en grupo, aunque no necesariamente en entornos virtuales.

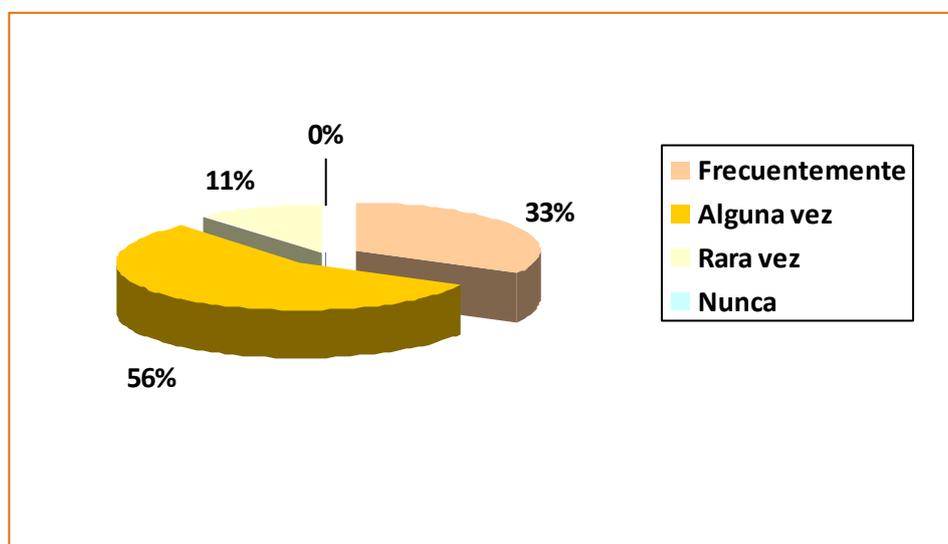


Figura 83: trabajo en grupo realizado previamente

- Pregunta 6

¿Crees que la comunicación con otros miembros del grupo ha sido fructífera para tu aprendizaje?

Esta pregunta de opinión se dirige directamente a la percepción de los participantes durante su experiencia de trabajo en grupo. La Figura 84 muestra que un 89% de ellos piensa que el trabajo en grupo les ha ayudado en su proceso de aprendizaje, llegando hasta el 45% los que creen que ha sido así siempre o casi siempre.

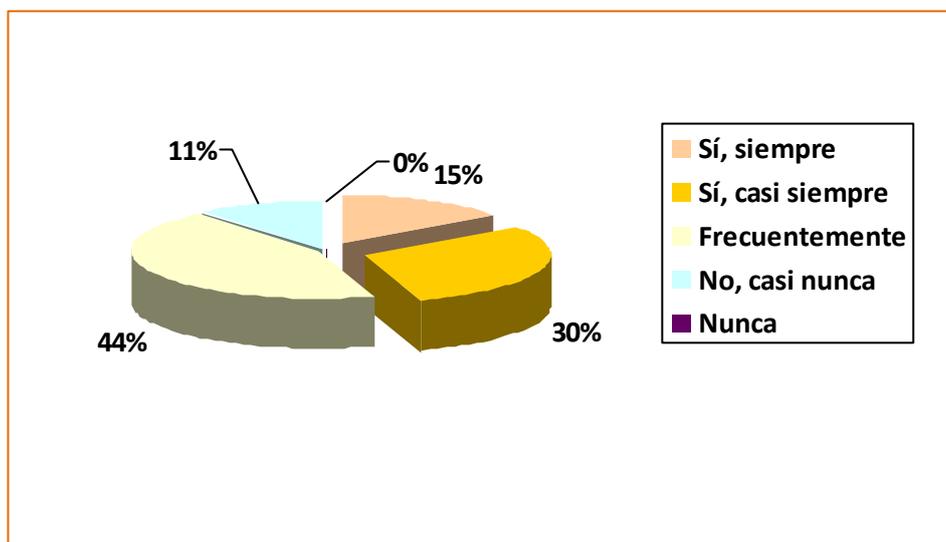


Figura 84: utilidad de la comunicación con otros miembros

- Pregunta 7

¿Crees que has aportado ideas a los grupos en los que has trabajado?

Si en la pregunta anterior los miembros de la comunidad declaraban muy mayoritariamente que sentían que la comunicación con sus compañeros era fructífera, la Figura 85 nos muestra que, coherentemente, también tenían la sensación de trabajar para la comunidad y de aportar ideas y discusión a la misma, lo que constituye el centro de la actividad de toda comunidad virtual.

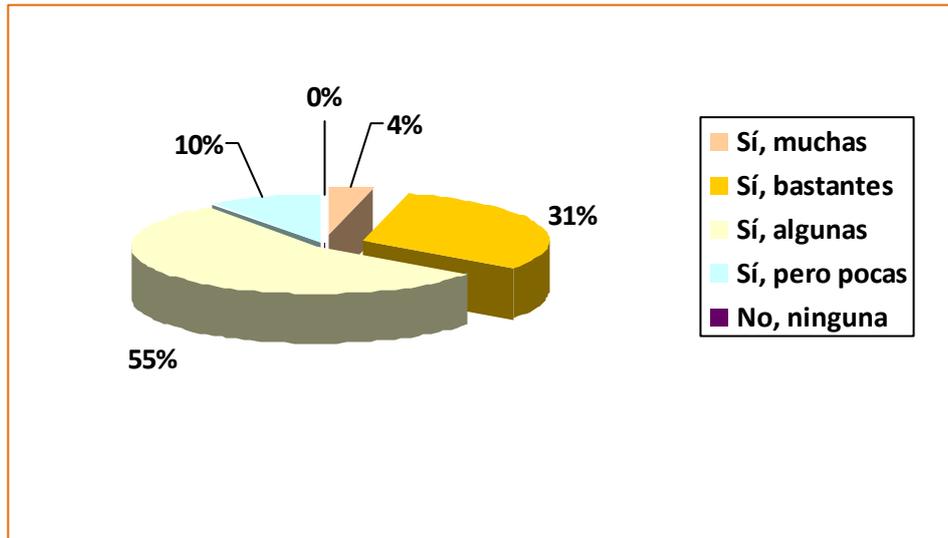


Figura 85: sentimiento de colaboración por parte del usuario

- Pregunta 8

¿Has colaborado en la realización de las tareas en los grupos en los que has trabajado?

Según se muestra en la Figura 86, todos los miembros de la comunidad participaron en la realización de las tareas de grupo, planteadas por el tutor a lo largo del desarrollo del curso.

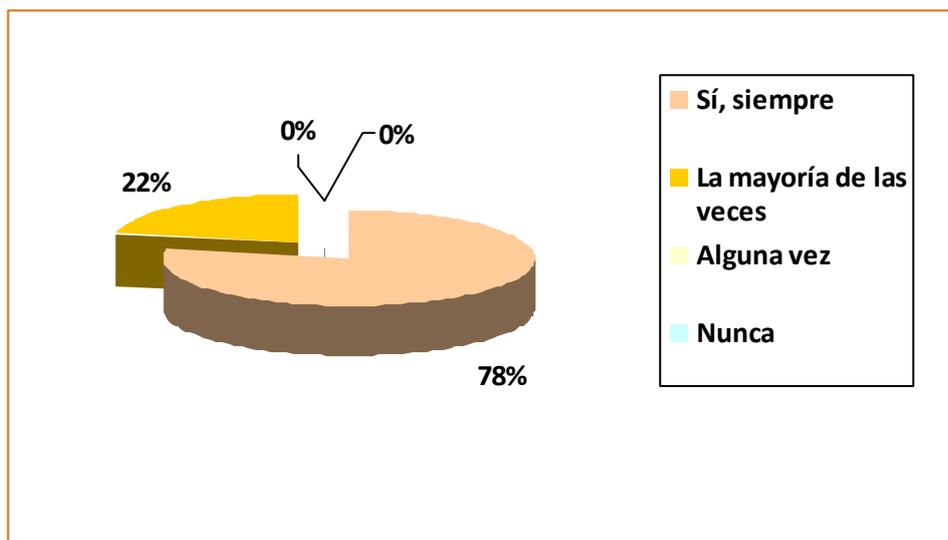


Figura 86: participación en la realización de tareas

- Pregunta 9

¿Has aprendido algo del trabajo de tus compañeros?

El dato mostrado en la Figura 87, revela que el 55% de los participantes considera que ha aprendido mucho del trabajo de sus compañeros, y el 45% restante lo ha hecho también, aunque en menor medida. Es importante destacar que ninguno de los sujetos considera no haber aprendido nada de los demás.

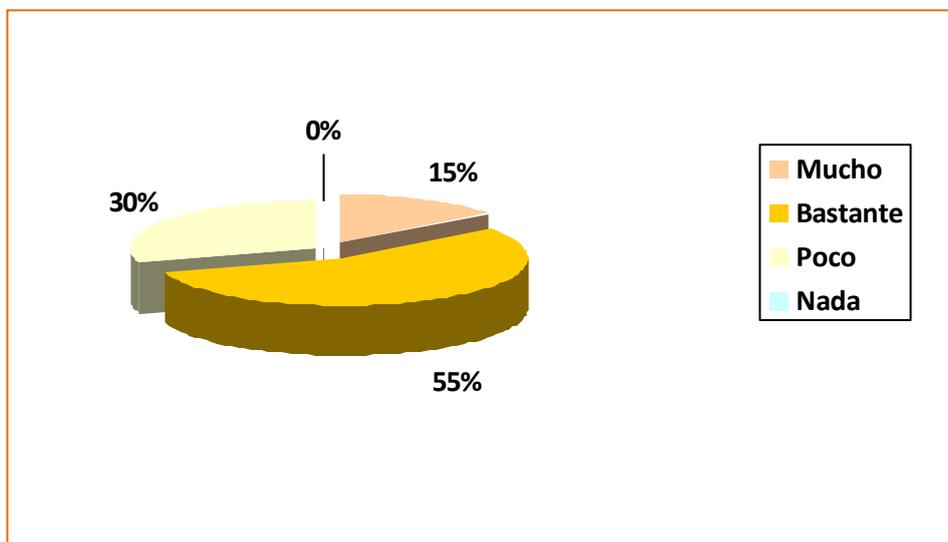


Figura 87: proceso de aprendizaje influenciado por el trabajo de sus compañeros

- Pregunta 10

¿Crees que los trabajos realizados han mejorado en calidad por haberse realizado en grupo?

Según la Figura 88, el 56% considera que la calidad de los trabajos realizados ha sido siempre mejor por haber sido realizados en grupo, mientras el 44% piensa que no en todas las ocasiones ha sido así.

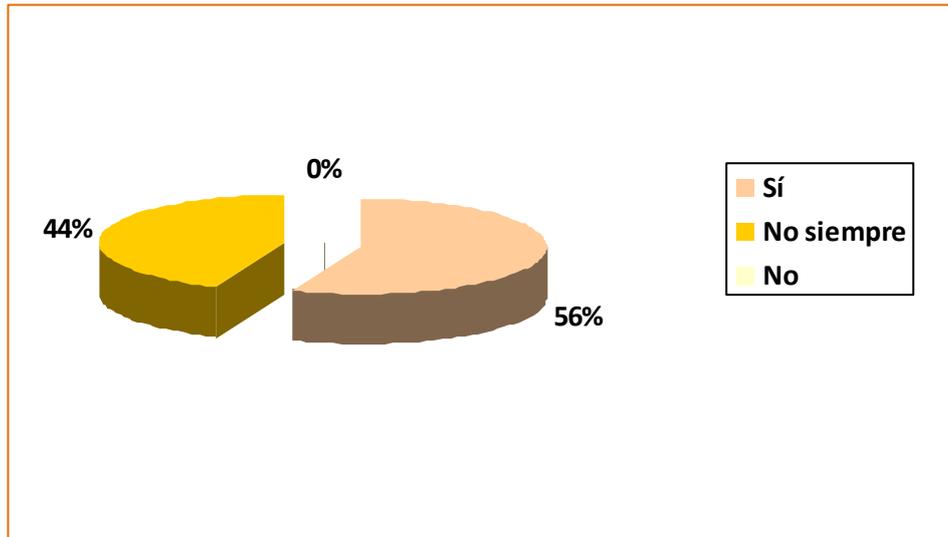


Figura 88: mejora de la calidad de los trabajos en grupo

- Pregunta 11

¿Crees que el esfuerzo para realizar una tarea de forma individual es mayor que para realizar esa tarea en grupo?

Como se puede apreciar en la Figura 89, la mayoría de los participantes considera que el trabajo en grupo es positivo, y el esfuerzo para realizar la tarea se comparte. No obstante, conviene destacar que un 63% cree que esto depende directamente del tipo de tarea.

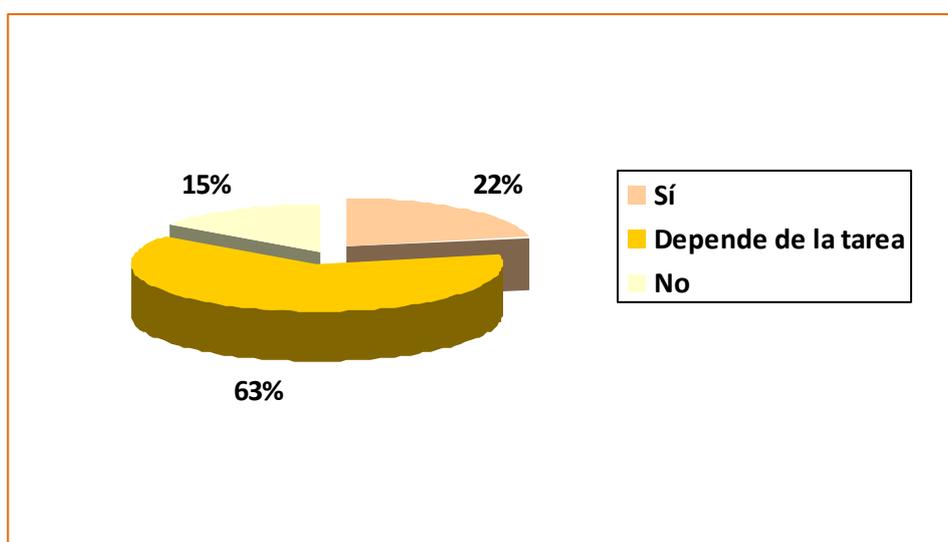


Figura 89: optimización del esfuerzo del trabajo en grupo

- Pregunta 12

En general, ¿crees que la experiencia de trabajo en grupo ha sido positiva?

Como apreciación global sobre la experiencia de trabajo en grupo, la Figura 90 nos muestra unos datos abrumadores, el 85% valora positivamente el trabajo en grupo, y sólo un 15% piensa lo contrario.

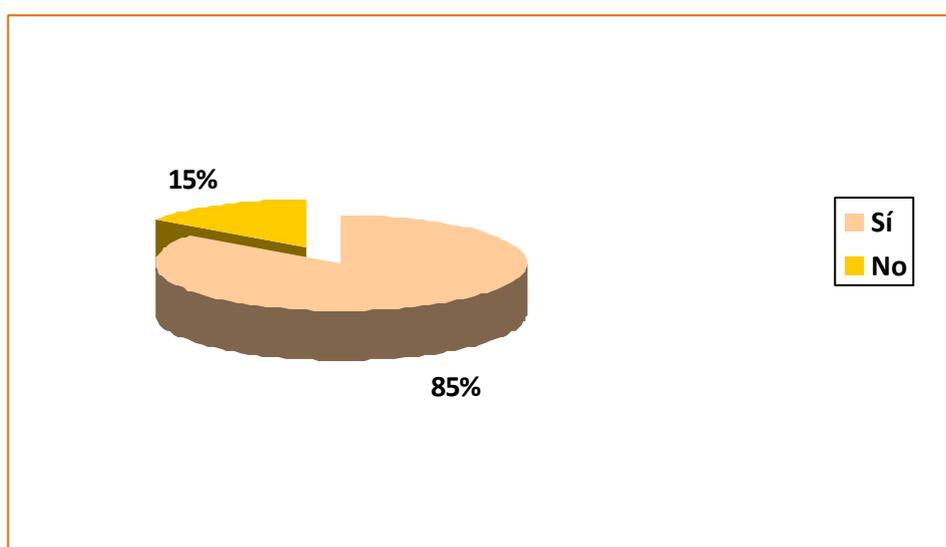


Figura 90: opinión general sobre la experiencia de trabajo en grupo

Interpretación de los datos

En lo que respecta al trabajo colaborativo, los participantes ya tenían experiencia en la realización de trabajo en grupo, y, en referencia al realizado en este curso, afirman que *trabajar en grupo ha resultado provechoso para su proceso de aprendizaje personal*. Asimismo, consideran que *han aportado mucho al grupo de trabajo* y que, en general, *han colaborado en la elaboración de las tareas asignadas*.

Todos, aunque en diferente medida, *afirman haber aprendido de sus compañeros y, declaran mayoritariamente, que la calidad de los trabajos realizados en grupo es mejor que la de ese mismo trabajo realizado de manera individual. No obstante, el esfuerzo para realizarlo no es necesariamente menor, y depende de la tarea propiamente dicha. El trabajo en grupo ha resultado muy positivo para la inmensa mayoría.*

Cuestionario 3

Objetivo 2, indicador 3

SOBRE EL MANEJO DE LA PLATAFORMA

- Pregunta 1

¿Habías trabajado antes con un Aula Virtual?

La Figura 91 nos muestra que la mayoría de ellos se enfrentaron a un entorno que desconocían, ya que no habían trabajado antes en un entorno de Aula Virtual.

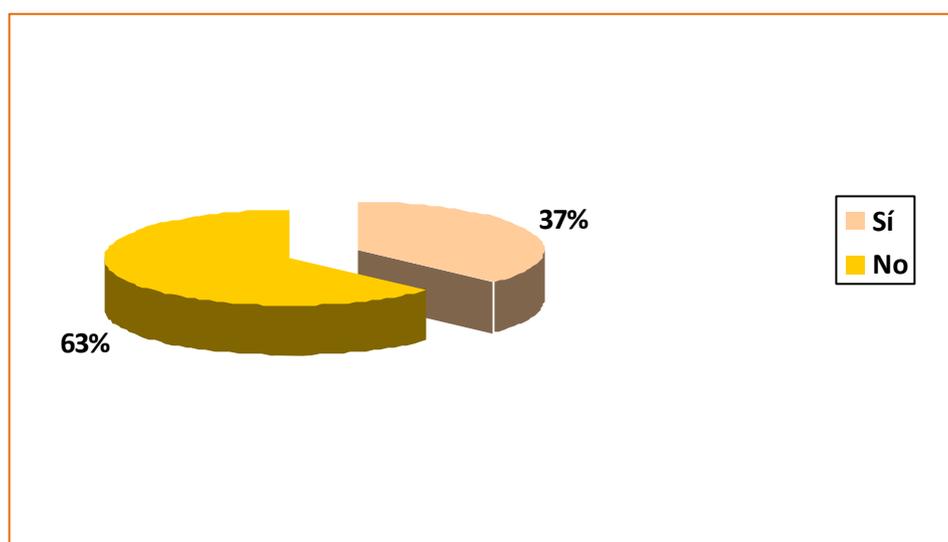


Figura 91: porcentaje de usuarios que conocían un Aula Virtual

- Pregunta 2

¿Te ha resultado difícil acostumbrarte a su funcionamiento?

A pesar de los datos de la respuesta a la pregunta 1, el 93% de los miembros de la CVA, tal y como se ve en la Figura 92, no tuvo problemas para desenvolverse con soltura en el entorno virtual de trabajo.

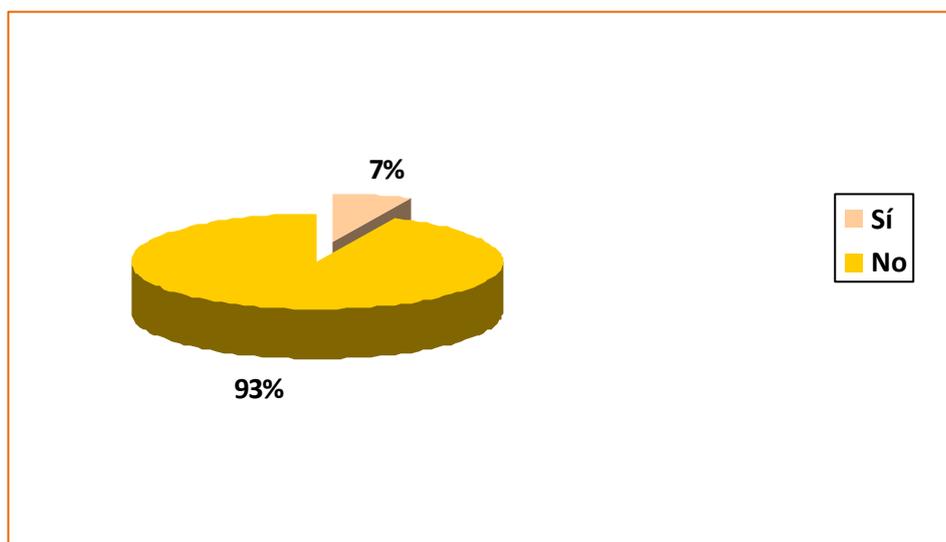


Figura 92: porcentaje de usuarios que encontraron difícil su funcionamiento

- Pregunta 3

¿Has conseguido moverte con facilidad por los diferentes módulos de contenido?

Según los datos mostrados en la Figura 93, los miembros de la CVA tampoco tuvieron problemas para acceder a los contenidos presentados en los diferentes módulos del curso.

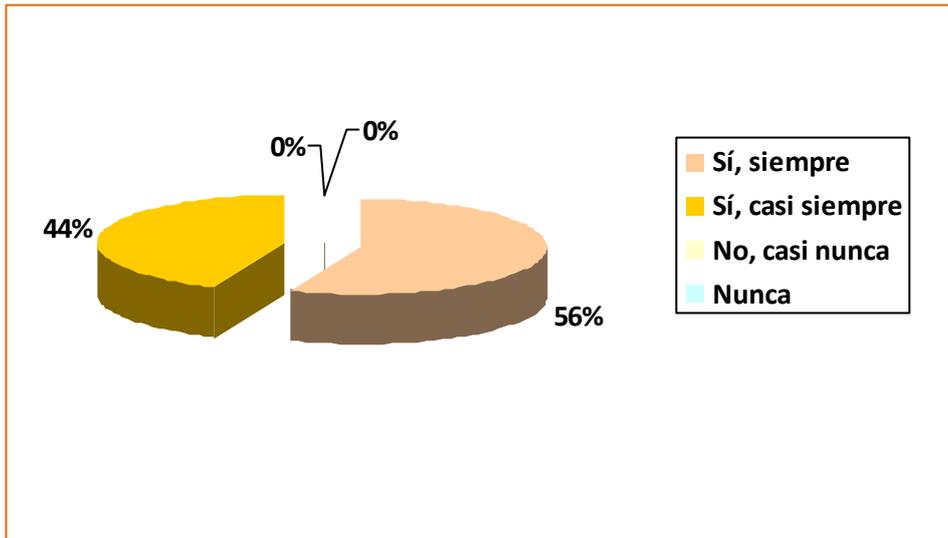


Figura 93: porcentaje de usuarios que encontró difícil el acceso a los módulos de la plataforma virtual.

- Pregunta 4

¿Has accedido con facilidad a los módulos de tareas?

Tal y como refleja la Figura 94, ninguno de los usuarios tuvo problemas para acceder a las diferentes tareas planteadas.

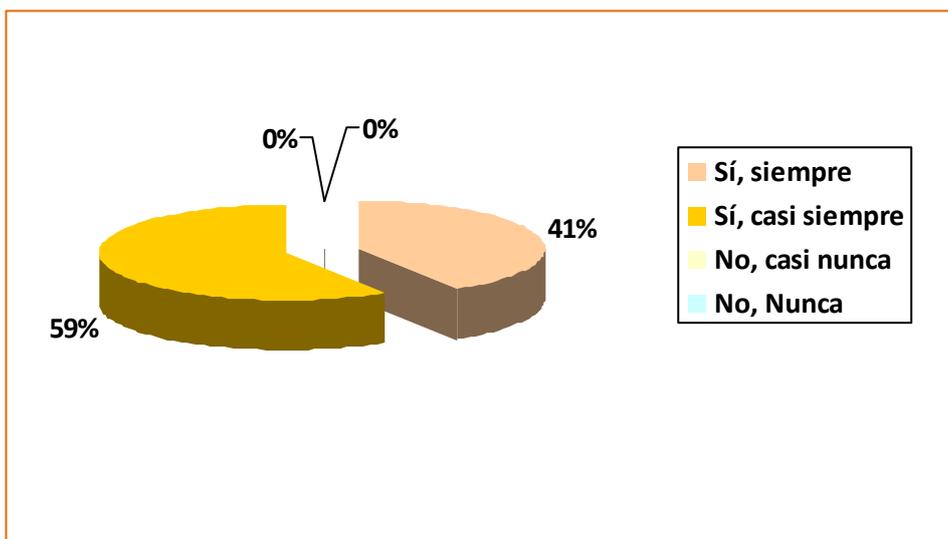


Figura 94: dificultad de acceso a los módulos de tareas

SOBRE LA HERRAMIENTA *FORO*

- Pregunta 5

¿Has participado en foros antes de este curso?

La Figura 95 muestra que la mayoría, un 63%, habían participado previamente en foros de debate.

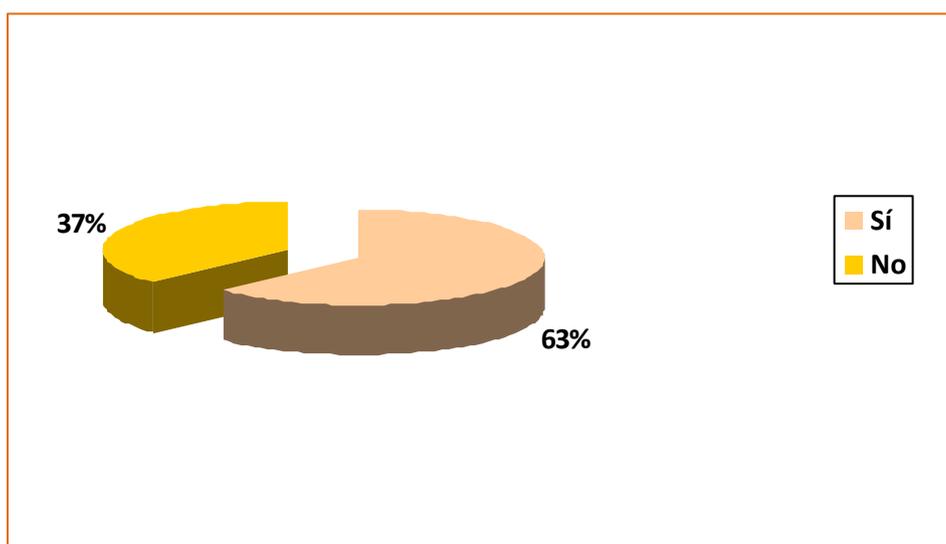


Figura 95: porcentaje de participación previa a la realización del curso en foros

- Pregunta 6

¿Te resultó difícil acceder a los foros y postear en ellos?

Los datos representados en la Figura 96 muestran que sólo el 11% tuvo problemas para intervenir en los foros, a pesar de que el 37%, según declaraban en la pregunta anterior, no habían participado en foros previamente.

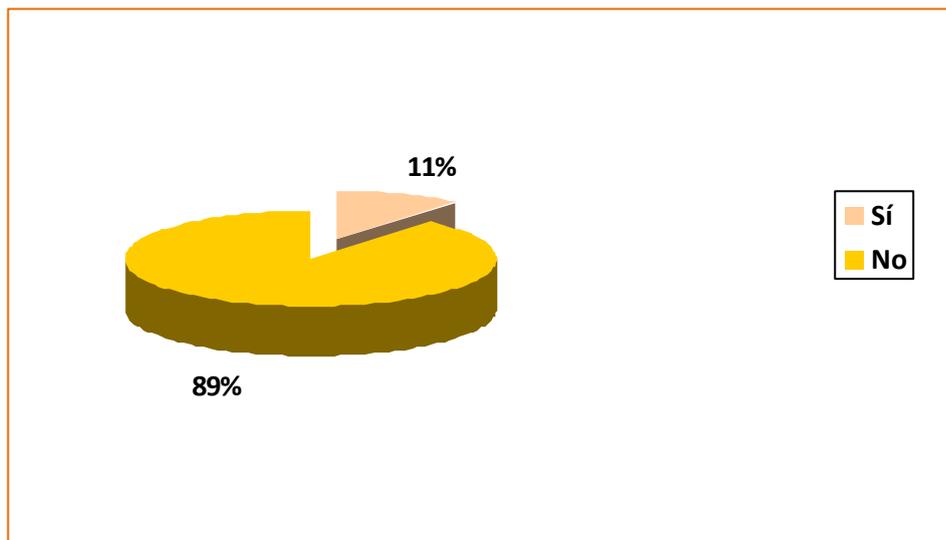


Figura 96: porcentaje de usuarios que encontró difícil el acceso a los foros

Registros de intervenciones en los foros

La Figura 97 nos muestra la información estadística relativa a los foros de discusión. A lo largo del curso se utilizaron seis foros diferentes, de carácter temático, para enfocar las discusiones y evitar la proliferación de cualquier tipo de contenido en cualquiera de los foros. El primero de ellos es el llamado *News* (Noticias), un foro creado automáticamente por la plataforma Moodle, al que todos están suscritos desde el primer momento. La peculiaridad de este foro es que está reservado al tutor, es decir, ninguno de los participantes puede escribir en él, aunque sí pueden leer y responder a los mensajes dejados por el profesor. La idea es reservarlo para noticias relacionadas con el funcionamiento de la plataforma, pero no para establecer discusiones reales sobre temas relacionados directamente con el contenido del curso.

El siguiente foro es el que llamamos *Cafetería*. Se pensó como un lugar de esparcimiento donde se pudieran iniciar debates no académicos, de tono más bien lúdico, que

servieran para relajar a los participantes. Tuvo bastantes lecturas, pero no tantas intervenciones directas.

Los restantes cuatro foros correspondían a los cuatro primeros módulos de trabajo de los seis en los que se dividía el curso (ver capítulo 5.2.2.4), de forma que cada uno de ellos albergara las discusiones relativas a esos bloques de contenido. Tanto el número de lecturas como el de mensajes escritos es mucho mayor que el de los foros *News* y *Cafetería*.

La Figura 98 muestra la media de mensajes leídos y escritos por foro.

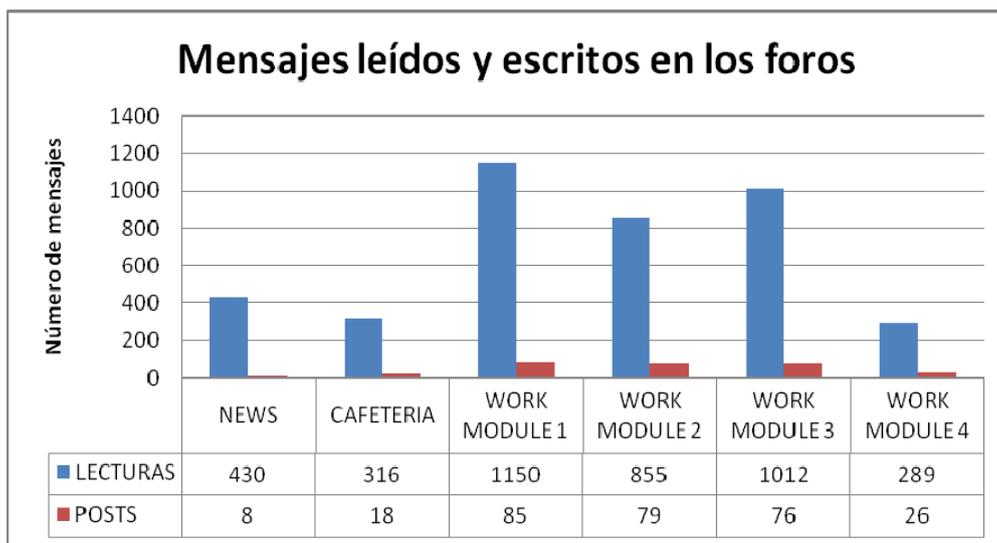


Figura 97: número de mensajes leídos y escritos en los diferentes foros

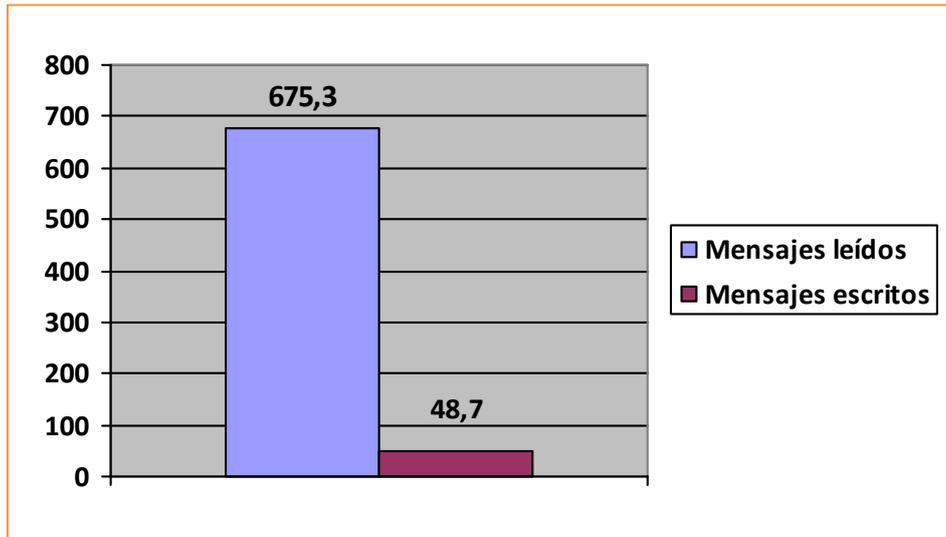


Figura 98: media de mensajes leídos y escritos por foro

SOBRE LA HERRAMIENTA WIKI

- Pregunta 7

¿Conocías la herramienta “wiki” con anterioridad al desarrollo de este curso?

La Figura 99 muestra que sólo el 33% de los participantes en el curso conocía la herramienta wiki.

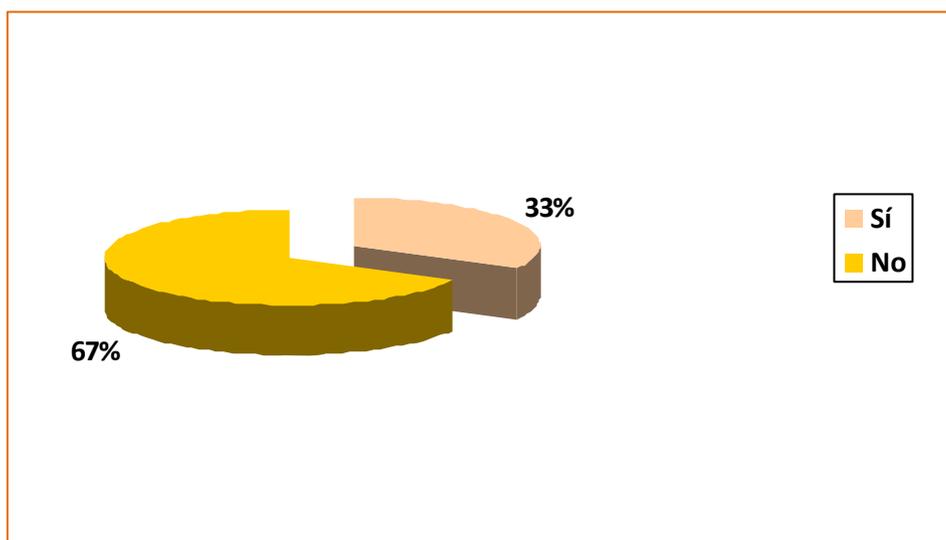


Figura 99: porcentaje de usuarios que conocían la herramienta *wiki*

- Pregunta 8

¿Habías trabajado con wikis antes?

Tal y como refleja la Figura 100, sólo el 15% declara haber trabajado con la herramienta wiki previamente, a pesar de que, como se decía en la pregunta anterior, el 33% la conocía.

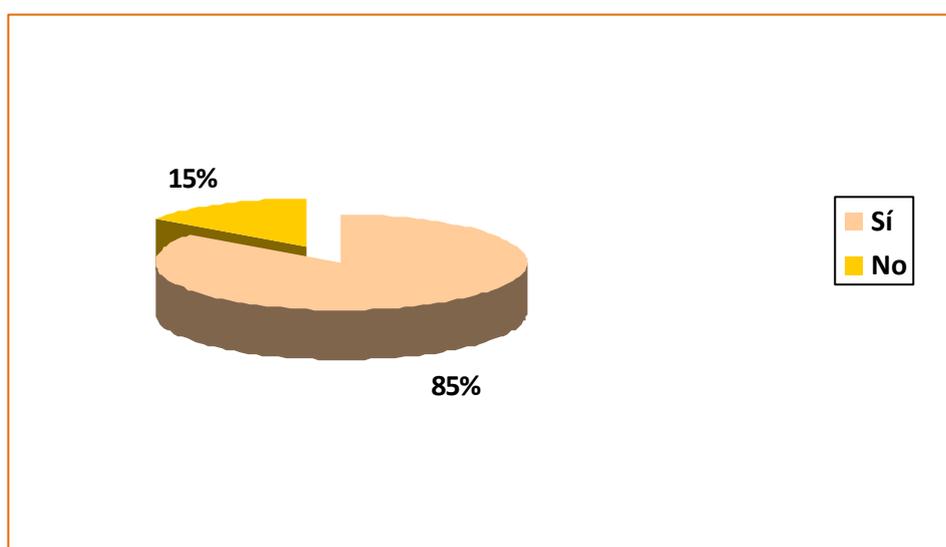


Figura 100: porcentaje de usuarios que habían utilizado una wiki antes de este curso

- Pregunta 9

¿Te ha parecido difícil su funcionamiento?

A pesar de no conocer la herramienta, y de no haber trabajado mayoritariamente con ella con anterioridad, ninguno de los participantes tuvo problemas para utilizarla en nuestra CVA, tal y como refleja la Figura 101.

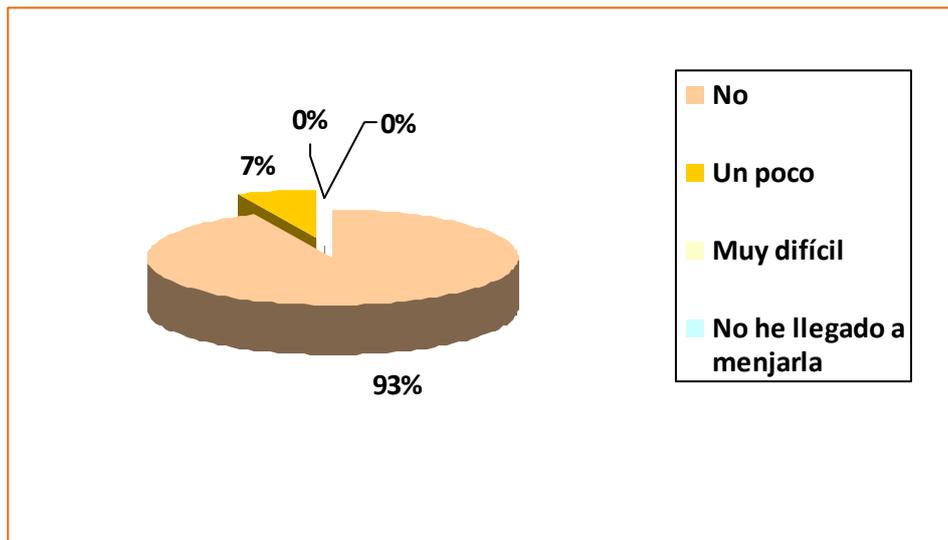


Figura 101: porcentaje de usuarios que encontró difícil el funcionamiento de la wiki.

- Pregunta 10

¿Has conseguido localizar con facilidad la wiki en la que debías trabajar?

La Figura 102 muestra que sólo un 4% tuvo problemas reales para localizar la wiki que correspondía a su grupo y tarea, dato que está en consonancia con el 7% de la pregunta anterior que declara haber tenido “pocos” problemas con esta herramienta.

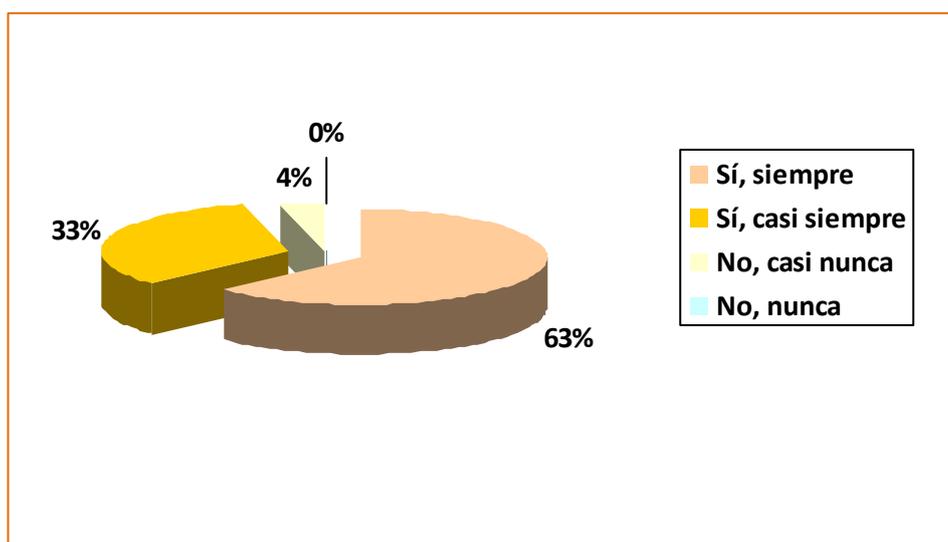


Figura 102: porcentaje de usuarios que encontró problemas para encontrar la wiki correspondiente a su tarea

Registros de participaciones en la wiki

Tal y como se ve en la Figura 103, a lo largo del curso se trabajó en tres wikis diferentes, correspondientes a los tres bloques temporales y de contenidos en los que se dividió el curso. En cada wiki se realizaron parte de las tareas grupales correspondientes a ese bloque de contenidos.

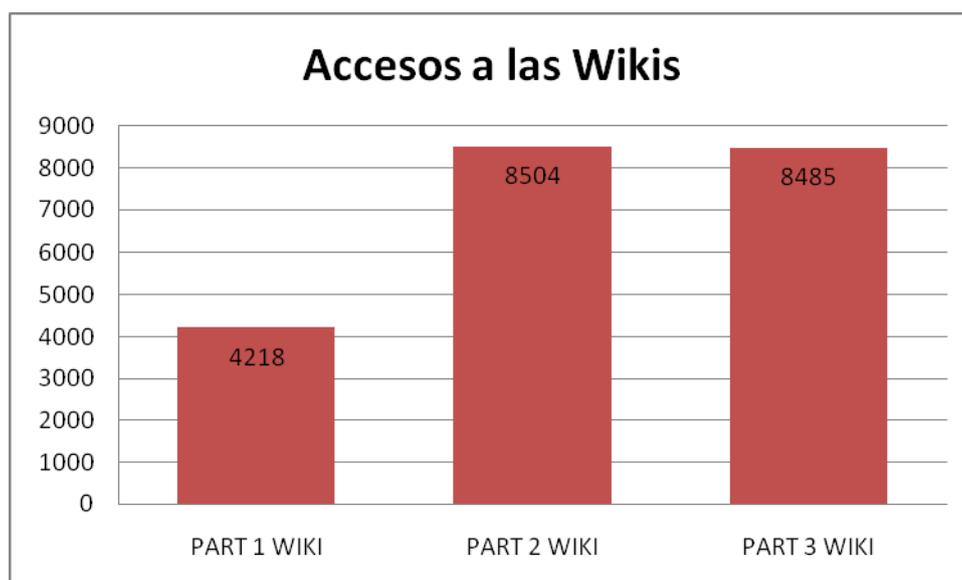


Figura 103: número de accesos a las wikis

En la Tabla 11 se muestra el número de accesos totales a las diferentes wikis, seguidos de su distribución en lecturas, ediciones, lectura de instrucciones y lectura de enlaces a otras páginas de la misma wiki. La actividad ha sido muy alta, sobre todo en lecturas y ediciones de páginas, en particular en la segunda y tercera de las wikis.

NÚMERO DE ACCESOS A LAS WIKIS					
	Accesos totales	Lecturas	Ediciones	Lectura de instrucciones	Lectura de enlaces
Part 1 wiki	3913	3486	383	28	16
Part 2 wiki	8432	7731	678	16	7
Part 3 wiki	8143	7237	893	6	7
MEDIA	6829,33	6151,33	651,33	16,67	10

Tabla 11: número de accesos a las wikis

Los datos totales de acceso a la aplicación wiki, clasificados por usuario se pueden ver en el anexo IX.

SOBRE LA HERAMIENTA DE *MENSAJERÍA INTERNA*

- Pregunta 11

¿Has utilizado con facilidad el servicio de mensajería interna?

El servicio de mensajería interna de nuestra CVA, uno de los principales canales de comunicación, no presentó ningún problema para el 85% de los miembros de la comunidad, tal y como se refleja en la Figura 104.

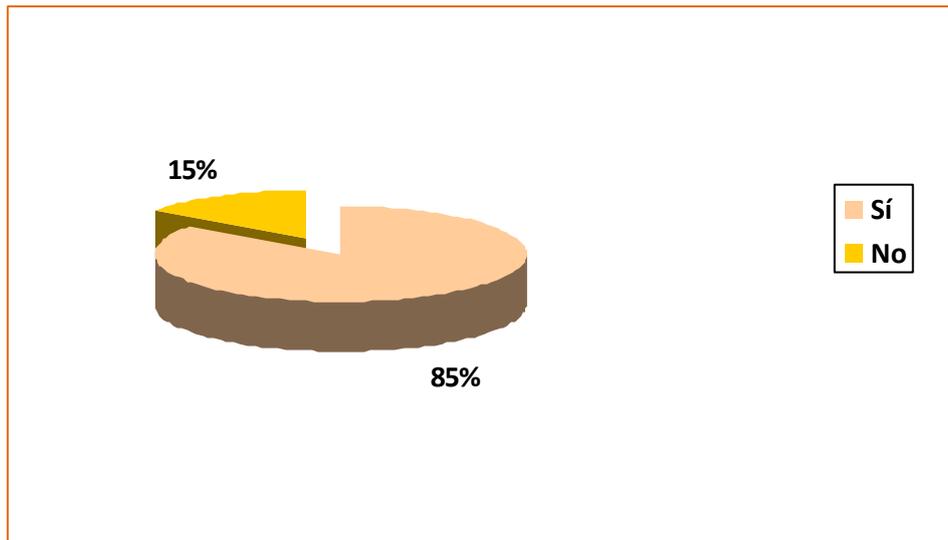


Figura 104: porcentaje de usuarios que encontró dificultad en el uso de la mensajería interna

-

- Pregunta 12

¿Te ha resultado cómodo para recibir mensajes de otros participantes en el curso?

Además de no presentar dificultades, la Figura 105 muestra que los usuarios han encontrado esta aplicación muy cómoda para la recepción de mensajes. El porcentaje se eleva al 89%, un 4% más de los que declaran haberlo utilizado con facilidad.

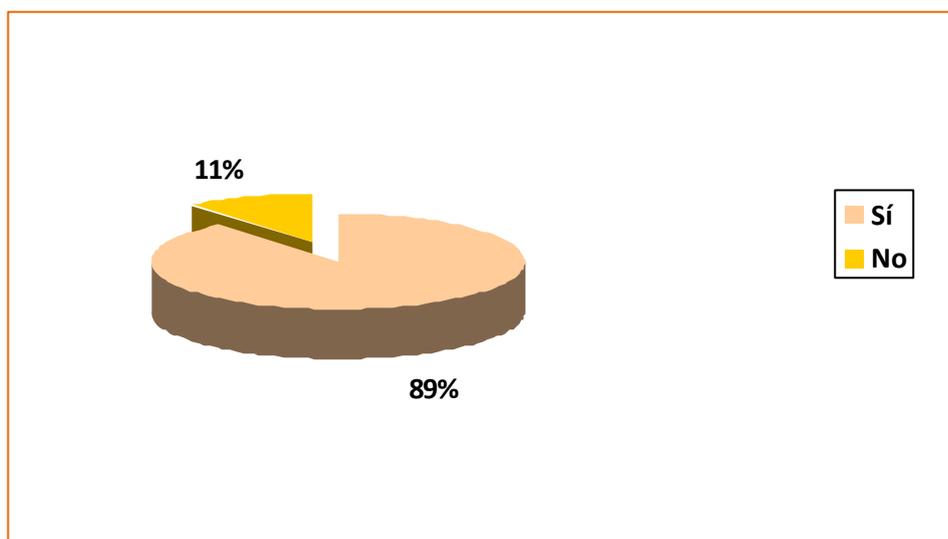


Figura 105: porcentaje de usuarios que encontró cómoda la aplicación para la recepción de mensajes

- Pregunta 13

¿Te ha resulta cómodo para enviar mensajes a otros participantes en el curso?

Como se ve en la Figura 106, casi el mismo porcentaje que lo considera cómodo para recibir mensajes, tiene la misma opinión cuando se trata de enviarlos, llegando en este caso al 85%.

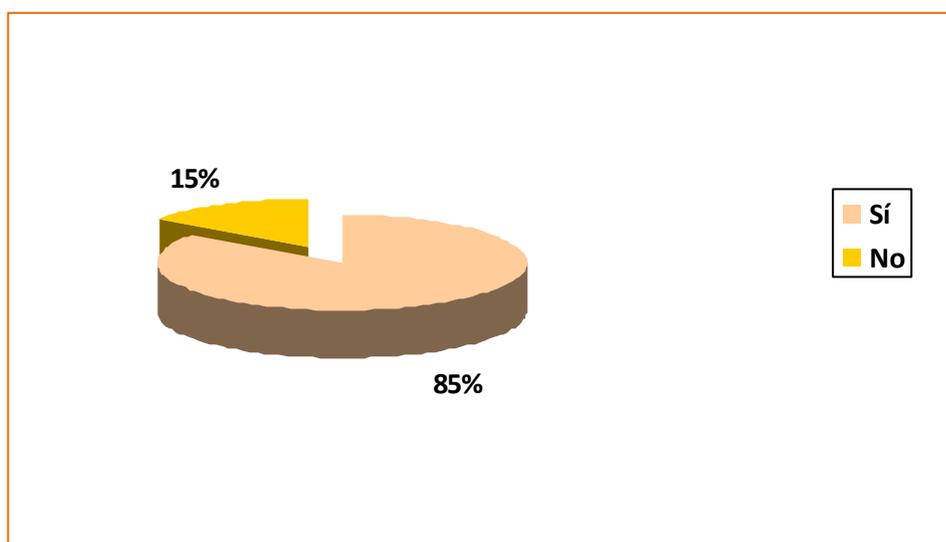


Figura 106: porcentaje de usuarios que encontró cómoda la aplicación para el envío de mensajes

Registros de mensajería interna

En los siguientes gráficos se muestra información relativa al uso de la aplicación de mensajería interna del que disponía la comunidad virtual. La Figura 107 refleja los datos de la media de mensajes enviados al tutor y a otros miembros de la CVA, así como la media de los recibidos por esos mismos destinatarios.

Como se puede ver, el número de mensajes enviados al tutor es significativamente menor que el de enviados a otros compañeros. El número de mensajes recibidos es muy parecido al de enviados, lo cual denota un gran equilibrio en las comunicaciones realizadas a través de este medio. La media más alta corresponde a los mensajes recibidos, procedentes del tutor, ya que éste utilizó la mensajería interna para todas las comunicaciones con la comunidad.

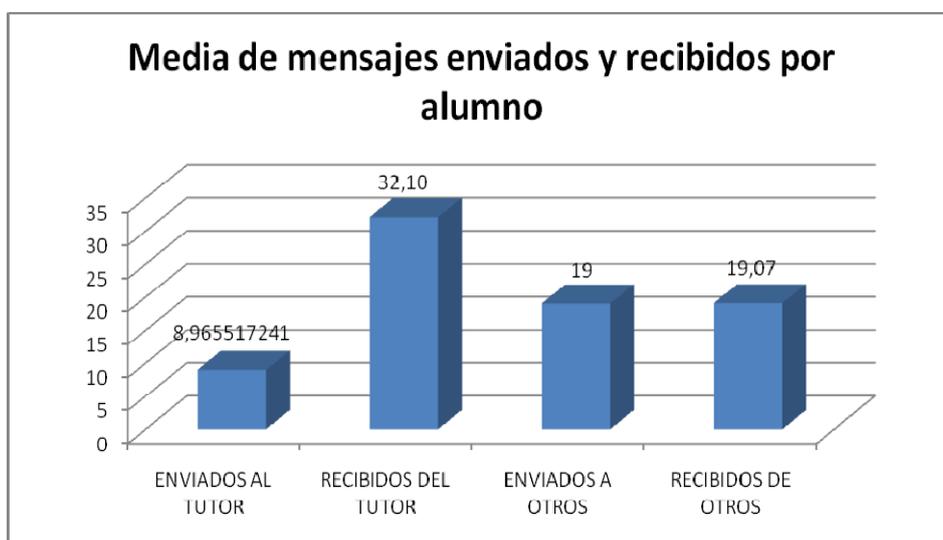


Figura 107: media de mensajes enviados y recibidos por alumno

En la Figura 108 vemos los datos correspondientes al tráfico medio de mensajes por cada uno de los 29 miembros de la comunidad. Se puede apreciar la disparidad de las cifras, que van desde un mínimo de diez mensajes hasta un máximo de cuarenta.

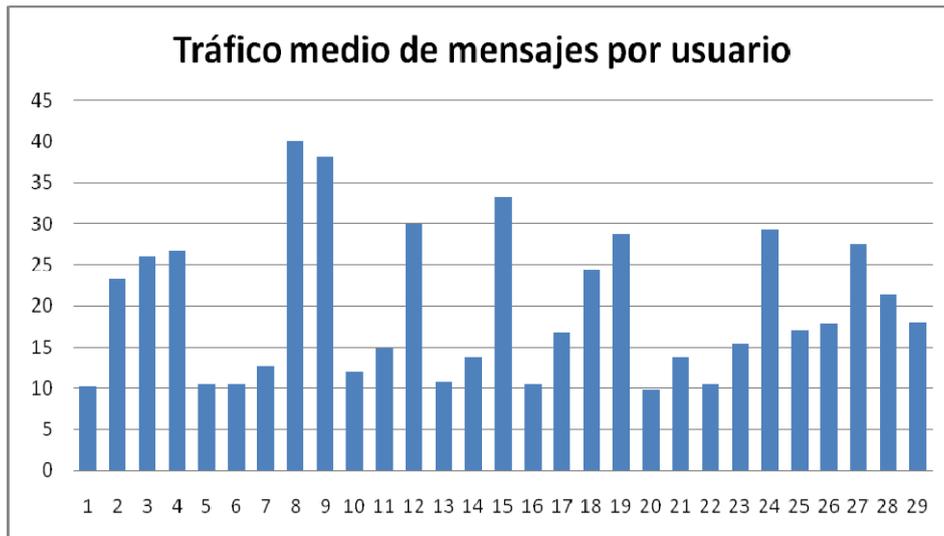


Figura 108: tráfico medio de mensajes por usuario

La Figura 109 muestra el tráfico medio de mensajes enviados. Como podemos ver, la media de mensajes enviados a otros miembros de la comunidad dobla la de enviados al tutor. La Figura 110 nos muestra la media de mensajes recibidos. Vemos que el dato de los mensajes recibidos del tutor es el doble que el correspondiente a los recibidos de otros usuarios. En este caso es importante recordar que la comunicación del tutor es con todos los miembros de la CVA, mientras que cada uno de ellos se ha comunicado dentro de diferentes grupos de trabajo, pero no con todos simultáneamente.

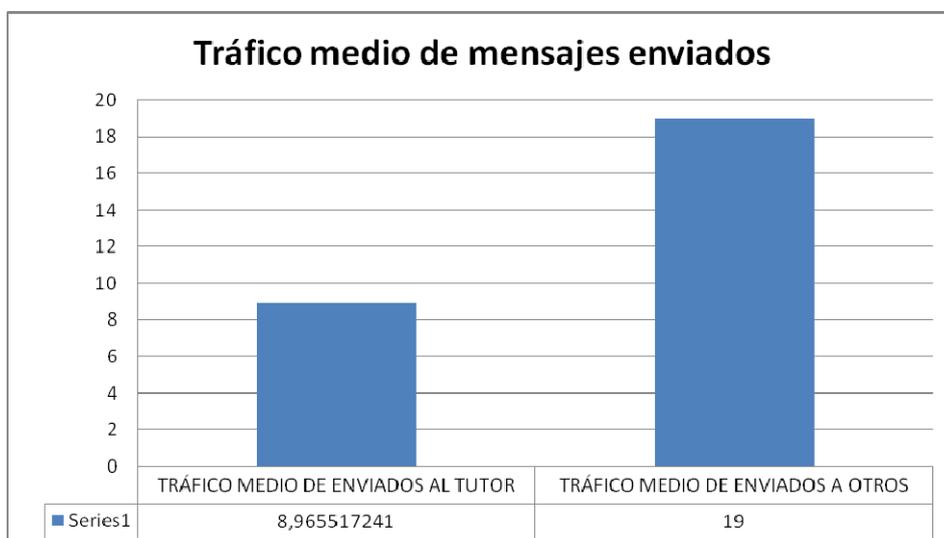


Figura 109: tráfico medio de mensajes enviados

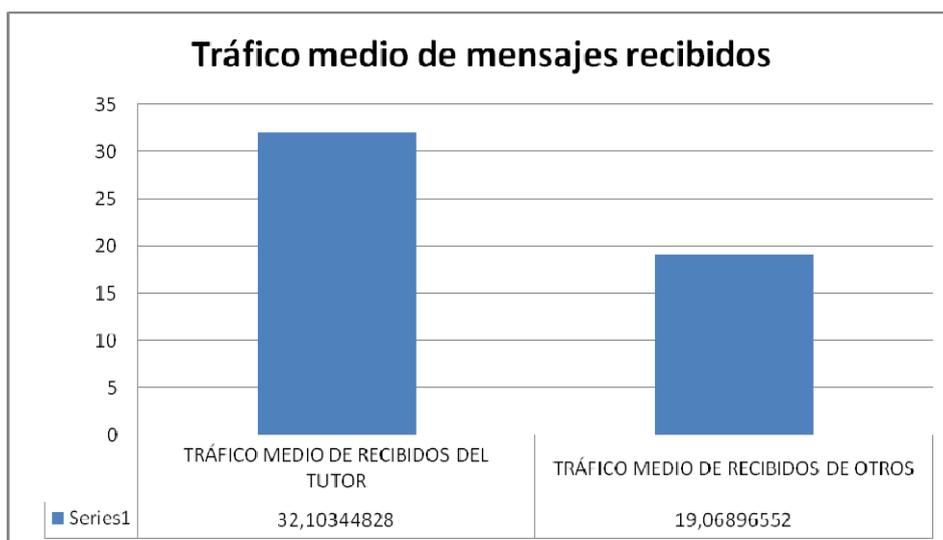


Figura 110: tráfico medio de mensajes recibidos

En el anexo X se puede consultar un listado completo del tráfico de mensajes por usuario.

SOBRE LAS ACTIVIDADES DEL TIPO *HOT POTATOES*⁹²

- Pregunta 14

¿Te ha resultado fácil habituarte a la mecánica de su funcionamiento?

La Figura 111 muestra que este tipo de actividades sólo presentó problema a un 4% de los participantes, lo cual no significa que fueran incapaces de realizarlas.

⁹² Este tipo de actividades fueron analizadas en el capítulo V.2.4.6

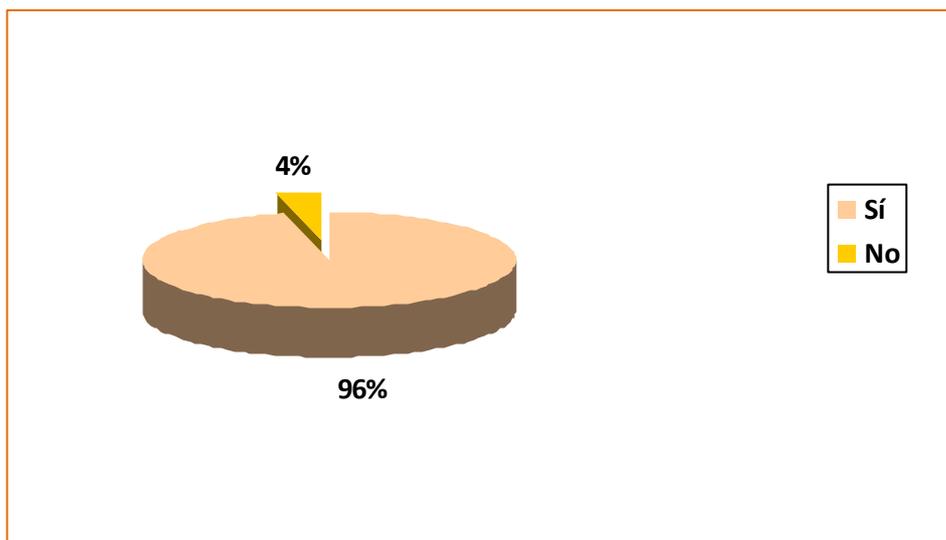


Figura 111: facilidad de uso de la aplicación *Hot Potatoes*

- Pregunta 15

¿Te ha resultado fácil su realización?

Como se puede ver en la Figura 112, al 78% de los participantes les resultó fácil la realización de las actividades propuestas con esta herramienta.

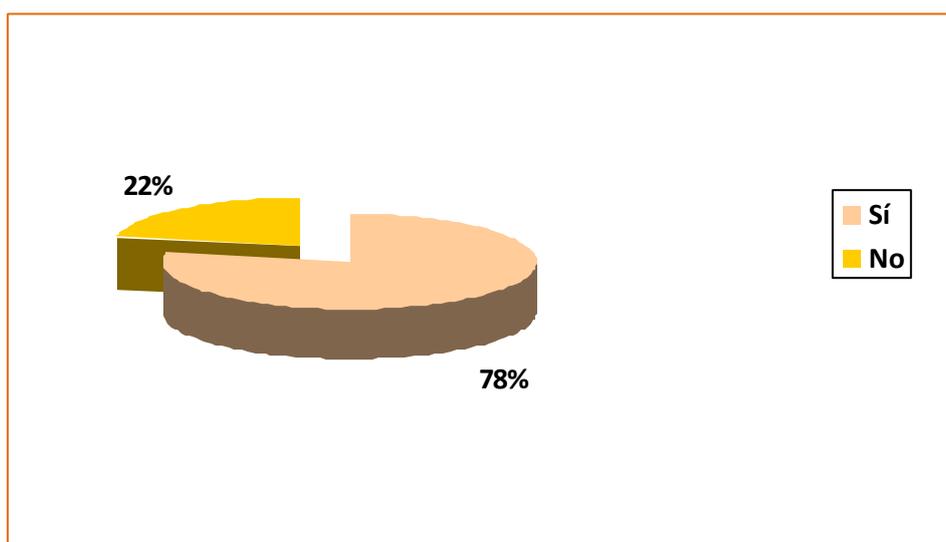


Figura 112: facilidad de las actividades con la aplicación *Hot Potatoes*

- Pregunta 16

¿Con qué frecuencia has tenido algún problema al realizarlos?

La Figura 113 refleja que el 93% de los participantes no tuvieron problema nunca o casi nunca para realizar las actividades, casi en perfecta consonancia con el 96% de la pregunta 14 que declara haberse habituado fácilmente a su funcionamiento.

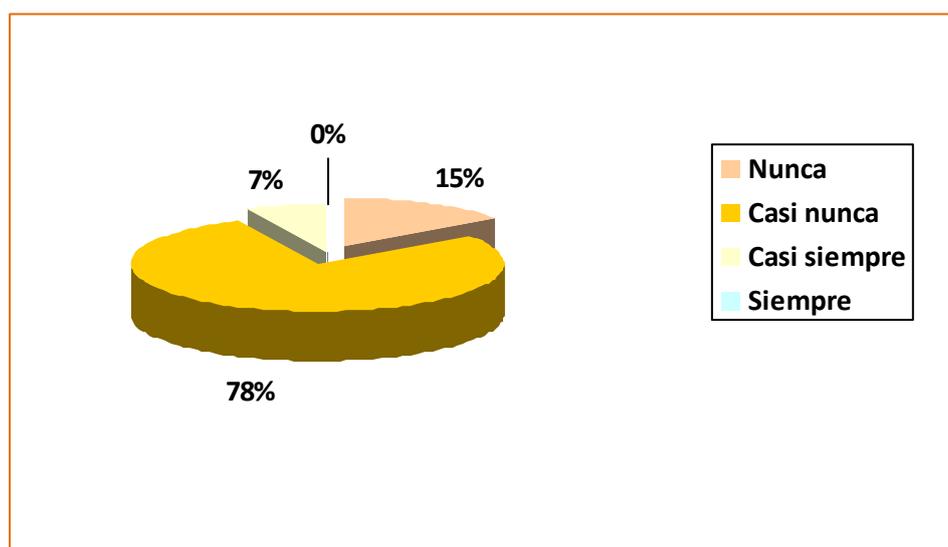


Figura 113: frecuencia con la que se encontraron problemas en tareas con *Hot Potatoes*

SOBRE LA HERRAMIENTA DE *CHAT*

- Pregunta 17

¿Has tenido problemas para acceder a las salas de chat?

El porcentaje de miembros de la comunidad que han encontrado problemas en el uso de esta herramienta ha sido relativamente elevado. Tal y como se muestra en la Figura 114, un 37% experimentó algún tipo de problema, debido quizá a posibles saturaciones del servidor, en momentos concretos.

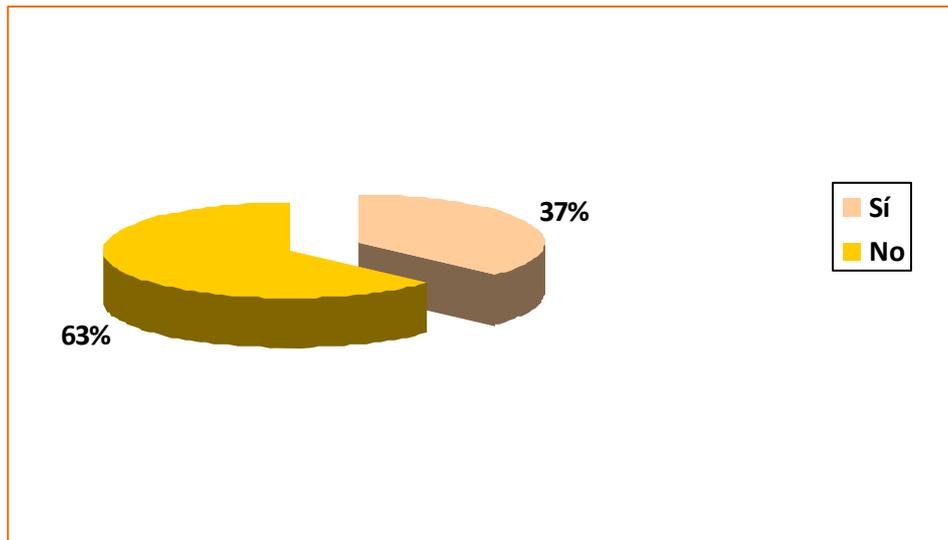


Figura 114: porcentaje de usuarios con problemas de acceso a las salas de chat

- Pregunta 18

¿Has tenido problemas en seguir las discusiones que se producían?

La Figura 115 nos muestra que sólo un 26% tuvo problemas para seguir las conversaciones y discusiones organizadas en los chats, a pesar de que, como se ve en la pregunta 17, un 37% tuvo problemas de acceso al *chatroom*.

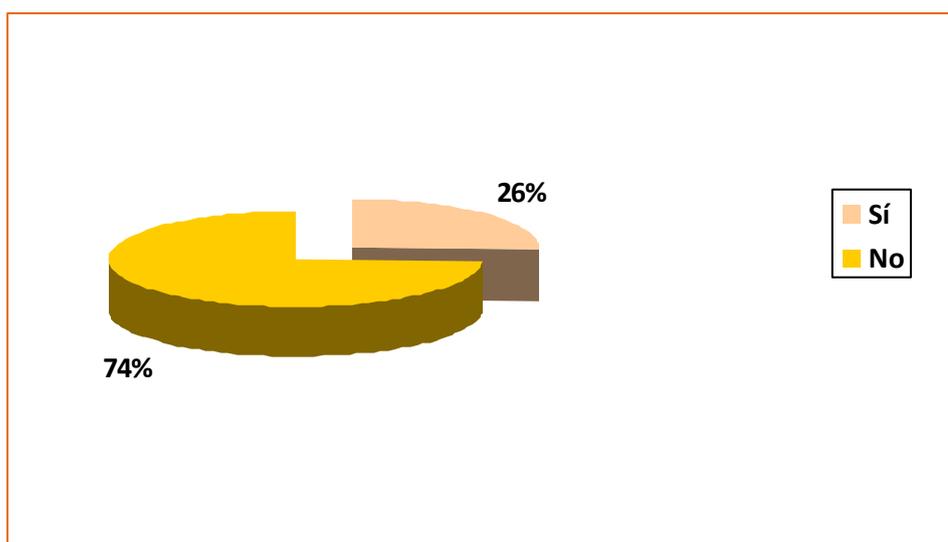


Figura 115: porcentaje de usuarios que tuvieron problemas para mantener conversaciones

- Pregunta 19

¿Habéis conseguido, en alguno de vuestros grupos, llevar a cabo una discusión fructífera sobre un tema?

La Figura 116 muestra el porcentaje de participantes que consiguieron entablar debates fructíferos sobre algún tema de interés para todos ellos.

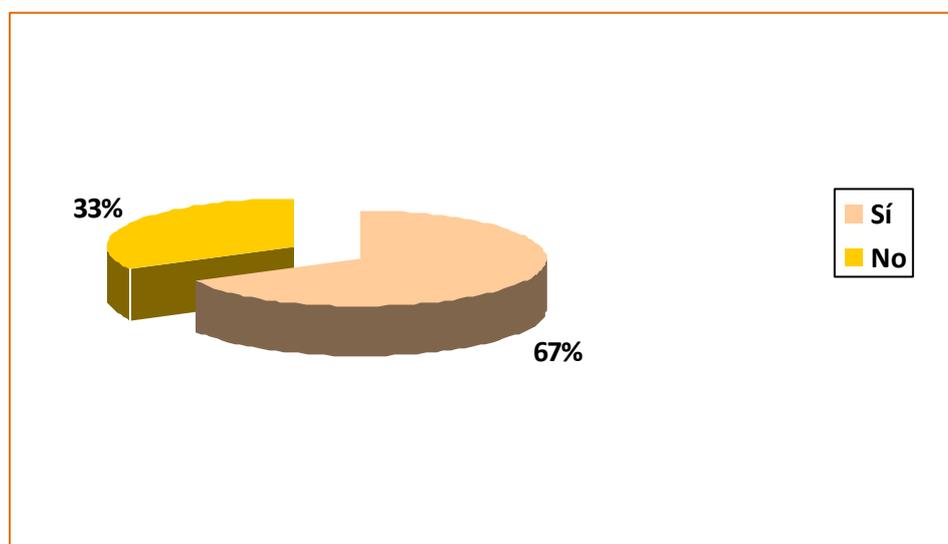


Figura 116: porcentaje de debates exitosos desarrollados en el chat

- Pregunta 20

¿Cuántos de los miembros del grupo estuvieron presentes en la sesión o sesiones de chat?

Los datos que nos muestra la Figura 117, relativos a la asistencia a las sesiones de chat, son un tanto irregulares. En un 22% de las ocasiones asistieron todos los miembros, pero también encontramos otros 22% de casos en los que se declara que asistieron pocos de los participantes. Por otro lado, en un 26% de los casos tomó parte la mayoría y tan sólo un 11%

declara que no asistió nadie a una sesión concreta, es decir, que sólo él accedió a la sala de chat.

Estos datos tienen que ver con los problemas que presenta la realización de actividades de carácter sincrónico. Aun existiendo un compromiso previo de los participantes, la realidad es que no siempre es posible llegar a un acuerdo respecto al día y la hora en que se celebrará la sesión de chat, y, cuando se llega a un acuerdo, no siempre se puede cumplir.

También hay que añadir el factor emocional del “desánimo” que supone ser el primero en acceder a la sala de chat y esperar a que lleguen los demás. ¿Cuánto estamos dispuestos a esperar? ¿Cuánto tiempo de retraso se puede considerar razonable?

La realización de las sesiones de chat contó con unas pautas de funcionamiento que pueden verse en el anexo VI.

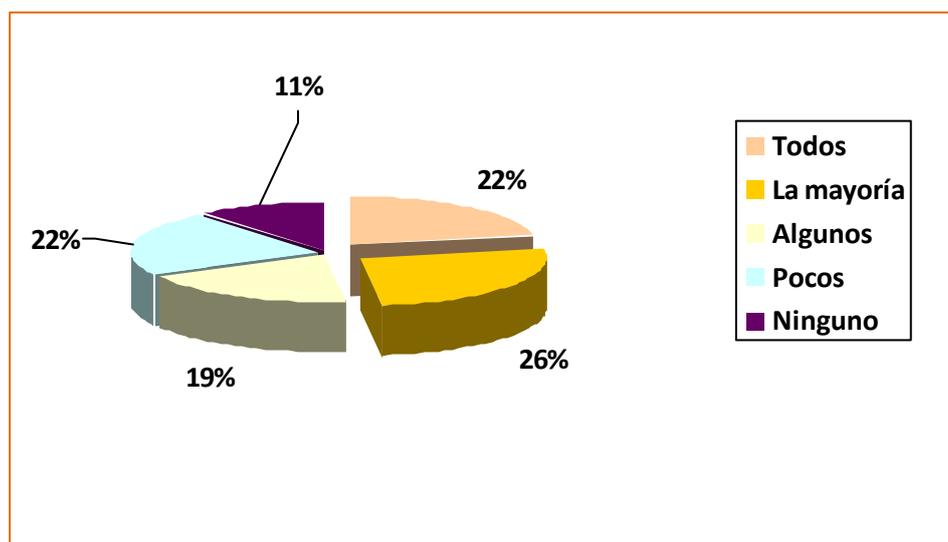


Figura 117: asistencia a las sesiones de chat

Registros de participaciones en las sesiones de chat

A lo largo del curso se programaron veintisiete sesiones de chat, en seis salas de chat diferentes. Estas seis salas correspondían con los seis grupos de trabajo que existían en cada módulo de trabajo, de forma que cada grupo tenía su propia sala y fijaba sus propias sesiones de chat cuando resultaba más conveniente para todos los miembros del grupo.

La duración total de las conversaciones fue de 13 horas y 7 minutos, con una duración media de 37 minutos por sesión. Se produjeron un total de 1514 intercambios en las sesiones, con una media de 72 intercambios por sesión. La Tabla 12 nos muestra los datos que acabamos de comentar.

DURACIÓN DE LAS CONVERSACIONES E INTERCAMBIOS REALIZADOS	
Duración total (en horas)	13:07
Duración media de las conversaciones (en horas)	00:37
Número de conversaciones	21
Intercambios totales	1514
Intercambios por conversación	72
Intercambios por minuto	1,9

Tabla 12: duración de las actividades desarrolladas en las sesiones de chat

El anexo XI nos muestra la información completa relativa a las sesiones de chat, incluyendo, entre otros datos, las fechas en las que se realizaron esas sesiones, e intercambios de conversaciones por usuario.

SOBRE EL USO DE LA RED SOCIAL GROU.PS

- Pregunta 21

¿Has tenido problemas para habituarte al uso de la plataforma?

La Figura 118 refleja que el 69% de los participantes no tuvo problemas para trabajar con la red social complementaria creada en la plataforma *grou.ps*⁹³.

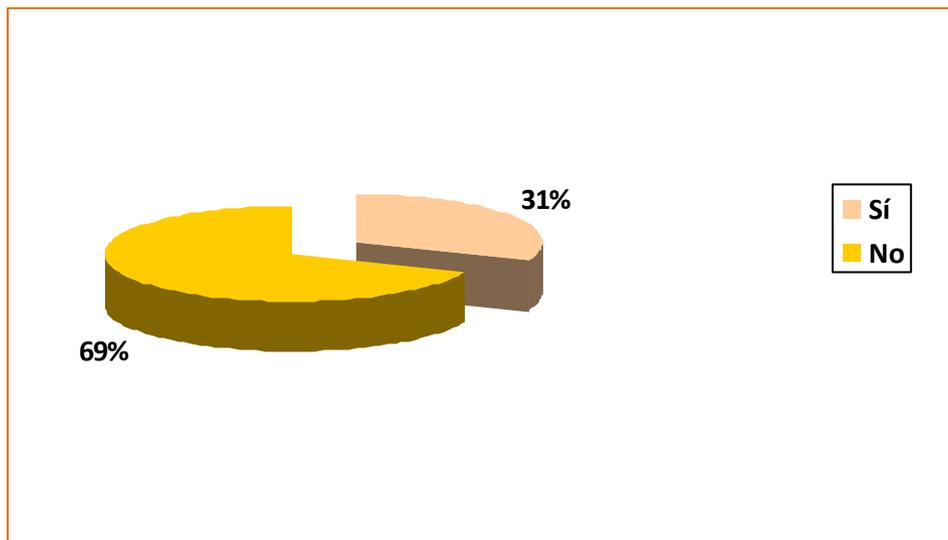


Figura 118: porcentaje de usuarios con problemas para el uso de *grou.ps*

- Pregunta 22

¿Has tenido algún problema cuando has tenido que subir archivos?

El 69% no tuvo problemas nunca o casi nunca, aunque, tal y como se refleja en la Figura 119, también un 10% declara haber tenido problemas siempre.

⁹³ Ver capítulo V.2.4.7.

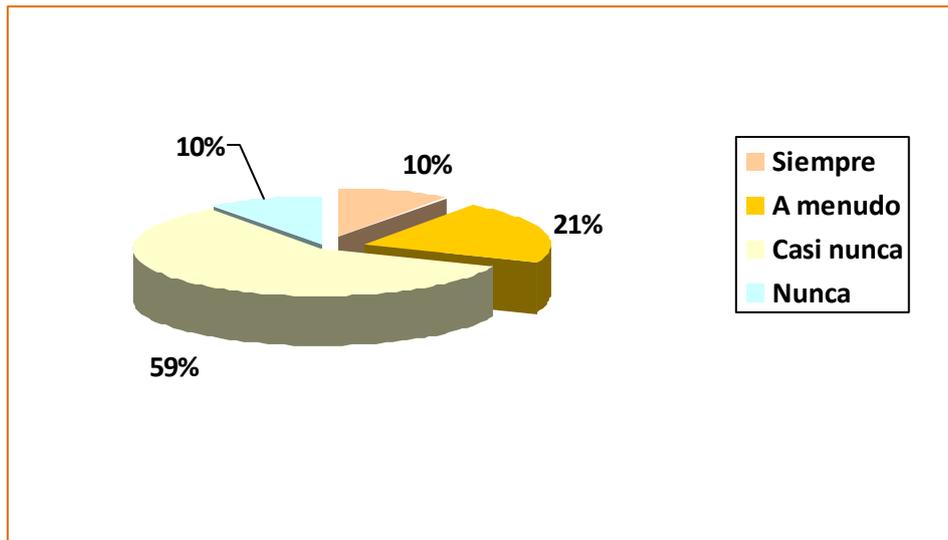


Figura 119: porcentaje de usuarios que encontró problemas para subir archivos a *groups*

- Pregunta 23

¿Has descargado archivos subidos por tus compañeros?

La Figura 120 nos muestra una tendencia clara a no descargar archivos del resto de los compañeros, con un 76% que lo hacía nunca o casi nunca. El interés de los participantes en la CVA está más en la comunicación que en el intercambio de material, especialmente cuando se usa esta herramienta concreta.

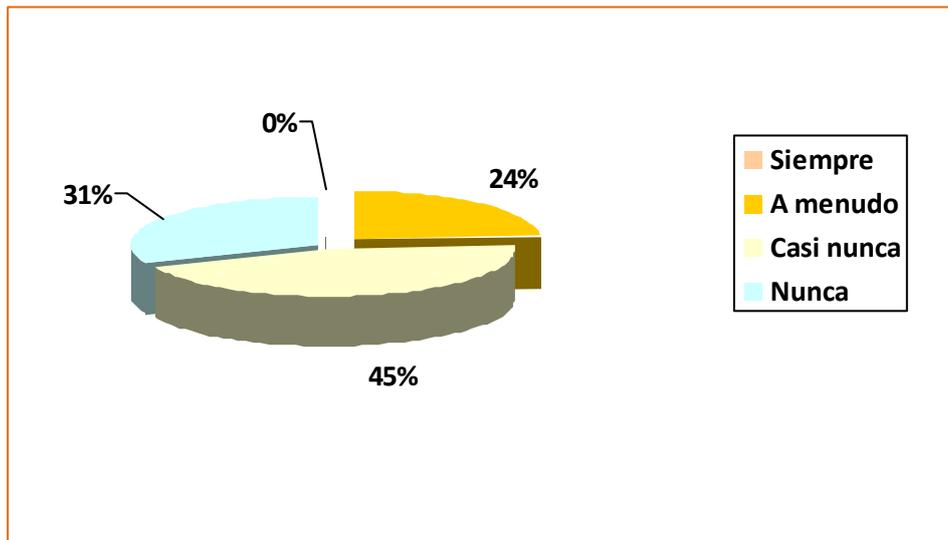


Figura 120: porcentaje de usuarios que descargaron archivos de sus compañeros

- Pregunta 24

¿Has tenido problemas para habituarte al uso de la plataforma para subir enlaces a páginas web?

Tampoco el uso de esta herramienta ha presentado problemas a los participantes.

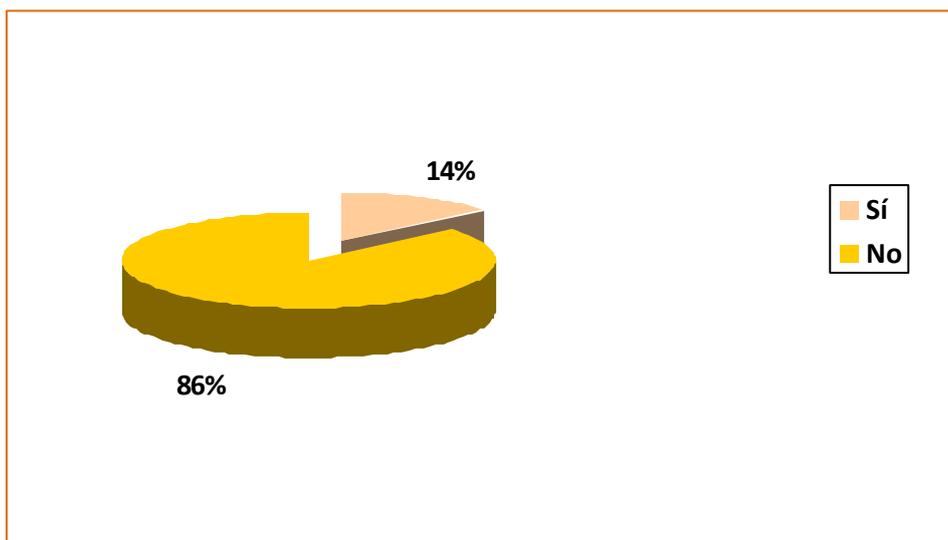


Figura 121: porcentaje de usuarios que encontró problemas en la subida de enlaces

- Pregunta 25

¿Has hecho uso de esa utilidad?

La subida de enlaces era una actividad optativa cuyo uso no resultaba imprescindible para alcanzar los objetivos de la CVA. Los datos mostrados por la Figura 122 muestra que así lo entendieron los usuarios y esa es la razón de su bajo porcentaje de uso.

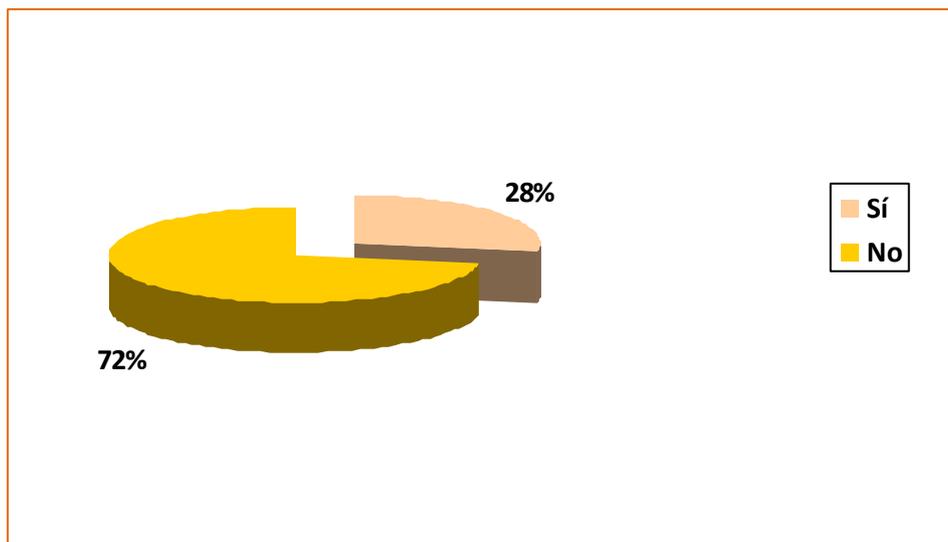


Figura 122: porcentaje de usuarios que utilizó esta herramienta

- Pregunta 26

¿Has visitado los enlaces que tus compañeros han subido?

En cambio, el porcentaje de sujetos que han visitado los enlaces aportados por el resto, es muy destacable, alcanzando el 62%, tal y como muestra la Figura 123.

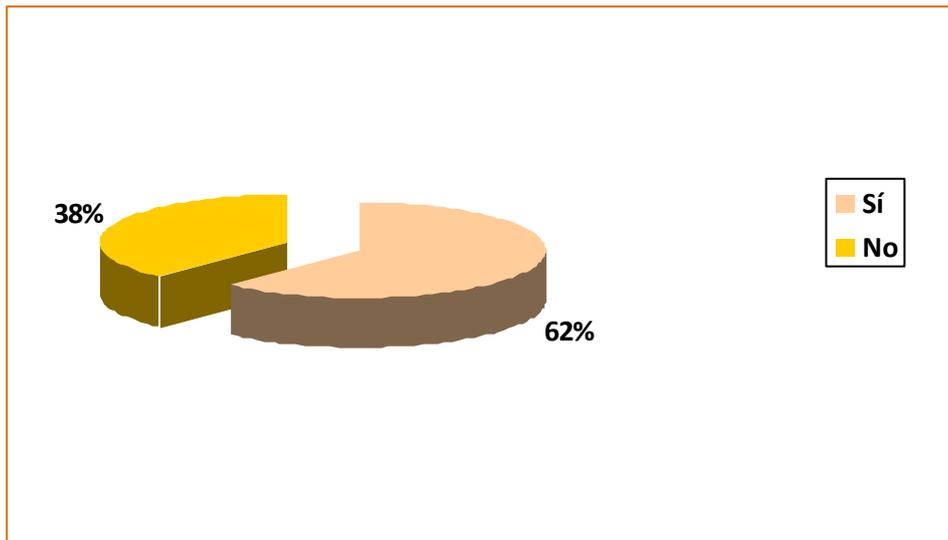


Figura 123: porcentaje de usuarios que visitaron enlaces aportados por sus compañeros

- Pregunta 27

¿Has tenido problemas para habituarte al uso de la plataforma para subir fotos?

La Figura 124 nos muestra que casi el 80% de ellos declara no haber encontrado dificultades para subir fotos a la plataforma.

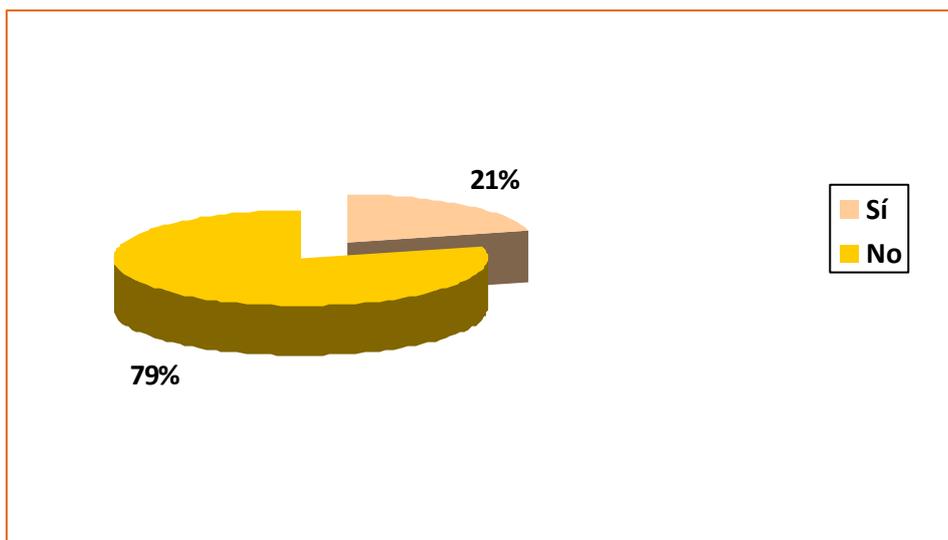


Figura 124: porcentaje de usuarios que encontró problemas en la subida de fotos

- Pregunta 28

¿Has hecho uso de esa utilidad?

A pesar de no haber encontrado problemas en el uso de esta herramienta, sólo el 24% de ellos la utilizó, según muestra la Figura 125.

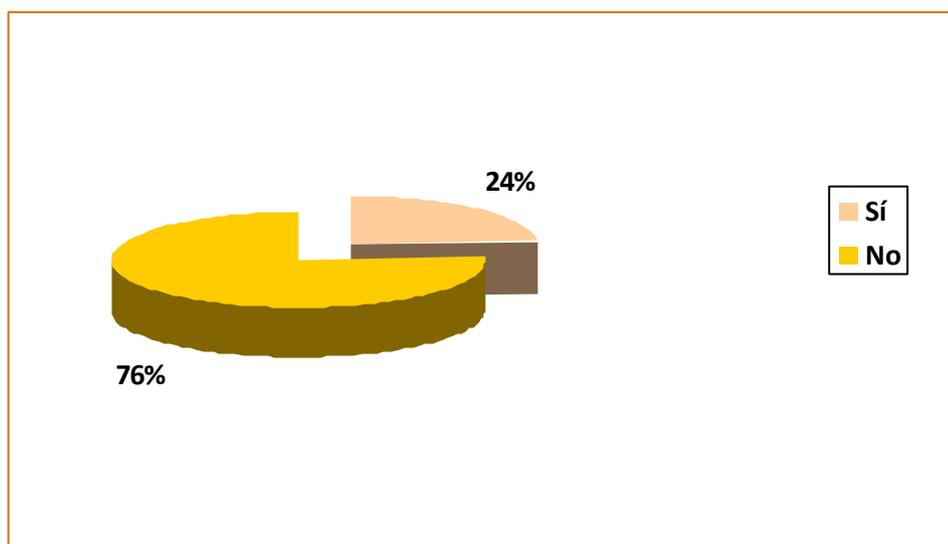


Figura 125: porcentaje de usuarios que hizo uso de esta aplicación

- Pregunta 29

¿Has visto las fotos que otros han subido?

Finalmente, la Figura 126 muestra que sólo el 45% de los miembros de la comunidad han visto fotos subidas por otros de sus compañeros.

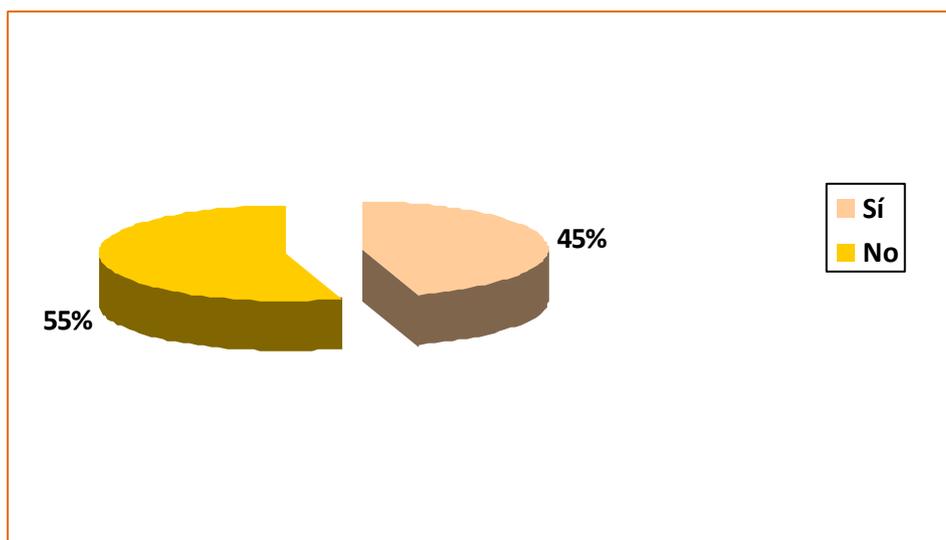


Figura 126: porcentaje de usuarios que han visto fotos subidas por otros compañeros

La información ofrecida por las respuestas a las preguntas sobre la plataforma *groups*, avala la idea de que este entorno de trabajo, y todas sus herramientas, fueron utilizados con mucha menos profusión e interés que las disponibles en la plataforma principal de la CVA, basada en *Moodle*, aunque en ningún momento se declara que resultaran especialmente dificultosas.

SOBRE EL CORREO ELECTRÓNICO

- Pregunta 30

¿Te ha resultado difícil habituarte a su uso?

Los datos mostrados por la Figura 127 son tan elocuentes como esperados. El uso del correo electrónico no ha supuesto ningún problema, por ser una herramienta sobradamente conocida y popular entre todos los participantes en el curso.

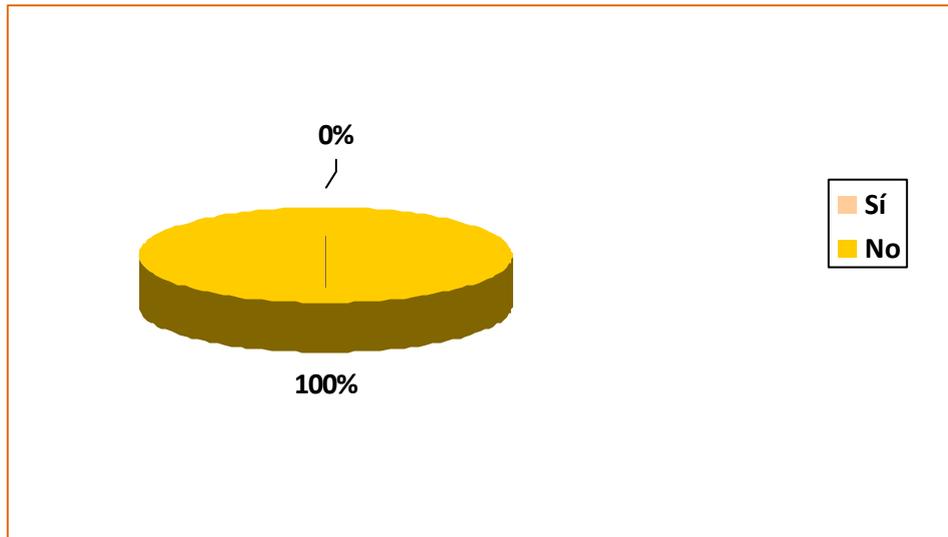


Figura 127: facilidad de uso del correo electrónico

- Pregunta 31

¿Has utilizado este método de comunicación con frecuencia?

A pesar de ello, la Figura 128 muestra que sólo el 72% declara haberlo usado con frecuencia. Recordemos que la plataforma de nuestra CVA disponía de sus propios medios de comunicación interna, y que hasta un 85% de los miembros de la comunidad han declarado (ver pregunta 13) que les resultaba cómodo para el envío de mensajes.

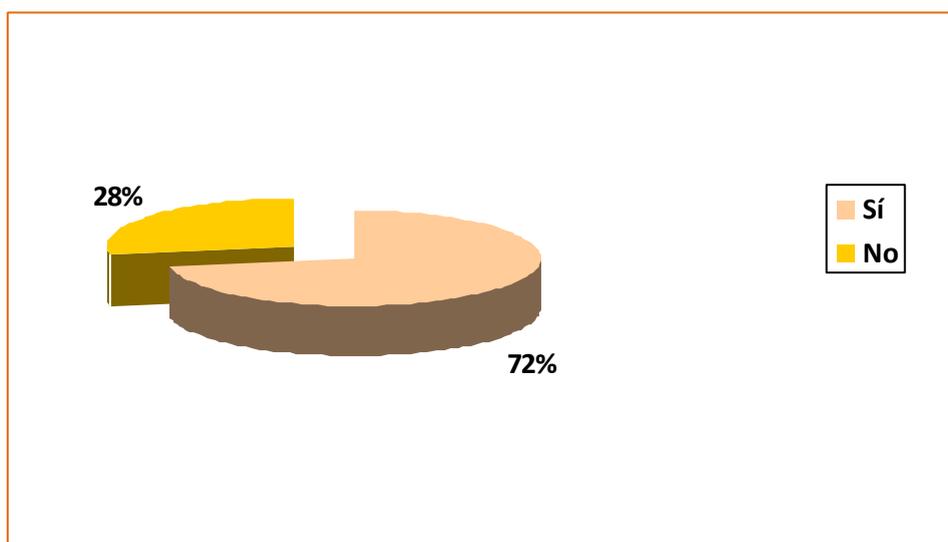


Figura 128: porcentaje de usuarios que usó el correo electrónico con frecuencia

- Pregunta 32

¿Con quién te comunicabas mediante él?

En esta pregunta las opciones no eran excluyentes, de forma que muchos de los participantes eligieron más de una opción. El dato más destacable que muestra la Figura 129 es el hecho de que con quien menos se comunicaron a través del correo electrónico es con el tutor, sólo el 21%, lo que incide en la idea de que la relación con el tutor no es el eje central de la CVA.

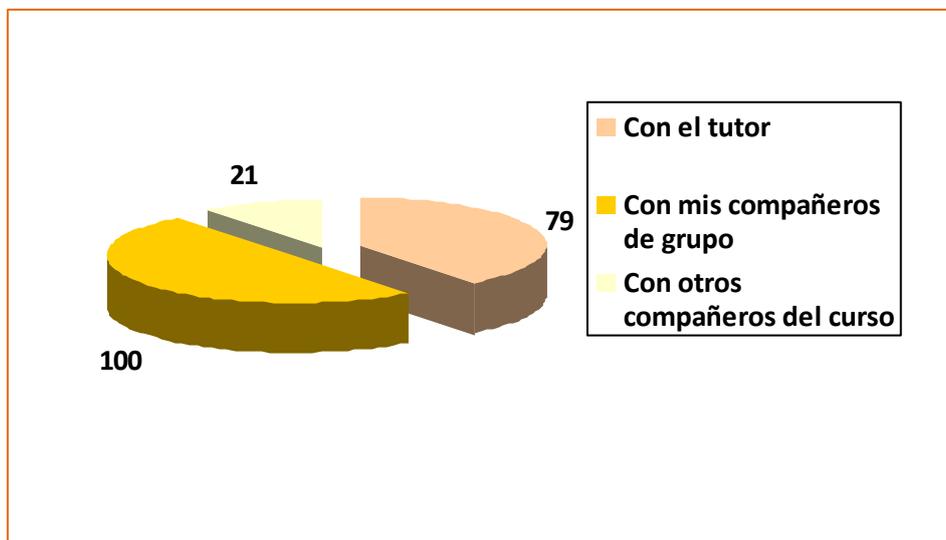


Figura 129: destinatarios de los mensajes enviados por correo electrónico

- Pregunta 33

¿Cuáles de estos métodos de comunicación has utilizado?

Al igual que en la pregunta 32, las opciones de respuesta no eran excluyentes, y muchos de los participantes eligieron más de una opción. La Figura 130 muestra que todas las herramientas fueron ampliamente utilizadas. Sin embargo, destaca el uso de la wiki, que, sin

ser una aplicación diseñada estrictamente para la comunicación, sí fue usada con profusión para la organización y planificación de tareas, actividades que requieren una comunicación fluida con el resto de compañeros.

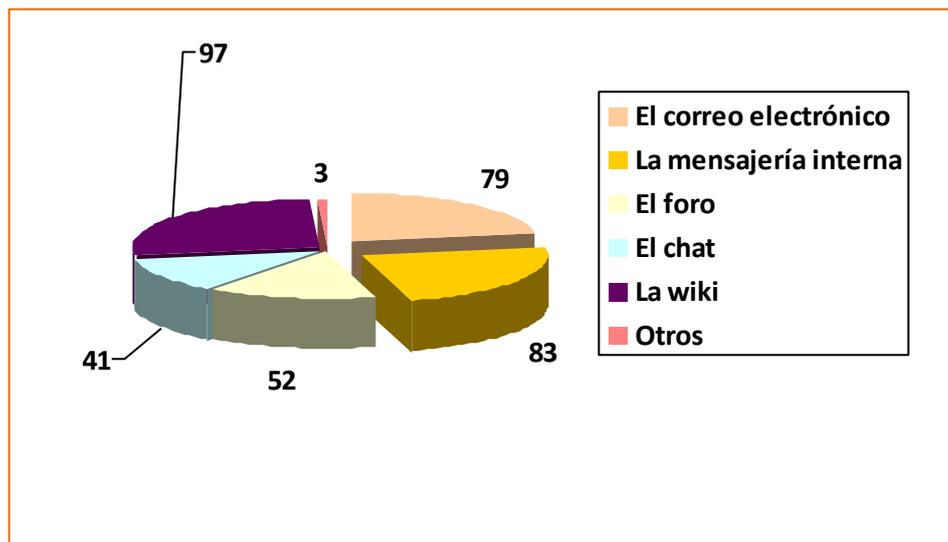


Figura 130: herramientas de comunicación más utilizadas

Interpretación de los datos

Este indicador, en el que preguntamos sobre las herramientas utilizadas en la comunidad virtual, agrupa el mayor número de preguntas, debido a la diversidad de las herramientas utilizadas en la CVA.

Respecto a la plataforma en general, la mayoría desconocían su funcionamiento, pero no tuvieron problemas en adaptarse a ella y accedieron con facilidad a sus diferentes módulos.

Respecto a las diferentes herramientas:

- *Foro.* Muchos ya habían participado en otros foros previamente pero un porcentaje mayor aún reconoce que *no tuvo ningún problema* en hacerlo en nuestra

plataforma. La media de mensajes leídos fue de 675,3, mucho mayor que la de escritos que se quedó en 48,7, en los seis foros de que constaba el curso

- *Wiki*. Esta herramienta era bastante desconocida, y más aún como instrumento de trabajo. No obstante, resultó fácil adaptarse a su funcionamiento y al trabajo en ella. Los registros de esta herramienta son elocuentes, se leyeron 6151 páginas y se editaron 651.
- *Mensajería interna*. Fue la herramienta favorita para establecer comunicación con el tutor o con otros usuarios. Resultó muy cómoda tanto para enviar como para recibir mensajes.
- *Actividades tipo Hot Potatoes*. El uso de este módulo resultó muy fácil para todos los usuarios y sólo en raras ocasiones tuvieron algún problema.
- *Chat*. Esta aplicación no presentó ninguna dificultad, a excepción de algunos problemas de conexión a la sala de chat correspondiente, derivados de posibles saturaciones del servidor. Las discusiones se siguieron bien y resultaron, mayoritariamente, fructíferas para los objetivos fijados. La asistencia a las sesiones de chat fue un tanto irregular. Es lógico pensar que el componente síncrono de esta herramienta penalizó su uso.
- *Red Grou.ps*. El uso de esta plataforma complementaria no presentó problemas aunque a veces se mostró inestable en la subida de archivos. Algunas de las posibilidades que ofrecía este entorno no fueron totalmente aprovechadas por los miembros, probablemente porque no resultaban de utilidad para los objetivos de la CVA.
- *Correo electrónico*. Es la herramienta más conocida por todos, pero no fue la más utilizada, en favor de la aplicación de mensajería interna y, curiosamente, la wiki, la herramienta más desconocida a priori.

VI.1.4.3. En cuanto a las relaciones entre los individuos

Cuestionario 4**Objetivo 3, indicador 1**

- Pregunta 1

¿Cómo valoras el trabajo en grupo realizado desde el punto de vista no académico?

La Figura 131 nos muestra la valoración que los miembros de la comunidad hicieron respecto al trabajo en grupo, más allá de la perspectiva académica. El 75% lo considera positivo o muy positivo. También existe un 8% que lo considera negativo.

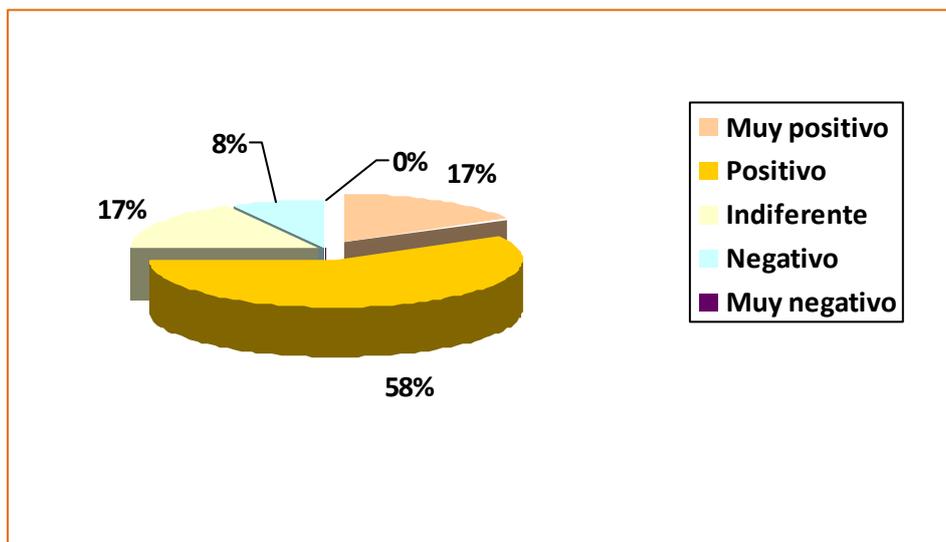


Figura 131: valoración del trabajo en grupo desde la perspectiva no académica

- Pregunta 2

¿Crees que trabajar en grupo te ha ayudado a conocer a algunos de tus compañeros?

La Figura 132 nos muestra el grado de conocimiento que de los demás se ha adquirido. El 96% considera que está entre muy poco o poco.

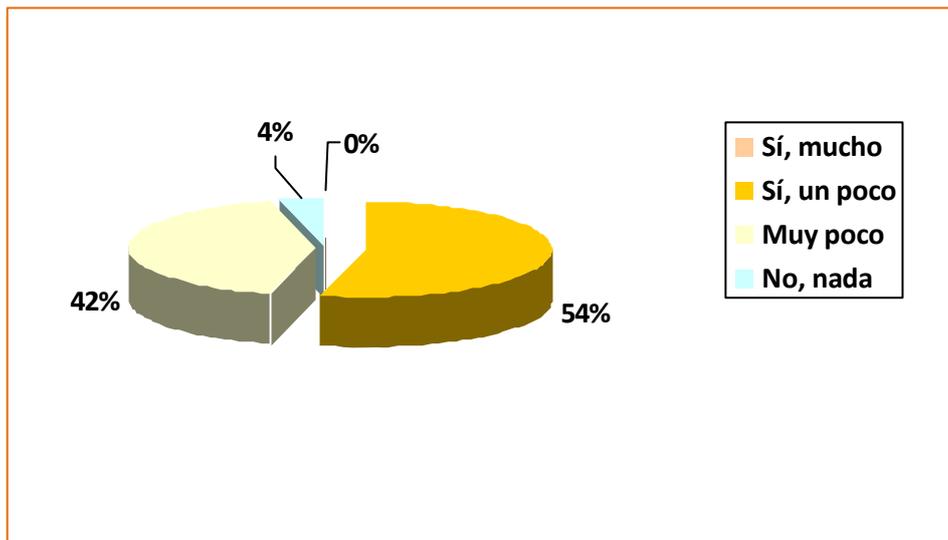


Figura 132: conocimiento de los compañeros a través del trabajo en grupo

- Pregunta 3

¿Crees que este curso ha sido diferente a otros que has realizado?

Tal y como se refleja en la Figura 133, el 96% de los participantes declara que el curso que han seguido es diferente a otros que hayan podido realizar previamente.

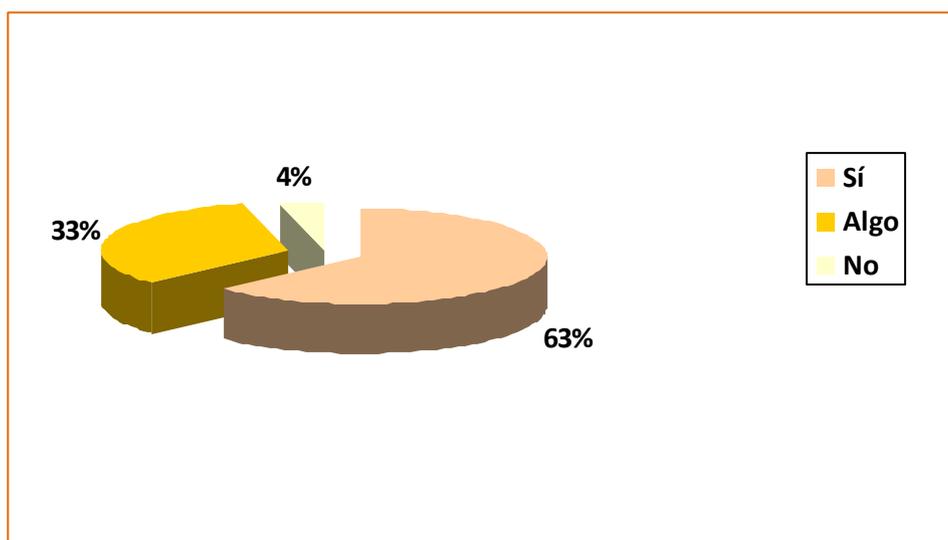


Figura 133: porcentaje de usuarios que opina que este curso es diferente a otros

- Pregunta 4

¿Crees que el grupo de personas que habéis realizado este curso tenéis algo en común?

El 92% de los participantes en el curso, cree, como se puede ver en la Figura 134, que todos ellos tienen algo o mucho en común. Sienten que algo les une, al menos en la medida en que se han conocido unos a otros.

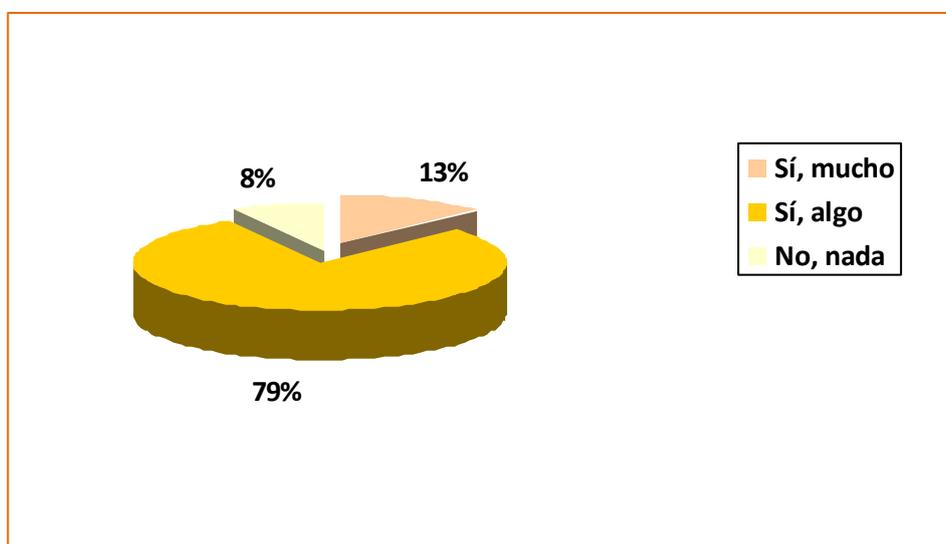


Figura 134: porcentaje de usuarios que opina que todos ellos tienen algo en común

- Pregunta 5

¿Consideras que vuestro interés por el tema estudiado puede hacer que los participantes en este curso sigáis en contacto una vez finalizado?

La Figura 135 muestra que la mayoría de los usuarios, hasta un 67%, piensan que seguirán o puede que sigan en contacto tras finalizar el curso, gracias al interés por el tema estudiado.

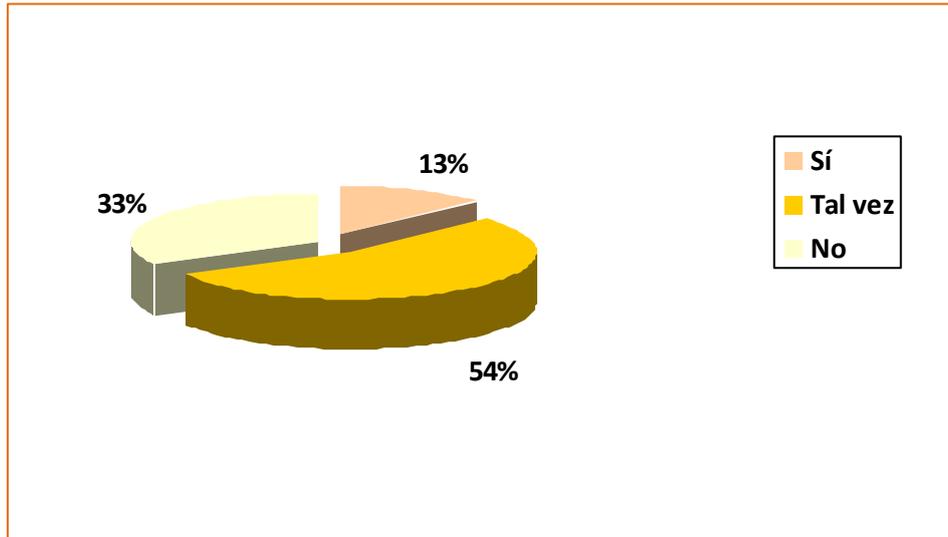


Figura 135: porcentaje de usuarios que creen que seguirán en contacto tras finalizar el curso, debido a su interés por el tema

- Pregunta 6

¿Crees que mantendrás contacto por cualquier medio con alguno de los miembros del grupo tras la finalización del curso?

El 58% de los miembros de la CVA considera que seguirá en contacto con varios de los participantes en este curso, mientras el restante 42% cree que no lo hará con ninguno.

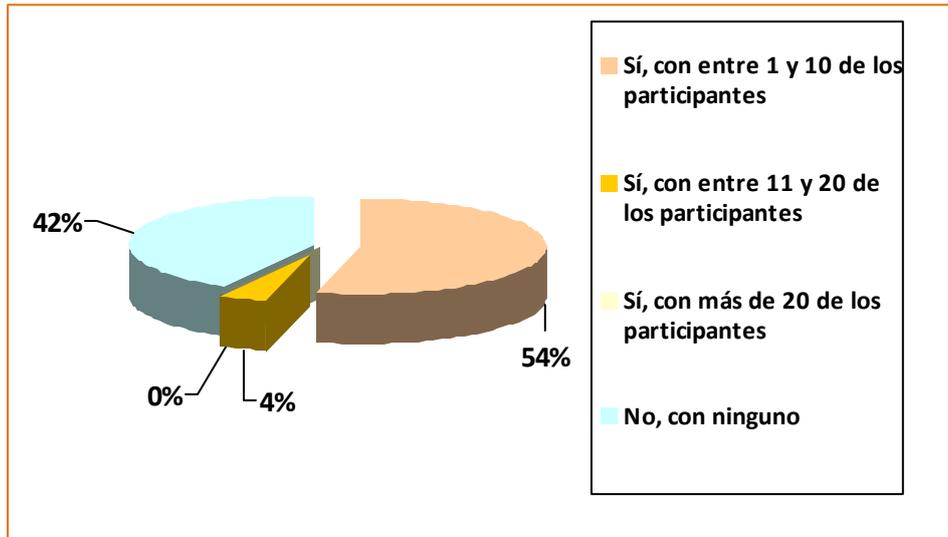


Figura 136: porcentaje de usuarios que cree que mantendrá contacto con otros miembros tras la finalización del curso

- Pregunta 7

¿Crees que la comunicación con otros miembros del grupo ha sido fructífera, más allá de los objetivos del curso?

Tal y como muestra la Figura 137, el porcentaje de sujetos que creen que la comunicación ha sido fructífera, más allá de los aspectos estrictamente académicos, es de un 67%, aunque el 46% piensa que lo ha sido poco.

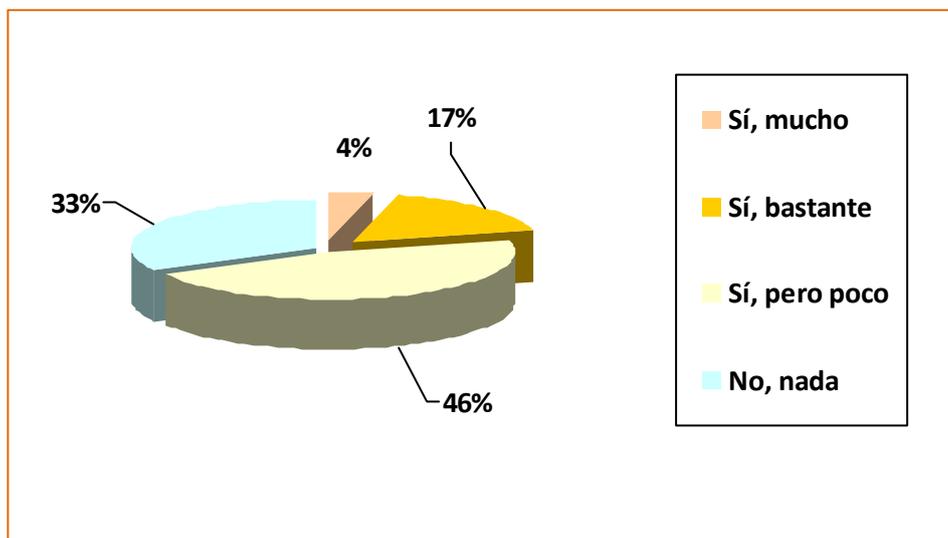


Figura 137: grado de éxito de la comunicación personal, más allá de los objetivos del curso

- Pregunta 8

Escribe tres adjetivos que definan, con carácter general, a los compañeros con los que has trabajado.

La Tabla 13 muestra cuáles fueron los tres adjetivos más frecuentemente utilizados como respuesta a esta pregunta abierta.

ADJETIVOS	NÚMERO DE VECES UTILIZADO
Trabajador	14
Responsable	10
Colaborador	6

Tabla 13: adjetivos más utilizados como respuesta a la pregunta 8

- Pregunta 9

¿Cuál de esos tres adjetivos te aplicarías a ti mismo?

Al igual que en la pregunta 8, la Tabla 14 muestra los tres adjetivos usados un mayor número de veces.

ADJETIVOS	NÚMERO DE VECES UTILIZADO
Responsable	6
Trabajador	5
Colaborador / partícipe	5

Tabla 14: adjetivos más utilizados como respuesta a la pregunta 9

Las respuestas completas a las preguntas 8 y 9 pueden leerse en el anexo XII.

Interpretación de los datos

En este último cuestionario, intentamos averiguar cuáles habían sido las repercusiones del trabajo desarrollado en una comunidad virtual de aprendizaje, en las relaciones personales de los miembros de esa comunidad. La gran mayoría *valora positivamente la experiencia desde el punto de vista no académico* y creen que *han llegado a conocer a algunos de sus compañeros en alguna medida*.

Casi la totalidad creen que este curso ha sido diferente de otros que han realizado previamente, y que *los participantes en él tienen algo en común*. Respecto a las relaciones, más allá del desarrollo del curso, casi el 70% de ellos piensa que, *debido a su interés por el tema, seguirán o puede que sigan en contacto tras la finalización del mismo*. También creen que *sus relaciones han sido fructíferas, más allá de los objetivos del curso*.

Finalmente, las preguntas de respuesta abierta en las que *se pedía que describieran con tres adjetivos a sus compañeros*, ofrecen unos datos que avalan la buena opinión que del trabajo a través de una CVA tienen los participantes, así como el grado de compromiso de todos ellos, ya que *los dos adjetivos más utilizados son “trabajador” y “responsable”*. La última de las preguntas, en las que *se calificaban a sí mismos*, arrojan exactamente los mismos resultados, *los adjetivos más usados son “responsable” y “trabajador”*.

CAPÍTULO VII

RESUMEN Y CONCLUSIONES

VII. RESUMEN Y CONCLUSIONES

VII.1 Resumen y conclusiones

Con la generalización del acceso a internet y su uso, y la llegada de la web social, se ha abierto un gran abanico de posibilidades en el ámbito educativo y en la enseñanza de lenguas extranjeras en particular.

Entre las opciones que la web 2.0 brinda a la enseñanza de lenguas, está la posibilidad de utilizar las redes sociales, y, en concreto, las comunidades virtuales de aprendizaje, como tipo muy particular y específico de red social, para la impartición de cursos de especialización. Precisamente éste fue nuestro punto de partida, el uso de las CVA como instrumento pedagógico, con dos aspectos novedosos respecto a las metodologías clásicas:

1. El uso de las comunidades virtuales de aprendizaje hace que el conocimiento se cree de manera social, mediante la colaboración y el debate de todos los miembros de la comunidad. Éstos muestran un alto grado de implicación y compromiso con la comunidad.
2. El profesor se convierte en un *facilitador* del proceso, cuyo único papel es fomentar la actividad en la comunidad y planificar los temas de trabajo y guiar las actividades que se realizan.

Nuestro trabajo se ha estructurado en tres partes:

1. En la primera, correspondiente a los capítulos I y II, hicimos una presentación del marco teórico general. En ella analizamos las redes sociales y los distintos tipos de comunidades.
2. En la segunda parte, que comprende el capítulo IV, nos centramos en el análisis de las comunidades virtuales de aprendizaje con fines educativos. También estudiamos en detalle el LMS *Moodle*, que nos serviría de plataforma para la creación de nuestra CVA
3. En la tercera parte, que incluye el capítulo V, describimos la experiencia de creación de esa CVA basada en *Moodle*, el diseño del curso impartido, sus contenidos y organización, así como las herramientas utilizadas en la impartición de ese curso.

La interpretación de los datos que los instrumentos de recogida de información nos han facilitado, nos permiten llegar a unas conclusiones en relación a los objetivos planteados.

En relación al primero de los objetivos, y gracias a los datos recabados en nuestro estudio, podemos concluir que, en una CVA, *el papel del profesor no es central* para el proceso de aprendizaje. *Éste se convierte en un facilitador* de ese proceso que los miembros de la comunidad ponen en marcha y desarrollan conjuntamente.

La relación alumno-alumno es más importante que la relación profesor-alumno. El profesor ya no es la única fuente de conocimiento, sino que todos aprenden de todos, incluyendo al profesor que es, en este sentido, un miembro más de la comunidad. La comunicación alumno-alumno es, por tanto, prioritaria y más valiosa que la relación alumno-profesor.

También podemos concluir que, gracias a la virtualidad de la comunidad, *los parámetros tiempo y espacio no son obstáculo en el proceso de aprendizaje, sino que facilitan la libertad de organización de ese proceso* por parte de los miembros de la comunidad.

Los datos recogidos en referencia a nuestro segundo objetivo, nos permiten concluir que, si bien *el uso de las nuevas tecnologías* en este tipo de cursos no es todavía habitual, *no resulta un impedimento* para su desarrollo, y la adaptación a ellas es inmediata.

Por otra parte, *la metodología de trabajo colaborativo ha resultado satisfactoria* para todos los miembros de la comunidad. *Los trabajos elaborados grupalmente han sido de más calidad que los realizados individualmente*, sin que ello implique un menor esfuerzo personal.

Todos los miembros de la comunidad virtual han manejado con facilidad y comodidad las herramientas de la plataforma, dándoles prioridad frente a métodos más tradicionales de comunicación, como el correo electrónico o el contacto físico. De especial relevancia es el dato referente al uso que los miembros de la CVA hicieron de la aplicación wiki, la cual fue utilizada ampliamente como herramienta de comunicación a pesar de ser la más desconocida a priori. Esto prueba que *los usuarios se guiaron por el pragmatismo y la eficacia, sin dejarse llevar por posibles prejuicios creados en otros tipos de procesos de aprendizaje.*

El uso de herramientas de carácter síncrono ha planteado más problemas, lo que redundaba en el hecho de que uno de los parámetros más valorados por la comunidad es la flexibilidad temporal. También es importante destacar que *cuando los miembros de la comunidad no ven con claridad el objetivo de una tarea, el proceso de aprendizaje se debilita*, como ocurrió con el uso de la plataforma complementaria creada en *groups*, cuyas aplicaciones y herramientas fueron claramente infrautilizadas, por falta de una relación directa con los objetivos de la comunidad.

En lo referente a nuestro tercer objetivo, podemos concluir que, *los miembros de la comunidad han llegado a conocerse, en alguna medida, a nivel personal, y creen que pueden seguir en contacto tras la finalización del curso, debido a su interés por el tema trabajado en la CVA.*

Los miembros de la comunidad piensan de los demás que son, mayoritariamente, trabajadores y responsables, tal y como corresponde a una comunidad voluntaria de intereses comunes, que trabaja colaborativamente a favor de la comunidad, más que en su beneficio individual, sabiendo que el progreso de la comunidad implica también el suyo propio.

VII.2 Decálogo para la puesta en marcha de un CVA con fines educativos

El diseño y formación de una comunidad virtual de aprendizaje con fines educativos no puede ser improvisado, si queremos garantizar el éxito de su funcionamiento. A partir de las conclusiones de nuestro trabajo podemos elaborar un decálogo para la puesta en marcha de este tipo de comunidades:

En cuanto a los miembros

- El proceso de selección de miembros debe garantizar que sean voluntarios y tengan como objetivo común el planteado en el curso.
- Deben tener un fuerte compromiso con los objetivos y con la comunidad.
- Deben comprometerse con una metodología que implica el trabajo colaborativo y el intercambio de información.

En cuanto al tutor

- Debe plantear los objetivos de la comunidad y guiar su desarrollo.
- Debe estimular el trabajo de los miembros de la comunidad.
- Debe establecer el protocolo básico de comportamiento en la comunidad.

En cuanto a la tecnología

- Debe ser el medio, y no el objetivo, de la CVA.
- Debe garantizar la accesibilidad al entorno virtual en cualquier momento y desde cualquier lugar.
- Debe cumplir su función, sin constituir, en ningún momento, un impedimento para el desarrollo de la CVA.

- Debe facilitar la comunicación entre los miembros, garantizando diferentes niveles de privacidad.

Finalmente, podemos señalar que, a pesar de que las comunidades de aprendizaje han existido desde hace mucho tiempo, no ocurre lo mismo con las comunidades virtuales de aprendizaje, que son un fenómeno relativamente reciente, que ha aparecido y se ha desarrollado en paralelo a la evolución tecnológica, y a los entornos de redes sociales o plataformas virtuales que han permitido su creación.

Si nos centramos en las comunidades virtuales de aprendizaje con fines educativos, las experiencias existentes son aún más escasas. Desde este punto de vista, creemos que nuestro trabajo puede servir de base para abrir nuevas líneas de investigación, que profundicen en diferentes aspectos de las comunidades virtuales, como, entre otros, el análisis de las diferentes plataformas virtuales que se pueden utilizar como base para la comunidad, o el estudio de las relaciones entre los miembros de ésta durante el desarrollo de la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

ALCALDE, A. (2006): *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*, Barcelona, Graó.

ALLAN, K. “Working with online communities”. *Futurelab*, [en línea]. Disponible desde internet en http://www.futurelab.org.uk/resources/publications_reports_articles/web_articles/Web_Article909 [consulta 12.01.2010]

BAILEY, S. (2004): *Academic Writing, a Practical Guide for Students*, Taylor & Francis e-library

BANKS, S., BUTCHER, H., HENDERSON, P., & ROBERTSON, J. (2003): *Managing Community Practice: Principles, Policies and Programmes*, Bristol, Policy Press.

BARABASI, A. (2003): *Linked: How Everything Is Connected to Everything Else and What It Means*, London, Plume.

BARTON, D. & TUSTING, K. (2005): *Beyond Communities of Practice: Language Power and Social Context*, Cambridge, Cambridge University Press.

BAYM, N. K. (2003): “La emergencia de comunidad on-line” en: *Cibersociedad 2.0: una nueva visita a la comunidad y la comunicación mediada por ordenador*, Nuevas Tecnologías y Sociedad. Barcelona, Editorial UOC.

BOYD, D. M. & ELLISON, N. B. (2007): “Social network sites: definition, history, and scholarship”. En *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), artículo 11, [en línea]. Disponible desde Internet en <<http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>> [consulta: 28.09.2009]

BOYD, D. M. (2007): “Social Network Sites: Public, Private, or What?” en *The Knowledge Tree*, [en línea]. Disponible desde internet en <<http://kt.flexiblelearning.net.au/tkt2007/edition-13/social-network-sites-public-private-or-what/>> [consulta: 03.06.2010]

BOYD, D. M. (2008): “The Economist Debate on Social Networking” en *Apophenia: making connections where none previously existed*, [en línea]. Disponible desde internet en <http://www.zephorias.org/thoughts/archives/2008/01/15/the_economist_d.html> [consulta: 10.03.2010]

BUCHANAN, M. (2003): *Nexus: Small Worlds and the Groundbreaking Theory of Networks*, New York, W. W. Norton & Company.

CABELLO, J. L. (2008): “Comunidades virtuales de práctica” en la web *El Camarote, Observatorio de Innovación Educativa TIC*, [en línea]. Disponible desde internet en <<http://camarotic.es/?p=9>> [consulta: 02.07.2010]

CASTELLS, M. (2001): *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, Madrid, Alianza Editorial.

COBB, J. (2008): “Learning 2.0 for associations, mission to learn”, [en línea]. Disponible desde internet en <http://www.tagoras.com/docs/Learning_20_for_Associations_v1.pdf>

[consulta: 12.02.2008]

CRESPO, K. (2006): “Comunidades virtuales y construcción de conocimientos” en la web *Educ.ar*, [en línea]. Disponible desde internet en <<http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/debate/comunidades-virtuales-y-construccion-de-conocimientos-.php>> [consulta: 20.05.2010]

CROVI DRUETTA, D. (2006): *Educación en la era de las redes: una mirada desde la comunicación* (1º ed.), México, UNAM Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, SITESA.

De KETELE, J.M. y ROEGIERS, X. (1993): *Metodología para la recogida de información*, trad. de Francisco López Rupérez, La Muralla S.A., Madrid, 2000

ELBOJ SASO, C. (2003): *Comunidades de aprendizaje: educar desde la igualdad de diferencias*, Zaragoza, Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

FERREIRO, R. y De NAPOLY, A. (2007): *Más allá del salón de clases: los nuevos ambientes de aprendizaje*, Revista Complutense de Educación, vol. 19, num. 2, 2008, pp 333-346.

FORTUNY AYMENI, J. M. & RODRIGUEZ, R. (2008): “El aprendizaje de las matemáticas como participación en una práctica de una comunidad virtual”, [en línea]. Disponible desde

internet en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2258678> [consulta: 25.02.2010]

GANNON-LEARY y FONTAINHA, “Communities of Practice and virtual learning communities: benefits, barriers and success factors“, *Elearning Papers* no. 5, September 2007, [en línea]. Disponible desde internet en <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media13563.pdf> [consulta: 04.07.10]

GEORGER, A. S. (2007): “Imagining Tomorrow’s Future Today” *Educase Review*, 42, 107-127.

HANSON-SMITH, E. (2007): *Community of Practice Resources*, Computers for Education/Command Performance Language Institute, [en línea]. Disponible desde internet en http://webpages.csus.edu/~hansonsm/CoP_Resources.html [consulta: 15.10.2008]

HARO, J. J. (2009): “Las redes sociales aplicadas a la práctica docente”, DIM, año 5, número 13, marzo 2009.

HILDRETH, P. & KIMBLE, C. (2004): *Knowledge Networks: Innovation Through Communities of Practice*. Hershey, Pennsylvania, Idea Group Pub.

Interview with Etienne Wenger (2008): Knowledge Lab, [en línea]. Disponible desde internet en http://www.knowledgelab.dk/now/e-portfolio/etienne_wenger [consulta: 23.03.2009]

JOHNSON, S. (2003): *Sistemas emergentes o qué tienen en común hormigas, neuronas, ciudades y software* (1º ed.), Fondo de Cultura Económica

JOHNSON, S. H., SHELTON, B., & WILEY, D. (2007): “Collecting, Organizing, and Managing Resources for Teaching Educational Games the Wiki Way”, *Innovate*, 4.

JONASSEN, D. P. K. y WILSON, B. (1999): *Learning with technology. A constructivist Perspective*. Prentice May Upper Saddle River (NJ), en SALINAS, J. “Comunidades Virtuales y aprendizaje Digital”, Universidad de Las Islas Baleares, [en línea]. Disponible desde internet en <<http://www.noticiasdot.com/wp2/2009/12/28/si-facebook-fuera-un-pais-seria-la-cuarta-nacion-mas-poblada/>> [consulta: 03.01.2010]

JONES, L. (1992): *Cambridge Advanced English*, CUP, Cambridge.

JORDAN, R.R. (1992): *Academic Writing Course*, Nelson and Sons Ltd.

KIM, A. J. (2000): *Community Building on the Web: Secret Strategies for Successful Online Communities* (1º ed.), Berkeley, California, Peachpit Press.

KIMBLE, C., HILDRETH, P. & BOURDON, I. (2008): *Communities of Practice: Creating Learning Environments for Educators*, Charlotte, North Carolina, Information Age Publishing.

KOWCH, E. y SCHWIER, R. (1997): “Characteristics of technology-based virtual learning communities”, University of Saskatchewan, [en línea]. Disponible desde internet en

<<http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/communities/communities.htm>>

[consulta: 02.07.2010]

LAVE, J. & WENGER, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (1ª ed.), Cambridge, Cambridge University Press.

-LÓPEZ GARCÍA, G. (2005): *Modelos de comunicación en Internet*, Valencia, Tirant lo Blanch.

MONTERO I. y LEÓN, O.G. (2002): “Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología”, Universidad Autónoma de Madrid, España, [en línea].

Disponible desde internet en <http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf>

[consulta: 18.01.2010]

NEWMAN, M., BARABASI, A., & WATTS, D. J. (2006): *The Structure and Dynamics of Networks* (1ª ed.), Princeton University Press.

O'REILLY, T. (2005): *What is web 2.0?*, [en línea]. Disponible desde Internet en

<<http://oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1>> [consulta: 08.02.2010]

ORNELAS GUTIÉRREZ, D. (2007): “El uso del foro de discusión virtual en la enseñanza”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 44 (4), [en línea]. Disponible desde internet en

<<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2444650>> [consulta: 25.02.2010]

ORTEGA, I. (2007): “El tutor virtual: aportaciones a los nuevos entornos de aprendizaje”, Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 8, nº2, Universidad de Salamanca, [en línea]. Disponible desde internet en <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_ortega.pdf> [consulta: 12.11.2010].

PALLOFF, R. M. & PRATT, K. (2007): *Building Online Learning Communities: Effective Strategies for the Virtual Classroom* (2º ed.). San Francisco, Jossey-Bass.

PITA FERNÁNDEZ, S. y PÉRTEGAS DÍAZ, S. (2002): “Investigación cuantitativa y cualitativa”, [en línea]. Disponible desde internet en <http://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali2.pdf> [consulta: 18.03.2010]

PRENDES, M. P. y SOLANO I. (2008): “Comunidades virtuales para la colaboración de profesionales”, *EDUTEC* N. 25, p. 10, [en línea]. Disponible desde internet en <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec25/Articulos_PDF/Edutec_Prendes_Solano_n25-7.pdf> [consulta: 05.01.10]

PUCP Virtual (2008), “Rasgos del perfil del docente virtual”, Blog de PUCP Virtual, [en línea]. Disponible desde internet en <<http://blog.pucp.edu.pe/item/27206/rasgos-del-perfil-del-docente-virtual>> [consulta: 03.11.2010]

REIG HERNÁNDEZ, D. (2008): *Sharismo, la esencia de la web 2.0*, [en línea]. Disponible desde Internet en <<http://www.dreig.eu/caparazon/2008/12/17/sharismo-la-esencia-de-la-web-20>> [consulta: 08.02.2010]

RHEINGOLD, H. (1996): *La comunidad virtual: una sociedad sin fronteras*, Barcelona, Gedisa.

RHEINGOLD, H. (1993): *The Virtual Community*. Reading, Mass: Addison-Wesley, en

SALINAS, J. (2003): *Comunidades Virtuales y Aprendizaje Digital*, Universidad de Las Islas Baleares, [en línea]. Disponible desde Internet en <http://gte.uib.es/publicacions/comunica/edutec03/salinas_cv.pdf> [consulta: 03.01.2010]

RUIPÉREZ GARCÍA, G. (2003): *Educación virtual y e-learning*, Madrid, Fundación Auna-Retevisión.

RUIPÉREZ GARCÍA, G. et al. (2007): *La formación sin distancia*, SPEE, Madrid

RYAN, S. (1995): “Learning Communities: An Alternative to the “Expert” Model”. En CHAWLA, S. y RENESCH, J. (eds.) (1995) *Learning organizations. Developing Cultures for Tomorrow's Workplace*. Productivity Press, Portland, Oregon. En SALINAS, J. “Comunidades Virtuales y aprendizaje Digital”, Universidad de Las Islas Baleares, [en línea]. Disponible desde internet en <http://gte.uib.es/publicacions/comunica/edutec03/salinas_cv.pdf> [consulta: 03.01.2010]

RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (2008): *Comunidades virtuales de práctica y de aprendizaje*. Barcelona, Publicacions i Edicions UB.

ROMÁN MENDOZA, E. (2008): “La web social, nosotros y nuestras herramientas”, [en línea]. Disponible desde internet en <http://www.slideshare.net/elearningxxi/presentacionromanmendoza2007formatocompatible> [consulta: 29.12.2009].

ROSENBERG, M. J. (2005): *Beyond E-Learning: Approaches and Technologies to Enhance Organizational Knowledge, Learning, and Performance*. San Francisco, Pfeiffer.

RUIZ CORBELLA, M., GARCÍA AREITO, L. & DOMÍNGUEZ FIGAREDO, D. (2007): *De la educación a distancia a la educación virtual (1º ed.)*, Barcelona, Ariel.

RUIZ REY, F.J., “Web 2.0, un nuevo entorno de aprendizaje en la red”, DIM, año 5, número 13, marzo 2009.

SALINAS, J. (2003): “Comunidades virtuales y aprendizaje digital”, [en línea]. Disponible desde internet en http://gte.uib.es/publicacions/comunica/edutec03/salinas_cv.pdf [consulta: 15.07.2010]

SANTAMARÍA, F. (2008): *Diferencias entre redes sociales online y comunidades de práctica*, [en línea]. Disponible desde internet en <http://fernandosantamaria.com/blog/2008/12/diferencias-entre-redes-sociales-online-y-comunidades-de-practica/> [consulta: 08.02.2010]

SANTAMARÍA, F. (2008): “Presentación en curso de verano de El Escorial sobre redes sociales y comunidades de práctica”, en fernandosantamaria.com, [en línea]. Disponible desde internet en <<http://fernandosantamaria.com/blog/2008/07/presentacion-en-curso-de-verano-de-el-escorial-sobre-redes-sociales-y-comunidades-de-practica>>, [consulta: 22.11.2008].

SANZ MARTOS, S. (2005): “Gestión de comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos”, en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(2), [en línea]. Disponible desde internet en <<http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/sanz.pdf>> [consulta 25.01.2010]

SCHANK, P., FENTON, J., SCHLAGER, M. y Fusco, J., “From MOO to MEOW: Domesticating technology for online Communities”, en *Proceedings of the Third International Conference on Computer Support for Collaborative Learning*, December 1999, pp. 518-526, [en línea]. Disponible desde internet en <<http://tappedin.org/tappedin/web/papers/1999/MooMeowCSCL.pdf>> [consulta: 10.07.2010]

SCOTT, J. P. (2000): *Social Network Analysis: A Handbook*, London, Sage Publications Ltd.

SMITH, M. K. (2003): “Communities of practice”, [en línea]. Disponible desde internet en <http://www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm> [consulta 21.03.2010]

SOARS, J. & L. (1988): *Headway Intermediate*, OUP, Oxford, p. 52

THELWALL, M. (2008): “How are Social Network Sites Embedded in the Web? An Exploratory Link Analysis” en *International Journal of Scientometrics, Informetrics and*

Bibliometrics 12(1), [en línea]. Disponible desde internet en <http://www.cindoc.csic.es/cybermetrics/articles/v12i1p1.html> [consulta: 12.04.2010]

WATTS, D. (2006): *Seis grados de separación: la ciencia de las redes en la era del acceso*. Barcelona, Paidós.

WEBER, L. (2007): *Marketing to the Social Web: How Digital Customer Communities Build Your Business*. Hoboken, N.J.: Wiley.

WENGER, E. (2006): *Communities of practice: a brief introduction*, [en línea]. Disponible desde Internet en http://www.ewenger.com/theory/communities_of_practice_intro.htm#Where%20from? [consulta: 03.01.10]

WENGER, E. (1998): “Communities of practice: learning as a social system”, [en línea]. Disponible desde internet en <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml> [consulta 22.02.2010].

WENGER, E. (2001): *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.

WILSON, T.D. (2002): “The nonsense of knowledge management”, en *Information Research*, Vol. 8 No. 1, October 2002, [en línea]. Disponible desde internet en <http://informationr.net/ir/8-1/paper144.html> [consulta 28.06.2010]

BIBLIOGRAFÍA

ZAMORA, M. (2001): *Jornadas sobre Gestión en Organizaciones del Tercer Sector en la Universidad Di Tella*, Buenos Aires, Argentina, [en línea]. Disponible desde Internet en <http://www.maestrosdelweb.com/editorial/redessociales/> [consulta: 08.02.2010]

ANEXOS

ANEXO I

CUESTIONARIOS UTILIZADOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN RELATIVA AL PERFIL DE LOS PARTICIPANTES EN LA COMUNIDAD VIRTUAL DE APRENDIZAJE

CUESTIONARIO 1

1. Nombre
2. Apellidos
3. Lugar de residencia
4. ¿En qué trabajas?
 - Empresario
 - Empleado por cuenta ajena
 - Funcionario
 - Estudiante
 - En paro
5. ¿Qué edad tienes?
 - Entre 15 y 25
 - Entre 26 y 40
 - Entre 41 y 55
 - Más de 55
6. ¿Utilizas internet en tu trabajo o estudios?
 - Nada
 - Poco
 - Con cierta frecuencia
 - Mucho
 - Continuamente

7. ¿Sueles ver vídeos online?
- Sí
 - No
8. ¿Oyes música online?
- Sí
 - No
9. ¿Usas servicios de mensajería instantánea?
- Sí
 - No
10. ¿Pertenece a alguna red social?
- Sí
 - No
11. ¿Sigues de forma habitual blogs o foros concretos?
- Sí
 - No
12. ¿Cuántas horas te conectas a Internet a la semana?
- Entre 1 y 5
 - Entre 6 y 10
 - Entre 10 y 15
 - Más de 15
13. ¿Cuáles de estas aplicaciones conoces y/o utilizas?
- Procesador de textos
 - Base de datos
 - Hoja de cálculo
 - Blogs
 - Wikis
 - Podcasts

- Correo electrónico
- Chats
- Foros

CUESTIONARIO 2

1. ¿Cuántos años has estudiado inglés?

- Entre 1-5
- Entre 6-10
- Entre 11-15
- 16 o más

2. Tu nivel de inglés global dirías que es:

- Muy bueno
- Bueno
- Regular
- Malo
- Muy malo

3. En lo referente a la destreza de la escritura en inglés, dirías que tu nivel es:

- Muy bueno
- Bueno
- Regular
- Malo
- Muy malo

4. De las siguientes opciones marca las que sabes hacer:

- Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.
- Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.

- Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.
 - Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.
 - Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.
 - Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.
5. ¿Por qué te inscribiste en este curso?
6. ¿Qué esperas de este curso?
7. ¿Te habrías inscrito en este curso de manera presencial?
- Sí
 - No
 - Quizá
8. ¿Qué ventajas ves en la metodología on-line?
9. ¿Cuál crees que debe ser el papel del profesor en los cursos on-line?
- Facilitador del aprendizaje
 - Transmisor de sus conocimientos
 - Suministrador de material a partir del cual se va a trabajar
 - Fomentador de debates en el grupo
 - Corrector de tareas
 - Organizador del curso en general

CUESTIONARIO 3

1. Nivel de estudios
 - Enseñanza Secundaria
 - Bachillerato
 - Diplomatura
 - Licenciatura
 - Ingeniería
 - Doctorado

2. Dispones de conexión a internet
 - En tu domicilio
 - En tu lugar de trabajo

3. Desde donde te conectas
 - Desde mi trabajo
 - Desde mi lugar de estudios
 - Desde una biblioteca pública
 - Desde un cibercafé
 - Otros

4. Cuánto tiempo dedicas al día a este curso
 - Menos de una hora
 - Entre una y dos horas
 - Entre dos y tres horas
 - Más de tres horas

5. Crees que el tiempo que le dedicas es suficiente
 - Insuficiente
 - Poco pero suficiente
 - Lo necesario
 - Más de lo necesario

6. Crees que necesitarías dedicar más tiempo a este curso?
- Sí, pero no puedo
 - Sí, pero con este tiempo lo sigo bien
 - No, le dedico el suficiente
 - No, no necesito más tiempo para seguirlo sin problemas
7. ¿Cuándo trabajas en este curso?
- Durante el horario de trabajo o estudios
 - En mis horas libres pero en el trabajo
 - En mis horas libres en casa
 - Los fines de semana
 - Cuando tengo unos minutos, esté donde esté

ANEXO II

Escuela Oficial de Idiomas de Ciudad Real

Departamento de Inglés

CURSO DE ESPECIALIZACIÓN A DISTANCIA EN INGLÉS ESCRITO (NIVEL C1)

WRITING TECHNIQUES IN ENGLISH: A COLLABORATIVE COURSE

PART 1: Elements of Writing

1. Cause and effect (Flooding results from heavy rain)
2. Cohesion (The former/the latter)
3. Comparisons (His work is more interesting than hers)
4. Definitions (An assignment is a task given to students ...)
5. Discussion (Benefits and drawbacks)
6. Examples (Many departments, for instance medicine,)
7. Generalisations (Computers are useful machines)
8. Numbers (The figures in the report ...)
9. References and quotations (As Donner (1997) pointed out)
10. Style (It is generally agreed that ...)

11. Synonyms (Interpretation/explanation)

12. Visual information (Graphs, charts and tables)

PART 2: Accuracy in Writing

1. Abbreviations (i.e./WTO)
2. Adverbs (currently/eventually)
3. Articles (a/an/the)
4. Caution (Poor education tends to lead to crime)
5. Conjunctions (furthermore/however)
6. Formality in verbs (speed up/accelerate)
7. Modal verbs (may/could/should)
8. Nationality language (Spain/Spanish)

9. Nouns and adjectives (efficiency / efficient)
 10. Nouns: countable and uncountable (business/businesses)
 11. Passives (The gases were discovered)
 12. Prefixes and suffixes (undergraduate / graduate)
 13. Prepositions (The purpose of this paper ...)
 14. Prepositions after verbs (concentrate on)
 15. Punctuation
 16. Referring verbs (Martins (1975) claimed that ...)
 17. Relative pronouns (that/which)
 18. Singular/ plural (The team is / are)
 19. Tenses (Few scientists dispute / have disputed)
 20. Time words and phrases (since the nineteenth century)
6. Description (C): Describing people
 7. Comparison and contrast.
 8. Generalisation, qualification and certainty
 9. Narrative: narrating backgrounds or developments
 10. Narrative: narrating stories, events, journeys...
 11. Drawing conclusions
 12. Reports: studies and research

PART 3: Patterns of Writing

1. Curriculum Vitae
2. Letters
3. Description: Process and Procedures
4. Description (A): Physical
5. Description (B): Talking about people

ANEXO III



EOI Virtual ▶ Array

Display replies in nested form
Move this discussion to ...



Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by Fernando Castro - Monday, 1 December 2008, 09:15 AM

You can add the informations regardind this assignment as a reply to this post or you can start your own discussion so anyone can continue it. Files and videos can be uploaded to the grou.ps/wsc108 platform.

[Edit](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by Beatriz García-Minguillán Fernández - Monday, 1 December 2008, 07:41 PM

Hi everybody!! I will focus my first post in synonyms. If you google synonyms a lot of entries are found, but I'll put here the ones i think are more useful and i have used to do the hot potatoes activities:

- [www. **synonym** er.se/en/](http://www.synonym.es/en/)
- <http://synonyms.memodata.com/> In this second link you have a lot of options, and it's very simple to use. At first view you can see the definition of the word and the synonyms.

I have choose these two links, because are the only ones (i have tried three of four more links) where i have found the synonymr of drawback.

Hope this help!!

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assigment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by Marta Muñoz de Morales Romero - Wednesday, 3 December 2008, 07:28 PM

This is another one:
<http://www.wordreference.com/sinonimos/>

It is not only for English but it is as well useful!!

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assigment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by Ana Belén Gómez Muñoz - Tuesday, 2 December 2008, 07:40 PM

Hil

Well this week we have a hard work here☹️...This is what I've found googling (and I've realised that rot all the answers are in google🤖):

Style:

<http://www.unc.edu/depts/wcweb/handouts/style.html>

A useful web to understand and recognise some problems in the writing style.

Synonyms:

<http://www.myenglishgrammar.com/english/list-10-synonyms.html>

Lots of synonyms to use in our writing

Visual information:

<http://www.io.com/~hcexres/textbook//graphics.html>

Some ideas about how to put charts and tables, comment them, etc.

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assigment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by María José Casado - Wednesday, 3 December 2008, 02:32 PM

Hi, I'm María José Casado and I've been searching the webs. As regards to *Visual information*, I found this link you might find useful, is quite basic but it could be a good start, to clarify ideas:

<http://www.mcwcdn.org/Graphs/TabGraphMain.html>

A more accurate one:

<http://openlearn.open.ac.uk/course/view.php?id=2865>, it has a forum and activities related to how you can use them. I think this one

can be really useful and practical.

Talking about Style I've chosen this link from the University of Minnesota:

<http://www1.umn.edu/urlete/style/language-usage.html>

I searched the Duke University webpage, since I did a course there about the Academic Writing and you can have a look to this one:

<http://library.duke.edu/research/citing/moremanuals.html>

It refers to books and guides you can use to improve your level in Written English and it shows different areas such as Chemistry, Health Sciences, Humanities, etc.

I really appreciate the links the other colleagues gave us about synonymism, since it wasn't that easy to find them.

Thank you very much.

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by Fernando Castro - Wednesday, 3 December 2008, 03:05 PM

Very good ones indeed, M. José, thanks.

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by Pilar Pérez - Wednesday, 3 December 2008, 07:50 PM

Here are my links:

* For synonyms the site I've liked most is this one: <http://www.synomix.org/>

* For visual information:

<http://abacus.bates.edu/~ganderso/biology/resources/writing/HTWtablefigs.html>

I hope you will find it useful.

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by Cortes Valenciano Caro - Wednesday, 3 December 2008, 07:51 PM

Here are some web pages I've found about "style":

http://www.ox.ac.uk/stat/branding_toolkit/writing_and_style_guide/index.htm

http://books.google.co.uk/books?id=Hd5o741ehyoC&dq=style%2Bwriting&pg=PP1&ots=r1zL4Uj4Vy&source=in&sig=59ATKOT1q3KYKUS1AqEa27-yMo&hl=en&sa=X&oi=book_result&resnum=11&ct=result#PPA4,M1

This is a digital book of the elements of style.

I hope you will find it useful.

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by Marta Muñoz de Morales Romero - Wednesday, 3 December 2008, 08:43 PM

The first web is missing!! At least I can't see it!! 😊

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by Javier García Escribano Sánchez Paulete - Thursday, 4 December 2008, 07:58 PM

Neither can I!! 😊. The first link seems not to run. Second is a very good book. Thank you.

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by Fernando Castro - Saturday, 6 December 2008, 09:00 AM

I can't see the first one either. The page is missing, it seems to have been moved or something. .

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by Marta Muñoz de Morales Romero - Wednesday, 3 December 2008, 08:38 PM

Have a look at this web. If we over-use formal English, the result can be strange and even funny!!!

<http://www.vub.ac.be/khnb/itw/oktober/feb99/gb99-02.htm>

I have just found another web about synonyms. There are a lot!!!
<http://www.synonym.com/synonyms/>

I am unable to learn vocabulary without doing exercises. Would you like to know how good you are at English synonyms? Evaluate yourself with:

<http://www.edict.com.hk/vlc/vocabsyn/FramesSyn1.htm>

<http://www.usingenglish.com/quizzes/38.html>

<https://www.kidport.com/Grade3/LanguageArts/Synonyms.htm>

http://www.englisch-hilfen.de/en/exercises_list/opposites.htm

http://wps.ablongman.com/long_licklider_vocabulary_2/0,6658,416757-,00.html

<http://www.english-test.net/esl/learn/english/grammar/ei066/esl-test.php>

<http://www.rhlschool.com/eng3n20.htm>

http://www.educationworld.com/a_lesson/worksheets/TCM/pdfs/000526cl.pdf

<http://www.ac-nancy-metz.fr/enseigner/anglais/Henry/syn.htm>

<http://www.une.edu.au/elc/plagiarism/synex1.htm>

<http://www.tolearnenglish.com/exercises/exercise-english-2/exercise-english-29240.php>

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
 by Fernando Castro - Saturday, 6 December 2008, 09:05 AM

Nice collection, Marta. We all appreciate them. Well done!

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
 by María José Casado - Sunday, 7 December 2008, 03:52 PM

Marta, I really like the quizzes you upload; well done! Thanks. I tried some of them quite interesting and funny.

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
 by LAURA JANEIRO PEREIRA - Wednesday, 3 December 2008, 08:44 PM

Style: <http://www.courseworks.unimelb.edu.au/research/handwriting/academicstyle.php>
[http://www.wikihow.com/Avoid-Colloquial-\(Informal\)-Writing](http://www.wikihow.com/Avoid-Colloquial-(Informal)-Writing)

Synonyms: <http://efl.htmlplanet.com/synonyms.htm>

Graphs: <http://www.learn-english-today.com/business-english/graphs-charts.htm>

http://people.fji.cvut.cz/dvorakova/pgs_2008/04Tables_and_graphs.pdf

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
 by Carlos Asensio Martin - Wednesday, 3 December 2008, 10:07 PM

After checking dozens of web pages I have found these two quite suitable. They are about writing and style:

- <http://www.utoronto.ca/writing/advice.html>

- <http://www.bartleby.com/141/>

I would like to have found something interesting about synonyms but I have spent a lot of time without satisfactory results.

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by [Javier García Escribano Sánchez Paulete](#) - Thursday, 4 December 2008, 08:33 PM

Hi, every one. I've been taking a look at every links you posted. I've noted there are very good ones related with style, specially the book, Carlos and Cortés posted. The ones related with sinonims are also good. Maybe there is little information about tables an graphs. I think we could learn here on how commeting tables and graphs in our writings, but not on using them, as we already know how to use them well, it's the same case than in Spanish. In this way I propose here these links:

<http://pioneer.chula.ac.tn/~pkanchan/html/graph.htm>

<http://www.monash.edu.au/lls/llonline/writing/scierce/process/2.1.xml>

Here are some examples in commenting tables and figures:

<http://www.unsystem.org/SCN/archives/mis38/ch09.htm>

I hope it can be usefull. Regards.

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by [JOSÉ MARÍA ARAGÓN YUSTE](#) - Friday, 5 December 2008, 11:16 AM

Hello everybody! This is my contribution to the compilation asked for the Assignment for Units 1.10, 1.11 and 1.12.

1) You can find a lot of resurces on **synonyms** in the Web. For instance:

Here you are 2 on-line **dictionaries** focused on this topic:

a) **English Synonym Dictionary**: <http://dico.isc.cnrs.fr/dico/en/search>

b) **Synonyms & Antonyms Dictionary in English by Collins**: <http://dictionary.reverso.net/english-dsinitions/>

If you would like **to practice** with **synonyms and antonyms** in a funny way, please check the materials in **PDF** format you can find by clicking on this link: <http://www.firstschoolyears.com/literacy/word/other/synonyms/synonyms.htm>

2) About **formal English** you can look up this useful small **Formal Writing Handbook** in **PDF** format: <http://www.shelbycs.org/hs/information/writinghandbk.pdf>

3) Regarding **visual information** you can check this presentation which explains why **tables, graphs and diagrams** are necessary and how to use and interpret them:

<http://www.epiet.org/course/2006/03-Tables%20Graph%20Diagram/03-%20Tables%20Graph%20Diagram%202006.ppt>

Enjoy these links and have a good weekend!

José María

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by [Mª Angeles Calzado Fernández](#) - Friday, 5 December 2008, 05:41 PM

Hello, I would like to contribute with this assignment

for synonyms: <http://thesaurus.reference.com/browse/search>

for style: <http://www.uefap.com/writing/feature/intro.htm>

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by [ESTHER BAUTISTA NARANJO](#) - Friday, 5 December 2008, 08:57 PM

Thank you very much indeed. I really found interesting the links posted by Marta. I knew some of them but it's always nice sharing.

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by [DAVID CARRASCOSA CAÑEGO](#) - Friday, 5 December 2008, 08:59 PM

Synonyms are very useful for academic writing, especially for those who usually write research papers and for oral presentations. I will have a look at the links.

Thanks.

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by Maris Berlanga - Sunday, 7 December 2008, 08:01 PM

Thank you every one for your contributions. Personally, the most important ones are synonyms, because as David says, they are quite useful for academic writing, and in my case (because I am a student) they are very common!!! I have had a look to the links and they are very interesting. Thank you again!!!!!!

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by Blanca R. Manzano Manrique - Friday, 5 December 2008, 09:29 PM

Two pages concerning style:

http://en.wikipedia.org/wiki/Writing_style

<http://www.unc.edu/depts/wcweb/handouts/style.html>

The second one has explanation and examples.

In the following one there are examples to practice in describing graphs:

<http://www.vub.ac.be/khnb/itv/oktober/jan/gb97-2.htm>

The next one gives a lot of web pages with information concerning graphs and charts: <http://42explore.com/graphs.htm>

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by Esther de Santos Biezma - Saturday, 6 December 2008, 01:39 PM

Hi, I'm Esther de Santos. I've been searching on the Internet and I have found this links.

Synonyms:

<http://www.synonym.com/synonyms/>

<http://www.synomix.org/search.html>

Style, academic writing:

School of management and languages, Heriot-Watt University of Edimburgh: Academic writing: It offers a wide variety of links on this issue. <http://www.sml.hw.ac.uk/english/resources/academic.html>

Central European University. This page offers you, the student, a wide range of resources for learning independently outside the classroom. <http://web.ceu.hu/writing/sfaccess.html>

University of Toronto. These academic writing pages give detailed advice about the main types of academic texts students have to write at university. It also includes advice on reading critically and taking notes. <http://www.utoronto.ca/writing/advise.html>

Writing Centre. It offers different writing resources: advices on academic writing, sample citation styles, examples of plagiarism, grammatical issues, etc. There is a link to visit an online writing lab for multilingual students with exercises. http://webware.princeton.edu/sites/writing/Writing_Center/WCWritingResources.htm

Visual information:

This page provides students with advice and exercises on paraphrasing, summary writing and graphs and tables. It offers a glossary of verbs and expressions we can use when commenting graphs and tables. http://www.culi.chula.ac.th/EAP/EAPScience_home.html

This blog has a link to a document with some information about constructing graphs, tables and diagrams. <http://unisaquickclicks.blogspot.com/2008/07/constructing-graphs-tables-and-diagrams.html> http://www.unisanet.unisa.edu.au/Resources/La/QuickClicks%20Repository/LC_worksheet_tables%20graphs.pdf

I really appreciate the links the other colleagues gave us about synonyms, since I have been searching webs and it wasn't that easy to find them. Thank you very much.

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by celia rodríguez - Saturday, 6 December 2008, 03:40 PM

Hi everyone. Here is my contribution to this week assignment:

When I look for synonyms on the web, I normally use the one M^a Angeles already posted: <http://thesaurus.reference.com/browse/search>. However, I have tried to find some other pages we can have a look at: <http://synonyms.memodata.com/>

About style, I found the following web: <http://designsensory.com/pws/index.html>. There are a set of lessons which try to strengthen our writing style. Besides, there are worksheets in each unit so that we can practise what we have learned. Other webs are: <http://www.cmu.edu/styeguide/index.html> with lots of examples showing the right and wrong way of writing in the topics

<http://www.bartleby.com/141/> explains the rules of usage of the elements of style.

Concerning visual information, the following links give information about how to write about them: <http://www.writefix.com/graphs/usqassign1/index.html>

Exercises about vocabulary for this type of information:

http://www.eslflow.com/Describing_Graphs_worksheet.pdf

<http://fds.oup.com/www.oup.com/pdf/elt/catalogue/D-19-431517-7-b.pdf>

<http://www.eclecticenglish.com/applets/Graphs.html>

<http://www.leeds.ac.uk/languages/resource/english/graphs/tren.htm>

In the following page, you can find some videos about how to write graphs, charts and tables: <http://www.ukgate.com/Lessons.aspx?ID=103> They are only sample video but they might be of some use, though. Have a look at them!

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by [Julia Maria Garcia Garcia](#) - Saturday, 6 December 2008, 09:55 PM

Hi everyone, I'm afraid I am posting my contribution too late, all of you have found useful/good websites, so it's difficult to be original...

Regarding Style the best, clearest and most useful website is the Atlantis one <http://www.atlantisjournal.org>

for those of you who are not familiar with it it is the journal of the Spanish association for Anglo-American Studies). There is a "Formal guidelines" section where you can find all the answers for the questions posed last week in this forum

Personally, I also find very interesting (different level, of course) BBC webpages: <http://www.bbc.co.uk/schools>. Once you enter here, you can click on different education stages and subjects. The links Studentlife and specially the GCSE Bitesize for English can be very useful to improve one's English as they are very practical tips for young learners, a bit childlike but definitely to the point.

About vocabulary (synonyms) you have all included webpages of dictionaries and thesauri. I really like and use Collocation dictionaries very often, mine is Oxford, their website is <http://cup.com/oald>

Another great website is <http://www.macmillandictionaries.com>

I love their "word of the week", I also found there the following websites about Corpora (English vocabulary in use) and words in general.

<http://www.titania.bham.ac.uk/docs>

<http://www.ucl.ac.uk/english-usage/ice-gb/sampler/download.htm>

<http://www.visualthesaurus.com/>

<http://www.worldwidewords.org/>

And concerning visual information, the website I liked the most was <http://www.open.ac.uk>, it is The Open University website, I think it is practical and all about teaching/learning, unlike other sites which seem too technical for me. <http://www.scribd.com> seemed also useful.

And that's all, hope it is of some help!

Julia Garcia

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by [M Luisa Cortón Pérez](#) - Sunday, 7 December 2008, 01:37 PM

Hi! I agree with Julia, it is very difficult to find a new link that you haven't posted yet!

- Synonyms:

<http://www.thefreedictionary.com/mother>

<http://synonyms24.com/?s=mother>

<http://dictionary.reference.com/>

*You can also find synonyms with microsoft word, although it is not an on-line resource.

- Visual Information:

http://toolsforwriters.org/cwo/principles/designing/graphics/charts_and_graphs.htm

Luisa

Show parent | Edit | Split | Delete | Reply



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by Jesús Campo Candelas - Saturday, 6 December 2008, 10:00 PM

Hi, I'm Jesús Campo. I've been searching the net and I have found some pages that could be interested. Look at it:

1. About synonyms:

<http://dictionary.reverso.net/english-definitions/>

In this page you can find Collins's Dictionary. You could click on each word to see the corresponding entry or use other links to other resources : conjugator, dictionaries in other languages, normal dictionary...

Another one:

<http://www.e-synonym.info/>

It's not only about synonyms but under my point of view is really interested a Medical, Legal, and Reverse Dictionaries, you can find it in:

<http://thesaurus.reference.com/>

2. About Style:

<http://www.bartleby.com/141/>

In the link you can select the part of the book *The Elements of Style* by William Strunk, Jr. that you consider more interesting for you. Have a look!!!

Thanks for propose this kind of activity as general assignment, I strongly believe that a bit of investigation can be very interested in our practical use of english!!!

Bye!!! Enjoy your weekend..and sorry for add a new topic..it was a mistake. ☹️ jji !

Show parent | Edit | Split | Delete | Reply



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by JOSE MANUEL SOBRINO SÁNCHEZ - Sunday, 7 December 2008, 01:36 PM

Hi, i've been surfing the net and almost all that i've found has already been suggested by your posts. However, i've not noticed in your contributions any pdf books that i've found. Since there's no possibility to upload them here, you have to visit <http://grou.ps/wsc108/files> where i'm uploading them straight now.

I'm also going to include a thesaurus dictionary of my very own which i find quite useful, since you can use the search tool to look up any word.

Enjoy them.

Show parent | Edit | Split | Delete | Reply



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by JOSE MANUEL SOBRINO SÁNCHEZ - Sunday, 7 December 2008, 08:59 PM

i've just found a new pdf book based on AmEnglish style. this will be available in they groups website in short.

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by Julia Maria Garcia Garcia - Sunday, 7 December 2008, 04:47 PM

Hi, It's Julia again. Yesterday I forgot this interesting site : <http://webenglishteacher.com> . I often use it to search for activities about Creative Writing, great ideas about this topic. On the left, you'll find links to lots of topics, the ones about Writing (different types of essays/writing purposes) and Vocabulary are really worth visiting. They lead to other links, quizzes and exercises online, tips and tools for writing please, have a look yourselves, I tried to upload some of them and I failed!!! Good luck

Julia

Show parent | Edit | Split | Delete | Reply



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by Isabel Tolosana - Sunday, 7 December 2008, 06:38 PM

Hello, it's Isabel Tolosana, I'm sure I cannot be original at all but, anyway, I suggest you look at these pages.

In www.refdesk.com/factgram.html you'll find a list of webpages on grammar, usage and style, as well as on proposal writing resources.

I know you have found a lot of thesauri. Mine is www.merriam-webster.com/thesaurus

Last, you can have a look at www.eslflow.com/describinggraphstables.html, with a lot of exercises and worksheets about describing graphs and trends.

I have been through many of the pages you have selected, and I want to thank you all for your interesting discoveries. I teach maths in English to high school students and even one of the pages will be very useful for the math lessons. So, thank u all!

Isabel

Show parent | Edit | Split | Delete | Reply



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by M^a Angeles Martin - Sunday, 7 December 2008, 07:08 PM

Hi everybody!

Here are my links. I think some of them have been already added; anyway this is my contribution:

<http://dico.isc.cnrs.fr/dico/en/search>

<http://www.synonym.com/>

http://www.123teachme.com/learn_spanish/sinonimos_y_antonomos_3

<http://www.thefreedictionary.com> (not only synonyms, also idioms, phrasals...)

<http://www.unc.edu/depts/wcweb/handouts/style.html>

<http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/557/01/>

<http://www.faqs.org/faqs/usenet/writing-style/part1/>

Thanks

Regards!

Show parent | Edit | Split | Delete | Reply



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by Ramón Ramírez Torija - Sunday, 7 December 2008, 07:48 PM

Hi, I'm Ramón Ramírez Torija. I've been looking for interesting webs. A significant number of them have already been found by all of you. However I want to show the following, either because I've been using them or because they illustrate interesting aspects related to the topics we are studying (*Style*, *Synonyms* and *Visual Information*):

- Stylus and writing skills:

- http://esl.about.com/od/writinginenglish/English_Writing_Skills_Letters_Resumes_and_Writing_Style.htm It's a very curious web which contents tools and information both for learning and teaching to write correct English (Style, lessons for children, intermediate and advanced students). It also includes games and something very interesting for me: advices about how to write different documents (letters, essays, literary texts, poetry, etc.) and how to use them in distinct areas (economy, job, teaching). Finally it has a very useful section concerning on general mistakes in writing and comparison of American and British English.
- <http://www.usingenglish.com> It's a complete web about the use of English. It includes references to grammar, vocabulary, correct use of written English, forums, different (and interesting) tools, tests and free software that can be downloaded.
- <http://www.angelfire.com/wi/writingprocess> Attractive web where is easily explained the stages to write correctly an English text. It contains links to other pages and useful tools.
- http://www.amnesty.ca/writeathon/planning_one.php *Write for rights*. The title of this web defines clearly its aim. As a part of Amnesty International, here you have a web where you can put your knowledge into action to safeguard human rights, by means of letters addressed to politicians and authorities who can avoid tortures, deaths and other violations of human rights. This web explains, step by step, how to write a letter to keep human rights all over the world. Also I'd like to upload a file from Amnesty International in Spain where some advices are displayed for people who want to collaborate writing letters (the only problem is that it is explained in Spanish, but the advices can be taken into account for English too). This file will be located at <http://grcu.ps/wsc108/files>

- Synonyms:

- <http://dictionary.babylon.com> It's an online dictionary which allows users to download additional software capable of giving definitions and translating the words into different languages (Spanish, French, German, etc.).
- <http://dictionary.cambridge.org> It doesn't need any commentary: one of the most famous English dictionaries... now available online.
- <http://www.eslgold.com> For me, it's a very good web to learn English. It includes grammar, writing, listening, vocabulary, pronunciation and speaking... all graduated into different levels.
- <http://dico.isc.cnrs.fr/dico/en/search> It's a very useful French web for searching English synonyms and related links. The "Enriched Search" includes more semantic relations. A curious aspect of this web consists on a tool which represents "geometric" models for these semantic relations.
- <http://www.synonyms.net> This web incorporates several topics studied in our course: synonyms, quotations, definitions,

references, conversions and abbreviations.

- <http://www.answers.com/topic> It's an interesting web where terms can be searched and students can find synonyms, definitions written in English, examples of uses and translations into different languages. It also includes the phonetic transcription and sound files that allow the user to listen to the word's correct pronunciation.

- Visual information:

- <http://www.sdcoe.k12.ca.us/SCORE/actbank/sorganiz.htm> This is an interesting web about different kinds of graphic organizers for writing. It includes some of the visual devices shown in Unit 1.12 (such as tables and diagrams) but also explains how to use other graphics (Venn's diagram, family trees and cycle graphics). Very useful for scientific texts (I'm a biologist, I confess!).

I don't know if these links have already been exposed by my partners (there're a lot of them and I don't have time enough to check one by one). If so, forgive me. At least I expect that some of these webs can be useful for you.

I would like to thank the other partners for their links, especially those related to stylus and practical English (I've "visited" some of them and I think they're very interesting... and funny!). See you and congratulations!

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by [Fernando Castro](#) - Monday, 8 December 2008, 07:03 PM

It's a very good collection of links, Ramón. All of them are extremely popular and very useful. Congratulations on your job.

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by [Ramón Ramírez Torija](#) - Monday, 8 December 2008, 10:49 PM

Thank you very much, Fernando. I've been very happy while "listening" to your words. I hope these links can be useful for all of us. See you... I must follow working in English! (and French too: I've got an exam next week, so... *au revoir, mon ami*).

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by [Elisa Culinu](#) - Sunday, 7 December 2008, 08:33 PM

About style I've found interesting pages such as:

- <http://www.saberingles.com.ar/writing/index.html> It has a large amount of selected compositions about different issues.

- http://ec.europa.eu/translation/writing/style_guides Most of the rules about writing English are explained here.

- In Google, English writing Style, sentence, Paragraph and writing skills. There are a lot of examples.

I think it could be interesting, even though you could find simple, to have a look at the pages of B.B.C for GCSE English Exams. You can search in Google: b.b.c. gcse bitesize.co.uk.

<http://www.b.b.c.co.uk/radio4/routesofenglish>.

If you are asking about synonyms in English, you can find a lot of thesaurus dictionaries where you will be able to find synonyms.

There are a lot of pages where visual information is explained such as:

Visual information in reports, it is a power point presentation where the main rules to work with tables, pies and so on are explained.

<http://labscape.open.ac.uk/course>.

<http://www.inglelaboral.com>

I usually use Wikipedia as well.

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by [elena vera iglesias](#) - Sunday, 7 December 2008, 09:10 PM

Hello! I am Elena Vera. Hope you find interesting the following links

The first one is about formal and informal English style and the others about synonyms

<http://www.perfectyourengish.com/writing/formal-speech-and-writing.htm>.

<http://diccionario.reverso.net/ingles-sinonimos/>

<http://www.synonym.com/synonyms/big/>

Ciao

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)



Re: Assignment for units 1.10, 1.11 and 1.12
by [Angel Camacho](#) - Sunday, 7 December 2008, 11:50 PM

Hi everybody. Ive seen all of the link all of ycu have posted. Ive found them really interesting. Although i think they're simi ar i want to add these one:

- <http://www.e-synonym.info/>
- <http://dictionary.reverso.net/english-definitions>
- <http://synonyms.memodata.com/>

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)

 Moodle Docs for this page

[EOI Virtual](#) ► [WSC108](#) ► [Forums](#) ► [Work module 1 Forum](#) ► [Assigment for units 1.10, 1.11 and 1.12](#)



◀ Jump to... ▶

You are logged in as [Fernando Castro \(Logout\)](#)

[WSC108](#)

ANEXO IV

Assignment 2

Watching TV is one of the main activities we like to do in our free time. Nowadays we spend a lot of time in front of the TV. We prefer watching TV rather than other cultural activities such as going to museums, going for a walk or reading a book. Some people think that television is making literature increasingly irrelevant in the modern world. Here we can see if this is completely true and some causes that can make us prefer watching TV instead of reading a book.

The first thing to consider is that watching TV is probably one of the most comfortable activities we can do, as we don't have to do any effort, it is as simple as sitting on an armchair and putting it on. This is why people prefer relaxing watching television rather than reading a book when arrive at home from work. It's the best and simplest way to disconnect from the problems we have had along the day.

There is no doubt that nowadays due to some ways of entertainment such as TV or the internet we don't read as much as we did in the past. It's a fact that society used to read more when this kind of inventions didn't exist. As we see it, not only does reading improve our ability to write and speak but also it's the most important way to increase it. On the other hand, nowadays we must take into account the great amount of possibilities that multimedia products –such as digital video and photography- provide users in a funny and comfortable way. The Internet has made the usage of networks very popular and today anyone can get access to tons of information supported on different formats -e.g. text, video clips or flash presentations- without any or at a low cost. Hence, not only TV but other electronic technologies like the Internet make it easier and cheaper to find information than books. Certainly, these new ways of knowledge and entertainment have helped the development of new cultural products, i.e. e-books, but in contrast, they have a negative impact on traditional literature.

Another point that makes watching television so popular is the fact that it may be considered as an activity we can share with other people such as our family or our partner. From that

point of view, reading is something we usually do alone, even if it is true that we can read a book next to someone else who is reading too at the same time. Anyhow, we would hardly say we are sharing the pastime, unless we read it aloud, which is quite rare.

To finish, there is no doubt that TV takes up a lot of time that we used to spend reading, as it doesn't require any effort and it can be a shared activity . But this does not necessarily imply that TV is the only factor to consider. New technologies make finding information easier and cheaper, however, internet , for instance, could be a way to bring literature to people that are not interested in buying books. Anyway, apart from bringing us the possibility of increasing our ability to write and speak, literature is still an important part of our culture. Consequently, it can't be irrelevant in our world.

ANEXO V

2004
CIUDAD DE MEXICO

EOL Virtual ▶ Array

Wednesday, 4 February 2009, 04:59 PM --> Wednesday, 4 February 2009, 05:29 PM

16:59: Isabel Tolosana has just entered this chat

17:00 Isabel: Hello, Jose Maria, I know you are in the chat

17:00 JOSÉ MARÍA: Good afternoon Isabel

17:01 Blanca R. Manzano Manrique has just entered this chat

17:01 Isabel: Good afternoon, it seems there are only the two of us...

17:01 Blanca R.: hello, are we going to do somethin?

17:01 Isabel: Hi, Blanca!!

17:01 JOSÉ MARÍA: No I can see Blanca also

17:02 JOSÉ MARÍA: Hello Blanca

17:02 Isabel: Angel is missing then

17:02 Blanca R.: Are we going to speak about tenses and time?

17:03 JOSÉ MARÍA: Yes, we can

17:03 Isabel: I don't know what to do, should we agree another time to meet?

17:04 JOSÉ MARÍA: The topic of the session 1 is: what is the difference between Time and Tense?

17:04 Angel Camacho has just entered this chat

17:04 Blanca R.: I have not a lot of ideas. perhaps that tenses in teh verbs are tools we have to express time but the two terms are not exactly the same

17:05 Isabel: Ok, let's go for it. Tense is a grammar concept while time is the temporal relation among different events

17:05 Isabel: Hello, Angell!

17:05 JOSÉ MARÍA: Yes, tense is related to the form of the verbs and time the the moment in which something happens

17:05 Blanca R.: HELLO, aNGEL

17:06 Angel: hello

17:06 JOSÉ MARÍA: Anywat the both concepts are related because the tense of a verb depends on the time in which the action expressed by the verb happens

17:06 Isabel: Although we speak about different times by means of different tenses

17:06 JOSÉ MARÍA: Good afternoon, Angel

17:07 Angel: hi everybody, i don't know really well

17:07 Angel: let me some seconds in order to think

17:08 Isabel: Yeah, it is sort of philosophing...

17:09 Isabel: In my opinion, the thing is that verbal tenses as well as time adverbs help to express time

17:09 Blanca R.: I think one thing to consider is that the name of a verb tense does not always reflect the use, for example, I hope it rains tomorrow. It is a present tense and it is used for the future. I have seen that in internet

17:10 Angel: i agree with isabel

17:10 JOSÉ MARÍA: I have found this link which presents the difference between time and tense: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/dick/fta/tense/tense.htm>

17:10 Isabel: yes, it is there where some other words express the time

17:10 Angel: tenses refers to verbs and time to adverbs in order to express time

17:10 JOSÉ MARÍA: From that link I excerpt this info:

17:11 JOSÉ MARÍA: What is the difference between tense and time?

17:11 Isabel: I will have a look at that webpage, thanks, José María

17:12 JOSÉ MARÍA: Tense: classifies verbs as:

17:12 JOSÉ MARÍA: present tense

- 17:12 JOSÉ MARÍA: or past tense
- 17:13 JOSÉ MARÍA: Time: classifies situations described by verbs according to whether they occur at some time:
- 17:13 Angel: yes
- 17:13 JOSÉ MARÍA: in the past, in the present or in the future
- 17:13 Angel: i'm seeing this link now
- 17:14 Blanca R.: There is also inforamtion in englishclub.com
- 17:15 Isabel: Yes but, even if it is not a specific verbal form for the future, don't you think there is a future tense?
- 17:16 Blanca R.: In some way, yes
- 17:16 JOSÉ MARÍA: I think the discussion can be aimed to the fact that not always the tense of the verb matches with the time of the situation
- 17:17 Isabel: I assume we don't speak only about English Language, but in general
- 17:17 JOSÉ MARÍA: For instance, there is not a subjunctive tense in English as we have in Spanish
- 17:18 Isabel: Yes, that's the point, if we think of other languages apart from English we see alot of examples as the one José Maria says
- 17:20 JOSÉ MARÍA: So to express an action or idea with the subjunctive we can use a past tense in English
- 17:22 Angel: but this is because spanish is more "rich"
- 17:23 Blanca R.: Yes. I think although there are clear differences in the form of the tenses between the languages at the end the ideas or the general way we express time is similar. I do not know if the idea I wanted to say is clear or not. It is difficult to write about this concepts.
- 17:24 JOSÉ MARÍA: If we focus only on this specific issue, yes, you are right Angel, Spanish, as the other Latin languages, is "richer" than English
- 17:24 Angel: it was a joke
- 17:25 Blanca R.: I do not know if you are bisy. I am at work and today it is deadline for me to send some commnets for a paper. Can we arrange for the second chat?
- 17:25 Angel: i think that this topic is so hard in some way
- 17:25 Isabel: Yes, at the end everithing is reduced to past, present and future, and tenses indicate time, simultaneous or not
- 17:26 JOSÉ MARÍA: We could arrange the second chat for tomorrow at the same time, for instance
- 17:26 Angel: yes ok
- 17:26 Isabel: OK, I agree, what about tomorrow at five again? Yes, Jose , you read my mind
- 17:26 Blanca R.: For me, O.K.
- 17:26 Angel: see you on tomorrow!!
- 17:27 Isabel: So, see you all tomorrow at tea time!
- 17:27 Blanca R.: Bye, see you
- 17:27 JOSÉ MARÍA: Summarizing this first chat we normally choose the tense according to the time of the situation we are describing.
- 17:28 JOSÉ MARÍA: but in English not always the tense matches with the time expressed with the verb
- 17:28 Angel Camacho has left this chat
- 17:28 Isabel Tolosana has left this chat
- 17:28 Blanca R.: Yes. I agree with José María
- 17:28 JOSÉ MARÍA: OK. Then, I'll see you for the second discussion tomorrow at 5 pm
- 17:29 JOSÉ MARÍA: I will save the chat discussion into a DOC file.
- 17:29 Blanca R. Manzano Manrique has left this chat

Continue

 Moodle Docs for this page

EOI Virtual ► WSC108 ► Chats ► Group E chatroom ► Chat sessions



Jump to...

You are logged in as Fernando Castro (Logout)

WSC108

ANEXO VI

PAUTAS PARA EL USO DEL CHAT

Antes del chat:

1. Reserva de la sala de chat: haced, por favor, en el calendario el apunte correspondiente.
2. El jefe de grupo o coordinador de la tarea puede hacer una propuesta de orden del día, con los temas que queréis tratar en esa sesión de chat para aprovechar mejor el tiempo.

Durante el chat:

1. Es fundamental que haya un moderador (puede ser cualquier persona, o el jefe de grupo, lo que queráis).
2. El moderador debe dar la palabra. Utilizamos estas convenciones:
 - Para pedir la palabra: ?
 - Para continuar una frase: puntos suspensivos (...)
 - Al acabar nuestra intervención: FIN
3. Recordad que las líneas de chat deben ser breves para no aburrir a nuestros compañeros y no perder el hilo de la conversación. Es preferible escribir varias frases sin terminar seguidas de puntos suspensivos a escribir una larga completa que nos lleve un minuto escribirla.
4. Lo ideal es que el moderador copie y pegue a un documento Word antes de salir de la sala de chat el texto que hayáis generado para que esté disponible para todos en cualquier momento. De todas formas yo os lo puedo proporcionar si lo necesitáis.

Después del chat:

5. La persona que haya realizado la copia del texto, puede incluirlo en un adjunto a un mensaje en el foro del grupo con el Asunto: Chat del día XXXX, para que todos aquellos integrantes del grupo que no hayan podido asistir, puedan enterarse de lo hablado y concluido en la sesión.

ANEXO VII

UPLOADING FILES

- 1- Instructions
- 2- Who has to access this platform?
- 3- What do we call the names of our assignments?

1- Instructions

As I told you, due to technical problems out of our control, we won't be able to upload files directly from our *Moodle* environment for some time (hopefully nor permanently), so I have "engineered" an alternative system which, as you will see, is not difficult and gives us some additional options to interact with each other.

This system is based on a social network environment created for our course and hosted on a free internet platform called group.s (<http://grou.ps/introduction.php>). I have created our own social network which will help us share files, videos, links, photos... but restricted which means that only you and I can access it.

How do we sign in? Simple. Go to <http://grou.ps/wsc108> and you are on the homepage of our group where you will see some info about it. Then click on [sign in](#) (see picture below)...

WRITING TECHNIQUES IN ENGLISH: A COLLABORATIVE COURSE
The online course by the English Department at the
EOI in Ciudad Real

Sign In or Join

Home My Page Videos Files Photos Links Members Location of Members Aula Virtual de la EOI

Admins

Fernando

Top Contributors

Fernando groups_t

Latest Members

groups_t Fernando

Welcome

U D A D - R E

This is the groups social network created as a supportive element of the online writing skills course taught in Moodle (<http://www.eoicreal.org/virtual>) by the English Department at the EOI in Ciudad Real.

Register for free
your@email.com
.....
Sign up or sign in

This is me

This is all of you

Click here

... and a new window will come up where you must type in your e-mail and password. **Notice that it is not your own personal e-mail and password but the one I have registered for you:**

Email: *groups_t@yahoo.es*

Password: *groups*

... and remember to keep the “keep me signed in” box unchecked

See picture below:

WRITING TECHNIQUES IN ENGLISH: A COLLABORATIVE COURSE Sign In or Join
 The online course by the English Department at the EOI in Ciudad Real

Home My Page Videos Files Photos Links Members Location of Members Aula Virtual de la EOI

Sign In

Email ← ←

Password ← ←

Keep me signed in unless I sign out - *unchecked if on a shared computer*

[Sign In](#) 

Don't have an account? [Sign Up!](#)
 Forgot your username and/or password? [Recover!](#)

Groups Access 
 2 members and counting!

This is the grou.ps social network created as a supportive element of the online writing skills course taught in Moodle (<http://www.eoicreal.org/virtual>) by the English Department at the EOI in Ciudad Real.

© 2008 Writing Techniques In English: A Collaborative Course • RSS Feeds • Etiquette • Report an Issue

Click on Sign in and... you are logged in. See picture below:

WRITING TECHNIQUES IN ENGLISH: A COLLABORATIVE COURSE My Account • Sign Out
 The online course by the English Department at the EOI in Ciudad Real

Home My Page Videos Files Photos Links Members Location of Members Aula Virtual de la EOI

Admins


Fernando

Top Contributors


Fernando **Groups Access** groups_t

Online Members

Groups Access groups_t

Latest Members

Welcome


 U.D.A.D. - R.E.

You are logged in

This is the grou.ps social network created as a supportive element of the online writing skills course taught in Moodle (<http://www.eoicreal.org/virtual>) by the English Department at the EOI in Ciudad Real.

Location of Members



Hello groups_t
[My Account](#)

Now you can upload videos, files, photos and links by clicking on the appropriate links in the toolbar above. The rest of the options are not useful for us but you can play a while if you want. See picture below:

The screenshot shows the Moodle course interface for "WRITING TECHNIQUES IN ENGLISH: A COLLABORATIVE COURSE". The page title is "The online course by the English Department at the EOI in Ciudad Real". The navigation menu includes: Home, My Page, Videos, Files, Photos, Links, Members, Location of Members, and Aula Virtual de la EOI. The "Members" and "Location of Members" links are highlighted with a red box and labeled "not important".

Red arrows point to the following elements:

- Videos**: "click to upload video files"
- Files**: "click to upload your assignmet files"
- Photos**: "click to upload photo files"
- Links**: "click to upload links to webpages"

The main content area includes:

- Admins**: A profile for Fernando.
- Welcome**: A message from the English Department at the EOI in Ciudad Real, accompanied by the logo of the "Oficina de Idiomas 'Proyecto de UDAD - RE'".
- Top Contributors**: A profile for Fernando with "Groups Access" and "groups_t".
- Online Members**: A "Groups Access" button and "groups_t".
- Latest Members**: A section for recent members.
- Location of Members**: A world map with navigation controls (Mapa, Sat, Hib.) and labels for North America, Europe, Asia, and the Atlantic Ocean.

An orange sidebar on the right says "Hello groups_t" and has a "My Account" button.

If you click on *file* you will see a window like the one below and you will be able to upload new files, edit the uploaded files, delete the uploaded files, see the latest activities and see the top contributors to the group. See picture below:

WRITING TECHNIQUES IN ENGLISH: A COLLABORATIVE COURSE
The online course by the English Department at the EOI in Ciudad Real

My Account • Sign Out

Home My Page Videos Files Photos Links Members Location of Members Aula Virtual de la EOI

Files List View

 logo_eoi1.jp(...)jpg
by groups_t
0 comments
edit • delete

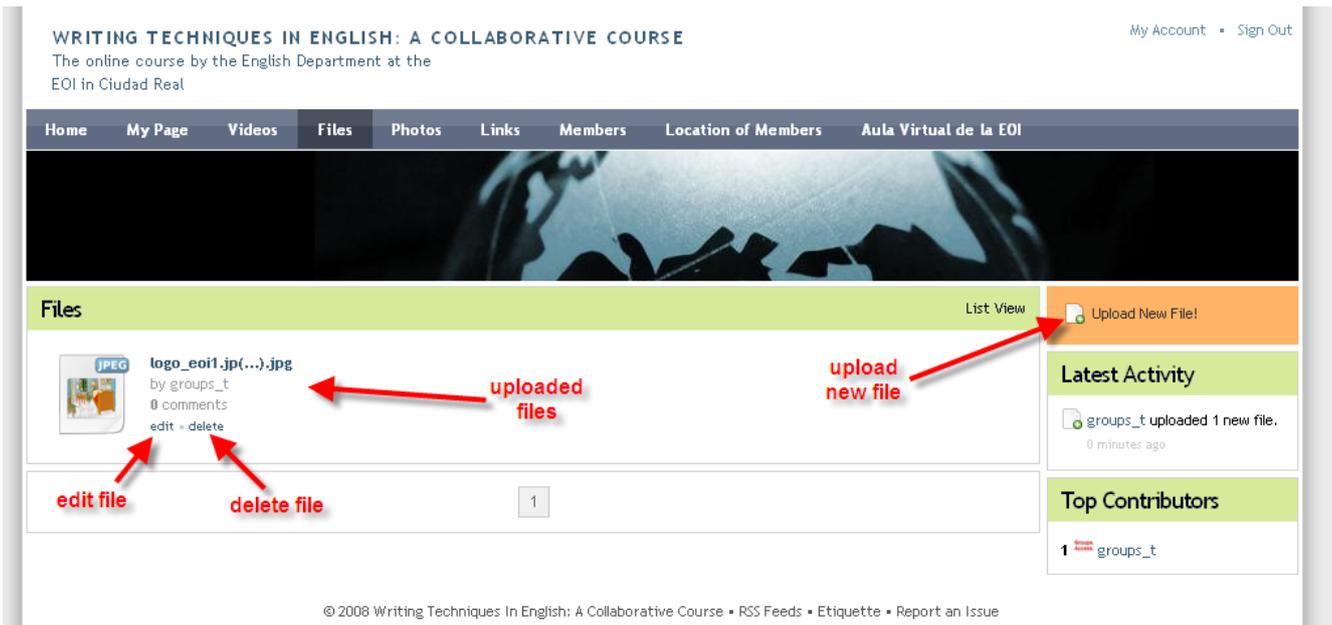
edit file delete file 1

Upload New File!

Latest Activity
groups_t uploaded 1 new file.
0 minutes ago

Top Contributors
1 groups_t

© 2008 Writing Techniques In English: A Collaborative Course • RSS Feeds • Etiquette • Report an Issue



When you have finished uploading the file do not forget to click on *sign out*. See picture below.

WRITING TECHNIQUES IN ENGLISH: A COLLABORATIVE COURSE
The online course by the English Department at the EOI in Ciudad Real

My Account • Sign Out

Home My Page Videos Files Photos Links Members Location of Members Aula Virtual de la EOI

Files List View

 logo_eoi1.jp(...)jpg
by groups_t
0 comments
edit • delete

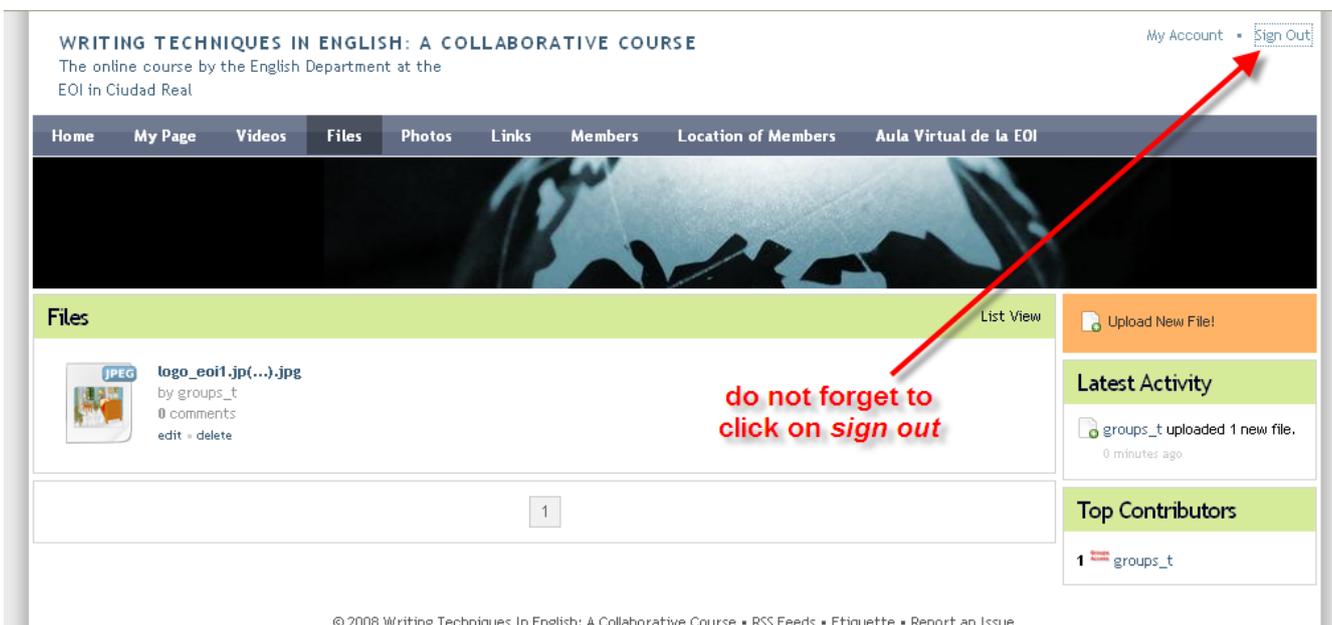
do not forget to click on sign out

Upload New File!

Latest Activity
groups_t uploaded 1 new file.
0 minutes ago

Top Contributors
1 groups_t

© 2008 Writing Techniques In English: A Collaborative Course • RSS Feeds • Etiquette • Report an Issue



2- Who has to access this platform?

This new environment will be used as a means to upload any kind of information you consider relevant or just interesting for any reason, be it video, audio,

doc files or just links. I have given you the e-mail and password to access in order to upload the assignments of the course so only the person responsible for doing that in each group needs to enter this platform.

However, I think all of you should get your own password so that you may have your own personal, private access to our social network and can participate actively in it.

How can you get your own password? Go to <http://grou.ps/wsc108>, click on [sign in](#) and introduce your personal e-mail and the desired password, then I, as administrator, will receive your request and I will confirm your password, and that's all!!!

3- **What do we call our assignments?**

The files of your assignments will appear on the same page so we need to differentiate them clearly. For that reason the name of the file must be self-explanatory and this is how you must do it: it must include the name and number of the assignment and the group that uploaded it. So the file corresponding to **Assignment 2 for unit 3.2** by **Group C** would be named *Assignment2_32groupc.doc*.

If the task is individual you can use the same email and password to access or your own if you have registered individually and name your assignment as follows: name and number of the assignment and your name and surname. Example:

Assignment2_32fernandocastro.doc

Remember not to use *dots* (.) in the name of the file and also that the extension *.doc* is added by the word processor so you do not have to do it.

ANEXO VIII

Cuestionarios utilizados para la recogida de información

OBJETIVO 1 → *Analizar de las diferencias entre el modelo metodológico tradicional, centrado en la relación, más o menos jerarquizada, profesor-alumno, y la transmisión de ideas del primero al segundo, frente l modelo adoptado en nuestra comunidad virtual de aprendizaje, centrado en la relación alumno-alumno, y la creación de conocimiento social, con el profesor como “facilitador” del proceso.*

CUESTIONARIO 1

Indicador 1: aprendizaje centrado en el alumno, en lugar de en el tutor. Los contenidos y recursos utilizados no son exclusivamente aportados por el tutor.

1. Durante el curso ¿has estudiado el material que el tutor ha puesto a vuestra disposición?
 - Sí, exclusivamente
 - Sí, pero no sólo ese material
 - No, no lo he utilizado
2. ¿Has buscado otras fuentes relativas al tema propuesto?
 - Sí, en todos los temas
 - Sí, en algunos temas
 - No, en ningún tema
3. ¿Has hecho las tareas propuestas basándote en el material propuesto por el tutor?
 - Sí, exclusivamente
 - Sí, pero no sólo en ese material
 - No, no lo he utilizado
4. ¿Has buscado ejemplos de la tarea que se os pedía para utilizarlos como modelo?
 - Sí, en todas las tareas
 - Sí, en algunas tareas
 - No, en ninguna tarea

Indicador 2: desaparición de las limitaciones temporales y espaciales en la metodología utilizada en la CVA

1. ¿Has intentado coincidir on-line con el tutor?
 - Nunca
 - Rara vez
 - Alguna vez
 - Habitualmente
 - Casi siempre
 - Siempre
2. ¿Has quedado con el profesor físicamente para aclarar algún tema relacionado con el curso?
 - Nunca
 - Rara vez
 - Alguna vez
 - Frecuentemente
 - Muy frecuentemente
3. ¿Cuándo te has conectado a la plataforma?
 - Todos los días regularmente
 - Cuando he podido
4. ¿Desde dónde te has conectado a la plataforma?
 - Desde casa
 - Desde el trabajo
 - Desde mi lugar de descanso
 - Desde donde me venía bien
5. ¿Cuánto tiempo le has dedicado a las unidades?
 - Siempre le mismo
 - El que he necesitado
 - El que he podido

Indicador 3: datos sobre la comunicación tutor-alumno y alumno-alumno

- a. ¿Has contactado alguna vez con el tutor del curso?
 - Sí / No
 - i. Si la respuesta es sí,
 1. ¿cuántas veces aproximadamente hasta ahora?

1-5

6-10

11-15

16 o más

2. ¿Qué herramientas has utilizado para comunicarte con el tutor?

Mensajería interna

Correo electrónico

Teléfono

Otros

3. ¿Te ha ayudado la comunicación con el tutor?

Siempre

La mayoría de las veces

A veces

Casi nunca

Nunca

- b. ¿Has contactado alguna vez con alguno de tus compañeros?

Sí / No

- i. Si la respuesta es sí,

1. ¿Qué herramientas has utilizado?

Mensajería interna

Correo electrónico

Sesiones de chat

Wikis

Teléfono

Otros

2. ¿Con qué finalidad has contactado con otros miembros del grupo?

Para pedir ayuda sobre algún tema

Para ofrecer ayuda sobre algún tema

Para debatir algún tema

Para coordinar la realización de tareas

Para compartir o hablar de temas no estrictamente relacionados con el curso

OBJETIVO 2 → *Analizar las dificultades encontradas por los miembros de la comunidad, en su proceso de adaptación a la metodología y las herramientas utilizadas en la CVA.*

CUESTIONARIO 2

Indicador 1: relación de los alumnos con la metodología a distancia

1. ¿Cuántos cursos a distancia has realizado antes que este?
 - Ninguno
 - 1-2
 - 3-5
 - Más de 5

2. ¿Cuántos cursos has realizado utilizando las nuevas tecnologías como herramienta base?
 - Ninguno
 - 1-2
 - 3-5
 - Más de 5

3. ¿Te ha resultado difícil habituarte a esta metodología?
 - Muy Poco
 - Poco
 - Bastante
 - Mucho

4. Una vez habituado, ¿te has sentido cómodo en el curso?
 - Mucho
 - Bastante
 - Poco
 - Nada

Indicador 2: impresiones de los alumnos con relación al trabajo colaborativo

1. ¿Has realizado trabajos de cualquier tipo en grupo previamente?
 - Frecuentemente
 - Alguna vez
 - Rara vez
 - Nunca

2. ¿Crees que la comunicación con otros miembros del grupo ha sido fructífera para tu aprendizaje?
Sí, siempre
Sí, casi siempre
Frecuentemente
No, casi nunca
Nunca
3. ¿Crees que has aportado ideas a los grupos en los que has trabajado?
Sí, muchas
Sí, bastantes
Sí, algunas
Sí, pero pocas
No, ninguna
4. ¿Has colaborado en la realización de las tareas en los grupos en los que has trabajado?
Sí, siempre
La mayoría de las veces
Alguna vez
Nunca
5. ¿Has aprendido algo del trabajo de tus compañeros?
Mucho
Bastante
Poco
Nada
6. ¿Crees que los trabajos realizados han mejorado en calidad por haberse realizado en grupo?
Sí
No siempre
No
7. ¿Crees que el esfuerzo para realizar una tarea de forma individual es mayor que para realizar esa misma tarea en grupo?
Sí
Depende de la tarea
No

8. ¿En general, crees que la experiencia de trabajo en grupo ha sido positiva?

Sí

No

CUESTIONARIO 3

Indicador 3: Impresiones sobre el uso de las herramientas utilizadas en la CVA

Sobre el acceso a la propia plataforma y manejo del entorno

1. ¿Habías trabajado antes con un Aula Virtual?

Sí

No

2. ¿Te ha resultado difícil acostumbrarte a su funcionamiento?

Sí

No

3. ¿Has conseguido moverte con facilidad por los diferentes módulos de contenido?

Sí, siempre

Sí, casi siempre

No, casi nunca

No, nunca

4. ¿Has accedido con facilidad a los módulos de tareas?

Sí, siempre

Sí, casi siempre

No, casi nunca

No, nunca

2. Sobre los foros

1. ¿Has participado en otros foros antes de este curso?

Sí

No

2. ¿Te resultó difícil acceder a los foros y postear en ellos?

Sí

No

3. Sobre las wikis

1. ¿Conocías esta herramienta con anterioridad al desarrollo de este curso?
Sí
No
2. ¿Habías trabajado con wikis antes?
Sí
No
3. ¿Te ha parecido difícil su funcionamiento?
No
Un poco
Muy difícil
No he llegado a manejarla
4. ¿Has conseguido localizar con facilidad la wiki en la que debías trabajar?
Sí, siempre
Sí, casi siempre
No, casi nunca
No, nunca

4. Sobre la mensajería interna

1. ¿Has utilizado con facilidad el servicio de mensajería interna?
Sí
No
2. ¿Te ha resultado cómodo para recibir mensajes de otros participantes en curso?
Sí
No
3. ¿Te ha resultado cómodo para enviar mensajes a otros participantes en el curso?
Sí
No

5. Sobre los ejercicios interactivos (*Hot Potatoes*)

1. ¿Te ha resultado fácil habituarte a la mecánica de su funcionamiento?
Sí
No

2. ¿Te ha resultado fácil su realización?
Sí
No
3. ¿Con qué frecuencia has tenido algún problema al realizarlos?
Nunca
Casi nunca
Casi siempre
Siempre

6. Sobre las sesiones de chats

1. ¿Has tenido problemas en acceder a las salas de chat?
Sí
No
2. ¿Has tenido problemas en seguir las discusiones que se producían?
Sí
No
3. ¿Habéis conseguido, en alguno de vuestros grupos, llevar a cabo una discusión fructífera sobre un tema?
Sí
No
4. ¿Cuántos de los miembros del grupo estuvieron presentes en la sesión o sesiones de chat?
Todos
Algunos
Pocos

7. Sobre el uso de la red social groups

1. Para subida de archivos

- i. ¿Has tenido problemas para habituarte al uso de la plataforma?
Sí
No

ii. ¿Has tenido algún problema cuando has tenido que subir archivos?

Siempre

A menudo

Casi nunca

Nunca

iii. ¿Has descargado archivos subidos por tus compañeros?

Siempre

A menudo

Casi nunca

Nunca

2. Para subida de enlaces

i. ¿Has tenido problemas para habituarte al uso de la plataforma para subir enlaces a páginas web?

Sí

No

ii. ¿Has hecho uso de esa utilidad?

Sí

No

iii. ¿Has visitado los enlaces que tus compañeros han subido?

Sí

No

3. Para subida de fotos

i. ¿Has tenido problemas para habituarte al uso de la plataforma para subir fotos?

Sí

No

ii. ¿Has hecho uso de esa utilidad?

Sí

No

iii. ¿Has visto las fotos que otros han subido?

Sí

No

8. Sobre el correo electrónico

1. Te ha resultado difícil habituarte a su uso?
Sí
No
2. ¿Has utilizado este método de comunicación con frecuencia?
Sí
No
3. ¿Con quién te comunicabas mediante él?
Con el tutor
Con mis compañeros de grupo
Con otros compañeros del curso
4. Cuáles de estos métodos de comunicación has utilizado?
El correo electrónico
La mensajería interna
El Foro
El chat
La wiki
Otros

OBJETIVO 3 → *Analizar la influencia de la metodología de trabajo de la CVA en la creación de conciencia de grupo entre los miembros de la comunidad, así como en las posibles relaciones personales entre ellos, más allá del desarrollo del propio curso.*

CUESTIONARIO 4

Indicador 1: influencia del trabajo en grupo en las relaciones personales

1. ¿Cómo valoras el trabajo en grupo realizado desde el punto de vista no académico?
Muy positivo positivo negativo muy negativo
2. ¿Crees que trabajar en grupo te ha ayudado a conocer a algunos de tus compañeros?
Mucho un poco poco nada
3. ¿Crees que este curso ha sido diferente a otros que has realizado?
Sí algo no
4. ¿Crees que el grupo de personas que habéis realizado este curso tenéis algo en común?
Sí algo nada
5. ¿Consideras que vuestro interés por el tema estudiado puede hacer que los participantes en este curso sigáis en contacto una vez finalizado?
Sí tal vez no
6. ¿Crees que mantendrás contacto por cualquier medio con alguno de los miembros del grupo tras la finalización del curso?
Sí con entre 1 y 10 de los participantes
Sí con entre 11 y 20 de los participantes
Sí con entre los 21 y 30 de los participantes
No, con ninguno
7. ¿Crees que la comunicación con otros miembros del grupo ha sido fructífera más allá de los objetivos del curso?
Sí, mucho Sí, bastante Sí, pero poco No, nada
8. Escribe tres adjetivos que definan con carácter general a los compañeros con los que has trabajado
A: _____ B: _____ C: _____
9. ¿Cuál de esos tres adjetivos te aplicarías a ti mismo?

ANEXO IX

ACCESO A LA APLICACIÓN WIKI POR USUARIO⁹⁴

		WIKI 1	WIKI 2	WIKI 3
Antonio	Serrano	98	385	356
Juan	López	133	176	120
Mónica	Ruiz	198	457	303
Inés	Hoyos	46	207	263
María	Fernández	105	113	129
Jesús	Nieto	201	375	408
José	Cañego	95	303	378
M ^a Pilar	Santos	83	63	213
Antonia	Alonso	76	263	241
Mercedes	Pérez	152	251	211
Raquel	Biedma	74	104	148
Noelia	García	124	268	285
Luis	Poblete	123	174	72
Luisa	Miralles	60	172	238
Belén	Muñoz	193	297	146
Pepa	Pereira	128	183	363
Rosa	Manrique	275	291	256
Ángeles	Hidalgo	257	231	202
Piedad	Romero	151	496	297

⁹⁴ En cumplimiento de la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de carácter personal, los nombres reales de los participantes en este estudio han sido sustituidos en este anexo por nombres ficticios.

Pilar	Gutiérrez	39	99	158
Ángel	Torija	85	318	423
Josefa	Cuerva	59	177	238
Delia	Pérez	213	397	328
Sonia	Valencia	112	235	330
Marisa	Bolaños	144	209	216
Manuel	Sánchez	183	163	70
Noelia	Esteban	83	204	242
María	Caro	58	242	393
Elena	Ramos	12	434	253
MEDIA		124,93	259,7	256,47

ANEXO X

Datos relativos al tráfico de mensajes en la aplicación de mensajería interna por usuario

FECHA DE INSCRIPCIÓN	NOMBRE	APELLIDOS	ENVIADOS AL TUTOR	RECIBIDOS DEL TUTOR	ENVIADOS A OTROS	RECIBIDOS DE OTROS	MEDIA
01/10/2008	Antonio	Serrano	2	29	4	6	10,25
01/10/2008	Juan	López	5	30	25	33	23,25
07/10/2008	Mónica	Ruiz	15	30	28	31	26
06/10/2008	Inés	Hoyos	7	35	29	36	26,75
11/10/2008	María	Fernández	3	28	3	8	10,5
11/10/2008	Jesús	Nieto	4	30	4	4	10,5
07/10/2008	José	Cañego	5	33	4	9	12,75
14/10/2008	M ^a Pilar	Santos	38	55	36	31	40
09/10/2008	Antonia	Alonso	20	36	59	38	38,25
07/10/2008	Mercedes	Pérez	4	26	8	10	12

01/10/2008	Raquel	Biedma	0	27	11	21	14,75
13/10/2008	Noelia	García	28	43	26	23	30
30/09/2008	Luis	Poblete	2	30	7	4	10,75
06/10/2008	Luisa	Miralles	8	32	10	5	13,75
30/09/2008	Belén	Muñoz	14	38	41	40	33,25
01/10/2008	Pepa	Pereira	2	25	3	12	10,5
01/10/2008	Rosa	Manrique	6	30	14	17	16,75
01/10/2008	Ángeles	Hidalgo	9	28	34	27	24,5
03/10/2008	Piedad	Romero	11	35	48	21	28,75
06/10/2008	Pilar	Gutiérrez	3	26	2	8	9,75
29/09/2008	Ángel	Torija	3	31	5	16	13,75
01/10/2008	Josefa	Cuerva	2	28	4	8	10,5
01/10/2008	Delia	Pérez	4	31	11	16	15,5
15/10/2008	Sonia	Valencia	15	34	41	27	29,25
30/09/2008	Marisa	Bolaños	2	27	18	21	17

02/10/2008	Manuel	Sánchez	13	35	15	8	17,75
10/10/2008	Noelia	Esteban	15	35	29	31	27,5
01/10/2008	María	Caro	11	34	19	22	21,5
01/10/2008	Elena	Ramos	9	30	13	20	18
			ENVIADOS AL	RECIBIDOS DEL	ENVIADOS A	RECIBIDOS DE	MEDIA DE
			TUTOR	TUTOR	OTROS	OTROS	TRÁFICO DE
							MENSAJES
MEDIAS			8,965517241	32,10	19	19,07	19,7845

ANEXO XI

Registro de todas las sesiones de chat celebradas

							Intercambios de mensajes				Total de intercambios por sesión
	FECHA DE LA SESIÓN	Desde	Hasta	Duración	Número de personas	Usuario 1	Usuario 2	Usuario 3	Usuario 4		
Chatroom A	16/11/2008	18:15	18:29	00:14	2	11	10			21	
Chatroom A	07/02/2009	19:10	19:41	00:31	2	22	10			32	
Chatroom B	24/11/2008	21:44	22:17	00:33	2	61	40			101	
Chatroom B	01/12/2008	21:41	22:07	00:26	2	49	32			81	
Chatroom B	07/02/2009	17:40	18:29	00:49	2	68	38			106	
Chatroom B	08/02/2009	17:46	18:32	00:46	2	49	27			76	
Chatroom C	04/02/2009	20:32	22:03	01:31	4	55	53	53	26	187	
Chatroom C	05/02/2009	20:55	22:29	01:34	4	75	46	41	20	182	
Chatroom D	04/02/2009	21:54	22:43	00:49	4	34	29	20	19	102	

Chatroom D	08/02/2009	22:12	23:07	00:55	3	49	30	29		108
Chatroom E	15/11/2008	11:05	11:34	00:29	3	27	13	5		45
Chatroom E	15/11/2008	12:26	12:48	00:22	2	12	5			17
Chatroom E	16/11/2008	19:06	19:27	00:21	3	26	10	10		46
Chatroom E	04/02/2009	16:59	17:29	00:30	4	25	18	13	12	68
Chatroom E	05/02/2009	16:59	17:29	00:30	3	29	23	16		68
Chatroom F	14/11/2008	19:13	19:18	00:05	2	2	2			4
Chatroom F	14/11/2008	19:39	20:06	00:27	2	32	19			51
Chatroom F	15/11/2008	19:53	20:18	00:25	2	14	14			28
Chatroom F	22/11/2008	19:18	19:24	00:06	2	7	3			10
Chatroom F	04/02/2009	22:04	23:03	00:59	3	52	42	24		118
Chatroom F	05/02/2009	22:04	22:49	00:45	2	37	26			63

ANEXO XII

Respuestas completas a las preguntas 8 y 9 del cuestionario 4.

Las respuestas se expresan mediante dos tablas en las que aparecen tantas filas como sujetos respondieron y sus respuestas.

Tabla 1

PREGUNTA 8: Escribe tres adjetivos que definan, con carácter general, a los compañeros con los que has trabajado
RESPUESTAS
Curiosos, trabajadores, imaginativos
En general creo que todos ha sido gente colaboradora, trabajadora y paciente
Entusiastas, activos, responsables
For those who really worked ⁹⁵ : trabajadores, concienzudos, con buen nivel
For those who didn't appear: frescos, desinteresados y poco comprometidos con el curso
Competentes, trabajadores, colaboradores
Partícipes, atentos, esmerados
Responsables, organizados y trabajadores
La mayoría han sido muy responsables y minuciosos en sus tareas, aunque algo impuntuales
Responsables, organizados, con capacidad de empatía
Ha dependido mucho de los grupos y de los miembros de los mismos; de los positivos: amable, respetuoso, responsable.

⁹⁵ Este miembro de la comunidad hizo la distinción entre “los que realmente trabajaron” y “los que no aparecieron”, conceptos expresados ambos en inglés.

Ha habido de todo, no puedo hablar en general
Colaboradores, simpáticos, amables
Trabajadores, responsables, activos
Aplicados, serios, flexibles
Competitivos, trabajadores, inteligentes
Cooperantes, trabajadores, tenaces
Trabajadores, comunicativos y responsables
Tenaces, comprometidos, inquietos
Comprometidos con el curso, amables, interesados en aprender
Trabajadores, competitivos, puntuales
Trabajadores, responsables (la mayoría), disciplinados
Responsables, con iniciativa, disposición al trabajo
Responsables, participativos, generosos
Trabajador, tenaz, creativo

Tabla 2

PREGUNTA 9: ¿Cuál de esos tres adjetivos te aplicarías a ti mismo?
RESPUESTAS
Curioso
Responsable
Activa
Los tres (buenos) ;) ⁹⁶

⁹⁶ Algunos han utilizado ciertas combinaciones de caracteres, formando emoticonos, para expresar su estado de ánimo en ese momento.

Trabajador muy interesado por las unidades colaborador
Participe
Todo menos paciente, especialmente al principio del curso aunque luego he acabado siéndolo, aunque no es la paciencia mi principal virtud.
Trabajadora
Responsable. He intentado siempre participar en todas las tareas del grupo.
Los tres :-)
Responsable, respetuoso, firme en mis posiciones.
Exigente, responsable, estudiosa
Colaborador
Los 3
Los tres
Trabajadora
Los tres
Los tres
Tenaz, comprometida
Comprometido
Trabajador
Responsable
Trabajador
Me aplicaría los mismos adjetivos :D
Responsable, estresada, colaboradora

