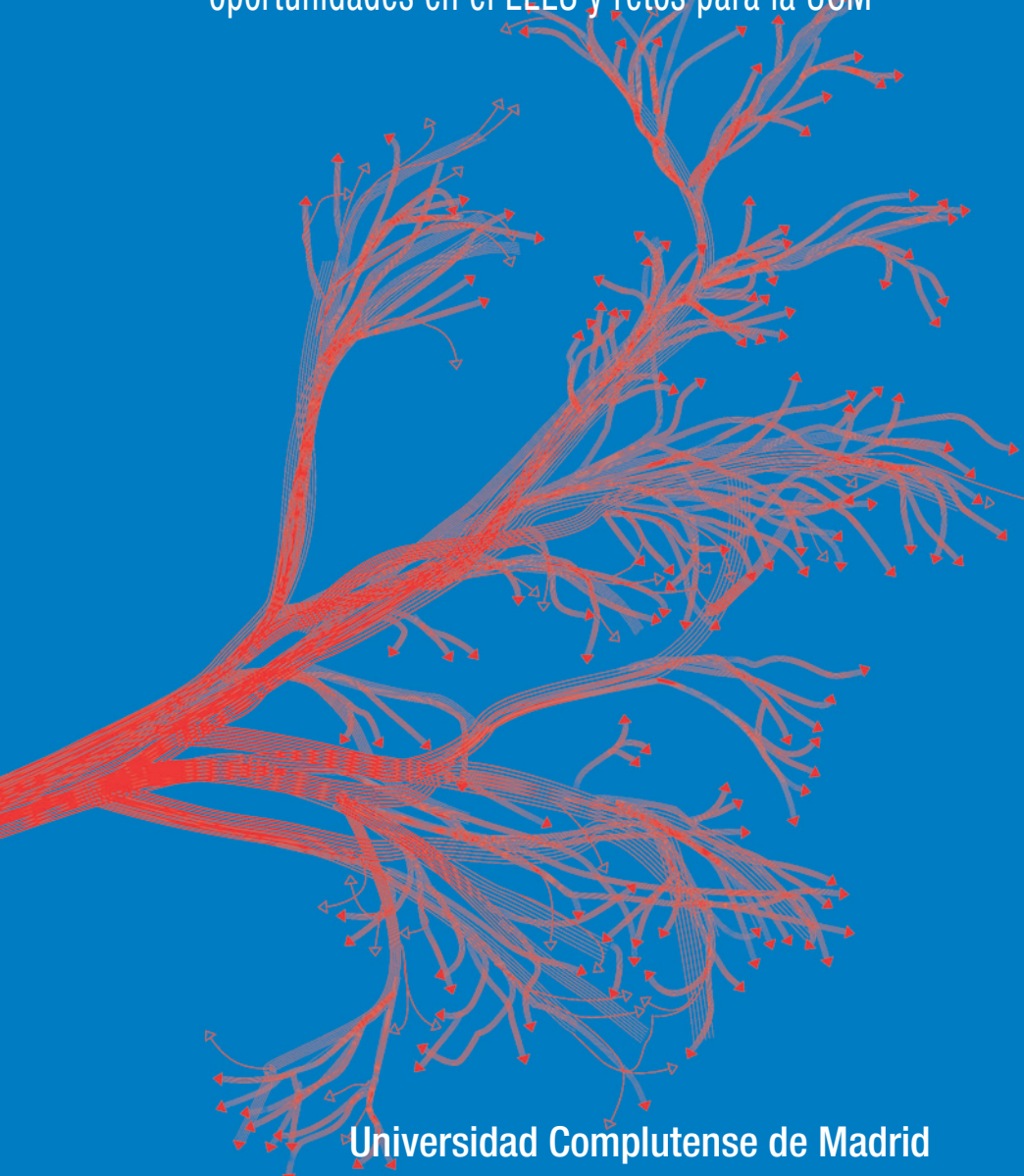


CampusvirtualUCM6



Campus Virtual crece:
oportunidades en el EEES y retos para la UCM



Universidad Complutense de Madrid
Vicerrectorado de Informática y Comunicaciones

VI JORNADA CAMPUS VIRTUAL UCM

CAMPUS VIRTUAL CRECE:
RETOS DEL EEES Y OPORTUNIDADES PARA LA UCM

Editores

AMELIA SANZ CABRERIZO

Directora CV-UCM

JOSÉ ANTONIO LÓPEZ OROZCO

Subdirector CV-UCM

LUIS PABLO NÚÑEZ

Facultad de Filología



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
MADRID

COMITÉ DE ORGANIZACIÓN
Vicerrectora de Informática y Comunicaciones
Carmen Fernández Chamizo

Oficina de Campus Virtual
Amelia Sanz Cabrerizo
José Antonio López Orozco

Coordinadores
Jorge Arús (Facultad de Filología, UCM)
Amparo Carrasco (Escuela de Ciencias Empresariales, UCM)
Luis Castelo (Facultad de Bellas Artes, UCM)
Luis García Diz (Facultad de Farmacia, UCM)
Juan Antonio Infante (Facultad de Matemáticas, UCM)
Iñiqui Iriondo (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, UCM)
José Carlos de la Macorra (Facultad de Odontología, UCM)
Luis Hernández Yáñez (Facultad de Informática, UCM)
Luis Castelo (Facultad de Bellas Artes, UCM)

Comité de programa
Manuel Ortega Cantero, Antonio Navarro Martín, Rosario Susi García, Juan Gabriel Morcillo Ortega,
David Carabantes Alarcón, Ana María Fernández-Pamplon Cesteros, María Jesús Guerrero Lebrón,
Jorge García Seoane, Pedro Razquín Zazpe, Carlos Martínez Honduvilla, Ángel Velázquez,
Jose Javier Campos Bueno, Luis García Diz, Felipe Javier Hernando Sanz, Félix Buendía,
Alfredo Baratas Díaz, Luis Anido Rifón, Nuria Sánchez Martín, Carlos de la Puente Viedma,
Francisco Góme Gómez, Carmen Fernández Galaz, David Reyero García, Antonio Hervás Jorge,
Martín Llamas Nistal, Juan Miguel Belmonte Gómez, Joaquín María Aguirre Romero,
José Ángel López García, Estrella Gómez Fernández, María Sierra Flores Doña, Luis Ortiz

*No está permitido la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático,
ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia,
por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del copyright.*

© 2011 by los autores

Primera edición:

ISBN: 978-84-694-4095-7

Depósito legal:

Fotocomposición: MCF Textos, S. A.

Impresión:

Diseño de cubierta:

Impreso en España-*Printed in Spain*

PRESENTACIÓN	IX
Satisfacción y uso del Campus Virtual UCM: la perspectiva de los estudiantes	1
<i>Iñaki Iriondo, Elena Vázquez y Juan Manuel Jiménez</i>	
 INTERNACIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA	
Internacionalización del Campus Virtual: visiones de futuro	17
<i>Joaquín M.^a Aguirre Romero</i>	
Docencia virtual de posgrado: un medio de construir comunidades de aprendizaje, internacionales y pluridisciplinares en la Universidad Complutense. La experiencia del Máster Internacional de Estudios Contemporáneos de América Latina	24
<i>Rosa de la Fuente, Heriberto Cairo</i>	
 FÓRMULAS EN ABIERTO A TRAVÉS DE CAMPUS VIRTUAL	
Red de proyectos, una plataforma virtual para los estudiantes de Bellas Artes	39
<i>Lila Insúa Lintridis</i>	
La enseñanza de la Zoología en la UCM Abierta	42
<i>Ana García Moreno</i>	
Utilización del Campus Virtual en el proyecto I+D CURARTE. Ampliando horizontes más allá del ámbito universitario a través de la investigación	48
<i>Eva Perandones Serrano, Carmen Van Den Eynde, Noemí Ávila Valdés</i>	
Aumentar la visibilidad del trabajo en el Campus Virtual: el ejemplo de la asignatura «Tecnologías de la Información y Comunicación» en la UCM Abierta	56
<i>David Carabantes Alarcón</i>	

Atlas digital de microscopía óptica de rocas sedimentarias	65
<i>M.^a E. Arribas-Mocoroa, J. Arribas-Mocoroa, J. A. de la Peña Blasco, R. Marfil Pérez, M.^a J. Varas-Muriel, F. J. López-Acevedo, R. Estrada-Aliberas</i>	

DESARROLLO DEL EEES GRACIAS A CAMPUS VIRTUAL. TRABAJO SOBRE COMPETENCIAS

Test para el aprendizaje	75
<i>Elena Pérez-Urria y Adolfo Ávalos</i>	
Traslación de la metodología del Espacio Europeo de Educación Superior al Campus Virtual: experiencias en asignaturas de «Economía Internacional y De- sarrollo»	78
<i>Clara García, Iliana Olivie</i>	
La asignatura de «Tipología Lingüística» en el Campus Virtual: una experiencia de <i>b-learning</i>	85
<i>Eugenio R. Luján</i>	
Enseñanza <i>e-learning</i> en la UCM: la asignatura de «Parasitología» en el proyecto ADA-Madrid	95
<i>Ignacio García Más, Benito Muñoz Araujo, Ana García Moreno</i>	
Las actitudes y las percepciones del alumnado: claves para el éxito de la enseñanza virtual	101
<i>Elisaveta Georgieva Kostova</i>	
La utilización combinada de los «seminarios activos» y el Campus Virtual: Hacia la mejora continua de la educación universitaria	105
<i>María del Mar Camacho-Miñano, Elena Urquía-Grande, David Pascual-Ezama</i>	
La Paleografía y la Diplomática en el EEES: Campus Virtual e innovación do- cente	115
<i>Juan Carlos Galende Díaz, Susana Cabezas Fontanilla, Nicolás Ávila Seoane</i>	
Evaluación de competencias en el grado de Trabajo Social relacionadas con el uso del Campus Virtual	122
<i>M.^a Pilar Munuera Gómez, Miren Ariño Antuna, M.^a José García Sanpedro, Josefa Lorenzo García y Clarisa Ramos Feijoo</i>	
Evaluación de una guía de prácticas <i>on-line</i> para el Campus Virtual de la asigna- tura de Odontopediatría	128
<i>Paloma Planells del Pozo, Eva Martínez Pérez, Ana R. Molina Villar</i>	

EXPERIENCIAS DE TRABAJO COLABORATIVO

Una experiencia integradora y diacrónica de educación en derechos humanos en el contexto de la globalización: el Seminario Complutense Permanente «Cine y Derechos Humanos»	137
<i>Jesús Lima Torrado</i>	
El uso del Campus Virtual para la enseñanza de la historia antigua a través del aprendizaje cooperativo	143
<i>M.^a Cruz Cardete del Olmo</i>	
Una propuesta de modelo de explotación de CV-UCM para fortalecer los másteres de Filología	150
<i>Jorge Arús, Carmen Cazorla, Elena Domínguez, Ana Fernández-Pampillón, Garazi Olaziregi, Dolores Romero, Irene Szumlakowski</i>	
Creación de grupos de debate para el desarrollo de conceptos básicos y crítica de información en Psicobiología	159
<i>Inés Hernández Fisac, María Gómez Ruiz</i>	
Aprendizaje colaborativo en Moodle. El uso de las wikis y los blogs en la Historia del Derecho	163
<i>Mariana Moranchel Pocaterra, Carmen Vázquez Rodríguez y Alberto Herranz Torres</i>	
La evaluación del aprendizaje a través del foro virtual	170
<i>Gema Martín Seoane, Rosa Pulido Valero</i>	
El seminario de trabajo en el Campus Virtual UCM: una herramienta para actividades de investigación en grupo	175
<i>Juan A. Gilabert Santos, José M.^a Ros-Rodríguez, Iratxe Díez Delgado, Carlos Rojo-Solís, Teresa Encinas Cerezo</i>	
Uso del Campus Virtual para el trabajo en grupos: ¿cómo potenciar el trabajo autónomo a través de herramientas <i>on-line</i> ?	180
<i>Rosa Pulido Valero, Gema Martín Seoane</i>	
Historia de vida de una asignatura sobre interculturalidad en WebCT, Campus Virtual UCM	187
<i>Carmen Miguel Vicente</i>	
Diseño y aplicación al Campus Virtual de casos multiasignatura como medio para incentivar el aprendizaje y participación de profesorado y alumnado	194
<i>María Puelles Gallo, Miguel Llorens Marín, Roberto Manzano Antón, Mónica Díaz- Bustamante Ventisca, Javier Flores Zamora</i>	

HERRAMIENTAS COMPLEMENTARIAS PARA CAMPUS VIRTUAL

<p>Iniciación a la investigación bibliográfica histórico-farmacéutica mediante el uso de herramientas digitales de autor (Camstudio): promoción de búsqueda de información crítica y fidedigna por parte del alumnado.....</p> <p><i>Carlos del Castillo Rodríguez</i></p>	201
<p>Las ventajas de la utilización del Campus Virtual en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Complutense.....</p> <p><i>Francisco Gómez Gómez y Víctor Manuel Aller Macías</i></p>	205
<p>Farmacología, juegos y <i>b-learning</i> en el Campus Virtual</p> <p><i>Elena Gras Ávila, Pablo Rojo Cordero, José María Ros-Rodríguez, Teresa Encinas Cerezo, Juan Antonio Gilabert Santos</i></p>	215
<p>Espacio virtual «Delegación de alumnos»: adecuación a las nuevas plataformas y desarrollo de herramientas de sondeo entre los alumnos</p> <p><i>Jesús Magro Moral, Vanesa Guillén Casla, José Tortajada Pérez, Yolanda Madrid Albarrán, Fernando Acción Salas</i></p>	221
<p>Blogs y Universidad: tecnologías disruptivas en la actividad docente. Sincronización y convergencia de blogs y Campus Virtual.....</p> <p><i>Jesús Miguel Flores Vivar, Cecilia Salinas Aguilar; María Fernández, Noelia Hidalgo, Borja García, Tamara Galilea, Teresa García-Vaquero</i></p>	227
<p>El uso de documentos multimedia para la enseñanza de la literatura rusa.....</p> <p><i>Aída Fernández Bueno, Jesús García Gabaldón</i></p>	237

La Universidad Complutense de Madrid decidió dotarse de un Campus Virtual al servicio de todos sus profesores y estudiantes en 2003 mediante la creación de una Unidad de Apoyo Técnico a la Docencia que ofreciera una herramienta de gestión de asignaturas, cursos y espacios en línea. Desde aquel proyecto piloto con sólo 60 profesores hemos pasado a 4.889 profesores registrados, 89.618 estudiantes, 6.406 espacios creados, que puede alcanzar 70.000 entradas diarias en el curso 2010. Esta es la revolución tranquila que está viviendo una universidad con más de 500 años para poner a disposición de todos los miembros de su comunidad universitaria en la Red un conjunto de espacios y herramientas que sirvan de apoyo al aprendizaje, la enseñanza, la investigación y la gestión docente.

La VI Jornada del Campus Virtual de la Universidad Complutense que aquí presentamos se celebró el 23 de septiembre de 2010 en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, con el fin de trazar las grandes líneas estratégicas que nos permitirán integrar más y mejor nuestro Campus Virtual en el entramado de la U.C.M. y en el E.E.E.S. a partir de las experiencias contrastadas y las necesidades detectadas por los profesores.

Tres son las líneas estratégicas que Campus Virtual debería desarrollar y que las aportaciones de los profesores han señalado como tales: (1) la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior, (2) la internacionalización de la enseñanza, (3) la visibilidad del trabajo que realizan profesores y estudiantes. Para ello se proponen tres grandes líneas de acción: (1) las iniciativas de asignaturas y programas en abierto, (2) el desarrollo de metodologías activas y participativas, (3) la integración de la oferta multiplataforma y multiherramienta.

Efectivamente, la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior exige no sólo la adopción y el desarrollo de sistemas fácilmente comparables de titulaciones que permitan el reconocimiento académico y profesional en toda la UE, sino también garantizar la adquisición de las capacidades básicas requeridas al ciudadano y trabajar más la adquisición de competencias genéricas y específicas que permitan al estudiante introducirse en el mercado laboral.

En continuidad con el EEES, la internacionalización de la formación ofrecida por la Universidad Complutense se impone como una necesidad. Dentro de un modelo europeo de educación universitaria, la UCM está en condiciones de proponer, gracias a su Campus Virtual, modalidades de enseñanza mixta (presencial y virtual) que permitan un aprendizaje de calidad adaptado a las condiciones laborales y de conciliación familiar, con la garantía de equipos docentes capaces de elaborar contenidos en función de las características de los módulos que se van a impartir y de asumir el acompañamiento del estudiante, de forma individual y colectiva, desde que se inicia el proceso formativo hasta que se culmina.

Finalmente, el Campus Virtual de la UCM tiene que servir para mostrar la calidad y la especificidad del desarrollo de las clases y los materiales generados por el profesor, de forma que se haga público y reconocido tanto por la sociedad como por la institución el trabajo de los profesores. Es mucho el esfuerzo que los profesores dedican a la creación de materiales y al seguimiento de los alumnos mediante herramientas electrónicas, un esfuerzo que no es suficientemente valorado ni reconocido tanto por las instituciones como por la sociedad en general. Esa es la vocación de *UCM Abierta* (<https://www.ucm.es/campusvirtual/ucmabierta/index.php>): mostrar el trabajo realizado publicando en abierto un conjunto de asignaturas que los profesores de

las distintas áreas disciplinares desarrollan en Campus Virtual. Efectivamente, con esta iniciativa se pretende reivindicar la calidad de la docencia de los profesores de la UCM en una publicación en abierto que permita una evaluación *inter pares*, como si de cualquier publicación científica se tratara. *UCM Abierta* aspira a convertirse así en elemento clave para la acreditación de la calidad como investigación docente que es. Pero no es la única iniciativa en la U.C.M. en abierto y en esta publicación se encuentran bien representadas.

El desarrollo de metodologías activas y participativas es uno de los grandes retos de nuestro Campus Virtual, combinando la enseñanza presencial y la no presencial para una docencia basada en la adquisición de competencias. En este sentido, los profesores despliegan en esta publicación un abanico de posibilidades de implementación y desarrollo de tareas en Campus Virtual, como pueden ser la resolución de casos prácticos compartidos por varias asignaturas con el fin de potenciar el trabajo real en una asignatura y subrayar su dimensión profesionalizante, así como la mayor implicación tutorial; los trabajos en grupos a partir de las herramientas que permiten distribuir y dirigir una tarea a cargo de un grupo de estudiantes que pasan a tener su propio espacio virtual de comunicación y de almacenamiento de documentos; el uso de tests que promuevan el estudio y el aprendizaje motivando para ello a los estudiantes a través de preguntas que suponen un desafío y un reto intelectual; el trabajo colaborativo a fin de conocer, compartir y ampliar la información que cada integrante de un grupo tiene respecto a un tema determinado, siempre garantizando la intencionalidad y trascendencia de objetivos y finalidades, la reciprocidad y la autovaloración; la vinculación con redes sociales de uso general como *Facebook* o *Twitter*; la utilización de blogs, wikis y foros virtuales que se han convertido en uno de los recursos más utilizados del Campus Virtual, por cuanto que contribuyen eficazmente al desarrollo del pensamiento crítico y de capacidades básicas de escritura y de síntesis.

Pero el Campus Virtual de la UCM no es una plataforma, sino un conjunto de herramientas electrónicas puestas al servicio del profesor que han de integrarse a todos los niveles, desde el administrativo al docente pasando por el investigador, en el tejido de nuestra Universidad: desde los datos sobre la planificación docente y la matriculación a la información del personal docente y de administración y servicios. El Campus Virtual de la UCM tiene que integrar también herramientas complementarias en sus plataformas con el fin de responder a las necesidades de desarrollo del EEES, de internacionalización de los másteres y de mejora de las prácticas de enseñanza mixta (presencial y virtual). En esta jornada, los profesores muestran el funcionamiento de asignaturas albergadas en nuestro Campus Virtual que atesoran documentos textuales en cualquier formato, documentos gráficos (desde los mapas geográficos a toda clase de reproducciones artísticas), documentos sonoros con todo tipo de grabaciones y audiovisuales en forma de secuencias de documentales, películas, obras de teatro, filmaciones de clases magistrales o de sesiones de prácticas, juegos y programas informáticos.

La Jornada se abrió con la conferencia pronunciada por D. Juan José Moreno Navarro, Director General de Política Universitaria, titulada «Innovación universitaria diez años después de Bolonia». Le siguió una mesa redonda en la que los coordinadores de las cuatro grandes áreas disciplinares (Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Ciencias) presentaron de forma sintética las aportaciones de las ponencias que ahora publicamos y que fueron también expuestas en pósteres. En la sesión de la tarde, se celebraron los siguientes talleres en los diferentes laboratorios y aulas:

- *Posibilidades de la plataforma Sakai 2.7: experiencias docentes*, por el profesor Pedro Reis, de la Universidad Fernando Pessoa (Oporto).
- *Herramientas para C.V.: Elluminate, Wimba*, por Armelle Richard y David Puente.
- *Blogs para la Universidad Complutense*, por el profesor Jesús Miguel Flores Vivar (Facultad de Ciencias de la Información, UCM).

- *Un Campus Virtual de los estudiantes*, por el profesor Iñiqui Iriondo (Facultad de Ciencias Económicas, UCM) y becarios de apoyo a Campus Virtual en las Facultades de Ciencias Sociales.
- *Herramientas para C.V.: Lams, Hot Potatoes*, por las profesoras Elena de Miguel (Facultad de Filología, UCM) y María Luisa Lázaro (Facultad de Geografía e Historia, UCM).
- *GNOSS-Universidad 2.0, conocimiento colectivo y otras herramientas innovadoras desde la práctica en la Facultad de Ciencias Económicas de la UCM (2009-2010)*, por los profesores Juan A. de Castro, Pilar Gago de Santos, Clara García e Iliana Olivie, de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, UCM.

Finalmente, queremos agradecer la colaboración a todos los que hicieron posible la celebración de esta Jornada y la publicación de estas Actas, en particular al Vicerrectorado de Informática y Comunicaciones, y a la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales que prestó todo su apoyo con sus locales y en la persona del Sr. Decano, el profesor Luis Perdices, y de los dos coordinadores de Campus Virtual en ese centro: Iñiqui Iriondo y Elena Vázquez. Nuestro agradecimiento a todo el equipo de la UATD y a todos los coordinadores del Campus Virtual de la UCM.

Amelia Sanz y José Antonio López Orozco

SATISFACCIÓN Y USO DEL CAMPUS VIRTUAL UCM: LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

Iñaki Iriondo, Elena Vázquez** y Juan Manuel Jiménez****

*Profesor Titular de Economía Aplicada

**Profesora Contratada Doctora de Organización de Empresas

***Becario de Colaboración del Campus Virtual

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Campus Virtual UCM, Alumnado.

Este trabajo ofrece los resultados de la encuesta realizada a los alumnos de la UCM con relación al uso del Campus Virtual.

1. INTRODUCCIÓN¹

Con motivo de la celebración de las VI Jornadas de Campus Virtual de la UCM (CV-UCM) en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, en las que se propone realizar un balance tras seis años desde su puesta en marcha, se consideró oportuno contar con la perspectiva de los estudiantes a la hora de valorar el funcionamiento y las necesidades del Campus Virtual de nuestra universidad. Con esa finalidad se diseñó una encuesta en la que se trabajaba sobre el uso, necesidades y satisfacción con relación al Campus Virtual, dirigida a todos los alumnos de la UCM. El objetivo de este trabajo es, pues, presentar los principales resultados de esta *Encuesta de alumnos sobre satisfacción y uso del CV-UCM*.

El universo de la encuesta lo componen los 44.000 estudiantes que utilizan el CV-UCM. El trabajo de campo se realizó durante las siete semanas transcurridas entre el 12/6/2010 y el 30/7/2010, mediante la cumplimentación de una encuesta en línea, que ha sido respondida por 1.650 estudiantes matriculados en las 26 Facultades y Escuelas universitarias que integran la UCM. El cuestionario² recoge información sobre el perfil de los estudiantes (sexo, edad y tipo de estudios), las formas de acceso al Campus Virtual (tipo de acceso, frecuencia, número de asignaturas virtualizadas y dispositivos), las herramientas empleadas y la opinión sobre los pilares en los que se articula el CV-UCM (infraestructuras, profesorado y personal –UATD, coordinadores y becarios–). Por último, cabe señalar que, en la medida en que la obtención de la información no se ha realizado mediante un muestreo aleatorio, se deben tomar las consabidas precauciones a la hora de interpretar los resultados.

Este trabajo se estructura en tres apartados: primero se presenta la explotación cuan-

¹ Deseamos mostrar nuestro agradecimiento a Amelia Sanz Cabrerizo y a José Antonio López Orozco, Directora y Subdirector de la Oficina del CV-UCM, por su apoyo en la puesta en marcha de la Encuesta, a los becarios y coordinadores de CV del Campus de Somosaguas por las sugerencias realizadas al cuestionario, al igual que al resto de los coordinadores, por colaborar en la difusión de la encuesta en las Facultades y Escuelas de la UCM.

² En el anexo se presenta la relación de preguntas incluidas en el cuestionario.

titativa de la base de datos obtenida, después se analiza la información cualitativa de una pregunta abierta que contiene las propuestas de los alumnos para mejorar la calidad del servicio y, por último, se recogen las principales conclusiones del estudio.

2. RESULTADOS DE LA ENCUESTA

Este apartado es eminentemente descriptivo y se organiza en torno a las siguientes preguntas: 1) ¿qué estudiantes nos han respondido?; 2) ¿cómo y cuánto se conectan?; 3) ¿por qué lo hacen? (ventajas del Campus Virtual); 4) ¿conocen otras funcionalidades?; y 5) ¿están satisfechos con el CV-UCM?

2.1. PERFIL DE LA MUESTRA

Como se ha señalado anteriormente, una vez realizada la depuración de la base de datos, el

tamaño final de la muestra es de 1.650 respuestas, que se distribuyen de forma desigual por centros (véase el Gráfico 1). En algunas Facultades y Escuelas de menor dimensión, como las de Estadística (6 observaciones), Odontología (5) y Filosofía (3), el número de cuestionarios cumplimentados es inferior a la decena. En cambio en otros, la tasa de respuesta ha sido más elevada, como en Informática (80 alumnos), Psicología (85), Veterinaria (98), Educación (99), Políticas y Sociología (118), Derecho (142) y Económicas y Empresariales (413).

Al objeto de estudiar la existencia de patrones diferenciales de comportamiento por disciplinas científicas, se construyó una nueva variable que agrupa a los estudiantes por áreas de conocimiento: Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales, y se ha creado una categoría *ad hoc*, Ciencias Económicas y Empresariales, dado el elevado nivel de respuesta registrado en este centro. El Gráfico 2

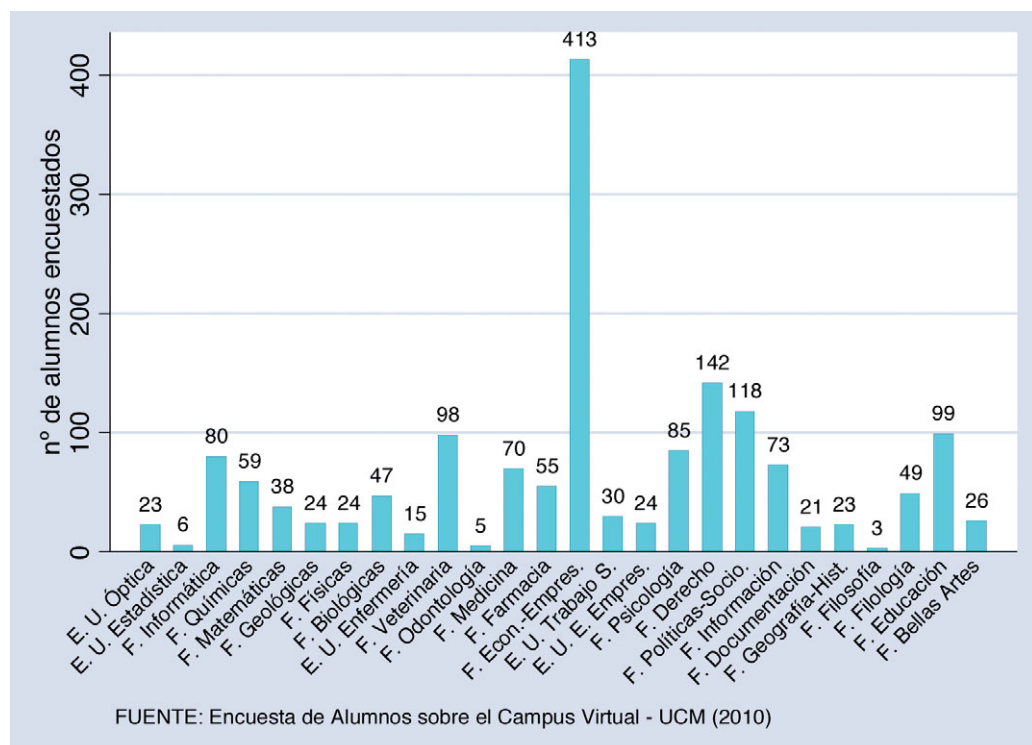


Gráfico 1. Distribución de la muestra por centros

muestra la distribución de las observaciones por áreas de conocimiento. A diferencia de la ilustración anterior, la dispersión en los resultados por categorías es muy inferior, oscilando entre el mínimo de las Humanidades (200 alumnos encuestados) y el máximo de las Ciencias Sociales y Jurídicas (493).

En el Gráfico 3 mostramos la distribución por sexos y áreas de conocimiento de los alumnos que responden al cuestionario. En principio, el reparto de la muestra por sexos es muy similar al existente en el total de alumnos matriculados en el conjunto de la universidad y por áreas de conocimiento. Así, en el curso 2008/2009 el 62,1% del alumnado de la UCM eran mujeres, proporción muy similar al 64,4% obtenido en la muestra total de nuestro estudio.

La proporción de estudiantes mujeres se sitúa en torno a la media en las Ciencias Sociales y Jurídicas (67,1%), y en las Ciencias Económicas y Empresariales (59,6%), se reduce significativamente en las Ciencias Experimentales (49,5%) y aumenta notablemente en el caso de las Humanidades (77,5%) y de las Ciencias de la Salud (74,5%).

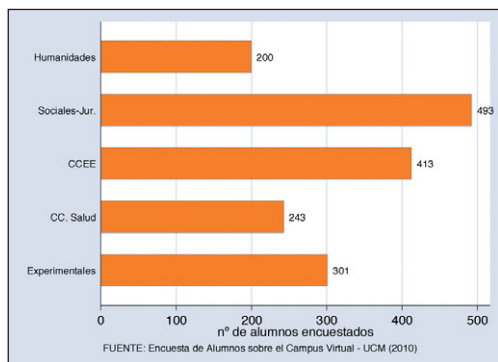


Gráfico 2. Distribución de la muestra por área de conocimiento

Por su parte, en el Gráfico 4 se muestra la edad media de los alumnos que responden al cuestionario, por áreas de conocimiento. Los estudiantes de Ciencias de la Salud tienen una media de edad de 21,4 años, por debajo de los de Ciencias Experimentales y Ciencias Económicas y Empresariales que tienen de media 22,6 años. La edad tiende a elevarse en las Hu-

manidades (24,7 años) y en las Ciencias Sociales y Jurídicas (25,0 años).

Uno de los factores que pueden determinar las diferencias de edad media por áreas de conocimiento es la desigual composición por tipo de estudios cursados (grado/licenciatura), de los estudiantes que rellenan el cuestionario. En la medida en que los grados se han implantado en la UCM por primera vez en el curso 2009/2010, se debería encontrar una menor edad media en aquellas áreas con una mayor proporción de estudiantes de grado (es decir, estudiantes de primer curso). Sin embargo, los resultados del Gráfico 5 más que corroborar, refutan esta hipótesis, ya que el área de conocimiento con una menor proporción de estudiantes de grado (Ciencias de la Salud, 19,8%) es la que muestra una menor edad media, mientras que la edad es más elevada en Humanidades, precisamente donde la proporción de estudiantes de grado es más alta (33,5%).

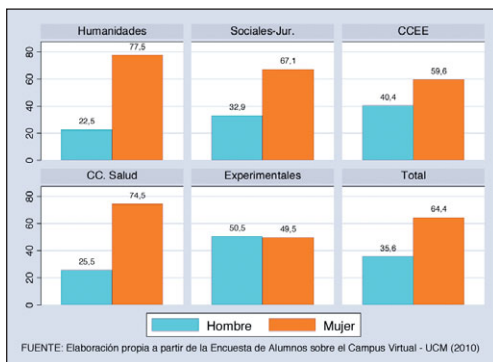


Gráfico 3. Distribución de la muestra por sexos

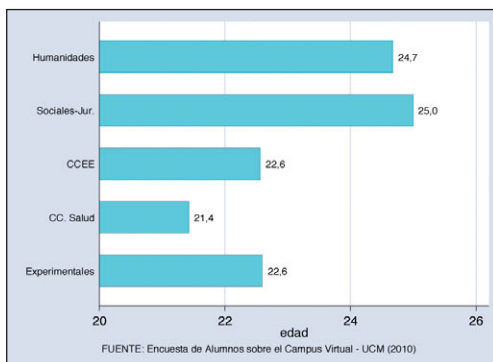


Gráfico 4. Media de edad de los alumnos por áreas de conocimiento

Como acabamos de comentar, el Gráfico 5 muestra la distribución de los alumnos que responden al cuestionario, en función del tipo de estudios en los que están matriculados. La mayor parte de los alumnos están realizando estudios de Licenciatura (67%), aunque la proporción varía desde el 55% que se registra en las Ciencias Experimentales, hasta el 75% de las Ciencias Económicas y Empresariales. En el conjunto de la muestra, el 24% de los estudiantes realizan primer curso de grado y el resto se reparte entre un 3% de estudios de postgrado y un 7% que se registra en la categoría residual «otros».

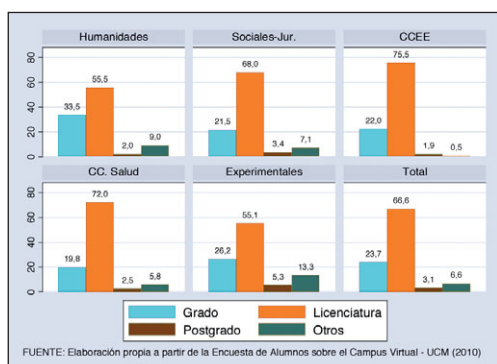


Gráfico 5. Distribución de la muestra según el tipo de estudios

2.2. ¿CÓMO Y CON QUÉ FRECUENCIA SE CONECTAN AL CV-UCM?

En este apartado se describen los resultados de las preguntas relativas a la forma y frecuencia con la que los estudiantes se conectan al Campus Virtual. Además se proporciona información sobre el porcentaje de asignaturas virtualizadas y las plataformas en las que se han creado los cursos. Por último, dado el interés creciente entre los docentes por la utilización de mandos de respuesta interactiva a través del móvil o del portátil, se recabó información sobre la tenencia de alguno de esos dispositivos.

En 2006 se llevó a cabo la *Encuesta de alumnos del Campus Virtual* en la que se investiga la utilización de Campus Virtual en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de

la UCM. Al objeto de valorar los cambios en algunos de los indicadores, se han incorporado tres de las preguntas de la encuesta de 2006 en nuestro estudio de 2010. La primera de ellas analiza desde dónde se conectan los estudiantes al CV-UCM. Los resultados de nuestra encuesta se muestran en el Gráfico 6. En la medida en que una persona puede conectarse a Internet desde distintos lugares, la pregunta se diseñó con posibilidad de respuesta múltiple. Por esa razón, la suma de los valores registrados en las distintas categorías de ese Gráfico 6 supera el tamaño muestral de 1.650 observaciones. Pues bien, el 96,4% de los estudiantes se conectan al CV-UCM desde casa (1.590 respuestas de un total de 1.650 alumnos). Con relación al estudio de 2006, el indicador ha aumentado en 5,7 puntos porcentuales. La segunda categoría en orden de importancia son las conexiones desde las aulas informáticas (720 / 1.650 = 43,6%) que disminuye con relación al 2006 en 13,2 puntos porcentuales. El 41,1% de los estudiantes se conectan al Campus Virtual desde las bibliotecas de la UCM, proporción que supera en 14,1 puntos porcentuales la cota registrada en 2006. Otra categoría que experimenta un crecimiento importante en estos años es la conexión con un portátil propio en la UCM, que en 2006 se situaba en el 9,0% y en la actualidad asciende al 21,6%. Por último, el 20,6% de los estudiantes responde que se conecta desde otros sitios.

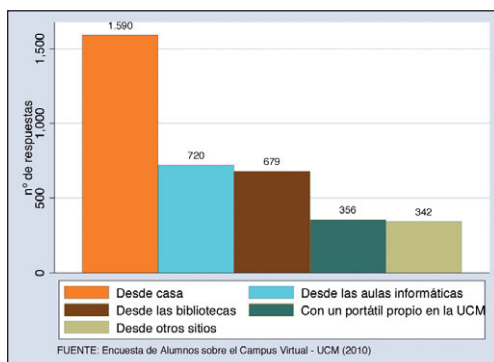


Gráfico 6. ¿Desde dónde te conectas al Campus Virtual? Respuesta múltiple

A continuación se preguntó a los estudiantes acerca del número de veces que se conectaban al Campus Virtual a la semana. El Gráfico 7 representa la distribución de las respuestas para el conjunto de la muestra y por áreas de conocimiento. El 15,9% de los estudiantes se conectan menos de 3 veces por semana, el 59,0% de 3 a 10 veces, mientras que el 25,1% restante se conecta más de 10 veces a la semana. Con relación al estudio de 2006 la proporción de estudiantes que se conecta menos de 3 veces a la semana se ha reducido en 13,6 puntos porcentuales, aumentando en paralelo en 12,9 puntos la categoría de más de 10 conexiones al Campus Virtual por semana. Este cambio en la distribución es consistente con la tendencia a un uso más frecuente por parte de profesores y alumnos del CV-UCM. Por último, de la comparación por áreas de conocimiento cabe destacar la mayor importancia relativa de los estudiantes que se conectan con mucha frecuencia al Campus Virtual entre las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales. Este hecho es coherente con otro resultado obtenido en nuestro estudio: como se verá en el Gráfico 8, en esos campos del conocimiento se registra una mayor propensión a virtualizar más asignaturas.

El Gráfico 8 muestra la proporción de asignaturas que los estudiantes tienen dadas de alta en el Campus Virtual para el total de la muestra y por áreas de conocimiento. En conjunto, el 22,7% de los estudiantes que respon-

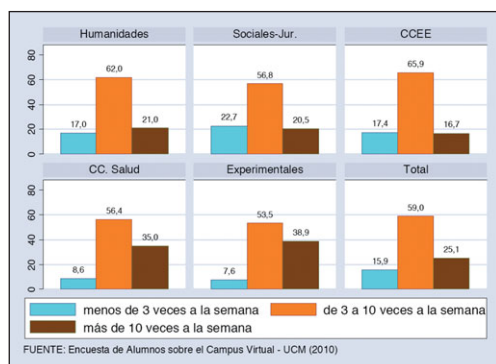


Gráfico 7. Aproximadamente, ¿cuántas veces te conectas al Campus Virtual?

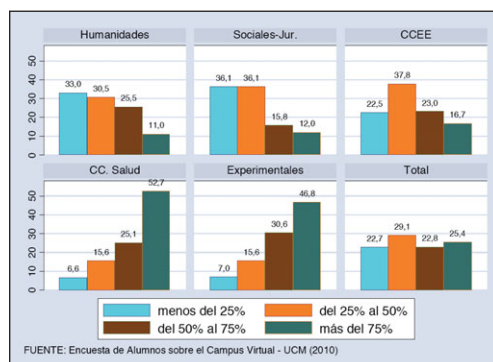


Gráfico 8. ¿Qué porcentaje de asignaturas tienes en el Campus Virtual?

den al cuestionario señala que tienen menos del 25% de sus cursos en CV-UCM, el 29,1% tienen entre el 25% y el 50% de sus cursos, el 22,8% entre el 50% y el 75% de sus cursos y, por último, el 25,4% restante, tiene más del 75% de sus asignaturas virtualizadas. En comparación con el estudio de 2006 se reduce en 28,3 puntos porcentuales la primera categoría («menos del 25%») en beneficio de las dos últimas que agregadas (es decir, «más del 50% de los cursos en CV-UCM») pasan de representar el 18,0% de los estudiantes al 48,2% del total en la actualidad. Este resultado corrobora nuevamente la expansión del Campus Virtual en nuestra universidad en los últimos años. Por otra parte, de la comparación por áreas de conocimiento, el resultado más destacable es el mayor peso relativo de los estudiantes que tienen más del 75% de sus cursos en Campus Virtual en el ámbito de Ciencias de la Salud (52,7%) y Ciencias Experimentales (46,8%) en comparación con la media muestral (25,4%).

Los Gráficos 9, 10 y 11 muestran el número de asignaturas que, por término medio, los alumnos han tenido en cada plataforma durante el curso 2009/2010. Como era previsible, la plataforma Moodle, que se acaba de implantar en la universidad, muestra un menor desarrollo relativo que la tradicional plataforma de WebCT, mientras que Sakai tiene una importancia marginal. Por término medio, los estudiantes tienen 4,6 cursos en WebCT, 2,0 en Moodle y 0,1 en Sakai. En cuanto a los

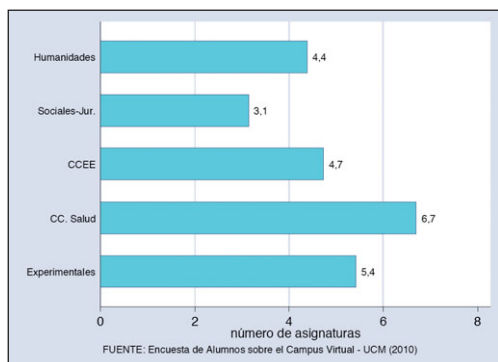


Gráfico 9. Número de asignaturas en WebCT (curso 2009/10)

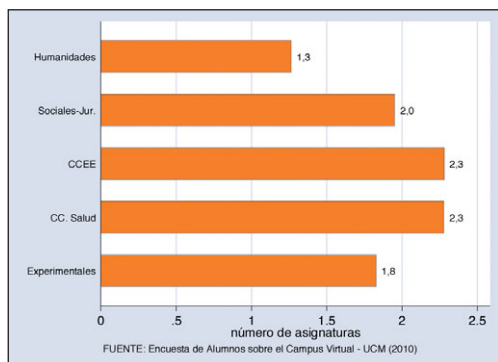


Gráfico 10. Número de asignaturas en Moodle (curso 2009/10)

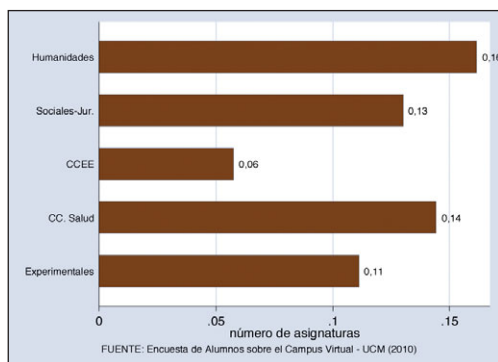


Gráfico 11. Número de asignaturas en Sakai (curso 2009/10)

resultados por áreas de conocimiento, si nos centramos en las dos plataformas principales, cabe mencionar las Ciencias Sociales y Jurídicas

cas donde los estudiantes tienen una media de 3,1 cursos en WebCT y 2,0 en Moodle, frente al área de Ciencias de la Salud que registra 6,7 cursos de media en WebCT y 2,3 en Moodle.

Como se ha señalado al comienzo del apartado, se preguntó a los estudiantes si disponen de un teléfono móvil con wifi o de un portátil con wifi, que eventualmente pueden ser empleados en las aulas como mandos de respuesta interactiva. El profesorado muestra un interés creciente por estas herramientas que permiten un aprendizaje más activo y el establecimiento de sistemas de evaluación continua de los alumnos. Pues bien, el Gráfico 12 muestra la proporción de estudiantes que cuenta con un teléfono móvil con wifi. En el total de la muestra, el 30,0% de los alumnos tiene un móvil con wifi, proporción que oscila entre un mínimo del 21,0% entre los estudiantes de Humanidades y un máximo del 34,6% entre los de Ciencias Económicas y Empresariales. Por otro lado, el 64,7% de los estudiantes tiene un portátil con wifi (véase el Gráfico 13). Por áreas de conocimiento, los resultados varían desde el mínimo del 57,0% en Humanidades y el máximo de 67,3% de Ciencias Sociales y Jurídicas. Por último, el Gráfico 14 revela que el 28,1% de los alumnos de la muestra no tienen ninguno de esos dos dispositivos. La dispersión de este indicador en los resultados por titulaciones es relativamente pequeña, y oscila entre el mínimo del 26,6% registrado en Ciencias Sociales y Jurídicas y el máximo del 33,5% que se observa entre los

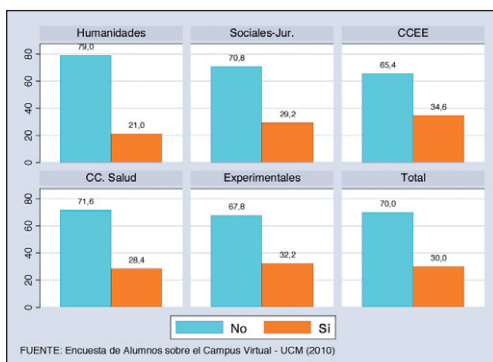


Gráfico 12. ¿Dispones de un teléfono móvil con wifi?

estudiantes de Humanidades. En la medida en que estos resultados pudieran extrapolarse al conjunto del alumnado de la universidad, se podría afirmar que existe una base suficiente para poder emplear de forma generalizada los mandos de respuesta interactiva a través del teléfono móvil y del ordenador portátil.

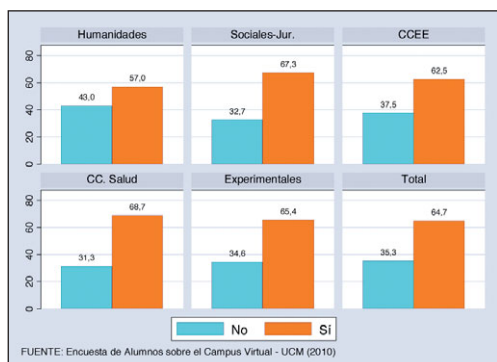


Gráfico 13. ¿Dispones de un portátil con wifi?

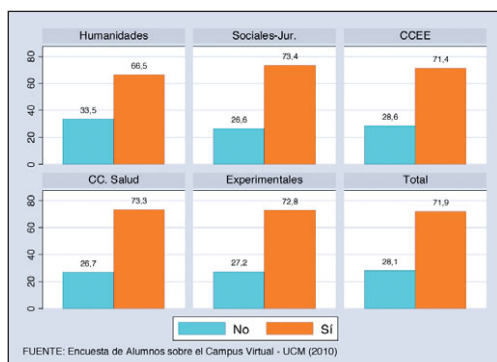


Gráfico 14. ¿Tienes alguno de esos dos dispositivos?

2.3. ¿POR QUÉ SE CONECTAN? VENTAJAS DEL CAMPUS VIRTUAL DE LA UCM

Como se verá al final de este trabajo, los alumnos de la UCM consideran que Campus Virtual es una herramienta de apoyo a la docencia presencial muy valorada por los alumnos. Para profundizar en las razones por las que los estudiantes tienen esa percepción positiva sobre la utilidad de CV-UCM se les ha preguntado

cuáles son las principales ventajas del Campus Virtual. La pregunta se formula con posibilidad de respuesta múltiple y en el Gráfico 15 se representan los principales resultados. Por orden de importancia, las tres principales ventajas del Campus Virtual son: 1) *que facilita el acceso al programa y a las presentaciones/apuntes del profesor* (señalada por 1.443 alumnos de una muestra total de 1.650, es decir, por el 87,4% de los estudiantes); 2) *que facilita la información de las calificaciones* ($1.327/1.650 = 80,4\%$); y 3) *que facilita la comunicación con el profesor* ($1.102/1.650 = 66,8\%$).

A continuación se preguntó a los alumnos cuáles son las funciones que más han utilizado en el Campus Virtual. En coherencia con lo que se ha manifestado en la pregunta anterior, los estudiantes señalan que las cuatro herramientas más utilizadas son: 1) *la vista y descarga de do-*

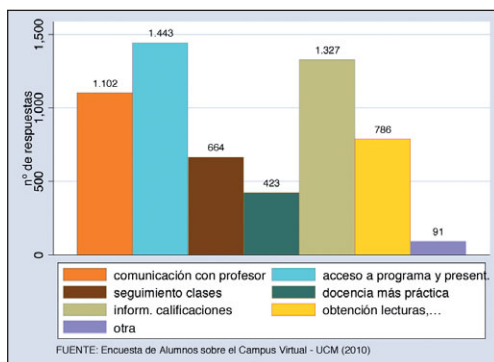


Gráfico 15. Principales ventajas del CV-UCM (Facilita...)

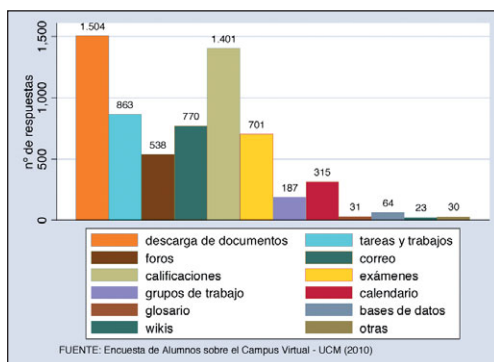


Gráfico 16. Funciones que más has utilizado en el CV

cumentos (1.504 respuestas de un total de 1.650 estudiantes, es decir, el 91,1%); 2) *mis calificaciones* ($1.401/1.650=84,9\%$); 3) *la carga de tareas y trabajos* ($863/1.650=52,3\%$); y por último, 4) *el correo* ($770/1.650=46,7\%$). Los resultados de esta pregunta con opción de respuesta múltiple se representan en el Gráfico 16.

2.4. CONOCIMIENTO DE OTRAS FUNCIONALIDADES Y ACTIVIDADES DE CV-UCM

Adicionalmente al estudio sobre la utilización de las principales herramientas de Campus Virtual, se consideró oportuno averiguar cuál es el grado de conocimiento y uso por parte de nuestros estudiantes de la opción de *mi perfil*, de *Complumedia* y de las *Jornadas de Campus Virtual*. El Gráfico 19 muestra la distribución de respuestas a la pregunta *¿Has utilizado la opción de Mi Perfil de Campus Virtual?* Pues bien, el 39,8% de los alumnos responde que no sabe dónde está la opción de «Mi Perfil», el 36,4% afirma haberla utilizado para cambiar su contraseña de acceso, mientras que el 23,8% restante la utiliza para ver en qué plataforma tiene sus asignaturas y para cambiar la contraseña.

Complumedia es el gestor de archivos multimedia de la UCM. Según se muestra en el Gráfico 18, el 81,4% de los estudiantes no conoce esta herramienta, el 16,4% ha entrado en la web pero no lo ha utilizado, y apenas un 2,2% ha visualizado y cargado vídeos o documentos. Por lo demás, los resultados son muy similares en las distintas áreas de conocimiento.

Por último, en el Gráfico 19 se estudia el conocimiento de las *Jornadas de Campus Virtual*. Al igual que en la pregunta anterior, la gran mayoría de los estudiantes (75,1% del total) «nunca ha oído hablar de ellas», el 23,9% las conoce pero nunca ha participado en las mismas y el 1,0% restante ha asistido a alguna edición anterior.

2.5. SATISFACCIÓN Y VALORACIÓN DEL CAMPUS VIRTUAL

El análisis descriptivo de la información cuantitativa de la encuesta finaliza con este

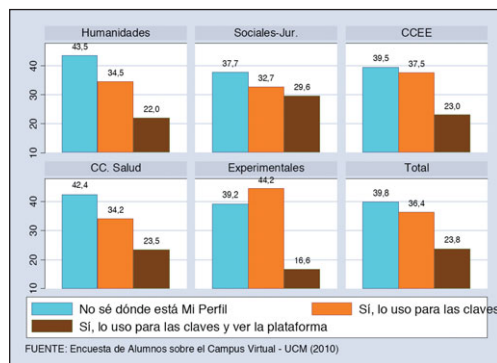


Gráfico 17. ¿Has utilizado la opción de «Mi perfil» de Campus Virtual?

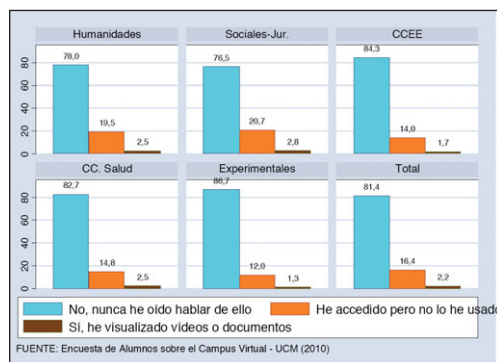


Gráfico 18. ¿Conoces Complumedia?

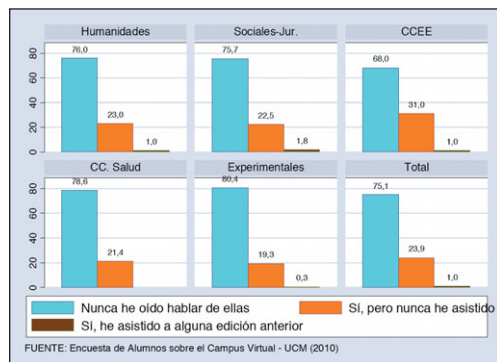


Gráfico 19. ¿Conoces las jornadas de Campus Virtual?

apartado en el que estudiamos el grado de satisfacción de los estudiantes con el funcionamiento de Campus Virtual de la UCM y con la atención del personal (becarios, coordinadores y UATD), al tiempo que se evalúan algunos

aspectos que, desde la perspectiva de los estudiantes, pudieran mejorarlo.

Así, en el Gráfico 20, se representa la distribución de las respuestas a la pregunta *¿Qué parte del Campus Virtual se podría mejorar?* Pues bien, a diferencia de la pregunta relativa a las ventajas del Campus Virtual, en ésta las respuestas no se concentran de una forma tan acentuada en ninguna categoría, aunque destacan, por encima de las demás, las tres siguientes: 1) *que tenga más recursos disponibles* (opción elegida por el 55,5% de los estudiantes, es decir, 916 de una muestra total de 1.650 personas); 2) *que el Campus Virtual funcione cuando lo necesito* (817 respuestas, lo que representa el 49,5% del total); y 3) la velocidad (779 respuestas, es decir, el 47,2% del total).

Por su parte, el Gráfico 21 centra la atención en el estudio de las preferencias de los estudiantes por un modelo «mono» ó «multi»-plataforma. De este modo, a la pregunta de *¿Qué te parece que los profesores puedan desarrollar sus cursos en varias plataformas distintas (Moodle, WebCT, Sakai)?* el 69,5% de los estudiantes manifiesta preferir que haya solo una plataforma, apenas el 5,3% prefiere que haya varias, mientras que el 25,2% restante señala que le resulta indiferente. Además, la distribución en las respuestas se muestra muy estable por áreas de conocimiento.

Otro pilar esencial del Campus Virtual son los profesores. El cuestionario incluye una pregunta que investiga la percepción de los estudiantes sobre el conocimiento y dominio

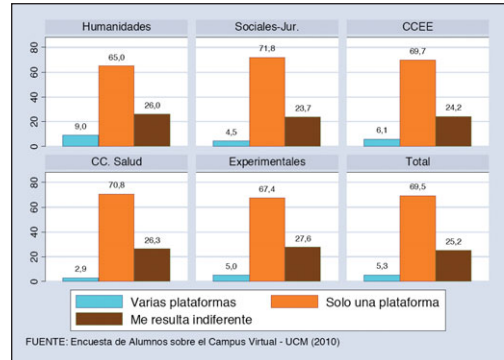


Gráfico 21. ¿Prefieres que haya una o varias plataformas?

que tienen los profesores del Campus Virtual. Según se refleja en el Gráfico 22, el 21,9% de los estudiantes consideran que la mayoría de los profesores no conocen ni dominan bien el Campus Virtual, el 17,6% creen, en cambio, que la mayoría sí que lo conocen y dominan bien, mientras que la gran mayoría (60,5%) opinan que sólo algunos profesores lo conocen y dominan bien. Por áreas de conocimiento, los profesores de Ciencias Económicas y Empresariales se acercan a la distribución del conjunto de la muestra. En términos comparados, la percepción es menos favorable entre los estudiantes de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas (en torno a un 30% de los estudiantes creen que la mayoría de los profesores no lo conocen y dominan bien), mientras que los resultados son más po-

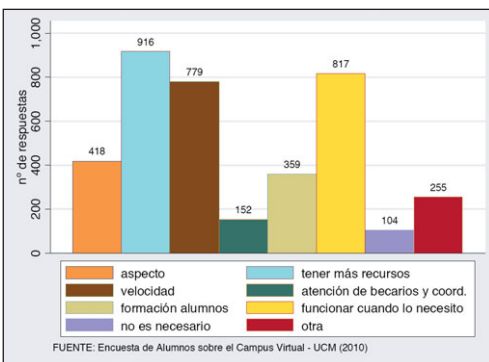


Gráfico 20. ¿Qué parte del Campus Virtual se podría mejorar?

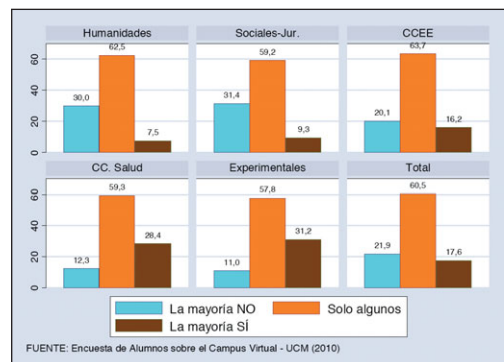


Gráfico 22. ¿Crees que los profesores conocen y dominan bien el Campus Virtual?

sitivos en Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales (donde cerca del 30% perciben que la mayor parte del profesorado conoce y domina CV-UCM).

Después del estudio del profesorado vamos a centrar la atención en la valoración de la atención del personal de Campus Virtual. No obstante, para comprender mejor las respuestas de los estudiantes sobre esta materia, tiene interés conocer adónde acuden los estudiantes cuando tienen problemas en el Campus Virtual. Pues bien, según el Gráfico 23, el 84,1% de las respuestas se concentran en dos categorías: cuando los alumnos tienen problemas en el Campus Virtual se dirigen o bien a sus compañeros (64,6% de la muestra), o bien al profesor de la asignatura (57,4% de la muestra). Dicho de otra forma, los estudiantes apenas acuden a becarios, coordinadores y UATD para resolver los problemas cotidianos de Campus Virtual.

El dato anterior es esencial para comprender la valoración que realizan los estudiantes sobre la atención del personal de Campus Virtual. Según se refleja en el Gráfico 24, el 65,5% de los alumnos se muestran ni satisfechos ni insatisfechos con su atención, fundamentalmente porque apenas conocen a becarios, coordinadores y UATD. El 23,1% se muestra satisfecho con la atención del personal, el 3,3% muy satisfecho, el 5,4% insatisfecho y el 2,7% restante muy insatisfecho. Por lo demás, los resultados son bastante similares por áreas de conocimiento.

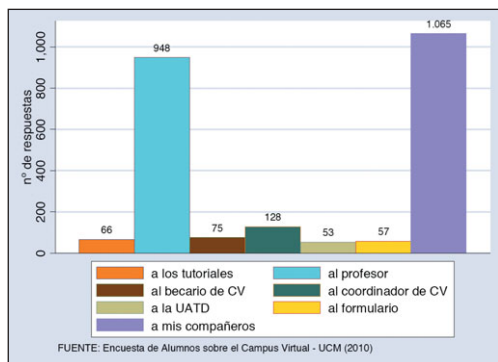


Gráfico 23. ¿Adónde acudes cuando tienes problemas en el Campus Virtual?

Por su parte el grado de satisfacción con el funcionamiento general de Campus Virtual es relativamente alto teniendo en cuenta las dificultades por las que atravesamos al comienzo del curso 2009/2010. El Gráfico 25 revela que el 57,1% de los alumnos se muestra satisfecho con el funcionamiento general de CV-UCM, el 3,2% muy satisfecho, el 23,9% ni satisfecho ni insatisfecho, el 13,2% insatisfecho, y el 2,7% restante, muy insatisfecho.

Por último, la valoración se muestra claramente positiva cuando se pregunta a los alumnos si consideran que Campus Virtual es una herramienta útil. Según se refleja en el Gráfico 26, cerca del 90% de los estudiantes considera que es una herramienta bastante o muy útil. Por áreas de conocimiento, el 86% de los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas considera que Campus Virtual es bastante o

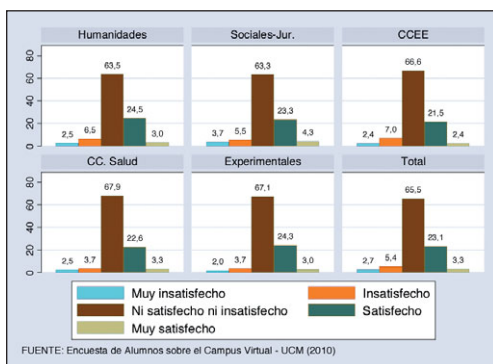


Gráfico 24. Valoración de la atención del Personal de Campus Virtual

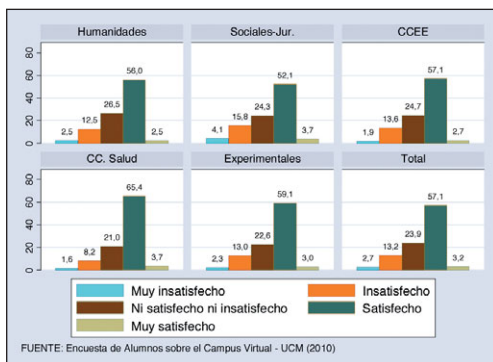


Gráfico 25. Valoración general del funcionamiento de Campus Virtual

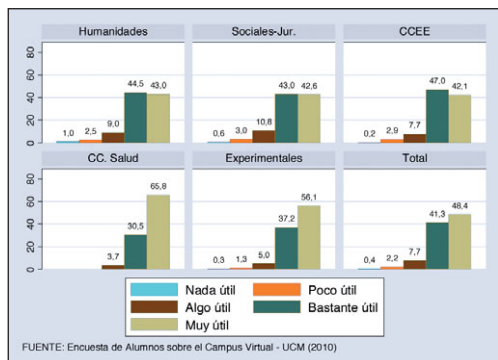


Gráfico 26. ¿Crees que Campus Virtual es una herramienta útil?

muy útil, al igual que el 87% de los de Humanidades, el 89% de los de Ciencias Económicas y Empresariales, el 93% de los de Ciencias Experimentales y el 96% de los de Ciencias de la Salud.

3. ANÁLISIS DE CONTENIDO

El análisis descriptivo de la distribución de las respuestas del cuestionario se complementa con un análisis de contenido de los comentarios enviados por los estudiantes en una pregunta abierta en la que se pide que envíen sugerencias que permitan mejorar la calidad del servicio de Campus Virtual de la UCM. La tasa de respuesta a esta pregunta ha sido relativamente alta, al ser respondida por el 25% de los alumnos encuestados. Además se observa un elevado grado de redundancia en las observaciones realizadas por los estudiantes, de cuya lectura se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. La mayoría de los alumnos que responden a esta pregunta consideran necesario que todas las asignaturas estén virtualizadas.
2. Una gran parte de los estudiantes sugiere que se haga un mayor y mejor uso de las posibilidades que ofrece el Campus Virtual. Especialmente se destaca la utilidad de incluir las calificaciones en el Campus Virtual. Los estudiantes

consideran que todos los profesores deberían publicar las notas a través de este medio. También se valora muy positivamente que el programa, los apuntes de la asignatura y la documentación del curso estén disponibles en el Campus Virtual, así como el calendario e información sobre fechas de exámenes o ausencias del profesor.

3. Un porcentaje elevado de alumnos hace referencia a la necesidad de mejorar la comunicación profesor-alumno a través del Campus Virtual. Algunos alumnos se quejan de que los profesores no acceden a sus asignaturas una vez virtualizadas o de que no contestan a los correos. También destacan las utilidades de los foros.
4. Los estudiantes creen que los profesores deberían recibir más formación con la que mejorar su conocimiento y dominio de la herramienta.
5. Muchos alumnos formulan quejas acerca del funcionamiento del Campus Virtual, fundamentalmente de su lentitud en algunos momentos o de problemas de conexión.
6. Un porcentaje elevado de alumnos son partidarios de que exista una única plataforma, siendo muchos partidarios de Moodle (de hecho, los alumnos querrían una plataforma integrada para acceder a todos los servicios de la universidad, sin tener que entrar en UCM Net, Campus Virtual o el correo electrónico).

Un grupo importante de alumnos echa de menos que en Moodle no exista una funcionalidad similar a la existente en Webct que informa antes de entrar en la asignatura acerca de si hay modificaciones (nuevos archivos colgados, mensajes, etc). Se sugiere además la posibilidad de acceso al Campus desde la Blackberry o el móvil.

4. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este estudio es contar con la perspectiva de los estudiantes a la

hora de realizar un balance sobre la trayectoria y las líneas estratégicas que debe seguir el CV-UCM. La organización de un Campus Virtual que da servicio a alrededor de 4.800 profesores y 89.000 estudiantes, implica necesariamente un contacto más estrecho y cotidiano entre los gestores del Campus Virtual y profesores, técnicos y coordinadores, y menos frecuente con los destinatarios finales del servicio, los estudiantes. Pues bien, el propósito de este trabajo es recabar la opinión de los alumnos sobre el uso y la valoración del CV-UCM y detectar sus necesidades, lanzando una encuesta que ha sido cumplimentada por 1.650 estudiantes.

El Campus Virtual de la UCM ha experimentado un crecimiento extraordinario desde su puesta en marcha hace apenas 6 años, pero hay un tercio del profesorado que todavía no lo utiliza. Pues bien, el principal mensaje que nos trasladan los estudiantes es que tratemos de «universalizar» su uso («debería ser obligatorio para todos los profesores y todas las asignaturas») y que se empleen, al menos, las herramientas que consideran esenciales: difusión de contenidos (programa, presentaciones, etc), calificaciones y comunicación. El 90% de los estudiantes considera que el Campus Virtual es una herramienta bastante o muy útil y, por esa razón, percibe que hay una diferencia enorme entre una asignatura que está virtualizada y otra que no lo está. En ese sentido el mensaje de los alumnos es que dirijamos la atención a lo más básico: que se trate de generalizar el uso de la herramienta, que se ofrezca formación y apoyo a los profesores, ya que para la mayoría «solo algunos la conocen y dominan bien», que haya una única plataforma, que tenga más velocidad, más recursos y que «funcione cuando la necesitan». En definitiva, habrá que articular los incentivos adecuados para promover el uso de Campus Virtual especialmente entre aquellos profesores que todavía no lo conocen, y buscar un equilibrio adecuado para no desatender las demandas de los usuarios más avanzados.

5. ANEXO (CUESTIONARIO)

1. Nombre:*

2. Primer Apellido:*
3. Segundo Apellido:*
4. NIF / NIE / PASAPORTE (sin letra):*
5. Sexo:*
6. Edad:*
7. Facultad o Escuela:*
8. Estudios:*

 - Grado
 - Licenciatura
 - Postgrado (máster o doctorado)
 - Otro

9. ¿Desde dónde te conectas al Campus Virtual?:*

 - Desde casa
 - Desde las aulas informáticas de la universidad
 - Desde las bibliotecas de la universidad
 - Con un portátil propio en la universidad
 - Desde otros sitios

10. Aproximadamente, ¿cuántas veces te conectas a la semana al Campus Virtual UCM?:*

 - Menos de 3 veces a la semana
 - De 3 a 10 veces a la semana
 - Más de 10 veces a la semana

11. ¿Qué porcentaje de asignaturas tienes en el Campus Virtual de la UCM?:*

 - Menos del 25%
 - Del 25% al 50%
 - Del 50% al 75%
 - Más del 75%

12. Algunos profesores emplean en sus clases mandos de respuesta interactiva utilizando el móvil o el portátil. Indícanos si dispones de un teléfono móvil con wifi o un portátil:*

 - Dispongo de un teléfono móvil con wifi
 - Dispongo de un portátil con wifi
 - No tengo ninguno de esos dos dispositivos

13. Indica el número de asignaturas que has tenido en el curso 2009/10 en la plataforma WebCT:
 - Glosario
 - Bases de datos
 - Wikis
 - Otras
14. Indica el número de asignaturas que has tenido en el curso 2009/10 en la plataforma MOODLE:
15. Indica el número de asignaturas que has tenido en el curso 2009/10 en la plataforma SAKAI:
16. ¿Cuáles son las principales ventajas del Campus Virtual? :*
 - Facilita la comunicación con el profesor
 - Facilita el acceso al programa y las presentaciones/apuntes del profesor
 - Facilita seguimiento de las clases
 - Docencia más práctica
 - Facilita la información de las calificaciones
 - Facilita la obtención de lecturas, libros, documentación....
 - Otra (especificala)
17. ¿Qué parte del Campus Virtual se podría mejorar? :*
 - Su aspecto
 - Que tenga más recursos disponibles
 - La velocidad
 - La atención de los becarios y coordinadores
 - La formación a los alumnos
 - Que el Campus Virtual funcione cuando lo necesito
 - No considero necesario realizar mejoras
 - Otra (especificala)
18. ¿Cuáles son las funciones que más has utilizado en Campus Virtual? :*
 - Vista y descarga de documentos
 - Carga de tareas y trabajos
 - Foros
 - Correo
 - Mis calificaciones
 - Exámenes
 - Grupos de trabajo
 - Calendario
19. ¿Has utilizado la opción de Mi Perfil de Campus Virtual? :*
 - No sé dónde está la opción de Mi Perfil
 - Sí, lo he utilizado para cambiar mi contraseña de acceso
 - Sí, lo utilizo para ver en qué plataforma tengo mis asignaturas y cambiar mi contraseña
20. ¿Conoces Complumedia? :*
 - No, nunca he oído hablar de ello
 - Sí, he accedido pero no lo he utilizado
 - Sí, he visualizado y cargado videos o documentos
21. ¿Qué te parece que los profesores puedan desarrollar sus cursos en varias plataformas distintas (Moodle, WebCT, Sakai)? :*
 - Prefiero que haya varias plataformas
 - Prefiero que haya solo una plataforma
 - Me resulta indiferente
22. ¿Crees que tus profesores conocen y dominan el Campus Virtual? :*
 - La mayoría NO lo conocen ni dominan bien
 - Solo algunos lo conocen y dominan bien
 - La mayoría SÍ lo conocen y dominan bien
23. ¿Cuando has tenido problemas con Campus Virtual, a dónde has acudido? :*
 - A los tutoriales existentes
 - Al profesor de la asignatura
 - Al becario de apoyo al Campus Virtual
 - Al coordinador del Campus Virtual de mi centro
 - A la Unidad de Apoyo Técnico Docente (UATD)
 - Al Formulario existente en la página de Campus Virtual
 - A mis compañeros

24. ¿Conoces las jornadas del Campus Virtual?:*
- Nunca he oído hablar de ellas
 - Sí, pero nunca he asistido
 - Sí, he asistido a alguna edición anterior
25. Valoración de la ATENCIÓN del PERSONAL (becarios, coordinadores, UATD) del CV-UCM :*
- Muy insatisfecho
 - Insatisfecho
 - Ni satisfecho ni insatisfecho
 - Satisfecho
 - Muy satisfecho
26. Valoración general del funcionamiento del Campus Virtual de la UCM :*
- Muy insatisfecho
 - Insatisfecho
- Ni satisfecho ni insatisfecho
- Satisfecho
- Muy satisfecho
27. ¿Crees que el Campus Virtual es una herramienta útil?:*
- Nada útil
 - Poco útil
 - Algo útil
 - Bastante útil
 - Muy útil
28. Indícanos cualquier otra opinión o sugerencia que permita mejorar la calidad del servicio del Campus Virtual de la UCM :
29. Si deseas recibir por email los resultados de la encuesta, indícanos tu correo electrónico:

INTERNALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

INTERNACIONALIZACIÓN DEL CAMPUS VIRTUAL DE LA UCM: VISIONES DE FUTURO

Joaquín M.^a Aguirre Romero

aguirre@ccinf.ucm.es

Facultad de Ciencias de la Información

Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Internacionalización, *E-learning*.

Este artículo enmarca la función del Campus Virtual de la UCM y la utilización de TIC en general dentro de las transformaciones que la tecnología ha introducido en nuestro marco inmediato. Tras señalar razones para las resistencias de los sectores educativos a las innovaciones tecnológicas, el autor repasa diferentes perspectivas y funciones que el Campus Virtual puede desarrollar de cara a la internacionalización de la actividad docente en la UCM.

1. INTRODUCCIÓN

Hay dos procesos evidentes en el desarrollo de las universidades durante la última década: a) la entrada de la tecnología como herramienta indispensable para el cumplimiento de los objetivos formadores, y b) la globalización del mundo académico.

Ambos procesos se dan en un marco más amplio: el de las transformaciones sociales. La tecnología ha transformado nuestro entorno inmediato, entrando en nuestros espacios laborales y de ocio y, además, ha contribuido a convertir esos espacios en espacio globalizados. Estos son cambios que han surgido en el interior de las sociedades como iniciativas productivas del mercado, que ha buscado crear sus propios escenarios dentro del marco del consumo de la Sociedad de la Información. En apenas dos décadas, el mundo se ha hecho global y digital. Si se prefiere: se ha hecho global, en gran medida, gracias a unas tecnologías digitales de la información que aceleraban estos procesos. Las tecnologías digitales han facilitado los procesos de intercambio y de concentración de información

contribuyendo de forma decisiva como agente dinamizador de estos procesos de globalización.

La sociedad se ha digitalizado en sus dos grandes escenarios: el laboral y el del ocio o entretenimiento. La mayor parte de los sectores productivos han sufrido su transformación digital, su revolución sectorial, dando el salto de lo mecánico a lo digital en parte o completamente. De igual forma, el importante sector del ocio/entretenimiento, uno de los pilares sobre los que se ha construido la Sociedad de la Información (fotografía, video, videojuegos, cine, televisión, prensa, libros, música...), se ha visto transformado de forma radical en las últimas dos décadas. Esto implica, esencialmente, que el entorno en el que se encuentra la mayor parte de la sociedad está digitalizado, que una parte importante de las acciones que realizan cada día lo son a través de una tecnología digital.

1.1. LA EDUCACIÓN Y EL MUNDO DIGITAL

Uno de los sectores más resistentes a la digitalización es el educativo. Esto es el resul-

tado de una serie de decisiones erróneas que se tomaron en su momento. El encargo de convertir la sociedad española en sociedad de la información se hace desde el Ministerio de Fomento y se ignora al de Educación, considerando que es una cuestión de expansión de mercados y no de transición hacia un nuevo modelo de relaciones sociales. Como consecuencia de esta política, a todas luces equivocada, el desarrollo de la digitalización del sector educativo tiene un notable retraso respecto a otros sectores que se movieron por instinto de supervivencia en un mercado globalizado y de abierta competitividad. Las acciones necesarias para la transformación digital del sector educativo no se han abordado en este país ni global ni localmente. Las decisiones tomadas han sido siempre parciales e inconstantes. Lo digital no ha sido más que parte de una retórica de la modernidad sin que se haya traducido en hechos, políticas y estrategias de futuro. Una política, pues, errática dejada al voluntarismo y al azar de encontrar las personas adecuadas en los lugares adecuados y durante el tiempo suficiente como para poder desarrollar políticas estables de asentamiento.

A esto se debe añadir, específicamente dentro del sector educativo, dos condicionantes importantes: a) una resistencia humana que vio en la digitalización un campo oscuro, deshumanizador en algunos casos, pero que encubría muchas veces el miedo a lo desconocido y a la renovación profesional; b) la incapacidad o la falta de voluntad política por parte de las autoridades educativas y académicas para abordar la transformación digital del sector. Ya fuera por el rechazo tecnológico (generacional, por ejemplo) o por falta de políticas de desarrollo, el hecho es que la transformación digital sigue siendo una asignatura pendiente.

La digitalización de un campus implica una serie de compromisos y acciones que afectan no solo a las infraestructuras de redes. Eso son solo los caminos. Además es necesario una política de transportes, es decir, saber qué, quién y cómo se van a producir los desplazamientos, por esa red. Digitalizar un campus, pues, supone tomar decisiones sobre redes, pero también sobre herramientas y acciones posibles, sobre el valor de esas acciones, sobre

su reconocimiento, sobre su inserción curricular, su conexión con otras instancias, etc.

Por «digitalización de la enseñanza» entendemos algo que va más allá de la informatización del campus. Durante años se pensó que era suficiente con la creación de aulas informáticas, que en eso era donde se quedaba el proceso. Este, sin embargo, no es más que un pequeño paso, de la misma forma que la creación de una red son sólo los cimientos. La digitalización de la enseñanza supone su integración en la docencia como tecnología transparente e implica una política de recursos y de objetivos bien definida.

1.2. EDUCACIÓN A DISTANCIA Y CAMPUS VIRTUAL

Una de las mayores fuentes de confusión en el concepto de digitalización es la distorsión producida por la educación a distancia. En la mente de muchos, virtualización es sinónimo de educación no presencial o educación a distancia. Esto es un error que provoca muchos problemas en la implantación digital y, además, afecta a todos los sectores implicados. Evidentemente, la virtualización de un campus puede suponer una forma de enseñanza a distancia, pero no éste el caso de la Universidad Complutense, universidad presencial, con aulas y alumnos en ellas.

La educación a distancia ha sido un sector emergente y lucrativo que ha hecho que muchas instituciones educativas se vuelvan hacia él, pero que requiere una política, en todos los niveles, totalmente distinta, ya que implica unos contenidos, dedicaciones, especialización, organización, etc., diferentes. La decisión de competir en este campo, en el de la educación a distancia, requiere una decisión nítida que conlleve las decisiones en cadena necesarias para poder sacar adelante este tipo de proyectos.

No es este el caso del Campus Virtual de la Universidad Complutense, cuyas funciones son otras. El campus está concebido como un espacio virtual de encuentro entre los profesores y sus alumnos para desarrollar una serie de actividades de apoyo de la docencia presen-

cial, por un lado, y como una herramienta de apoyo a los docentes e investigadores para la realización de las actividades. En la propia definición de Campus leemos [la cursiva es nuestra]:

«El Campus Virtual UCM (CV-UCM) *extiende los servicios y funciones del campus universitario* por medio de las tecnologías de la información y la comunicación.

El CV-UCM es un *conjunto de espacios y herramientas en Internet* que sirven de apoyo al aprendizaje, la enseñanza, la investigación y la gestión docente, y están permanentemente a disposición de todos los miembros de la comunidad universitaria»¹.

En este contexto, es evidente que el Campus está concebido con unos límites bien precisos: como una extensión. Su función es virtualizar espacios, funciones y servicios ya existentes.

Desde este punto de partida, el Campus Virtual de la Universidad Complutense se plantea una serie de retos que, por los motivos antes señalados, no pueden ser más que los que se contemplan desde una perspectiva global de la propia Universidad. El Campus Virtual es hoy una herramienta de la que ninguna universidad puede prescindir o, peor, ignorar. Cuando hablamos de ignorar o prescindir no nos referimos a su reconocimiento institucional o administrativo. Nos referimos a algo que afecta más profundamente: a su inserción real dentro de una política global de la Universidad Complutense; a que se convierta, además de una extensión, en un elemento estratégico capaz de tener una incidencia en la mejora de la calidad educativa de nuestra universidad. Crear un Campus Virtual puede ser relativamente sencillo, pero dotarlo de sentido, objetivos y funcionalidad requiere algo más. Para ello es esencial una política unificada de desarrollo que permita un crecimiento armónico y eficaz, que haga que se perciba como un ente

complejo, pero no necesariamente fragmentario o errático.

2. LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

Es una exigencia de las políticas universitarias la apertura, por parte de los docentes, hacia otros escenarios más allá del que les es propio. Es cada vez más frecuente el establecimiento y creación de grupos de investigadores en los que participan miembros de diferentes universidades, nacionales o extranjeras. Las políticas alentadas nos llevan a la participación en grupos y escenarios cada vez más abiertos en los que los vínculos se centran más en la especialidad que en la espacialidad. En este sentido, Campus Virtual debe, como ha hecho hasta el momento, ofrecer las posibilidades de encuentro y coordinación de los grupos de investigadores.

Las herramientas de comunicaciones que están desarrolladas no plantean demasiados problemas en su aplicación. Los mayores problemas se plantean en la parte de la docencia, es decir, en la parte en que nuestra Universidad se abre hacia otros espacios.

Podemos entender la internacionalización del Campus Virtual desde los siguientes ángulos:

- a) Campus Virtual como forma de integración de alumnos no presenciales, es decir, como un espacio intermedio entre la enseñanza presencial y la enseñanza a distancia.
- b) Campus Virtual como espacio específico en el que establecer nuevas ofertas docentes.

El primer escenario contempla el Campus como una forma de compensar la distancia y trata de acercar a los alumnos distantes, a través de las herramientas adecuadas, aquello de lo que no pueden disponer por su ausencia. Hay una distinción entre alumnos presentes y alumnos distantes que es necesario salvar mediante el diseño de unas herramientas y contenidos adecuados a cada circunstancia.

¹ <https://www.ucm.es/campusvirtual/CVUCM/index.php?ac=infAcercaCV>

El segundo escenario implica contemplar el Campus como un espacio autónomo en el que no existen distancias entre un tipo de alumnos y otros. Todos son alumnos en las mismas condiciones: son alumnos distantes que utilizan el Campus como su forma natural de acceso.

2.1. EL OTRO CAMPUS VIRTUAL

En los últimos años, al irse implantando distintas formas de tutelaje virtual, han ido acercándose a la universidad un tipo especial de alumnos que podríamos llamar de «asistencia irregular» quienes, por diversos motivos (trabajo, residencia, horarios, etc.) suplen su ausencia de las aulas con las herramientas que el Campus virtual facilita. En este caso, no nos encontramos ante un complemento (una extensión, en su definición) si no ante una auténtica sustitución.

En ocasiones, este tipo de recursos virtuales son organizados por los propios alumnos a través de sus propios *websites*, creando lo que no parecerá exagerado calificar como una especie de Campus Virtual paralelo o al menos un fondo de recursos paralelo. Lo atípico de este sistema oficioso hace que, en determinadas carreras (ya que —esto es evidente— no afecta a todas los estudios por igual) haya aumentado el número de alumnos que compensan su inasistencia a las aulas con el acceso a todo tipo de recursos oficiales (Campus) u oficiosos (webs, blogs, foros, etc.). Dado el carácter oficioso de esta situación creciente, la Universidad Complutense debería, al menos, estudiar sus efectos.

Dado que estos alumnos deben matricularse, las universidades parecen no tener necesidad de tomar en cuenta sus efectos, sin embargo quizá fuera más inteligente (o al menos previsor) buscar formas de normalización de este tipo de alumnado poco o nada asistente. No es misión de este trabajo ahondar en esta situación, pero creemos que es necesario tenerla en cuenta como futura línea de actuación ya que todo hace prever que irá extendiéndose.

Hemos señalado la existencia de esas bolsas de alumnado para resaltar la paradoja re-

sultante. La existencia de recursos disponibles, oficiales o no, hace aumentar el número de matriculados a la vez que hace disminuir el número de asistentes a las aulas.

2.2. LA EXTERNALIZACIÓN DE LOS GRUPOS

Hoy por hoy sólo existe un curso oficial en línea, si bien con una serie de restricciones. Se trata de la Licenciatura de Derecho (plan 1953). Dicho curso no es una licenciatura en línea, sino «grupos *on-line*» de la Licenciatura. El matiz es decisivo porque no es cuestión intrascendente lo que implica la distinción. De igual forma que existen otros tipos de grupos exentos de docencia presencial (los denominados grupos R, por ejemplo, grupos de alumnos que quedan sin docencia por las implantaciones de nuevos Planes de Estudio), en este caso parece que la fórmula buscada es la de unos grupos tutelados a distancia, cuyas condiciones son las siguientes:

- a) Lejanía geográfica de Madrid.
- b) Desempeño de un trabajo u ocupación que, por diversas circunstancias, como horarios o especial responsabilidad, dificulte el seguimiento de los estudios de forma presencial.
- c) Tener alguna discapacidad que impida o dificulte gravemente el seguimiento de la enseñanza presencial.
- d) Otras circunstancias justificadas. La acreditación de circunstancias previstas como criterio de selección, deberán ser expuestas y debidamente justificadas al presentar la solicitud².

Estos grupos en línea de Licenciatura (no Licenciatura *on-line*, como aparece en el Menú inicial de Campus) pueden ser un precedente de posibles grupos de otras Licenciaturas en las que se ensaye esta fórmula con las variantes necesarias. En la documentación explicativa de la Facultad de Derecho, se especi-

² <http://www.ucm.es/centros/webs/fder/index.php?a=docencia&d=3194.php>

fica que la asistencia será de entre 7 y 15 días con finalidad de validación de los resultados obtenidos en línea. Se deja bajo el paraguas de la libertad de cátedra la organización de los grupos por parte del profesor y los métodos de establecer la docencia (foros, chats, etc.).

Este sistema es, a todas luces, lo que podríamos denominar un agujero en el sistema más que un precedente. Los alumnos se matriculan en grupos ordinarios y son después redistribuidos en los grupos virtuales hasta un máximo de 50 por grupo. Oficialmente, son alumnos ordinarios, cuya asistencia pasa a ser un asunto interno de la organización de la docencia. La invocación de la libertad de cátedra adquiere su sentido.

2.3. INTERNACIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA COMPLUTENSE

Hasta el momento existen diversas experiencias internacionales de la UCM en el marco de los nuevos escenarios globales. La primera a la que nos referiremos es la Escuela Latinoamericana Complutense.

– *Escuela Latinoamericana Complutense*

Esta iniciativa conlleva la organización por parte de la UCM de una serie de cursos de dos semanas de duración (cinco más cinco días) en los que la docencia se reparte equitativamente con una segunda universidad americana, de forma que dos profesores de la UCM se desplazan a las universidades con las que se ha establecido los acuerdos para impartir la mitad de la docencia del curso.

La Escuela no tiene prevista ninguna actividad en línea. Sin embargo, esta fórmula puede revelarse de gran utilidad si se realizan cursos o títulos compartidos con otras universidades de diferentes países. En dicho caso, el Campus Virtual pasaría a jugar un papel esencial en este proceso. La fórmula hemos tenido ocasión de comprobarlo— tiene gran aceptación entre los alumnos latinoamericanos.

Quizá sea excesivo, hoy por hoy, plantear la posibilidad de una *Escuela Virtual Complutense* y no solo un Campus. Existen determina-

dos impedimentos (de tipo legal básicamente) para este proyecto, aunque no debería dejar de considerarse como una posibilidad futura. La existencia de la UNED, con una red educativa bien formada en España, América y África, esencialmente, supone una limitación para las expectativas de desarrollo si se trata de competir en el mismo terreno. Pero el objetivo no tiene por qué ser el mismo. Entendemos que el problema se puede entender en dos sentidos:

- Como colaboración
- Como competencia

En el primer caso, se buscarán acuerdos con las universidades extranjeras para elaborar proyectos docentes comunes (elaboración de cursos y títulos conjuntos). En el segundo, se trataría de la captación de parte del alumnado para su matriculación en la UCM.

Visto el buen resultado de la Escuela Latinoamericana Complutense, parece más inteligente seguir la vía de la internacionalización de la UCM por ese camino cooperativo que lleve a ofertas conjuntas con universidades de distintas partes del mundo, no solo Latinoamérica. Una parte de ese alumnado elige realizar sus estudios en la UCM, especialmente los doctorados. El Campus Virtual puede ser un aliciente importante en este nivel ya que se trabaja con grupos más reducidos y, por lo tanto, manejables por parte del profesorado. El uso de las Tecnologías de la Información puede establecer formas de participación directas dentro de estos grupos reducidos.

El problema no está, evidentemente, en la tecnología. Los problemas se derivan de dos focos: los administrativos y los políticos, entendiendo bajo este término todos aquellos que conlleven los necesarios acuerdos entre universidades para posibilitar este tipo de prácticas conjuntas.

Esto nos abre un segundo grupo de prácticas ya existentes.

– *Doctorados internacionales*

Desde hace más de una década, algunos Departamentos de la UCM han extendido sus

cursos de doctorado más allá de las fronteras estableciendo acuerdos con otras Universidades para la impartición de Programas de Doctorado. La fórmula elegida es la matriculación de los alumnos de otras Universidades en la UCM como alumnos ordinarios, pero son los profesores los que se desplazan hasta sus universidades en distintos momentos del año para impartir los módulos o asignaturas correspondientes. Los alumnos, tras el correspondiente proceso, acaban defendiendo sus tesis doctorales en la UCM.

El Campus Virtual puede ser una herramienta fundamental para la apertura y creación de este tipo de modelo. La idea básica es el importante ahorro económico que los alumnos tienen al no tener que realizar el desplazamiento y estancia por varios años a España. Son los docentes los que se desplazan hasta ellos. El modelo es parecido, aparentemente, al de la Escuela Latinoamericana Complutense, sin embargo difiere en que en este caso lo que se imparte es un Programa UCM, si bien el caso que conocemos personalmente también contaba con algunos profesores invitados de la Universidad en que se impartía (Chile). Tiene también algo del modelo de la Facultad de Derecho, el de los grupos virtuales, en la medida en que los alumnos están matriculados de forma ordinaria, a diferencia de la Escuela Latinoamericana de la UCM.

Creemos que un aliciente importante, sea cual sea el modelo, es el contacto entre los alumnos y los docentes de la UCM. En este terreno, la apertura del Campus Virtual como una herramienta comunicativa eficaz es esencial. No basta con el alojamiento de materiales, sino que debe ser una forma de resolver el problema de la distancia. En este sentido, es importante avanzar en la implantación de aquellas herramientas que acerquen a docentes y estudiantes y el desarrollo e integración de las plataformas mediáticas de la UCM.

– *Uso de los canales de Radio y TV en el Campus*

Nos consta personalmente desde hace muchos años que la UCM posee todas las herra-

mientas y personal humano necesario para poder ofrecer al exterior una oferta educativa de primera calidad. Sin embargo, la UCM no ha conseguido establecer los cauces para que este flujo se canalice hacia proyectos que repercutan en la definición de un modelo integrado y general. Radio y TV tienen que ser herramientas que estén al servicio de la totalidad de la comunidad universitaria para el mejor cumplimiento de su finalidad docente. No han de ser servicios excepcionales, sino insertarse en lo cotidiano de la educación.

La existencia de esta oferta educativa podrá ser un atractivo reclamo centrando la atención en el potencial y la capacidad indudables de la UCM. La existencia de las formas de comunicación susceptibles de canalizarse a través del Campus Virtual será un refuerzo más en la posibilidad de internacionalización del campus de la UCM. Para ello es necesario establecer los cauces administrativos, tecnológicos y personales suficientes como para que esto no sea el esfuerzo voluntarioso de personas aisladas, sino un trabajo coherente y planificado, con objetivos claros y definidos en el tiempo, en suma, el deseo de construir desde el Campus unas interfaces capaces de permitir comunicaciones fluidas y, al mismo tiempo, portadoras de contenidos educativos de los programas desarrollados.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Si la UCM desea competir como universidad en la primera línea que le corresponde por su rango y potencial, deberá afrontar el reto de superar su propia inercia y canalizar los recursos dispersos y las voluntades aisladas. El Campus Virtual puede y debe ser ese espacio de convergencia en el que se concentre el muestrario del potencial educativo e investigador de la UCM. Esto supone, además de la transformación de la mentalidad de la propia universidad respecto a cómo organizar sus iniciativas, un esfuerzo de redefinición del mismo Campus Virtual para poder afrontar ese reto.

Hoy por hoy, el Campus Virtual está ce-rrado sobre sí mismo por su misma definición

como una «extensión» del campus real. Espero que estas jornadas apunten nuevas perspectivas para el salto necesario para ser útil a una universidad que necesita tirar de ella misma. Campus Virtual tiene que ser un espacio de concentración de todos los recursos de la UCM, pero estos recursos están hoy dispersos y, muchos de ellos, ignorados por la propia universidad. Es necesario establecer formas de visibilidad de muchas de las cosas que se hacen en el campus de la UCM, en el que muchos docentes se han acostumbrado al trabajo aislado por falta de sentido del conjunto. Para ello Campus Virtual tiene que mejorar su eficacia y ganarse la confianza como herramienta fiable. Ello implica un aumento de la dotación humana y de recursos que posibiliten un mejor servicio a la comunidad. Pensar en grandes mejoras o ampliación de servicios con las infraestructuras actuales es pedir mucho ofreciendo poco. La Universidad debe tomarse en serio el Campus y no verlo como un servicio más de la UCM, sino como una pieza importante de la modernización de nuestra Universidad.

El paso previo a cualquier proceso de internacionalización del Campus Virtual es la normalización del propio campus de la UCM,

es decir, el establecimiento de un crecimiento planificado, en el que todos sepan lo que se está haciendo y hacia dónde dirigirse de forma clara. Esto exige políticas generales de coordinación de los esfuerzos dispersos y la superación del tradicional aislamiento interno de la propia UCM.

Campus Virtual debe abrirse hacia el exterior, no de forma indiscriminada, sino estableciendo que el concepto de Campus va más allá de la virtualización voluntaria de las asignaturas o seminarios de trabajo. Para ello debe ser dotado de recursos que posibiliten el papel esencial que debe desarrollar en una universidad moderna, una universidad moderna en la que la tecnología no es hoy un adorno, sino un elemento de primer orden; una universidad que acepta lo obvio: que la educación es una forma de comunicación, transmisión y difusión del conocimiento.

Este planteamiento permitirá, mediante cauces adecuados que van más allá de lo tecnológico y se adentran en lo estratégico, poder plantearse un campus extenso, internacionalizado, en el que mediante diferentes fórmulas pueda ofrecerse una oferta educativa eficaz y coordinada dentro de un modelo de Universidad que trata de ser modelo y referente social.

DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO: UN MEDIO DE CONSTRUIR COMUNIDADES DE APRENDIZAJE INTERNACIONALES Y PLURIDISCIPLINARES EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. LA EXPERIENCIA DEL MÁSTER INTERNACIONAL DE ESTUDIOS CONTEMPORÁNEOS DE AMÉRICA LATINA

Rosa de la Fuente, Heriberto Cairo

rdelafuente@cps.ucm.es, hcairoca@cps.ucm.es

Facultad de Ciencias Políticas

Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Internacionalización, *E-learning*.

Este artículo explica cómo surgió y ha sido diseñado el *Máster Internacional de Estudios Contemporáneos de América Latina*, apoyado en una fuerte virtualización de actividades gracias al Campus Virtual de la UCM. Explica su función y razón de ser, así como la necesaria organización y coordinación de una enseñanza en línea.

Detalla tanto las necesidades de la programación, como de la dedicación del profesor y del estudiante, para convertirse así en un ejemplo de una enseñanza virtual y presencial de posgrado con calidad.

1. INTRODUCCIÓN

En este documento queremos reflexionar abiertamente sobre las condiciones de posibilidad que la docencia virtual ofrece para la creación de comunidades de aprendizaje, internacionales y pluridisciplinarias, en la Universidad Complutense. Para ello, intentaremos trasladar la experiencia de coordinación y docencia que hemos llevado a cabo hasta poder ofrecer el *Máster Internacional de Estudios Contemporáneos de América Latina*. El objetivo fundamental es explicar, a partir de una experiencia, los cambios que debemos realizar para poder ofrecer una nueva forma de aprendizaje, tanto desde el punto de vista docente, como investigador y, fundamentalmente, desde la Universi-

dad como institución que debe adaptarse a las nuevas demandas de formación.

2. LA DOCENCIA VIRTUAL: MÁS ALLÁ DE UN MERO SOPORTE PARA LA FORMACIÓN PRESENCIAL

El *Máster Internacional de Estudios Contemporáneos de América Latina* ofrece la posibilidad de cursar asignaturas a través de una metodología de aprendizaje totalmente virtual, gracias a las posibilidades que las diferentes plataformas educativas (WEBCT y MOODLE) ofrecen desde la Universidad Complutense y su Campus Virtual.

Esta modalidad de estudios permite al alumno realizar, dentro de una comunidad de aprendizaje virtual, una parte o la totalidad de créditos de formación requeridos. Sin embargo, un estudiante del Máster no podrá finalizar por completo su formación sin cursar al menos un período presencial en la Escuela de Investigación, y defender su trabajo final ante un tribunal formado por tres profesores, uno de los cuales al menos estará en la sala con el estudiante.

Por tanto, esta modalidad se diferencia en gran medida de las experiencias de aprendizaje que se «apoyan» únicamente en las plataformas educativas virtuales, como respaldo a la docencia presencial, en la que el Campus Virtual es una herramienta más del proceso de aprendizaje del alumno.

En las asignaturas virtuales del *Máster Internacional de Estudios Contemporáneos de América Latina*, el Campus Virtual sirve como soporte de los contenidos de la formación (guía didáctica, módulos de contenidos, lecturas básicas y complementarias), pero también sirve como espacio de interacción entre los estudiantes y el docente, así como para la puesta en común y trabajo en torno a los objetivos de aprendizaje de toda la comunidad virtual. Así, la plataforma virtual se convierte en el escenario de los procesos de aprendizaje individual y colectivo (actividades prácticas, interacción entre los miembros de la comunidad de aprendizaje, explicaciones específicas a través de conversaciones sincrónicas, etc.). Por último, también es el espacio de la autoevaluación del curso y de la evaluación final, de manera que se crean diferentes herramientas de evaluación, colaborativa o individual.

Esta modalidad de aprendizaje en la Universidad Complutense se caracteriza por los siguientes componentes:

- Es una modalidad que internacionaliza la formación ofrecida por la Universidad Complutense. El *Máster Internacional de Estudios Contemporáneos de América Latina* ha sido el producto de un proceso de internacionalización de profesores e investigadores expertos en la región, gracias a la financiación obtenida

por parte de instituciones europeas y españolas. Desde el año 2001 se apostó por crear redes de universidades con un grupo nutrido de profesores e investigadores que habían desarrollado sus investigaciones desde diferentes perspectivas sobre la región latinoamericana, entre otras, la Universidad Nova de Lisboa, la Universidad de Helsinki, la Universidad de Cambridge y la North London, en Europa. En esa primera fase se fue creando un corpus de asignaturas optativas y obligatorias impartidas por todas las universidades, a partir de la elaboración conjunta de guías de aprendizaje y materiales docentes adecuados que se complementaban con lecturas y enlaces de interés. En una segunda fase, y gracias a la financiación del Programa Alfa, el proyecto se amplió para incluir equipos de trabajo de universidades latinoamericanas, de Brasil, México, Uruguay y Colombia. Finalmente, hoy, en la última propuesta docente, las asignaturas son impartidas junto con la Universidad Complutense desde diferentes centros universitarios y académicos: la Universidad de Costa Rica, la Universidad de la República del Uruguay, la Universidad de Guadalajara, en México, y la Universidad Federal de Salvador, en Brasil. Si bien en el futuro la intención es confluir hacia la titulación conjunta o incluso la doble titulación, por el momento la Universidad Complutense ofrece a través de este Máster una formación internacionalizada, que se puede cursar de manera presencial o virtual, ya sea en Madrid o con períodos de presencialidad en las diferentes universidades latinoamericanas.

- Es una modalidad que favorece la extensión universitaria de posgrado en casos en los que no se vive en Madrid. Desde que se imparte a través de esta modalidad asignaturas de títulos propios de la UCM y, desde 2005, el máster de *Estudios Contemporáneos de América Latina*, los estudiantes que lo han cursado han sido mayoritariamente estudiantes que viven fuera de España. En algunos casos, estu-

diantes de licenciatura que estudiaron en la Universidad Complutense y que, en su período de docencia de posgrado, quieren continuar estudiando mientras trabajan en instituciones internacionales o realizan períodos de formación lingüística en otros países. En otros, son estudiantes españoles que están desplazados a otras ciudades o países por motivos laborales y que, si bien realizaron sus estudios de licenciatura en otras universidades españolas, consideran a la Universidad Complutense una universidad de calidad que les ofrece la oportunidad de continuar sus estudios de posgrado en estudios de área. En otros muchos, son estudiantes con estudios en el extranjero que, si bien no pueden realizar una estancia en España durante dos años, sí que consideran muy importante realizar sus estudios de posgrado en la Universidad Complutense de Madrid.

- Es una modalidad más flexible que permite el aprendizaje de calidad adaptado a las condiciones laborales y de conciliación familiar. En las nuevas condiciones de vida de la fase actual de la globalización, nos encontramos con situaciones muy dispares en las que se quiere continuar el proceso de aprendizaje de posgrado. En muchos casos, la asistencia a las aulas físicamente se ve impedida por condicionantes de incompatibilidad horaria, ubicación en áreas periféricas, situaciones de dependencia, etc. Sin embargo, las nuevas tecnologías aplicadas a la educación favorecen un aprendizaje de calidad que permite obtener un título de posgrado oficial, para colectivos que de otra manera no podrían continuar sus estudios, dejando siempre abierta con flexibilidad la posibilidad de realizar períodos de aprendizaje presencial.

Como consecuencia de nuestra experiencia, consideramos que la Universidad Complutense debe hacer frente a los retos de la sociedad postmoderna, fragmentada y en continuo cambio, para que su comunidad universitaria sea lo más internacional, plural y amplia posi-

ble. Sin duda creemos que la educación virtual es un camino que debería apoyarse en la medida en que muchas universidades internacionales también apuestan por una extensión universitaria virtual y de calidad. A continuación repasaremos brevemente algunas de los aprendizajes que hemos alcanzado y que queremos compartir.

3. LOS RETOS DE LA COORDINACIÓN DE UN PROGRAMA DE POSGRADO INTERNACIONAL VIRTUAL

Uno de los aprendizajes que hemos adquirido desde que comenzamos a impartir cursos de posgrado a través de metodologías de aprendizaje virtual ha sido la relevancia de crear un espacio de coordinación que acompañe al estudiante a lo largo de todo su período formativo.

Probablemente en todas las modalidades de aprendizaje sería recomendable que un estudiante siempre pueda acudir a un coordinador de grado o de especialidad o en este caso de Máster. Pero, sin duda, en el ámbito del aprendizaje virtual es fundamental que exista el espacio y el docente que cumpla las siguientes funciones de coordinación:

- Acompañamiento del estudiante, individualmente y colectivamente, desde que se inicia el proceso formativo hasta que se culmina, realizando las siguientes tareas:
 - * asesorar en la elección de las materias obligatorias, optativas y regionales, en función de los intereses de los alumnos;
 - * formar en el uso de las herramientas y recursos de aprendizaje virtual, creando espacios de interacción (páginas personales, equipos por intereses temáticos, prácticas para familiarizarse con las herramientas de la plataforma educativa, etc.);
 - * ayudar a implementar los accesos a las bases de datos, especialmente a las

de texto completo de la UCM, y fomentar la búsqueda bibliográfica de calidad en los acervos bibliográficos específicos sobre la región de acceso abierto (Redalyc, Latindex, Scielo, etc.),

- * informar de los calendarios de impartición de los módulos y de posibles cambios en la programación del curso;
- * impulsar un contexto de aprendizaje virtual en el que los estudiantes vayan generando interacciones con el objetivo de crear una comunidad de aprendizaje virtual, en el que se compartan y solucionen dudas, aprendizajes, herramientas de comprensión, etc.
- * intermediar en la solución de conflictos o problemas de comunicación entre docentes y estudiantes y, eventualmente, entre estudiantes.
- * estimular a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, ante situaciones en las que se vean superados por la dificultad del aprendizaje virtual y de contenidos temáticos;
- * apoyar durante los procesos de realización de las fases presenciales de formación de los estudiantes (Escuela de Investigación, defensas de tesis, períodos de formación presencial);
- * planificar y coordinar las Escuelas de Investigación Presencial y el seguimiento de las tareas de tutoría entre docentes y estudiantes durante la elaboración de los trabajos finales de tesis;
- * fomentar la evaluación crítica del programa de estudios: al final de cada período formativo módulos obligatorios, optativos y regionales se realiza un proceso de evaluación en el que los estudiantes pueden valorar cuantitativa y cualitativamente el proceso de aprendizaje, en relación con el docente, los materiales, el entorno de aprendizaje y su propio aprovechamiento del curso. De esta evaluación se realiza un informe que se presenta a los docentes y

sobre el que se trabaja en las siguientes fases de programación.

- Coordinación del equipo docente, destacando las siguientes áreas:
 - a) Materiales docentes: desde la coordinación del Máster, la coordinación se encarga de asesorar en la edición, elaboración y actualización de los módulos de contenidos, revisando los textos y materiales complementarios para que tengan una coherencia interna, pero fundamentalmente en relación con el resto de los materiales docentes que se utilizan a lo largo del curso, evitando incongruencias y repeticiones.
 - b) Organización formal: calendarios de docencia, calendarios de evaluación, programación de actividades sincrónicas y asincrónicas, etc.
 - c) Docencia virtual: la coordinación es la encargada de fomentar una formación continua en el uso de la plataforma virtual y en la filosofía de aprendizaje virtual. Especialmente tiene como misión transmitir y recordar los lineamientos generales para la docencia, previamente consensuados por el equipo académico coordinador. Así se intenta evitar y colaborar para subsanar posibles solapamientos de contenidos, lecturas y enfoques, recomendar actividades de aprendizaje en función de la mayor o menor capacidad de los docentes de imaginar nuestros procesos formativos, etc. También se coordina el seguimiento de las tareas de tutoría de los trabajos finales de investigación, así como se convocan los tribunales de evaluación en función de las temáticas trabajadas por los estudiantes.
 - d) Otros aspectos generales de la docencia que puntualmente puedan surgir se intentan solucionar a través de la programación de reuniones virtuales o presenciales del equipo docente para consensuar cambios en las normativas y reglamentos del curso, especialmente en los formatos de evaluación (evitando re-

petir en exceso fórmulas de evaluación), en las características de formato de los trabajos finales de Máster y en las líneas generales de organización del curso.

- Coordinación del Campus Virtual de la UCM del *Máster de Estudios Contemporáneos de América Latina*.

Muchas son las tareas que se realizan desde la coordinación general del Máster desde el Campus Virtual. Por ello, enumeramos a continuación las más relevantes:

1. Diseñar y replicar un formato común para la presentación de asignaturas virtuales del Máster de *Estudios Contemporáneos de América Latina*, con logos y un diseño comunes que permitan al alumno identificar el espacio común, independientemente de la asignatura que esté cursando en cada momento.
2. Dar de alta las asignaturas del curso para dar formato y preparar los espacios de cada asignatura en función de los calendarios, introduciendo en el Campus los materiales docentes, las actividades y los enlaces de interés que los docentes respectivos hayan creado y actualizado cada año.
3. Revisar la inclusión y actualización en cada caso de alumnos de cada asignatura, en función del proceso final de matriculación. Esta tarea se hace especialmente difícil durante los primeros meses de impartición del curso, cuando los procesos de matrícula aún no han terminado y cuando se producen los cambios de matrícula.
4. Crear, mantener y dinamizar el Espacio / Seminario de Coordinación con todos los alumnos.

En este espacio interactúan estudiantes del primer curso, del segundo curso y del período formativo para la investigación de manera que se fomenten interacciones entre estudiantes con mayor y menor experiencia en el proceso de aprendizaje virtual. En este espacio / seminario, los estudiantes saben que tienen atención

continuada de la coordinación a través de correo/salas de conversación, privadas y públicas (con la coordinación), y de foros de dudas y específicos. Cada estudiante puede crear su página personal que modifica y amplía cada período formativo para favorecer la interacción con el resto de estudiantes.

5. Crear, mantener y dinamizar los espacios de formación para la investigación y realización de trabajos finales. En estos espacios, los alumnos tienen a su disposición las normativas específicas relativas a los trabajos finales de tesis y un espacio para interactuar con sus tutores a lo largo del proceso de realización de la tesis.
4. UNA NUEVA TIPOLOGÍA DE DOCENCIA PARA PODER HACER FRENTE A LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL DE POSGRADO

Un docente-tutor del Máster de *Estudios Contemporáneos de América Latina* tiene algunas funciones similares a las del docente presencial, pero otras tareas específicas para fomentar el aprendizaje virtual. Y por ello consideramos necesario precisarlas, para que puedan ser tomadas en cuenta por la dedicación que demandan, así como por su especificidad. Consideramos que no todo docente que ha trabajado en aulas presenciales puede sin más trabajar en un entorno virtual, porque requiere de un proceso de formación específico para el uso adecuado de las plataformas educativas, pero, sobre todo, del giro que demanda la didáctica del aprendizaje virtual, muy similar al que demandan las nuevas lógicas del Espacio Europeo de Educación Superior.

5. ELABORACIÓN DE CONTENIDOS EN FUNCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS MÓDULOS A IMPARTIR

Cada módulo obligatorio tiene una carga de trabajo de 6 créditos ECTS para el alumno

y, en la medida en que un crédito equivale a 25-30 horas de trabajo, el alumno de un curso de 6 créditos ECTs debería dedicar 150-180 horas de trabajo en total para adquirir los objetivos de aprendizaje de cada módulo. De este número de horas, el 15%-20% debe realizarse en el aula, es decir, en el caso de la educación virtual, a través de la plataforma educativa elegida; aproximadamente el alumno debería dedicar 30 horas (escribiendo en los foros temáticos, participando en chats, realizando cuestionarios de autoevaluación, consultando bibliografía complementaria, realizando búsquedas de documentación a través de la guía del profesor, realizando consultas al profesor a través del correo electrónico, y realizando las pruebas de evaluación: cuestionarios cortos, preguntas tipo test, etc.).

Aproximadamente entre 120-144 horas de trabajo individual y 30-36 horas de trabajo en el aula virtual en total.

Si cada asignatura se impartiera en una media de cuatro meses (16 semanas), tendríamos que pensar en diseñar módulos de contenidos

y actividades teniendo en cuenta que el alumno tendría que dedicar:

38-45 horas al mes para la asignatura: equivalentes aproximadamente a 9 a 11 horas semanales de trabajo para cubrir las actividades de aprendizaje, unas dos horas (1.8-2.2) al día.

- El trabajo individual del alumno debería ser aproximadamente de 30-36 horas de trabajo a la semana, unas 6-7 horas de trabajo individual a la semana.
- Y el trabajo en el aula virtual debería cubrir aproximadamente, entre 7.5 y 9 horas al mes, es decir entre 2 y 2.25 horas a la semana.

Por lo tanto, deben diseñar materiales para un curso con estas características, de manera que se ajuste a los seis créditos ECTs que el alumno debe realizar. A continuación presentamos un modelo de trabajo para la planificación de un curso virtual de 6 créditos ECTS.

Tabla aproximada de horas de trabajo por actividad y créditos ECTs

Curso «modelo»

<i>ACTIVIDAD</i>		<i>TIEMPO APROXIMADO DE REALIZACIÓN</i>	<i>CRÉDITOS ECTs</i>	
			<i>«trabajo individual»</i>	<i>«trabajo en el aula»</i>
Primera semana	Lectura y comprensión de la guía académica [4 o 5 páginas]	60'	30'	30'
Primera semana	Foro inicio curso	90'	30'	60'
Primera semana	Chat inicio curso	90'	30'	60'
TOTAL 1ª			90': 1,5 h	150': 2,5 h
Segunda semana	Lectura y comprensión de material docente (tema 1: 20-25 páginas)	420'	420'	
Segunda semana	Participación lectura y preguntas Foro Tema 1	120'		120'
TOTAL 2ª			420': 7 h	120': 2 h

Tabla aproximada de horas de trabajo por actividad y créditos ECTs (*continuación*)**Curso «modelo»**

<i>ACTIVIDAD</i>		<i>TIEMPO APROXIMADO DE REALIZACIÓN</i>	<i>CRÉDITOS ECTs</i>	
			<i>«trabajo individual»</i>	<i>«trabajo en el aula»</i>
Tercera Semana	Tema 1. Lectura complementaria y comprensión «Experto»/ material complementario	420'	420'	
Tercera Semana	Actividad Tema 1: Foro/ Ficha de Lecturas/ cuestionario	120'		120'
TOTAL 3ª			420': 7 h	120': 2 h
Cuarta semana	Lectura de material docente (tema 2: 20-25 páginas)	420'		
Cuarta semana	Participación Foro dudas Tema 2	120'		120'
TOTAL 4ª			420': 7 h	120': 2 h
Quinta semana	Lectura material complementario Tema 2	420'	420'	
Quinta semana	Actividad Tema 2: Chat del material del tema 2.	120'		120'
TOTAL 5ª			420': 7 h	120': 2 h
Sexta semana	Lectura de material docente (tema 3: 20-25 páginas)	420'	420'	
Sexta semana	Foro Dudas /Preguntas guía material docente	180'		180'
TOTAL 6ª			420': 7 h	180': 3 h
Séptima semana	Lectura material complementario	420'	420'	
Séptima semana	Realización de práctica sobre el tema 3: búsqueda documental y estudio de caso (cuestionario)	300'	300'	
½ Octava semana	Discusión en el aula (chat)	120'		120'
TOTAL 7ª y ½ 8ª			720': 12 h	120': 2 h

Tabla aproximada de horas de trabajo por actividad y créditos ECTs (*continuación*)**Curso «modelo»**

<i>ACTIVIDAD</i>		<i>TIEMPO APROXIMADO DE REALIZACIÓN</i>	<i>CRÉDITOS ECTs</i>	
			<i>«trabajo individual»</i>	<i>«trabajo en el aula»</i>
½ Octava semana	Lectura de material docente (tema 4: 20-25 páginas)	420'	420'	
TOTAL ½ 8ª			420': 7 horas	
Novena semana	Lectura material complementario	420'	420'	
Novena semana	Chat del Tema 4	120'		120'
TOTAL 9ª			420': 7 horas	
Décima semana	Lectura de material docente (tema 5: 20-25 páginas)	420'	420'	
Décima semana	Foro tema 5 general	120'		120'
TOTAL 10ª			420': 7 horas	
Undécima semana	Lectura material complementario	420'	420'	
Undécima semana	Ficha de lectura complementaria y discusión Foro	120'		
TOTAL 11ª			420': 7 horas	
Duodécima semana	Trabajo aplicado: análisis de texto	270'	270'	
Duodécima semana	Realización de cuestionario <i>on-line</i>	180'		180'
TOTAL 12ª			270': 4,5 horas	
Décimo tercera semana	Preparación evaluación final Revisión de materiales docentes	420'	420'	
Décimo tercera semana	Foro Dudas	120'		120'
TOTAL 13ª			420': 7 horas	

Tabla aproximada de horas de trabajo por actividad y créditos ECTs (*continuación*)**Curso «modelo»**

<i>ACTIVIDAD</i>		<i>TIEMPO APROXIMADO DE REALIZACIÓN</i>	<i>CRÉDITOS ECTs</i>	
			<i>«trabajo individual»</i>	<i>«trabajo en el aula»</i>
Semana décimo cuarta	Preparación evaluación final Revisión de materiales optativos	420'		
Semana décimo cuarta	Chat Dudas	120'		120'
TOTAL 14ª			420': 7 horas	
Semana décimo quinta	Realización Actividad evaluación Final (trabajo final)	480'	480'	
Semana décimo Sexta	Actividad evaluación Final (trabajo final)	480'	480'	
TOTAL 15ª y 16ª			960': 16 horas	
TOTAL TRABAJO DEL ALUMNO		140,5 h	111 h	29,5 h

A continuación presentamos un esquema-modelo que utilizamos en la elaboración de materiales docentes de nuestros cursos de 6

créditos. Los materiales docentes que se incluyen en cada asignatura contienen los siguientes apartados, en general:

INTRODUCCIÓN GENERAL (5 pág. aprox.)

- Breve guía didáctica
- Aproximación epistemológica y metodológica, la construcción del objeto de estudio del módulo, los objetivos de conocimiento y las habilidades que se esperan desarrollar.
- Explicación del material didáctico y su división por temas
- Breve referencia a los autores de los materiales

TEMA 1-5 (100 páginas)

- Cada tema: Texto Principal + Lecturas complementarias recomendadas + Enlaces de interés (portales de documentación, estadísticas, etc.) (20-25 páginas) **CONCLUSIONES (5 páginas)**
- Cuadro explicativo de las principales ideas del material didáctico y preguntas de autoevaluación

BIBLIOGRAFÍA GENERAL del Material Didáctico (5 páginas)

1. GUÍA ACADÉMICA [5 a 10 páginas] en la que se explique claramente cuáles son los objetivos de aprendizaje, habilidades y capacidades que se esperan desarrollar a lo largo del curso. Los apartados que generalmente hemos incluido son los siguientes:

INTRODUCCIÓN GENERAL

- Introducción general a la materia
- Relación con otras materias de la maestría

EQUIPO DOCENTE

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- ¿Qué vas a aprender?
- ¿Qué rol tiene el profesor durante el curso?
- ¿Qué se espera del alumno durante el curso?

METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE

- ¿Cómo vas a aprender?
- ¿Cómo se divide el contenido del curso y las actividades, calendario de aprendizaje?
- Explicación del temario semanal / material docente / complementario / recursos documentales y bibliográficos (aquí puede ir la tabla de créditos y actividades).
- Explicación de las actividades semanales.

EVALUACIÓN

- Explicación clara sobre el proceso de evaluación continua del curso (nota febrero / junio) así como de las actividades a realizar para poder presentarse en la convocatoria de septiembre.

2. LECTURAS COMPLEMENTARIAS RECOMENDADAS

- Se sugieren dos lecturas complementarias por tema o unidad temática. Estas lecturas estarán colgadas en pdf para que los estudiantes puedan acceder fácilmente a ellas.

- En total se sugerirán en torno a 10 lecturas complementarias y 5 lecturas optativas más, que se recomiendan sean buscadas en las bases de datos y acervos bibliográficos.

3. GUÍA Y CALENDARIO DE ACTIVIDADES PRÁCTICAS

Se sugiere que cada tema tenga varios tipos de actividades para el aprendizaje teórico y práctico que se trabaje en cada tema.

3.1. ACTIVIDADES EN LA PLATAFORMA PARA FACILITAR LA COMPRENSIÓN

1. Correos electrónicos de aclaración
2. Foros de dudas sobre cada tema (4 o 5)
Participación en foros
Discusión en foros

3. Foros temáticos para la comprensión de los materiales complementarios (2 o 3)

En estos foros se tendrán que incluir preguntas guías para centrar el tema del foro, y dejar claro qué se espera de la participación del alumno en este foro, porque cada profesor le suele dar al foro un uso diferenciado.

4. Chat General del curso (inicial y/ o temático)

Chat inicial, donde se presenta el programa y se explica la dinámica del curso.

Chat de cada foro temático (2 ó 3)

A través de estas conversaciones, los profesores podrán elegir discutir una parte o el todo de un tema, seguir los debates iniciados en el foro, o plantear una lectura adicional para esta actividad.

3.2. ACTIVIDADES EN LA PLATAFORMA PARA COMPROBAR EL APRENDIZAJE QUE SEA REALIZA DEL MATERIAL DIDÁCTICO

1. Cuestionarios de autoevaluación o preguntas guía sobre las que reflexionar.

2. Redacción de fichas de lectura sobre lecturas complementarias y optativas
3. Tareas de búsqueda en portales de documentación que soporte /contraste algunas de las argumentaciones del material docente y elaboración de WIKI temático, o talleres de revisión por pares.

3.3. ACTIVIDADES DE ANÁLISIS EMPÍRICO RELATIVO A LOS CONOCIMIENTOS TEÓRICOS DE LOS TEMAS

1. Búsqueda documental, elección de caso de estudio, análisis de caso y elaboración de pequeña ficha de caso (análisis de discurso, mapa conceptual, fichas de casos)
2. Búsqueda en archivos de prensa, selección de noticias y análisis de caso.
3. Trabajo de campo: realización de historia de vida, de entrevista en profundidad, etc.

6. NUEVAS ACTIVIDADES A DESARROLLAR POR EL PROFESOR TUTOR EN UN CURSO DE POSGRADO VIRTUAL

A diferencia de otras experiencias históricas de aprendizaje a distancia, en las que el estudiante se encuentra solo en su proceso durante casi todo el tiempo, en este tipo de educación virtual el docente-tutor está presente «virtualmente» a lo largo de todo el período formativo de su asignatura, cumpliendo las siguientes funciones:

- ORIENTADORA, pues presenta a través de diferentes medios (correos y conversaciones públicas) la guía académica del curso y explica claramente los aspectos fundamentales del curso. Esta función acompaña todo el proceso formativo, alentando para que el estudiante no se pierda en el laberinto de materiales y lecturas complementarias, guiando colectiva e individualmente el proceso de

aprendizaje. Es muy importante que se cree un cronograma de actividades claras para el aprendizaje, que fomente el proceso evolutivo del aprendizaje, estableciéndose momentos claros de interacción con el profesor (actividades sincrónicas y asincrónicas) y también de entrega de avances de tareas parciales y finales, que son responsabilidad del estudiante.

- EXPLICATIVA, pues cada docente-tutor utilizará diferentes estrategias para, en función de su material, fomentar el análisis crítico de los materiales docentes y la discusión sobre aspectos puntuales o generales de cada tema presentado. En general se utilizan fichas de lecturas y análisis críticos del texto que se plasman en foros de discusión, estableciéndose interacciones en relación a cada tema, lectura, o discusión específica programada en la guía académica. Los profesores-tutores deben guiar y participar activamente en estos foros para fomentar la calidad de las intervenciones y la reflexión argumentada. Además, ante un tema específico, elegido por su dificultad o por su relevancia, cada profesor-tutor establecerá las conversaciones (públicas, en las salas de chats) que considere necesarias para aclarar aspectos que hayan quedado bien al margen de la discusión general, bien confusos.
- EVALUADORA, pues cada docente deberá evaluar el proceso formativo de sus estudiantes a lo largo de todo su aprendizaje. Por ello se exige que el estudiante participe en todo el proceso y no únicamente en la evaluación final. Se debe valorar la participación de los alumnos para guiarles en la necesidad de mejorar sus competencias y habilidades y comentar los resultados de cada evaluación parcial y final con los propios estudiantes, para solventar dificultades en módulos posteriores.
- ACTUALIZADORA, en función de las experiencias obtenidas en el uso de herramientas, contenidos, lecturas, etc., cada año los docentes-tutores actualizarán

contenidos y actividades para la programación del curso siguiente, teniendo en cuenta las evaluaciones realizadas por los estudiantes, la propia percepción y la necesidad de ajustar los contenidos teóricos a los nuevos paradigmas de estudio, y los empíricos, a los nuevos casos de interés que hayan sido analizados.

7. REFLEXIONES FINALES

Brevemente tras esta exposición, queremos destacar que si queremos poder ofrecer nuevas modalidades de aprendizaje virtual, tenemos que hacer un esfuerzo sistemático de transformación y adaptación tanto en cuanto a las dinámicas de elaboración de materiales, como en relación a la planificación de estructuras

curriculares adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior y, sobre todo, en relación a las condiciones de posibilidad que un docente tenga para desarrollar estos aspectos (apoyo técnico e institucional).

Por ello, consideramos fundamental que el Campus Virtual de la UCM sea un espacio con capacidad para desarrollar éstas y otras nuevas actividades que puedan ser necesarias para avanzar en el diseño, docencia y evaluación de los procesos de aprendizaje de posgrado.

Creemos, además, que, a partir de experiencias como la que hemos descrito, podemos conocer mejor los retos a los que los docentes tienen que enfrentarse para desarrollar de una forma novedosa y rigurosa sus tareas, lo que debería servir para valorar y potenciar sus actividades en el marco de la Ordenación Académica de la Universidad Complutense.

FÓRMULAS EN ABIERTO A TRAVÉS DE CAMPUS VIRTUAL

RED DE PROYECTOS ARTÍSTICOS. PLATAFORMA DE DIFUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE BELLAS ARTES

Lila Insúa Lintridis

lilainsua@art.ucm.es

Facultad de Bellas Artes

Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Enseñanza en abierto, Blogs, Proyectos artísticos, Artistas emergentes.

En esta contribución, la autora explica las razones que llevaron a poner en marcha una plataforma de difusión para los proyectos artísticos de los estudiantes de Bellas Artes. Atendiendo a las necesidades formativas y profesionales de este colectivo de estudiantes en sus últimos años de estudios, se propone el desarrollo de un blog por parte de los estudiantes de modo que se realice así el seguimiento de creación de la obra artística y ésta aparezca en la Red para mayor difusión.

1. INTRODUCCIÓN

El principal objetivo de la comunicación será poner en conocimiento e intercambiar con los otros participantes en las Jornadas el estudio que hemos llevado a cabo como proyecto de innovación educativa durante el curso 2009/2010. Durante el curso 2008/2009 hemos desarrollado una experiencia docente piloto con mis alumnos de la asignatura «Proyectos II» del Departamento de Dibujo I de la Facultad de Bellas Artes de la UCM. Esta experiencia consistía en desarrollar un blog de la asignatura en el que se reflejaba el progreso del trabajo de los alumnos a lo largo del curso, servía como forma de comunicación, de recepción de información de otras actividades que tenían lugar en el mundo artístico (externo a la Facultad) y como red con los proyectos en los que estaban trabajando.

Esta experiencia, en la que se creaban cinco entradas o *post* cada semana, permitía al estudiante estar al tanto de actividades extra-académicas sobre las cuales se le pedía que elaborara un juicio en base a un análisis por-

menorizado de la visita que realizara y a la vez pudiera estar al tanto de las opiniones de sus compañeros. De esta manera se creaba una relación del grupo más consolidada y una participación del alumnado mucho mayor.

Hay que tener en cuenta que tanto los blogs como Facebook son elementos muy cercanos a la mayor parte del alumnado. En este sentido tanto para los que manejan con facilidad dichos medios como para los que no lo hacen supone un reto interesante plantear su uso desde la Universidad, con contenidos que van más allá de lo que estas tecnologías nos ofrecen en su utilidad básica.

El blog también contenía enlaces a una serie de blogs que habían generado algunos de los alumnos de este curso y también ex alumnos de mi asignatura y era una forma de establecer un seguimiento del trabajo que estaban realizando. Esta utilidad me parece especialmente significativa. Después de una estancia de Movilidad TS que realicé este año a la Facultad de Bellas Artes de Estocolmo, en la que pude comprobar cómo desde la página principal de la Facultad se podía acceder a las

páginas webs de los estudiantes me parece que es un modelo fácil de desarrollar y que puede ser muy beneficioso tanto para los estudiantes que tienen que desarrollarlo como para los alumnos que, siendo alumnos de último curso, comienzan a necesitar una plataforma desde la que VISIBILIZAR quiénes son y en qué están trabajando, es decir, profesionalizar su trabajo en la última fase como universitarios. ¿Y qué mejor manera que hacerlo con el respaldo de la Universidad en la que cursan sus estudios?

Así se establece un puente entre la práctica artística y el aprendizaje que nosotros como profesores debemos ayudarles a cruzar.

Un aspecto que ya ha comenzado a ocurrir este año cuando se pusieron en contacto con nosotros desde la Fundación Caja Madrid en relación al blog de la asignatura «Lugares Comunes en Proyectos» (<http://www.lugarescomunesenproyectos.blogspot.com/>).

Por eso el grupo de innovación está conformado por mí, como responsable de la experiencia piloto durante el curso 2008/2009 y por los estudiantes que durante ese año formaron parte con sus blogs de la propuesta. En este sentido, aunque pueda parecer un problema la falta de experiencia y la juventud de este grupo de innovación, me parece que es fundamental tener en cuenta, desde dentro, a los más interesados y futuros beneficiarios de la calidad de la docencia, los estudiantes, favoreciendo su participación activa en el sistema. El Proyecto de la Plataforma ha obtenido un PIMCD (Proyecto Innovación Educativo de la Universidad de Complutense).

Nos parece básico lograr que desde el profesorado se propongan este tipo de iniciativas que suelen ser atractivas para el alumnado, porque se le plantea manejar tecnologías que ellos ya manejan para otros fines y darle una utilidad en relación a su futuro laboral. Desde el campo de la imagen es básico tener una página web o un blog desde el que presentar el trabajo que se está haciendo y lo que persigue este proyecto es que ese marco venga respaldado por el ámbito en el que están estudiando, el Departamento de Dibujo I, la Facultad de Bellas Artes, la Universidad Complutense de Madrid. Y a la vez que este esfuerzo se realice

de manera conjunta, colectiva, para ampliar su dimensión. De esta manera la idea sería poder crear vínculos con estudiantes de otras facultades y de otros países, algo que la propia red de Internet ofrece con facilidad.

2. DECÁLOGO DE OBJETIVOS DE LA PLATAFORMA DE DIFUSIÓN DEL TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES DE BELLAS ARTES DE LA UCM

1. Consolidar la generación de un espacio de debate en Internet con el blog como soporte del mismo.
2. Promover que el estudiante genere sus propias herramientas en Internet donde visibilizar el trabajo que está realizando.
3. Profesionalizar su aproximación al trabajo, siendo consciente de que el mismo se genera en las aulas pero excede las mismas, pudiendo ser Internet una plataforma de comunicación con otros profesionales tanto españoles como extranjeros.
4. Concienciar al estudiante de las posibilidades de expandir su área de trabajo.
5. Potenciar la utilización de las redes sociales con intereses de promoción cultural y laboral.
6. Generación de otros contenidos donde el análisis y la capacidad crítica sean el vector que promueva la información.
7. Consolidar los vínculos entre los estudiantes y permitir que se conozcan mejor entre sí en un plano laboral favoreciendo la creación de futuros grupos de trabajo.
8. Permitir un acceso a la información claro y abierto a otros grupos de trabajo.
9. Expandir el ámbito de trabajo a la colaboración con otras asociaciones, centros de conocimiento, museos, etc.
10. Potenciar el uso de las «nuevas tecnologías», desarrollar nuevas herramientas de comunicación laboral.

11. Contribuir a una dinámica de trabajo independiente en la gestión del tiempo en línea con los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior.

A lo largo del curso 2009/2010 pusimos en marcha, nuevamente, el blog de la asignatura «Lugares Comunes en Proyectos» y, de forma paralela a las entradas periódicas en el blog, cinco entradas semanales; los alumnos pusieron en marcha, cada uno de ellos, un blog en el que hacían un seguimiento del desarrollo de sus procesos creativos.

A continuación presento tres casos que resultan significativos por la cantidad de entradas y lo personal y activas de las propuestas de estos alumnos. Se trata del blog de Andrea Zavala cuya dirección es <http://a-z-f.blogspot.com/>; el de Sara Sánchez (<http://sarasanchezen-proceso.blogspot.com/>) o el de Alicia Juan (<http://ponunproyectoentuvida.blogspot.com/>).

La media de entradas en estos blogs era de dos entradas semanales. Ha sido muy interesante ver cómo han ido dando forma a la evolución de sus respectivos trabajos y de forma paralela han repasado diversos acontecimientos que tenían relación con preocupaciones de su interés. En este sentido adjuntamos algunas figuras en la presentación en power point.

De forma sintética hay que destacar que la investigación se ha desarrollado de forma más amplia que nuestras expectativas iniciales. Por un lado la respuesta a la propuesta desde el terreno de los estudiantes ha sido acogida de forma propicia, dado que algunos de ellos, que nunca habían abierto un blog, no sólo lograron manejar esta herramienta, sino que progresivamente llevaron su lenguaje a la Red de Proyectos.

Es preciso entender la cultura como una actividad principal que nos permita aspirar a disponer en un futuro próximo de estándares productivos homologables a los de los países

más avanzados, que desde hace décadas se sirven de modelos de crecimiento basados en la educación y el conocimiento. Es una necesidad imperante el hacer visible este rico capital simbólico y permitir que los creadores realicen su devolución a la sociedad. Los artistas jóvenes son la cantera de la industria cultural del país, que ya aporta en torno al 4% del PIB nacional.

Las salidas profesionales a sus propuestas son insuficientes, su trabajo se realiza en un contexto de precariedad, y no se da el necesario reconocimiento social a su labor. La visita al lugar donde el artista trabaja es una práctica habitual dentro del esquema de relaciones e intereses profesionales que se generan entre los creadores y los diferentes agentes culturales durante el desarrollo de su vida profesional. Esta forma de aproximación a la obra de los artistas está ligada a la existencia de residencias, espacios de producción y talleres de trabajo, que facilitan el encuentro y la puesta en común de ideas y estrategias. Esta práctica, ampliamente extendida en muchos países europeos, es un elemento clave en el desarrollo de las carreras profesionales de los artistas, especialmente de los jóvenes y emergentes.

BIBLIOGRAFÍA

1. Estocolmo: <http://www.kkh.se/english/mega-Frame.html>
2. Nueva York: <http://www.schoolofvisualarts.edu/>
3. Londres: <http://www.csm.arts.ac.uk/>
4. Berlín: <http://www.transartinstitute.org/New-pages/STUDENTS.html>
5. Washington: <http://www.bard.edu/ccs/>
6. California: <http://www.mills.edu/index.php>
<http://www.cca.edu/> <http://www.cca.edu/alumni/profiles/mdonahue-schiller>
7. Canadá: <http://www.cfccreates.com/>
8. IASPI: <http://www.konstnarnamnden.se/default.aspx?id=13241>

LA ENSEÑANZA DE LA ZOOLOGÍA EN LA UCM ABIERTA

Ana García Moreno

agmoreno@bio.ucm.es

Dpto. de Zoología y Antropología Física

Facultad de Ciencias Biológicas

Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Zoología, UCM Abierta.

En esta comunicación se describen las posibilidades de la UCM abierta en la enseñanza de la Zoología y el aprovechamiento de este recurso como modelo de organización de una asignatura adaptada al EEES. El curso, montado en la plataforma Moodle, permite el acceso a todos los contenidos necesarios para su impartición. Desde la asignatura se accede, de forma libre y gratuita, mediante enlaces, a una gran variedad de recursos educativos, generados por un conjunto interdisciplinar de profesores y personal de administración y servicios. Esta asignatura podría representar un modelo de cómo poder integrar las experiencias y resultados obtenidos por grupos innovadores diversos, con el objetivo de aprovechar los recursos universitarios, mejorar el proceso de docencia-aprendizaje y el establecimiento y difusión de buenas prácticas docentes.

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto *UCM Abierta* se ha desarrollado con el fin de mostrar el trabajo que los profesores de la Universidad Complutense realizan en sus asignaturas dentro del Campus Virtual. Los objetivos del proyecto comprenden:

- Mostrar la calidad y la especificidad del desarrollo de las clases y los materiales generados por el profesor.
- Identificar y describir metodologías de calidad que han sido útiles para comparirlas con toda la comunidad universitaria.
- Presentar modelos de enseñanza mixto: presencial y virtual y describir el empleo de las nuevas tecnologías para combinar la enseñanza presencial y las herramientas virtuales.
- Reconocer y mostrar de forma pública el trabajo de los profesores.

La asignatura de Zoología ha sido una de las seleccionadas en la primera etapa de la

UCM abierta. En este caso se ha optado por incluir todos los materiales docentes del curso por lo que se ajusta al modelo *OpenCourseWare* propuesto por el Massachussets Institute of Technology. El curso corresponde a la asignatura de Zoología del nuevo Grado en Biología, adaptado al EEES, que ha comenzado a impartirse a partir del curso académico 2010/11 y se ha ajustado al modelo planificado en la Facultad Biología para la nueva titulación. Con esto se pretenden tres objetivos:

- En primer lugar, mostrar el trabajo elaborado para la docencia de una de las asignaturas troncales obligatorias tradicionales de la licenciatura de Biología, que se ha estado impartiendo a cerca de 400 alumnos anuales.
- En segundo lugar, mostrar las posibilidades que ofrece el Campus Virtual para el desarrollo de una asignatura experimental en la que las prácticas de laboratorio y de campo representan una parte importante de la enseñanza.

- En tercer lugar, exponer la aplicación de los recursos generados y la experiencia adquirida en el desarrollo de una nueva metodología docente adaptada al EEES.

2. RECURSOS EDUCATIVOS

La ventaja más obvia del Campus Virtual es la facilidad para proporcionar a los estudiantes acceso a contenidos de alta calidad producidos por el propio profesorado y el enlace a recursos externos previamente seleccionados y con contenidos contrastados. El proyecto UCM Abierta facilita su difusión a un número ilimitado de potenciales usuarios.

Los recursos educativos a los que se pueden acceder desde el curso de Zoología han sido generados gracias al trabajo de un grupo de profesores, personal de administración y servicios y alumnos, apoyados por diferentes equipos decanales y rectorales de la Universidad Complutense de Madrid.

Los profesores encargados de la impartición de la Zoología llevan varios años participando en las convocatorias de los Proyectos de Innovación Educativa [GarMo03], [GarMo04], [GarMo05], [GarMo06], [GarMo07/8], [GarMo09] y generando recursos didácticos basados en las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, que han sido publicados en distintos soportes digitalizados [GarMo07]. Tras varios años de trabajo se han logrado informatizar en su totalidad los contenidos de la asignatura.

Para este curso solo se han incluido enlaces a aquellos que ha creado o en los que ha intervenido directamente la autora de este trabajo:

1. Página web personal, disponible desde el año 2000, con los primeros contenidos desarrollados para la asignatura. En ella se localizan los apuntes teóricos, empleados por profesores y estudiantes de centros docentes españoles y sudamericanos, y que sintetizan los conceptos básicos que un estudiante de Zoología debe saber y aportan esquemas simples de la estructura animal, que cualquier docente podría redibujar en la pizarra o emplear para

describir los modelos arquitectónicos animales, véase la figura 1.

2. Apuntes de prácticas. Uno de los grandes retos de la asignatura fue la virtualización del material empleado para el estudio práctico, llevada a cabo como un Proyecto de Innovación Educativa que fue publicado en formato CD, [GarMo03], [GarMo07]. Quizás el logro más importante de ese trabajo es haber permitido el acceso completo a los materiales del laboratorio de prácticas. Su acceso desde la red, no solo como simples fotografías digitalizadas, sino dentro de una obra editada con un diseño puramente docente, incrementa su valor.

Los ejemplares se describen de forma visual por medio de fotografías que comprenden vistas generales, detalles macroscópicos y preparaciones de microscopía (véase la figura 2). Las imágenes se presentan por duplicado, rotuladas y sin rotular, de forma que puedan servir a los estudiantes para realizar actividades de autoevaluación y a cualquier profesor que acceda al campus para elaborar sus propias presentaciones. Las imágenes se

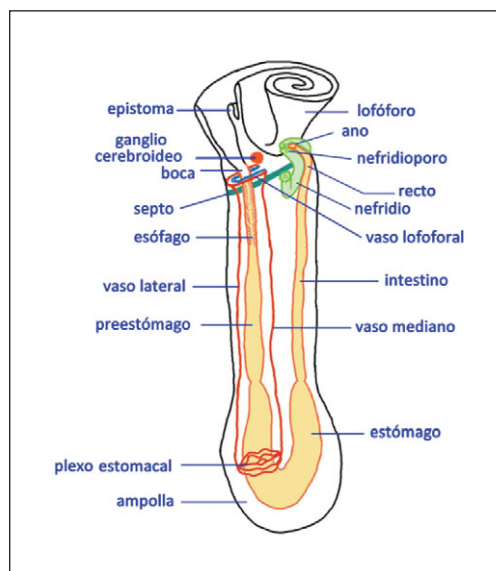


Figura 1. Representación del modelo arquitectónico de un foronídeo

acompañan de los conceptos teóricos imprescindibles para su entendimiento y se han incluido los términos específicos de la materia en un glosario, que junto con la definición, cita la práctica en la que se mencionan.

El acceso desde Internet al material del laboratorio permite a los estudiantes continuar con el trabajo iniciado en el laboratorio. Al mismo tiempo proporciona a los alumnos de otros centros el estudio «virtual» de estas mismas prácticas.

3. Recursos docentes en páginas institucionales. Las fotografías generadas durante la creación de los recursos previos se volcaron en el banco de imágenes de la Facultad de Ciencias Biológicas de la UCM, con el objetivo de permitir su uso a los potenciales visitantes de la web, bajo unas determinadas condiciones, para una nueva producción. De este modo, constituyen por sí mismas un recurso educativo. Este banco de imágenes fue organizado desde el Decanato de la Facultad y permite a los usuarios inscritos depositar fotografías desde sus propias cuentas a través de la aplicación. Las imágenes, asignadas a categorías y dentro de ellas a subcategorías, se relacionan con palabras clave, de modo que pueden localizarse fácilmente en función de su temática.

Además de las cuentas para los autores, existe la posibilidad de desarrollar galerías te-

máticas que aglutinan las imágenes obtenidas en proyectos o actividades concretas. La galería «Patrimonio» está destinada a la exposición virtual de una variedad de objetos, propiedad de la Facultad y sus Departamentos, con interés tanto docente como histórico (véase la figura 3), como los moldes de escayola y las láminas (algunas muy antiguas) que representan la anatomía animal y se emplean para la docencia en Zoología.

En estas galerías temáticas se puede incorporar el trabajo realizado por los estudiantes; ejemplo de ello es el proyecto «Zoomovil» desarrollado por alumnos de Zoología (curso 2009/10), apoyado y patrocinado por el ZooAquarium de Madrid, [ZooMa]. Las fotografías obtenidas en algunos parques zoológicos (véase la figura 4) intentan reflejar los caracteres anatómicos más relevantes de las especies. Esta tarea supone una actividad de observación de los animales vivos, ayuda a recordar y comprender los conceptos explicados en las aulas, obliga a manejar la sistemática animal ya que deben entregar las imágenes organizadas mediante criterios sistemáticos y ayuda a generar sus propios recursos educativos. Finalmente, su trabajo es preservado en una web institucional, desde la que se mantiene su autoría y sirve así de apoyo para actividades de otras materias y para el proceso de aprendizaje de otras personas.

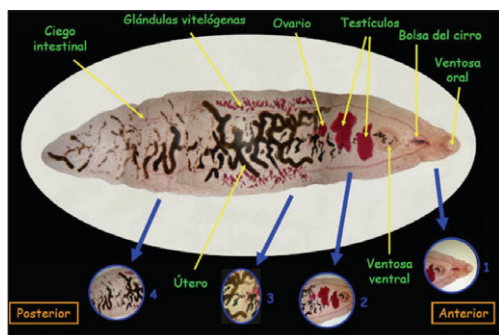


Figura 2. Representación de la anatomía de un trematodo

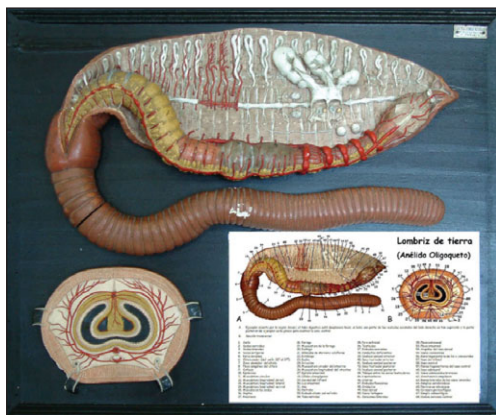


Figura 2. Representación de la anatomía de un trematodo



Figura 4. Fotografías del proyecto Zoomovil.
Autoras: Silvia Benito Cortés (izquierda) y Sara Domínguez Rodríguez (derecha)

Como ejemplo del aprovechamiento de recursos generados para otras materias, citaremos la galería temática que alberga fotografías del material empleado para las prácticas de la asignatura de Parasitología, y que constituyen un complemento perfecto para la impartición de la Zoología y de otras asignaturas de licenciaturas cercanas como Veterinaria, Medicina o Farmacología. El trabajo ha sido llevado a cabo por los profesores encargados de la asignatura, Ignacio García Más y Benito Muñoz Araujo, con la colaboración de la autora de este trabajo.

Estas imágenes han permitido generar otro recurso educativo interesante, albergado en la plataforma de los Museos Virtuales de la Facultad de Biología: el Museo Virtual de Parasitología. La consulta de la colección digital se realiza mediante la selección de categorías taxonómicas o la búsqueda rápida del nombre científico de las especies. El resultado de la búsqueda proporciona información sobre los ejemplares y sus fotografías, además de incorporar datos sobre la descripción y distribución geográfica de la especie, el ciclo vital y su relación con el parasitismo. De nuevo, el trabajo realizado para una asignatura cercana a la materia que nos concierne en esta comunicación puede ser aprovechado para el aprendizaje de nuestros estudiantes. Dado que la Parasitología es una asignatura optativa, los alumnos que no la cursen en su especialidad pueden disponer de estos conocimientos para complementar su formación.

Por otra parte, la revista electrónica *REDUCA* (Recursos educativos) [Reduca] publica trabajos con objetivos puramente docentes en una gran variedad de formatos: texto con ilustraciones, animaciones, vídeos y sonido,

etc. Los artículos están organizados en series temáticas para que la búsqueda de la información resulte más eficaz. Gracias a la interdisciplinaridad, los alumnos tienen acceso a información generada por profesores de cualquier ámbito, lo cual aporta un importante recurso como fuente de información o como medio de consulta para la elaboración de sus trabajos.

Hay que añadir que se pueden publicar en ella los trabajos originales y de interés generados durante el curso. Esta alternativa facilita a los profesores el empleo, en cursos académicos posteriores, de los trabajos de sus estudiantes y les ayuda a fomentar su interés, formación y colaboración.

Además, el grupo multidisciplinar innovador Inedu.Pro [Inedu] ha desarrollado una página web para que los docentes interesados puedan descargar archivos didácticos en formato flash [ServiFlash]. El objetivo de este proyecto es poder compartir los recursos generados por un grupo muy heterogéneo de profesorado.

3. POSIBILIDADES DEL CAMPUS VIRTUAL Y SU ADAPTACIÓN AL EEES

Como se ha mencionado anteriormente, el curso presentado en *UCM Abierta* corresponde a la asignatura de Zoología del nuevo Grado en Biología, de la que es coordinadora la profesora firmante de esta comunicación. Este curso muestra las posibilidades que ofrece Campus Virtual para el desarrollo de una asignatura experimental adaptada al EEES. Para que los resultados ofrecidos sean más sólidos, la propuesta mostrada representa la planificación real aceptada por el Departamento de Zoología y Antropología Física y la Facultad de Cc. Biológicas, que comenzará a implantarse en el curso académico 2010/11.

Hay que señalar que, para la organización del curso en la plataforma Moodle y su adaptación para un sistema de enseñanza mixto (presencial y virtual), se ha aplicado la experiencia adquirida mediante la impartición de la asignatura *Introducción a la Parasitología*, de forma exclusivamente virtual, a través del pro-

yecto ADA-Madrid, [AdaMa]. La metodología empleada (*e-learning*), muy alejada de la enseñanza tradicional de las licenciaturas más convencionales, supone la organización de actividades a través del Campus Virtual dirigidas a estudiantes con los que no se tiene ningún tipo de relación directa, y que pertenecen a las seis universidades públicas de la Comunidad de Madrid y a cualquiera de sus licenciaturas [GarMa07], [GarMa08].

La elaboración de una Guía de la asignatura es básica para la impartición de asignaturas virtuales porque en ella se refleja la programación completa, los objetivos a lograr, las pautas a seguir y los ritmos del curso para que los estudiantes sepan desde el principio qué es lo que se espera de ellos, qué tipo de actividades van a desarrollar y cuándo se van a llevar a cabo. La aplicación de una programación sólida, establecida desde el inicio del curso y consensuada por el conjunto de docentes implicados en las asignaturas adaptadas al EEES, es uno de los objetivos que se pretenden lograr.

El objetivo primordial del curso de Zoología del nuevo Grado es alcanzar una formación general orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional y a la obtención de las competencias profesionales generales, específicas y transversales. La organización se basa en el sistema de créditos ECTS y en el protagonismo del estudiante en su proceso de aprendizaje. La Zoología es una asignatura de 12 créditos ECTS, que se distribuyen entre actividades presenciales (34%, 102 horas) y no presenciales (66%, 198 horas).

Tabla I. Organización de las actividades presenciales

	<i>Créditos ECTS</i>	<i>Horas</i>
TEÓRICOS	4,94	42
PRÁCTICOS	3,65	31
SEMINARIOS	2,35	20
TUTORÍA	0,35	3
EVALUACIÓN	0,71	6
TOTAL	12	120

Las actividades presenciales (Tabla I) constan de clases teóricas, clases prácticas (de laboratorio y de campo), seminarios, tutorías y procesos de evaluación. Las actividades no presenciales constan de estudio de los contenidos, desarrollo de trabajos individuales y de grupo, preparación de la exposición de los trabajos y realización de pruebas de autoevaluación.

Además de los contenidos de la materia, se facilita el acceso a todas las posibilidades que ofrece la plataforma Moodle con una breve explicación de su utilización.

Los foros son un recurso para la comunicación entre los usuarios y para el aprendizaje corporativo. El «Tablón de anuncios» es utilizado exclusivamente por los profesores para informar sobre temas generales. El «Foro de la asignatura» se emplea como herramienta de comunicación general, para resolver dudas o incidencias sobre la marcha del curso. En el foro de «Tutorías» se resuelven las dudas que se plantean sobre la materia por lo que termina por convertirse en un verdadero recurso educativo en el que se vuelcan las preguntas más frecuentes, simplificando el proceso de tutorización. Finalmente los «Foros de los grupos» son la herramienta adecuada para la coordinación entre los miembros y la elaboración de algunos trabajos.

Acudir a las clases teóricas después de haber accedido a sus contenidos facilita la transmisión del conocimiento. Las clases se transforman en un tiempo de estudio en el que se resuelven dudas y se analiza otro material diferente al volcado en el Campus, que puede o no haber sido generado por el propio profesor. Las dudas se resuelven directamente en clase ya que el alumno tiene preparadas las preguntas con anterioridad a la explicación y el tiempo de clase se transforma en sesiones de tutoría colectivas, proporcionando mayor interacción entre el profesor y sus estudiantes.

Consecuentemente se establece en los alumnos una mayor concienciación de que el aprendizaje tiene mucho que ver con sus aptitudes y sus actitudes.

La posibilidad de contar con todo el material del laboratorio de prácticas es otro de los puntos fuertes de la asignatura. Es un complemento de las clases teóricas, aumenta el tiempo de trabajo ya que pueden seguir revi-

sando el material fuera del aula desde cualquier ordenador y potencia el trabajo personal no presencial.

La elaboración de trabajos (individual y de grupo) empleando recursos informáticos es otro de los puntos fuertes de la asignatura. Potencia la concienciación de su papel en el proceso de aprendizaje personal y cooperativo de grupo. El profesor puede seguir de forma continuada el proceso de elaboración de los trabajos y actuar para su mejora, lo que potencia considerablemente el rendimiento académico de los estudiantes. Se evita el estrés y la problemáticas de los plazos de entrega puesto que están disponibles en el Campus desde su inicio. Además el profesor puede evaluar la participación personal de cada estudiante y ellos sienten que la valoración de su trabajo va a ser personalizada. Los trabajos originales y con calidad suficiente podrían ser publicados en soporte informático, incrementándose así el material disponible para la asignatura.

La realización de las pruebas de autoevaluación se ha implantado como un excelente recurso formativo. Los alumnos emplean esta actividad como un elemento de aprendizaje. Les sirve para conocer y aceptar su proceso de evaluación. Además, gracias a ellas detectan el grado de mejora de su formación y pueden enfrentarse a la prueba calificatoria sabiendo el nivel que pueden alcanzar. También sirven para que el profesor detecte los progresos y las complicaciones del aprendizaje y pueda tomar medidas para subsanarlos durante el desarrollo del curso. Se ha preparado una base de datos de 4.000 preguntas de las que, en este Campus, se dispone de una mera representación [GarMo06], [GarMo07/08]. Existen varias alternativas para la generación de pruebas de evaluación y se muestran algunas de ellas.

BIBLIOGRAFÍA

- [AdaMa] <http://moodle.upm.es/adamadrid/>
- [GarMa07] I. García Más et al., «Relación profesor – alumno – entorno de aprendizaje en la asignatura Introducción a la Parasitología». *Relada*, 1(3):127-131, 2007.
- [GarMa08] I. García Más et al. «Aplicación del e-learning y del EEES en licenciaturas experimentales: Adaptación de la materia de Parasitología». *Relada*, 2 (3): 177-182, 2008.
- [GarMo03] A. García Moreno, «Desarrollo de un servidor educativo para la interpretación de los modelos arquitectónicos en Zoología». PIE 2003/6. Vicerrectorado de Estudios UCM, 2003.
- [GarMo04] A. García Moreno, «Modelos arquitectónicos internos de los animales. Proyecto de Innovación Educativa nº 95». PIE 2004/95. Vicerrectorado de Innovación, Organización y Calidad. UCM, 2004.
- [GarMo05] A. García Moreno. «Modelos arquitectónicos internos de los animales II». PIMCD nº 56. Vicerrectorado de Innovación, Organización y Calidad. UCM, 2005/6.
- [GarMo06] García Moreno, A., «Diseño y creación de materiales educativos y de evaluación en Zoología». PIMCD nº 535. Vicerrectorado de Innovación, Organización y Calidad. UCM, 2006/7.
- [GarMo07] A. García Moreno, «Zoología. Interpretación de modelos arquitectónicos». Vicerrectorado de Desarrollo y Calidad de la Docencia UCM. CD-ROM. ISBN: 978-84-7491-877-9, 2007.
- [GarMo07/08] A. García Moreno, «Desarrollo de la Zoología en el Campus Virtual». PIMCD nº 25. Vicerrectorado de Innovación, Organización y Calidad. UCM, 2007/8.
- [GarMo09] A. García Moreno, «Desarrollo de un servidor educativo interactivo». PIMCD nº 212. Vicerrectorado de Innovación, Organización y Calidad. UCM, 2009/10.
- [Inedu] <http://www.inedupro.com>.
- [Reduca] <http://www.revistareduca.es/>
- [ServiFlash] <http://inedu.bio.ucm.es/serviflash/>
- [ZooMa] <http://www.zoomadrid.com/>

UTILIZACIÓN DEL CAMPUS VIRTUAL EN EL PROYECTO I+D *CurARTE*, AMPLIANDO HORIZONTES MÁS ALLÁ DEL ÁMBITO UNIVERSITARIO A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN

*Eva Perandones Serrano**, *Carmen Van Den Eynden***, *Noemí Ávila Valdés****

*evapernadones@art.ucm.es; **cvandene@art.ucm.es; ***navila@art.ucm.es

*,**Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica

Facultad de Bellas Artes

Universidad Complutense de Madrid

**Departamento de Dibujo II (Diseño y Artes de la Imagen)

Facultad de Bellas Artes

Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Emisión en abierto, Educación artística, Educación infantil, Pedagogía hospitalaria.

En estas líneas pretendemos mostrar el trabajo que estamos realizando con el Campus Virtual, más allá de la educación reglada, al amparo del proyecto I+D *CurARTE*. Este proyecto tiene por objetivo principal poner a disposición de los niños hospitalizados una serie de juegos creativos especialmente diseñados para adaptarse a las limitaciones que tanto la enfermedad como las condiciones de diagnóstico y/o tratamiento de la misma en el marco hospitalario puedan suponer para los niños y adolescentes.

La promoción del juego, la educación artística y la creatividad como recursos de salud y bienestar, pueden trabajarse desde la plataforma Moodle utilizando las diversas herramientas que pone a nuestra disposición y cuyas utilidades, beneficios y problemas analizan las siguientes líneas. Desde aquí proponemos pues, una nueva forma de utilizar el Campus Virtual de una forma paralela y derivada de la educación formal para ampliar los horizontes y las aplicaciones dentro de los trabajos de investigación.

1. INTRODUCCIÓN. ANTECEDENTES Y PUNTOS DE PARTIDA

1.1. EL PROYECTO CURARTE

El proyecto *CurARTE* es un proyecto I+D interuniversitario en el que participan el Departamento de Psicología Social de la Universidad de Salamanca, el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid y el GIMUPAI (Grupo de investigación del Museo Pedagógico de Arte Infantil).

Desde 2003, estos grupos vienen desarrollando una serie de investigaciones en torno a las posibilidades de mejora de las condiciones de vida de los niños y adolescentes hospitalizados a través del juego, la creatividad y el arte. En el proyecto *CurARTE*, las actividades están especialmente concebidas para responder a las necesidades específicas de los niños y adolescentes hospitalizados y promover así un tipo de juego creativo como recurso de bienestar y salud.

1.2. NUESTRA EXPERIENCIA EN CAMPUS VIRTUAL

Como docentes, llevamos trabajando en Campus Virtual desde el año 2006, año en el que se virtualizó la asignatura de *Imagen Digital* (primero en un servidor propio de la Facultad y en el 2008 en un servidor oficial de la Universidad). Este trabajo comenzó con el proyecto de Innovación Educativa n.º 273 30/11/2006 en el que la asignatura fue incorporada como «experiencia piloto» dentro del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos bajo el título *Evaluación del impacto de virtualización de la asignatura Imagen Digital*. Dentro de las conclusiones de dicho proyecto se puso de relieve que «la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en cuanto a poner en funcionamiento procesos más democráticos donde el profesor es un guía. La virtualización alteró las bases tradicionales de la experiencia educativa convirtiendo dicha experiencia en un proceso de investigación sin espacios ni tiempos cerrados lo que aumenta la motivación del alumno y por lo tanto, su capacidad para generar conocimiento propio» (Van den Eynde y Perandones, 2009).

Actualmente esta asignatura forma parte de *UCM abierta* donde pretendemos compartir la metodología específica que estamos utilizando dentro de la educación artística y en concreto la relacionada con el 3D y las tecnologías digitales. Por todo esto, no es de extrañar que experimentemos con otros ámbitos de aplicación como el de la educación no formal, la educación con adolescentes o la formación de profesorado como veremos a continuación.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: ENMARCANDO NUESTRO MOODLE DENTRO DEL PROYECTO CURARTE¹

El proyecto *CurARTE* se inicia en el año 2004, pues, como un proyecto interuniversita-

rio de promoción del juego, la educación artística y la creatividad como recursos de salud y bienestar para niños y adolescentes hospitalizados bajo el título: *Diseño, aplicación y evaluación de materiales de juego creativo especialmente adaptados para uso hospitalario* (Ministerio de Educación y Ciencia. SEJ2004-07241-C02-00/EDUC). En el 2008 dicho proyecto continúa con el proyecto *Diseño y desarrollo de materiales y actividades creativas y artísticas para adolescentes hospitalizados* (EDU2008-05441-C02-01/ EDUC), dentro del que se inscribe la investigación que aquí presentamos.

En la actualidad, estamos trabajando en dos líneas de intervención muy concretas:

1. La mejora de los entornos físicos de hospitalización pediátrica. Ésta se está realizando en la planta de hospitalización pediátrica del Hospital Universitario de Salamanca, el servicio de Urgencias Pediátricas del Hospital Universitario de Salamanca y el consultorio de pediatría de Cabrerizos (Salamanca).
2. La mejora de las atenciones psicosociales de los pacientes pediátricos y adolescentes y sus familias. Ésta se desarrolla a través del juego y la ocupación del tiempo con los talleres *CurARTE*. Dichos talleres de arte y creatividad con



Figura 1. Imágenes de la planta pediátrica del Hospital Universitario de Salamanca

¹ Página web del proyecto: <http://www.ucm.es/info/curarte>

niños y adolescentes hospitalizados se están realizando en el Hospital *Gregorio Marañón* (Madrid), en el Hospital *12 de Octubre* (Madrid), en el Hospital Universitario de Salamanca y en el Hospital *Río Hortera* (Valladolid).

Es en esta segunda línea de mejora donde se enmarca el trabajo que en esta comunicación presentamos. Dentro de la línea de Talleres *CurARTE*, nos encontramos con los talleres interactivos y es aquí donde Campus Virtual, y en concreto la plataforma Moodle, nos puede ser de gran ayuda.

Esta utilización nos permite llevar los talleres a un formato educativo derivado de la educación formal, en el que objetivos, metodología y experiencia quedan a disposición de los alumnos y crean un espacio que puede crecer y retroalimentarse con un *feedback* y unas posibilidades en investigación cuantitativa más que interesantes para un ámbito como el citado.

3. LA EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO HOSPITALARIO: SACANDO AL CAMPUS VIRTUAL DE LA UNIVERSIDAD

Hemos de tener en cuenta que, dentro de este contexto, la pedagogía necesaria difiere de la utilizada en centros educativos. La lla-

mada pedagogía hospitalaria «es considerada como una parte de la pedagogía cuyo objeto de estudio, investigación y dedicación es el individuo hospitalizado (niño o adulto) para que continúe con su aprendizaje cultural y formativo y sea además capaz de hacer frente a su enfermedad, haciendo hincapié en el cuidado personal y en la prevención» (Ávila, 2005). Por ello, en la pedagogía hospitalaria participan la medicina, la pedagogía y la psicopedagogía siendo los campos específicos de ésta el educativo-formativo y el psicopedagógico.

Sin entrar en detalles, solo señalaremos que dentro del enfoque instructivo o didáctico habremos de utilizar los siguientes principios educativos:

- Individualización. Este es el proceso de aprendizaje que estará centrado en cada adolescente en concreto, pues, en nuestro caso, la diferencia de edad, la diferencia cultural y las diferentes enfermedades hacen necesaria la individualización de la educación.
- Socialización. Este proceso intenta combatir el aislamiento de cada adolescente enfermo, proporcionándole la oportunidad de convivir y relacionarse con sus compañeros en pequeños grupos, y siempre a cargo de un educador.
- Autonomía. Este proceso sostiene la implicación activa y voluntaria del adolescente en la tarea escolar que se le propone, no sólo por entretenimiento sino por sus valores formativos.

La utilización de Campus Virtual, lejos de entorpecer una pedagogía tan específica como la hospitalaria, fomenta los principios educativos que rigen su enfoque didáctico (individualización, socialización y autonomía).

4. CURARTE + MOODLE. RESULTADOS PRELIMINARES

Partiendo de nuestra experiencia con dicha plataforma y ante las necesidades de crear un espacio para el encuentro y el aprendizaje de los adolescentes que participaran en los talle-



Figura 2. Imágenes de los talleres en el Hospital Gregorio Marañón de Madrid

res del proyecto, hemos visto la utilización de Campus Virtual como una oportunidad para mejorar nuestra investigación y docencia en este ámbito.

Hemos de partir de la base de que los talleres *CurARTE* son talleres diseñados desde la metodología de la educación artística, donde, además de promover la ocupación del tiempo libre, el aprendizaje es el factor más importante.

Estas metodologías en educación artística nos demandan nuevas formas de aprender más allá de la propia relación entre educador y alumno, así como también las propias circunstancias del hospital nos hacen incidir en las relaciones de los alumnos entre sí. Romper la barrera del tiempo y los horarios, en un ambiente de espera casi continuo, puede ser un factor importantísimo para que esta aplicación funcione.

Bien sabida es ya la utilidad de Internet para aprender. El ciberespacio, como recurso didáctico y la educación tecnológica, puede aportarnos una serie de ventajas y posibilidades educativas (Ávila y Cofán 2007) que podemos aplicar a nuestro Campus Virtual de la siguiente manera:

- Mayor facilidad en las conexiones entre comunidades culturales. Esta posibilidad, aplicada al Campus Virtual que pretendemos crear, nos acerca a una interculturalidad que puede ser interesante explorar porque, al ser los propios adolescentes los que participan en la ampliación del espacio y al provenir éstos de diferentes culturas, el espacio creado se convierte en un espacio de encuentro donde unir y conocer las diferentes culturas que lo conforman.
- Individualización de la educación y el aprendizaje así como de los materiales que podemos poner a disposición de los alumnos. Campus Virtual nos permite ampliar de forma paulatina la información que contiene al amparo de las necesidades o peticiones de los alumnos. También permite la cómoda distribución de información relacionada con el ámbito del interés de cada alumno, para que sea

éste quien pueda realizar esa ampliación de información y material educativo por su cuenta. Será el alumno quien, tras investigar, ponga a disposición de sí mismo y de sus compañeros y educadores la información que ha recogido y, por lo tanto, tenga una participación activa en el crecimiento del espacio del Campus Virtual.

- Apertura de nuevos caminos en el proceso de enseñanza-aprendizaje más allá del método tradicional. Esta apertura se refleja en el Campus Virtual permitiendo nuevas formas de acceder al conocimiento, nuevas formas de compartirlo y nuevas formas de generarlo y transmitirlo.
- Nuevas alternativas a la educación a distancia. El proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza dentro de los talleres *CurARTE* son talleres presenciales condicionados por las limitaciones tanto físicas de las instalaciones del hospital, como de la propia enfermedad de los alumnos que participan en ellos. El hecho de que las hospitalizaciones cortas sean las más comunes, también limita de forma significativa el aprendizaje a través de los métodos tradicionales. Campus Virtual nos ofrece la posibilidad de continuar con dicho aprendizaje más allá de las horas en las que los educadores del proyecto se encuentran en el hospital y de los días de hospitalización (ampliándolo también a los días de convalecencia en el domicilio del paciente).
- Facilitan el proceso de aprendizaje gracias a los enlaces a otros recursos y *websites*. Campus Virtual se perfila como un maravilloso contenedor de enlaces donde relacionar la información necesaria para ampliar conocimientos de forma tanto general como individualizada, permitiendo al educador conocer y facilitar información de forma sincrónica y asincrónica, que quede a disposición de otros alumnos a los que pueda interesar dicha información.
- Permiten el acceso al patrimonio cultural físico y no físico. Dentro de la cultura contemporánea donde todos, constante-

mente, generamos patrimonio cultural con nuestras imágenes a disposición de otros en Internet, donde las redes sociales, los blogs y los wikis conforman lo que llamamos la web 2.0 y nos convierten en sociedad de la información y la comunicación, el espacio de Campus Virtual nos permite recoger y estudiar esas aportaciones culturales relacionadas con los talleres artísticos que realizamos en el ámbito hospitalario y permitiendo una investigación cuantitativa más cómoda.

4.1. UN CAMPUS VIRTUAL PENSADO PARA ADOLESCENTES Y EDUCADORES. ESTRUCTURACIÓN Y PRESENTACIÓN DEL CONTENIDO

En todo caso, la estructura de la información es lo más importante para que una aplicación pedagógica funcione bien. Los contenidos deben promover la investigación y la interacción por parte de los alumnos para acercarnos a un aprendizaje colaborativo. Un espacio en Campus Virtual que aporte a los alumnos autonomía para elegir recorridos (principio de libertad), favorezca la investigación, ayude al aprendizaje constructivista y potencie el proceso de aprendizaje, se convertirá en una aplicación más efectiva desde el punto de vista pedagógico.

La estructura de nuestro espacio ha sido dividida en tres partes:

La primera parte desarrolla la *información básica sobre el proyecto* tanto en lenguaje formal como en un lenguaje sencillo, de frases cortas y tono coloquial. Para aquellos adolescentes que entren en dicho espacio, se ha elaborado una guía sobre los contenidos y la estructura del Campus.

La segunda parte es el *contenido y desarrollo en sí de los talleres* cuyos recursos explicaremos a continuación.

La tercera parte ha sido pensada para introducir *información relacionada con el tema a tratar*: enlaces a páginas web y recursos, donde ampliar información y jugar son sus principales elementos.



Figura 3. Enlaces sobre información relacionada con el tema de los talleres

Para esta primera experiencia, se han realizado dos talleres virtuales accesibles desde el Campus Virtual y que conformarían la parte de desarrollo de talleres:

Taller de Esculturas Virtuales (figura 4).

Creación de Videojuegos (que es el que da nombre a este espacio) (figura 5).

Ambos subespacios contienen enlaces a los recursos necesarios para el completo desarrollo del taller:

Las *databases* se utilizan para que los participantes puedan subir al Campus sus creaciones virtuales y queden a modo de galería virtual, a disposición de otros (figura 6).

También en forma de *database* se han subido formularios que los participantes completan al terminar los talleres (figura 7). Esta diná-



Figura 4. Campus Virtual Creación de Videojuegos (Curarte). Vemos la introducción y el Taller de Esculturas Virtuales



Figura 5. Campus Virtual Creación de Videojuegos (Curarte) vemos el Taller Creación de Videojuegos



Figura 6. Database «Escaparate de videojuegos». Aquí los participantes suben sus creaciones a modo de galería virtual

mica, además de las funciones educativas, nos permite a nivel de investigación la recopilación de información y datos, accesible a todos los educadores e investigadores del proyecto de forma instantánea.

Tutoriales tanto sobre la propia utilización del Campus, como sobre las actividades que se tratan en los talleres.

Enlaces a vídeos explicativos de los artistas en los que se basa el taller.

Enlaces a páginas web donde ampliar información sobre las actividades propuestas en los talleres (figura 3).

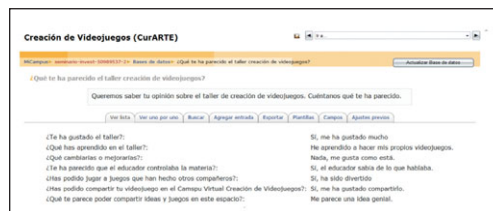


Figura 7. Database «¿Qué te ha parecido el taller Creación de Videojuegos?» Cuestionario para los participantes en el taller

Enlaces a páginas web donde encontrar recursos libres de derechos que se pueden utilizar para las creaciones de los participantes de los talleres.

Foros y Chat donde comunicarse de forma tanto sincrónica como asincrónica, entre los participantes a los talleres, entre los educadores y entre educadores y participantes de los talleres.

Con el tiempo, estas partes pueden ir creciendo y generando divisiones diferentes según las necesidades y aportaciones de los alumnos y los educadores de los talleres, teniendo siempre en cuenta que, cuanto más variedad (que no cantidad) tenga nuestra página web, más rica y entretenida será ésta.

5. CONCLUSIONES

Estos talleres están llevándose a cabo actualmente y todavía no disponemos de datos lo suficientemente significativos para difundir conclusiones cuantitativas, por lo que por todo lo expuesto hasta el momento podemos concluir las siguientes ideas cualitativas:

1. *Campus Virtual es perfectamente utilizable en la educación no formal o reglada, traspasando la barrera de la universidad de la mano de la investigación y permitiendo nuevas aplicaciones por parte de los investigadores de la propia universidad, explorando las posibilidades que pueda aportar en formación extraescolar, formación con adolescentes, formación de profesorado, etc.*

2. *Campus Virtual aporta un espacio propio y restringido* donde los adolescentes hospitalizados pueden moverse libremente de forma segura, aportar archivos, comentarios e información de una manera más activa y equitativa que en una página web o un blog. Actualmente trabajamos con alumnos genéricos y con las sesiones de los educadores para evitar problemas con las leyes de protecciones de datos, ya que además los participantes son menores. Aunque la gestión de usuarios es el mayor problema con el que nos hemos encontrado hasta ahora, con el tiempo esperamos que los chavales puedan acceder con un perfil propio a estos espacios. Pero esto es otra historia.
3. *Campus Virtual puede suponer un aporte social en un ámbito real* como el hospitalario más allá del universitario y posibilitando también aplicaciones en el mundo real de investigaciones financiadas.
4. *Campus Virtual, en el ámbito hospitalario, puede ayudar a mejorar la comunicación entre los propios adolescentes y entre los adolescentes y los educadores*, ayudando a compartir experiencias, hacer amistades y trabajar en equipo con los beneficios que ello puede conllevar tanto a nivel psicosocial como a nivel educativo que al fin y al cabo son los objetivos del proyecto CurARTE.
5. *Campus Virtual puede ayudar a acometer los principios que rigen en el enfoque didáctico de la pedagogía hospitalaria*. Como vimos en el punto 3, ayuda a fomentar la individualización, la socialización y la autonomía.
6. Este tipo de experiencias que derivan de la investigación *pueden suponer un interesante aporte a las experiencias de Campus Virtual utilizado en el Espacio de Educación Europeo Superior*, puesto que los propios investigadores aplicarán dichos conocimientos y experiencias a los Campus Virtuales que utilicen para

sus asignaturas, así como la experiencia como docentes ayuda en las investigaciones como venimos contando en estas líneas. El *feedback* entre investigación y docencia pasa a ser importante y productivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Ávila Valdés, Noemí (2005): *Diseño y desarrollo de recursos on-line: aplicaciones virtuales de arte infantil en contextos hospitalarios*. Tesis doctoral publicada por la Ed. Complutense.
- Ávila Valdés, Noemí y Pascale, Pablo (2007): «Una experiencia de creatividad con adolescentes hospitalizados» en *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 19, Ed. Complutense.
- Ávila Valdés, Noemí (2009): «Talleres de arte con adolescentes hospitalizados. Una experiencia de comunicación» en *Educere*, Universidad de los Andes, Venezuela, 2009.
- Bou Bauzá, Guillem (2003): *El guión multimedia. Edición 2003*. Madrid. Anaya Multimedia.
- Cabero, J. y Gisbert, M. (dir.) (2002): *Materiales formativos multimedia en la red. Guía práctica para su diseño*. Sevilla, SAV de la Universidad de Sevilla.
- Perandones, E., García, J., Tejado, T., Flores, L. y Suárez, M. (2008): «Vacaciones de Colores». En: N. Antúnez, N. Ávila y D. Zapatero (ed.): *El arte contemporáneo en la educación artística*, Madrid, Eneida, 25-33.
- Ritchie, D. y Hoffman, B. (1999): «Incorporating instructional design. Principles with the world wide web», en Khan, B. (ed.): *Web-based Instruction*, Englewood Cliffs, Educational Technology publications, 135-138.
- Royo, Javier (2004): *Diseño digital*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica.
- Ullán, A. M. y Manzanera, Paloma (2009): «Las redes cuentan: arte para humanizar un espacio pediátrico» en *Arte, Individuo y Sociedad*, n.º 21, Ed. Complutense, 2009.
- Ullán, A. M. y Belver, M. H. (2005): *Los niños en los hospitales: Espacios, tiempos y juegos en la hospitalización infantil*, Ediciones Témpora.
- Ullán, A. M. y Belver, M. H. (ed.) (2006): *La creatividad a través del juego*. Salamanca, Amarú.
- Ullán, A. M. y Belver, M. H. (2007): *Cuando los pacientes son niños: Humanización y calidad en la hospitalización pediátrica*. Madrid, Eneida.
- Van den Eynde, C. y Perandones, E. (2009): «Modelado y animación de una mariposa en 3D».

- Reduca (Recursos Educativos). Serie Bellas Artes.* 1 (3): 1-11.
- Van den Eynde, C. y Perandones, E. 2009: «Creación de laberintos en 3DS MAX», *Reduca (Recursos Educativos). Serie Bellas Artes.* 1 (3): 12-24.
- Van den Eynde, C. y Perandones, E. (2009): «Utilización del Campus Virtual de Moodle en la asignatura de Imagen Digital». *V Jornadas del Campus Virtual UCM: Buenas Prácticas e Indicadores de Calidad.* Madrid, Editorial Complutense.

AUMENTAR LA VISIBILIDAD DEL TRABAJO EN EL CAMPUS VIRTUAL: EL EJEMPLO DE LA ASIGNATURA TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIONES EN LA UCM ABIERTA

David Carabantes Alarcón

dcaraban@enf.ucm.es

Departamento de Enfermería. E. U. Enfermería, Fisioterapia y Podología
Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: UCM Abierta, Campus Virtual, *OpenCourseWare*, Tecnologías de la Información y Comunicación.

La presentación de la iniciativa *UCM Abierta* sirve para mostrar la difusión de las mejoras prácticas e indicios de calidad del trabajo docente que se realizan en las instituciones de educación superior a través de sus campus virtuales. La asignatura *Tecnologías de la Información y Comunicación* permite ejemplificar el buen funcionamiento del sistema y las ventajas de los entornos virtuales para el apoyo al aprendizaje. Se recogen los puntos fuertes en el planteamiento y funcionamiento de la asignatura en lo que se refiere a comunicación con los estudiantes, herramientas de trabajo colaborativo, seguimiento y evaluación de actividades, presentación de contenidos y gestión del curso.

1. INTRODUCCIÓN

Los campus virtuales han permitido que las universidades transformen su sistema de enseñanza/aprendizaje presencial en un modelo mixto (*blended learning*) con un uso adecuado de los entornos virtuales y de las tecnologías de la información y comunicación.

Algunos de estos campus virtuales han compartido docencia y plataformas digitales, ofertando principalmente el intercambio de asignaturas de libre elección entre universidades de una misma región [ADA Madrid, Campus Andaluz Virtual, Intercampus] o de varias comunidades autónomas [Grupo 9 de Universidades]. Existen incluso espacios europeos compartidos especializados en Derecho [LE-FIS-LAWICT] en los que participan universidades españolas.

Pues bien, el siguiente paso es continuar la tendencia actual de *software* libre, plata-

formas *open source* y licencias públicas para eliminar las barreras que se quieren imponer a la creatividad. Se intenta evolucionar para que algo que, por definición, es cerrado, específico para que los alumnos matriculados ingresen con su usuario y contraseña, se exponga al público general y especialmente a la comunidad universitaria para aumentar la visibilidad del trabajo desarrollado en esos entornos.

Resulta similar a lo que se está produciendo en el ámbito editorial de las revistas científicas con el Acceso Abierto (*Open Access*), consistente en la consulta electrónica y gratuita a texto completo de publicaciones que ya aparecen en directorios específicos o repositorios electrónicos de almacenamiento.

Los campus virtuales en código abierto promueven el acceso libre y sin restricciones al conocimiento. En este sentido destaca el *OpenCourseWare* (OCW), una propuesta de

difusión *web* de asignaturas, con ejemplos muy ilustrativos [OCW-Universia] entre los que destaca el desarrollado en 2001 por el Massachusetts Institute of Technology [OCW-MIT]; esta entidad creó en 2005, junto con otras entidades, una agrupación [OCW-Consortium] que incluye distintos miembros españoles.

Desde el Campus Virtual de la Universidad Complutense de Madrid (CV-UCM), a través de la Oficina del Campus Virtual, se ha establecido una iniciativa [UCM Abierta] que quiere mostrar el trabajo que los profesores de la Universidad Complutense de Madrid realizan en sus asignaturas dentro del CV-UCM. No se trata estrictamente de un OCW, pues las asignaturas que recoge son modelos de buenas prácticas en los que no es forzoso incluir todos los materiales del curso.

UCM Abierta resulta de utilidad para el reconocimiento del trabajo docente y el esfuerzo de los profesores para que posteriormente pueda considerarse un mérito académico. Sirve también para que los potenciales alumnos puedan consultar ejemplos del modelo educativo que se sigue y que conozcan algunas de las asignaturas que se imparten, resultando un elemento discriminativo a la hora de elegir estudios o institución de educación superior. De hecho se hace referencia a esta iniciativa en *Tribuna Complutense* [TC07/06/2010, TC14/06/2010], y se incluye en artículos promocionales de diarios de gran tirada [ADN15/06/2010]. En el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), se han incorporado unos Cursos en Abierto [OCW-UNED] que pueden servir a los futuros estudiantes para refrescar aquellos conocimientos previos que en algunas materias pueden resultar imprescindibles (a modo de «cursos 0»), con lecciones de formación y adaptación antes del comienzo real de las clases, nivelación que en otras universidades se realizaba tradicionalmente de forma presencial.

Se pretende conseguir uno de los aspectos que aparecía recogido en la presentación [FeSaMe09] de la V Jornada CV-UCM: «En definitiva, el mandato y el desafío es ahora hacer visible aquello que aún no vemos».

2. LA UCM ABIERTA

La UCM Abierta es una iniciativa que se ha presentado en el curso académico 2009-2010, con un modelo estructurado para que un profesor pueda realizar una contribución. Se tienen que cumplir tres fases:

- 1) Petición de participación a través de un formulario: una vez dada de alta la asignatura hay que reelaborarla y se descargan unas plantillas para homogeneizar la creación de los apartados de presentación de la materia.
- 2) Proceso de revisión por pares (*peer-review*) de la asignatura con las correcciones y sugerencias que en el plazo de un mes remite el comité, de forma que el profesor dispone también de 30 días para realizar los cambios. Se ha elegido este método de arbitraje porque es un aspecto al que está acostumbrado la comunidad universitaria a la hora de la publicación o aceptación de trabajos en revistas y eventos científicos.
- 3) Realización de las correcciones y, si es admitida, se procede a la firma de la aceptación de condiciones por un acuerdo en el que los materiales cedidos se sujetan a los términos de la licencia *Creative Commons* «Reconocimiento - No comercial - Compartir igual».

En la presentación de la asignatura aparece el nombre del profesor y la posibilidad de envío de un correo electrónico sin revelar su dirección. Se disponen cuatro apartados elabora-



Figura 1. Presentación de la asignatura

dos por el profesor: Ficha, Organización, Valoración y Acceso asignatura (Fig. 1).

En «Ficha» se recogen los datos básicos sobre la asignatura (titulación, curso, año, descriptors, objetivos, contenidos, etc.), siguiendo un modelo similar a las fichas docentes del sistema de gestión académica en Internet de la UCM, o las que se realizan para los procesos de verificación de estudios oficiales de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

En el apartado de «Organización» se incluyen los antecedentes, planificación y actividades del alumno. Se explica cómo se ha planteado el desarrollo de la docencia de la asignatura en el CV-UCM, intentado plasmar el interés de la asignatura, destacando los aspectos más importantes del proceso de aprendizaje que se siguen y proveer de una coherencia a los contenidos mostrados.

En «Valoración» se explican las buenas prácticas e indicios de calidad, junto con todos aquellos aspectos que se consideren interesantes para realizar una primera evaluación por parte del profesor del funcionamiento de su asignatura. Se pueden incluir enlaces a repositorios institucionales, referencias a libros o citas amplias de los mismos de acuerdo con las limitaciones de la ley de Propiedad Intelectual.

En «Acceso asignatura» se presenta una copia no activa y se rehace sin incluir muchos cambios, cuidando los aspectos formales como que no exista vulneración de los derechos de autor en ningún momento; no deben aparecer datos privados como el nombre o DNI de algún alumno, calificaciones, mensajes o foros; hay que evitar enlaces que no funcionan, fallos ortográficos y tipográficos.

3. LA ASIGNATURA TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Se trata de una materia obligatoria de 6 ECTS (*European Credit Transfer System*) del «Máster de investigación en cuidados» de la Escuela Universitaria de Enfermería, Fisioterapia y Podología, estas enseñanzas de posgrado se encuentran adaptadas al EEES por el

Real Decreto 56/2005, de 120 ECTS, y se han impartido durante cuatro ediciones de forma prácticamente virtual.

La verificación de dichos estudios al Real Decreto 1393/2007 ha modificado la denominación a «Máster universitario en investigación en cuidados de la salud», con su puesta en marcha en el curso académico 2010-2011 y se han reducido los créditos a 60 ECTS porque parte de esas materias se encuentran incluidas en los títulos de Grado de Enfermería, Fisioterapia y Podología.

La asignatura en cuestión desaparece ya que sus competencias se recogen en un módulo básico, pero al haber estado en funcionamiento en el CV-UCM durante más de un curso, permite mostrar una evolución en el proceso de su construcción y mejora. Previamente existió una asignatura de Libre Configuración denominada «Introducción a la documentación y búsqueda bibliográfica» [CaSaAlGaBe05] con una metodología similar, siendo la base para realizar investigación en pregrado y posgrado [BeMaAtPaCa05]; estos contenidos se incorporaron en dos materias de Libre Configuración sobre Metodología de la Investigación (Básica y Avanzada) que se plasmaron en Jornadas de Investigación de Alumnos [SaArCaGo07]. Se incluyeron a su vez en el Máster de Psicofarmacología y Drogas de Abuso de la Facultad de Psicología dentro de la asignatura «Aplicación de las nuevas tecnologías al estudio de las drogodependencias» [CaBe08].

El objetivo fundamental de la asignatura consistía en utilizar los principales sistemas de información y las herramientas de comunicación existentes en Internet. La idea era que los alumnos supieran usar las bases de datos disponibles para conocer el estado de cuestión de un tema, realizando búsquedas de información científica y empleando de forma adecuada los recursos de la Red.

Para *UCM Abierta* se dispuso la asignatura del curso académico 2008-2009 y se manejaron las herramientas de las distintas plataformas del CV-UCM en ese momento: WebCT, Moodle y Sakai. Durante el primer mes se manejó principalmente la plataforma WebCT para practicar con las herramientas y la realización del exa-

men de conocimientos previos. Se aseguró que los participantes pudieran acceder sin problema también a las otras plataformas.

La entrada principal se realizaba desde WebCT y la página de inicio estaba dividida en cinco grandes bloques: 1. Contenidos, 2. Tareas, 3. Comunicación, 4. Espacio del alumno, y 5. Exámenes y encuestas (Fig. 2).



Figura 2. Acceso a la asignatura

3.1. CONTENIDOS

Junto al programa de la asignatura, se incluyó en la presentación un vídeo de bienvenida del profesor alojado en el servicio videostreaming de la Universidad [Complumedia] para que conocieran al docente, pero en el caso del espacio en abierto se ha editado intentando salvaguardar su imagen (Fig. 3).

A partir de noviembre de 2008, se procedió a la disposición de lecciones que iban apareciendo cada semana y que permanecían el resto del curso. Los contenidos se dispusieron en formato HTML que integraban recursos multimedia. Se buscaba también la simplicidad, consistiendo básicamente en una secuencia de pasos con imágenes que mostraban el uso principalmente de bases de datos y se re-

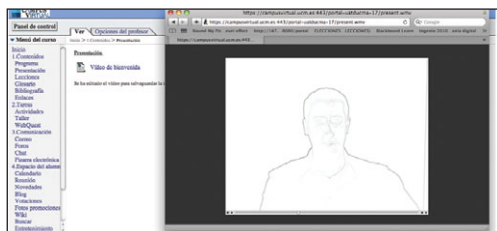


Figura 3. Vídeo de bienvenida

cogían unos vídeos realizados con programas que recreaban capturas de pantalla (Fig. 4).

Se incluyó un glosario de términos, bibliografía recomendada a través de la Biblioteca de la UCM y una selección de enlaces.

3.2. ACTIVIDADES

Se solicitó la realización de una serie de actividades (Tabla 1), mostrando en algunos casos trabajos de compañeros del mismo curso y de años anteriores para ejemplificar el desarrollo. Con cada tarea se pretendía conseguir unos objetivos adecuados a la metodología de enseñanza virtual, para lo que en ocasiones se tuvieron que ampliar los plazos cuando se consideró necesario.

Dentro de actividades se incluyó la herramienta WebQuest que se puede incorporar a Moodle, facilitando la realización de esta metodología: introducción, tareas, proceso/recur-

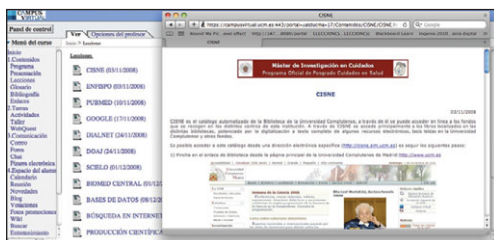


Figura 4. Lecciones

Tabla 1. Título y puntuación de las actividades

Actividad	Ptos.
CISNE y ENFISPO	1
PubMed	1
Google libros y Google académico	1
DIALNET y DOAJ	1
BioMedCentral y SciELO	1
Bases de datos	1
Búsqueda en Internet/	
Producción científica/ Google Docs	1.5
Citación bibliográfica/	
Resumen y palabras clave	1.5
Software bibliográfico	0.5
TOTAL	9.5

sos y conclusiones, y además conforme se realizaba la entrega el resto de alumnos del curso se visualizaban lo que habían realizado otros. Se desarrolló una minitarea sobre las redes sociales, ya que era el momento perfecto para darlas a conocer (Fig. 5).

Dentro de este apartado se activó también el Taller, con opciones muy interesantes porque permitía la preevaluación por el docente y por otros compañeros de una actividad, concretamente la más complicada ya que trataba del resumen, palabras clave y citación bibliográfica (Fig. 6).

El alumno accedía a un ejemplo de trabajo que el profesor había depositado y tenía que valorar ese modelo utilizando un formulario de muestra de evaluación con los puntos principales, una vez que lo realizaba podía subir su trabajo para que el profesor lo corrigiera, veía los otros trabajos y puntuaba al resto; las calificaciones obtenidas únicamente se utilizaban como orientación.

3.3. COMUNICACIÓN

El correo permitió que los alumnos escribieran al profesor y también para la realización

de feed-back; así cada viernes se recibía una retroalimentación en la que se exponían los avances de cada semana.

Se incluyeron dos foros, el principal de WebCT y el Moodle, reservando este último para las dudas (Fig. 7).

El Chat permitió establecer sesiones de charla, pero la pizarra compartida se utilizó en contadas ocasiones.

3.4. ESPACIO DEL ALUMNO

Desde la herramienta Calendario se pudo consultar toda la planificación de la asignatura.



Figura 7. Foro de debate sobre dudas



Figura 5. WebQuest



Figura 8. Reunión



Figura 6. Taller



Figura 9. Blog

La funcionalidad Reunión de Moodle consistió en la creación de franjas y sesiones a las que un número determinado de alumnos se podían apuntar o era el profesor el que concertaba las citas, de manera que se potenciaron las posibilidades para cerrar fechas y horarios con los alumnos a la hora de clases o tutorías (Fig. 8).

En Novedades se activaban consejos periódicamente. Para el Blog se utilizó la herramienta blog Wow! de la plataforma Sakai (Fig. 9).

Se recurrió al sistema de votaciones de Sakai (Fig. 10) para las franjas y los días más adecuados de las sesiones de chat.

Se incluyeron fotos de las promociones anteriores y una herramienta de trabajo colaborativo con una wiki (Fig. 11) en la que los alumnos recogían páginas web evaluadas utilizando el sistema @racne [CaGaBe07].

La incorporación de un buscador permitía localizar mensajes del foro de debate general. En Entretenimiento se incluyó un crucigrama realizado con HotPotatoes (Fig. 12).

La Cafetería virtual era una sala de chat en Moodle (Fig. 13).

Desde Mis archivos se podían alojar ficheros y a través de Calificaciones los alumnos podían consultar sus notas en todo momento.

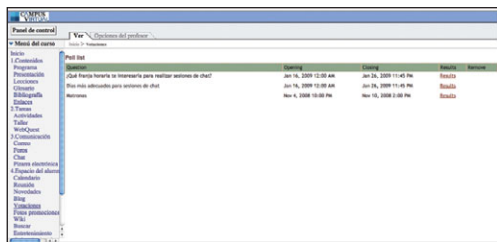


Figura 10. Votaciones



Figura 11. Wiki

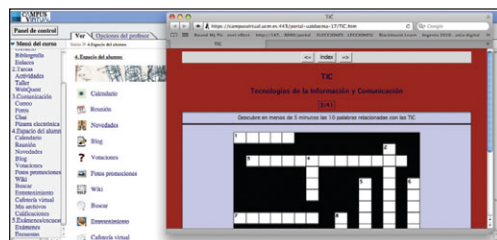


Figura 12. Entretenimiento

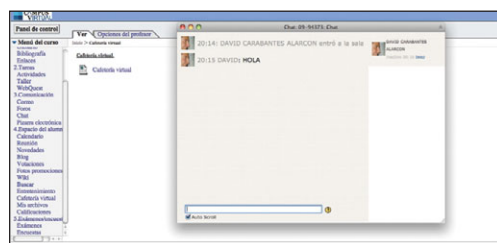


Figura 13. Cafetería virtual

3.5. EXÁMENES Y ENCUESTAS

Se realizaron dos exámenes: uno de conocimientos previos y otro para la convocatoria de Matrícula de Honor.

Para conocer la valoración del alumno se ha utilizado un sistema de encuestas: del CV-UCM, diseño y contenidos, y la adaptación de MECA-ODL (Methodology for the analysis of quality in ODL through Internet).

La encuesta del CV-UCM fue desarrollada por la unidad técnica que implantó desde el curso 2005-2006 un sistema para que los docentes pudieran incluir en los espacios web de sus materias distintas encuestas prediseñadas. Una de ellas estaba dedicada al uso del CV-UCM por parte del alumnado y en este caso se contestaron un total de 29 pertenecientes a los tres grupos de la asignatura.

Los resultados mostraron que el grado de satisfacción de los alumnos respecto a su aprendizaje y la utilización de una plataforma de enseñanza basada en la Web había sido alto. Trabajar en el CV-UCM con una herramienta de enseñanza virtual les sirvió para mejorar, afianzar o familiarizarse con la utilización de aplicaciones web e Internet. Consideraron que

disponer del CV-UCM les había facilitado la preparación de la asignatura, valorando como bajo el grado de dificultad que tenía utilizar el CV-UCM.

Respecto a los materiales en el CV-UCM, han participado mayoritariamente en la resolución de problemas o casos prácticos. Entre los recursos que han sido incluidos en la asignatura, todos los encuestados identificaron el foro y el correo, siendo este último el más utilizado, seguido de los contenidos, test y exámenes; la pizarra electrónica les pareció la herramienta menos útil. Valoraron como satisfactoria su actividad en el CV-UCM y muy alta la del profesor. Todos fueron conscientes de que se han evaluado sus conocimientos en la asignatura utilizando algún recurso incluido en el CV-UCM. Declaran que accedieron principalmente desde su domicilio particular. En su utilización resultó que el profesor era la persona que más les había orientado más.

Para valorar el diseño y contenidos de la asignatura se utilizó la herramienta de WebCT para la confección de encuestas, tomando como referencia un cuestionario validado para evaluar programas de formación *on-line* [GaOr02]. De las 104 preguntas, se incluyeron 22 ítems y se modificó el contenido de uno de ellos para adaptarlo a nuestro campo de estudio, siendo contestada por 53 alumnos.

Consideraron que las pantallas tenían un diseño claro y la calidad estética de los iconos junto con las presentaciones audiovisuales había sido buena. La información recogida estaba actualizada y en los contenidos bien estructurada, existiendo una buena presentación visual de los contenidos. Tanto la interacción profesores-alumnos, como entre alumnos estaba bien diseñada; el papel del alumno fue de receptor y emisor. El material didáctico empleado resultó atractivo.

Los contenidos siempre despertaban la curiosidad y el interés de los alumnos. La calidad de los objetivos y procedimientos fue alta, mientras que la calidad didáctica de los contenidos, evaluación y autoevaluación fue suficiente. La calidad de la evaluación inicial, de los trabajos de evaluación propuestos cada semana y de los elementos de los contenidos en

cuanto a la profundización de conocimientos, era alta. Las orientaciones dadas en el material didáctico fueron calificadas de buenas.

Los contenidos contribuyeron a modificar los hábitos de comportamiento en búsqueda bibliográfica y utilización de las tecnologías de información y comunicación de los alumnos. La última cuestión se planteaba como una pregunta abierta donde podían señalar aspectos que no se habían recogido en la encuesta, en la que se expuso por ejemplo que la asignatura había sido amena y divertida y con la que habían aprendido mucho, principalmente con las herramientas de comunicación, las respuestas a las dudas planteadas eran rápidas y se dispusieron herramientas interesantes para la práctica profesional, destacando el compromiso y dedicación del profesor.

Las preguntas del tercer cuestionario [MECA-ODL] permitía aplicar la experiencia de un proyecto SOCRATES-MINERVA coordinado por la Fundación Universidad-Empresa de Valencia.

Los resultados de esta encuesta mostraron que el diseño se ajustaba a las necesidades de los alumnos teniendo en cuenta sus conocimientos previos, era adecuado para intentar obtener el máximo rendimiento del entorno de enseñanza-aprendizaje, y consideraban las potenciales limitaciones técnicas para reducir al mínimo el posible impacto de dichas carencias. El diseño era apropiado para el modelo pedagógico seleccionado, atendiendo a la formación y habilidades de los tutores y alumnos. Se tomaron en consideración los resultados de aprendizaje que se pretendían obtener, describiendo con detalle las tareas específicas destinadas a lograr los objetivos propuestos.

El diseño especificaba de forma clara la estructura del curso, mostrando la documentación del curso, con una visión general y clara de la estructura y de las partes de cada módulo. Explicitaba la progresión de los estudiantes a lo largo de las distintas partes del curso y mostraba manifiestamente las estrategias de evaluación formativa y sumativa, señalando las fechas propuestas de evaluación.

El diseño incorporaba procesos de gestión de errores y fallos, con mecanismos para evitarlos y solucionarlos. Detallaba los materia-

les, recursos y medios de aprendizaje, indicando los requisitos de elementos de texto, imagen, audio y vídeo. Existía una descripción del curso o módulo de los contenidos, estos últimos se adaptaban a diversos estilos de aprendizaje y a distintas modalidades de interacción alumno-tutor y alumno-alumno; el enfoque pedagógico estuvo claramente definido.

La selección de contenidos se realizaba de forma que el alumno construya el aprendizaje sobre sus conocimientos previos. Sirvieron para reforzar conceptos ya adquiridos, fueron suficientes y ajustados. Eran relevantes, apropiados y claros, reflejando su importancia con respecto a los objetivos de aprendizaje. Estaban bien organizados, su planificación es flexible y facilitaba a los alumnos el acceso a los mismos, con un acceso fácil y navegación sencilla.

Por último, esta encuesta demostró que las evaluaciones se ajustaban a lo establecido, estaban bien explicadas y eran realistas, de forma que los objetivos se consideraron claros y los requisitos de evaluación factibles. Se incorporaron sistemas de *feed-back* puntual y exacto sobre las evaluaciones, introduciendo sistemas para reducir al mínimo el fracaso y el abandono de los alumnos.

4. CONCLUSIONES

La iniciativa *UCM Abierta* resulta interesante para los profesores, discentes y para la propia institución por distintos motivos.

Al docente le sirve de reconocimiento a su esfuerzo, favorece la difusión y visibilidad del trabajo realizado. De igual forma que ocurre con las publicaciones en acceso abierto, de esta forma se incrementa la visibilidad y aumenta la capacidad de ser citado al estar disponible para la comunidad mundial.

Los alumnos conocen con antelación la metodología que se va a utilizar, en qué consistirán las clases, los materiales y recursos que se van a emplear.

Para la Universidad podría ser un motivo de elección y de matriculación de alumnos en sus centros porque da a conocer la calidad de la enseñanza impartida.

BIBLIOGRAFÍA

- [ADAMadrid] <http://moodle.upm.es/adamadrid/>
- [ADN15/06/2010] <http://www.adn.es/pdf/ADN-2010-06-15-MAD.pdf>
- [BeMaAtPaCa05] J.V. Beneit Montesinos, P. Martín Casas, M.A. Atín Arratibel, E. Pacheco del Cerro, D. Carabantes Alarcón. «Entornos virtuales para el aprendizaje y desarrollo de investigación en pregrado y postgrado». *II Jornada del Campus Virtual UCM: cómo integrar investigación y docencia en el CV-UCM*, Alfredo Fernández-Valmayor Crespo, Ana Fernández-Pampillón Cesteros, Jorge Merino Granizo, Editorial Complutense, pp. 310-318, 2005. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/5804/>
- [Campus Andaluz Virtual] <http://www.campusandaluzvirtual.es/>
- [CaSaAlGaBe05] D. Carabantes Alarcón, F. Sanz Luengo, M.C. Álvarez Ramos, C. García Carrión, J.V. Beneit Montesinos. «Las plataformas educativas en la docencia de la documentación para desarrollar investigación». *II Jornada del Campus Virtual UCM: Cómo integrar investigación y docencia en el CV-UCM*, Alfredo Fernández-Valmayor Crespo, Ana Fernández-Pampillón Cesteros, Jorge Merino Granizo, Editorial Complutense, pp. 319-322, 2005. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/5806/>
- [CaGaBe07] D. Carabantes Alarcón, C. García Carrión, J.V. Beneit Montesinos. «Evaluación de la calidad en Internet a través del Campus Virtual: el sistema @racne». *III Jornada del Campus Virtual: Innovación en el Campus Virtual (metodologías y herramientas)*, Alfredo Fernández-Valmayor Crespo, Ana Fernández-Pampillón Cesteros, Jorge Merino Granizo, Editorial Complutense, pp. 287-288, 2007. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/6324/>
- [CaBe08] D. Carabantes Alarcón, J.V. Beneit Montesinos. «Utilidad del Campus Virtual para los programas oficiales de postgrado: la experiencia del Máster de Investigación en Cuidados». *IV Jornada del Campus Virtual UCM: Experiencias en el Campus Virtual (Resultados)*, Alfredo Fernández-Valmayor Crespo, Ana Fernández-Pampillón Cesteros, Jorge Merino Granizo, Editorial Complutense, pp. 46-54, 2008. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/7787/>
- [Complumedia] <http://complumedia.ucm.es/>
- [FeSaMe09] A. Fernández-Valmayor Crespo, A. Sanz Cabrerizo, J. Merino Granizo. «Presentación». *V Jornada del Campus Virtual UCM: buenas prácticas e indicios de calidad*, Alfredo Fernández-Valmayor Crespo, Amelia Sanz Ca-

- brerizo, Jorge Merino Granizo, Editorial Complutense, pp. X-XII, 2009. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/9689/>
- [GaOr02] F.A. García Martínez, J.A. Ortega Carriello. «Creando cultura evaluadora de la calidad de los materiales didácticos usados en la formación ONLINE». *Tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje*. Tomo I. Catalina María Alonso García, Domingo Gallego, UNED, pp. 43-74, 2002.
- [Grupo 9 de Universidades] <https://www.uni-g9.net/>
- [Intercampus] <http://www.intercampus.cat/>
- [LEFIS-LAWICT] <http://www.lawict.eu/>
- [MECA-ODL] <http://www.adeit.uv.es/mecaodl/>
- [OCW-Consortium] <http://www.ocwconsortium.org>
- [OCW-MIT] <http://ocw.mit.edu/index.htm>
- [OCW-UNED] <http://ocw.innova.uned.es/ocwuniversia>
- [OCW-Universia] <http://ocw.universia.net/es/>
- [SaArCaGo07] J. Sanz Ortega, L.A. Arráez Aybar, D. Carabantes Alarcón, J. Gómez de Terreros. «Metodología básica de investigación a través del Campus Virtual». III Jornada del Campus Virtual: Innovación en el Campus Virtual (metodologías y herramientas). pp. 287-288, 2007. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/6324/>
- [TC07/06/2010] <http://www.ucm.es/cont/descargas/prensa/tribuna2304.pdf>
- [TC14/06/2010] <http://www.ucm.es/cont/descargas/prensa/tribuna2323.pdf>
- [UCMAbierta] <https://www.ucm.es/campusvirtual/ucmabierta/>

ATLAS DIGITAL DE MICROSCOPIA ÓPTICA DE ROCAS SEDIMENTARIAS (WWW. UCM.ES/INFO/PETROSED): UN ENLACE DE APOYO PARA LAS ASIGNATURAS DE PETROLOGÍA SEDIMENTARIA EN EL CAMPUS VIRTUAL DE LA UCM

Arribas-Mocoroa, M.^a E., Arribas-Mocoroa, J.*, De la Peña Blasco, J. A.*,
Marfil Pérez, R.*, Varas-Muriel, M.^a J. *, López-Acevedo, F. J. *,
Estrada-Aliberas, R. ***

earribas@geo.ucm.es

*Dpto. de Petrología, Facultad de Geológicas, Universidad Complutense de Madrid

**Dpto. de Geología, Universitat Autònoma de Barcelona

Palabras clave: Petrología Sedimentaria, Atlas Digital, Microscopía Óptica, Campus Virtual.

Se presenta por primera vez una página web de carácter docente dedicada a imágenes de microscopía óptica de rocas sedimentarias. Esta página web está vinculada a varias asignaturas de Petrología Sedimentaria que se imparten en el Dpto. de Petrología y Geoquímica de la Facultad de Ciencias Geológicas de la UCM. La utilización de esta web ha tenido resultados muy satisfactorios en las prácticas de estas asignaturas así como en aquellas afines a la Geología Sedimentaria.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el punto de vista pedagógico, los atlas fotográficos de secciones delgadas de rocas constituyen una herramienta muy útil en los análisis petrográficos, ya que ilustran sobre diferentes aspectos composicionales, texturales y estructurales. Sin embargo, son escasas las publicaciones sobre imágenes fotográficas de petrografía de rocas sedimentarias siendo en la mayoría de casos publicaciones en formato tradicional de libros o CD-ROM en inglés, y sobre rocas ajenas a la geología de España. La experiencia durante las dos últimas décadas impartiendo clases prácticas en la asignatura de Petrología Sedimentaria en el primer ciclo de la Licenciatura de Geología (Plan de estudios 2002), nos demuestra que es fundamental la utilización de este tipo de material gráfico como apoyo en el aprendizaje de

la petrografía. En este sentido, el aprendizaje de la petrografía ha estado clásicamente enfocado al estudio de láminas delgadas en el laboratorio. Los estudiantes, a través de sus propias observaciones al microscopio y consultando la bibliografía adecuada, venían realizando su tarea con un cierto grado de dificultad. Un problema añadido para los estudiantes es que, fuera del laboratorio de microscopía, no pueden desarrollar y profundizar su trabajo práctico.

En este sentido, para un mayor rendimiento al trabajo práctico y debido a la escasez de material gráfico y fotográfico publicado, hemos aprovechado los recursos informáticos que la Universidad Complutense de Madrid ofrece, para recopilar todo el material elaborado por nosotros de trabajos de investigación realizados durante los últimos años y poder ofrecerlo a los alumnos en forma de atlas digi-

tal de microscopía óptica. La principal ventaja de esta herramienta digital es su aplicación directa en Internet y más en concreto dentro del Campus Virtual. El atlas digital se encuentra en la actualidad hospedado en la web de la UCM, y está siendo utilizado por los alumnos de las asignaturas de Petrología Sedimentaria a través del Campus Virtual. Este material pedagógico puede ser consultado y utilizado desde diferentes entornos de trabajo (aulas, bibliotecas, etc.) dotados de medios informáticos (ordenadores, conexión a Internet, etc.).

2. PETROLOGÍA SEDIMENTARIA EN EL EEES Y SU DESARROLLO EN EL CV

Con la nueva adaptación de las enseñanzas del Grado en Geología al EEES (Espacio Europeo de Enseñanzas Superiores), se potencia y estimula el trabajo individual del alumno con la entrada en vigor de los nuevos créditos ECTS. Este hecho requiere del docente medios suficientes para poner en servicio un aprendizaje más autónomo y personal por parte del alumno.

Dentro del nuevo grado de Geología, la Petrología Sedimentaria constituye una materia que se imparte en dos asignaturas obligatorias de 6 créditos ECTS cada una, Petrología Sedimentaria I y Petrología Sedimentaria II. Se trata de asignaturas de carácter semestral que se cursan durante el tercer curso del Grado. En cada una de las asignaturas, los 6 créditos ECTS se distribuyen en 4 horas semanales de actividades presenciales (2 horas de enseñanzas teóricas y 2 horas de enseñanzas prácticas). Asimismo se contemplan dos prácticas de campo de carácter obligatorio. De este modo está cubierta la enseñanza presencial con 60 horas, quedando 90 horas de créditos ECTS para el trabajo personal y semi-autónomo del alumno. Estas asignaturas se imparten en grupos teóricos de entre 50 – 80 alumnos. Los grupos de prácticas son más reducidos (no más de 30 alumnos), ya que sus enseñanzas se imparten en el aula de microscopía óptica, limitada por el número de microscopios y profesorado.

Desde el curso 2003 hasta la actualidad el CV se ha venido utilizado de manera satisfactoria en las enseñanzas de la Petrología Sedimentaria, incluyendo no sólo contenidos teóricos, sino que ha permitido introducir material gráfico y motivar a los alumnos a una comunicación a través de las herramientas de las que se dispone. En este sentido se ha desarrollado, para esta asignatura, un marco de aprendizaje conforme al EEES. Con la creación y utilización de nuevas herramientas de aprendizaje dentro del Campus Virtual, como la www.ucm.es/info/petrosed, colaboramos a la adaptación de las enseñanzas teórico-prácticas en Petrología Sedimentaria dentro del EEES.

3. CREACIÓN DE LA WEB

El resultado principal de nuestro trabajo, a través de los proyectos PIMCD2008-91 y PIMCD2009-151, ha sido la creación de un atlas digital de microscopía óptica de rocas sedimentarias, que se encuentra hospedado en la web de la UCM, www.ucm.es/info/petrosed, y que es accesible desde el Campus Virtual de las asignaturas de Petrología Sedimentaria (Fig. 1).

Para la elaboración de este atlas digital de microscopía óptica, se ha requerido de la coordinación de trabajos entre distintos especialistas del área de la Petrología Sedimentaria, en colaboración con un especialista informático. El trabajo se ha llevado a cabo en las siguientes etapas:

- Diseño de la estructura básica de los contenidos de la página web del atlas de petrográfico. La estructura contempla nueve capítulos principales (Fig. 2): 1. Introducción; 2. Autores; 3. Rocas Detríticas; 4. Rocas Carbonáticas; 5. Rocas Evaporíticas; 6. Rocas Silíceas; 7. Otras rocas sedimentarias; 8. Bibliografía; 9. Colección general; 10. Glosario.
- Selección de láminas delgadas. En cuanto al material utilizado para la obtención de las imágenes petrográficas digitales, se ha trabajado básicamente con las colecciones de láminas delgadas de

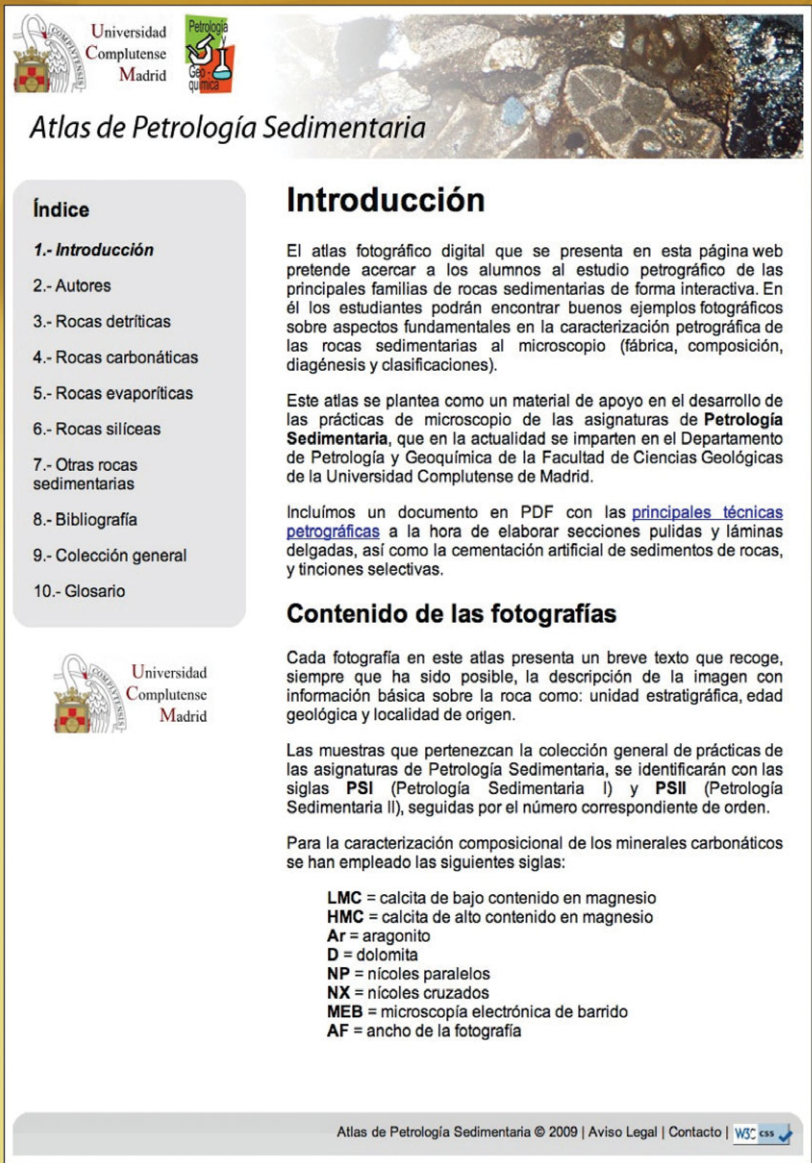
Figura 1. Enlace del Atlas digital de Petrología Sedimentaria, dentro del CV de la asignatura Petrología Sedimentaria II

- rocas sedimentarias de la colección general del Dpto. de Petrología, utilizadas en las clases prácticas, así como muestras de trabajos de investigación de los participantes en este proyecto. En estas muestras se seleccionaron diferentes motivos de interés petrológico, para la obtención de fotografías digitales.
- Realización de fotografías digitales de las láminas delgadas (rocas y sedimentos), mediante una cámara fotográfica digital OLYMPUS DP12 acoplada a un microscopio petrográfico OLYMPUS BX51.
 - Edición de las imágenes originales mediante programas de tratamiento de ima-

gen (Adobe Photoshop y Corel Draw) para su adaptación a un entorno web.

- Elaboración y redacción de los textos explicativos de cada una de las imágenes, así como de un glosario de términos petrológicos.
- Realización de la página web (www.ucm.es/info/petrosed) acorde al diseño propuesto y volcado del material (imágenes digitalizadas, textos explicativos, glosario, etc.) siguiendo el orden jerárquico establecido.

En la actualidad el Atlas Digital de Microscopía Óptica de Rocas Sedimentarias cuenta



Universidad Complutense Madrid

Petrología y Geoquímica

Atlas de Petrología Sedimentaria

Índice

- 1.- Introducción
- 2.- Autores
- 3.- Rocas detríticas
- 4.- Rocas carbonáticas
- 5.- Rocas evaporíticas
- 6.- Rocas silíceas
- 7.- Otras rocas sedimentarias
- 8.- Bibliografía
- 9.- Colección general
- 10.- Glosario

Introducción

El atlas fotográfico digital que se presenta en esta página web pretende acercar a los alumnos al estudio petrográfico de las principales familias de rocas sedimentarias de forma interactiva. En él los estudiantes podrán encontrar buenos ejemplos fotográficos sobre aspectos fundamentales en la caracterización petrográfica de las rocas sedimentarias al microscopio (fábrica, composición, diagénesis y clasificaciones).

Este atlas se plantea como un material de apoyo en el desarrollo de las prácticas de microscopio de las asignaturas de **Petrología Sedimentaria**, que en la actualidad se imparten en el Departamento de Petrología y Geoquímica de la Facultad de Ciencias Geológicas de la Universidad Complutense de Madrid.

Incluimos un documento en PDF con las [principales técnicas petrográficas](#) a la hora de elaborar secciones pulidas y láminas delgadas, así como la cementación artificial de sedimentos de rocas, y tinciones selectivas.

Contenido de las fotografías

Cada fotografía en este atlas presenta un breve texto que recoge, siempre que ha sido posible, la descripción de la imagen con información básica sobre la roca como: unidad estratigráfica, edad geológica y localidad de origen.

Las muestras que pertenezcan a la colección general de prácticas de las asignaturas de Petrología Sedimentaria, se identificarán con las siglas **PSI** (Petrología Sedimentaria I) y **PSII** (Petrología Sedimentaria II), seguidas por el número correspondiente de orden.

Para la caracterización composicional de los minerales carbonáticos se han empleado las siguientes siglas:

- LMC** = calcita de bajo contenido en magnesio
- HMC** = calcita de alto contenido en magnesio
- Ar** = aragonito
- D** = dolomita
- NP** = nicoles paralelos
- NX** = nicoles cruzados
- MEB** = microscopía electrónica de barrido
- AF** = ancho de la fotografía

Atlas de Petrología Sedimentaria © 2009 | Aviso Legal | Contacto | W3C css

Figura 2. Página principal del Atlas digital de Petrología Sedimentaria, dentro del CV de la asignatura Petrología Sedimentaria II

con varios capítulos activos, pero aún se encuentra en fase de elaboración. En este sentido, se tiene previsto completar y mejorar los contenidos docentes (inclusión de videos explicativos, clases virtuales, etc.) en un futuro.

4. CONTENIDOS

- Constituye una base de datos sobre las principales familias de rocas sedimentarias, analizando diferentes aspectos básicos.



Universidad
Complutense
Madrid



Petrología
Geológica

Atlas de Petrología Sedimentaria

Índice

- 1.- Introducción
- 2.- Autores
- 3.- Rocas detríticas
- 4.- Rocas carbonáticas**
- 5.- Rocas evaporíticas
- 6.- Rocas silíceas
- 7.- Otras rocas sedimentarias
- 8.- Bibliografía
- 9.- Colección general
- 10.- Glosario

<< [Rocas carbonáticas](#) < [Componentes esqueléticos](#) < [Foraminíferos](#) < [Hialinos](#)

Hialinos



(clic para ampliar)

Secciones de *Nummulites*. Porosidad intrapartícula ocupada por cemento claro de calcita. Importante reducción de la porosidad intergranular por compactación química.

Fm. Caliza de Tavertet. Eoceno. Depresión Central Catalana. Tavertet (Barcelona).
AF = 3 mm. NP.

Más ejemplos:










Universidad
Complutense
Madrid

Atlas de Petrología Sedimentaria © 2008 | Aviso Legal | Contacto 

Figura 3. Ejemplo de una de las páginas del atlas, en cuya cabecera se muestra la jerarquía de los principales capítulos. Cada imagen recoge un breve texto con la descripción detallada de la misma, los datos relativos a su origen y las condiciones ópticas bajo las cuales se ha realizado la fotografía.

cos para su estudio microscópico como composición, texturas, porosidad, clasificaciones y procesos diagenéticos. Además este atlas cuenta con otros capítulos

de carácter más general como el de la bibliografía básica específica, así como el del glosario de términos utilizados en petrología sedimentaria (Fig. 2).

- Cada imagen recoge un breve texto con la descripción detallada de la misma, los datos relativos a su origen (edad de la roca, formación estratigráfica, localidad del muestreo, etc.) y las condiciones ópticas bajo las cuales se ha realizado la fotografía (Fig. 3).
- Esta página está enlazada a la página principal de la UCM, cuyo enlace está presente en todo momento.
- Toda la información se encuentra jerarquizada, lo que permite al alumno un rápido acceso desde los diferentes niveles de la página.
- En la primera página, en el capítulo de Introducción, se presenta un enlace (documento PDF) sobre las técnicas petrográficas utilizadas en petrología sedimentaria. De esta manera los alumnos pueden llegar a tener una visión mucho más completa del proceso de elaboración de las láminas delgadas estudiadas, así como de las técnicas básicas utilizadas. Este tipo de enlaces son muy útiles, ya que complementan la información de aspectos petrológicos.

5. CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS

- El diseño de esta página se ha realizado mediante Hojas de Estilo de Cascada (CSS), utilizando XHTML para la complementación de información. Cada página HTML tiene su identificador <meta> definido.
- En la página principal de cada tema se cargan todas las imágenes, lo que permite ver las imágenes sin tiempo de espera.
- La anchura de todas las imágenes está definida a 1024 píxeles y limitado su peso a menos de 500Kb, lo que permite una carga rápida con buena calidad de imagen.
- Todas las imágenes presentan las etiquetas <alt> completadas.
- Las imágenes están maquetadas con marcos identificativos e información de *copyright*, incluido en las propiedades de la imagen.
- La compatibilidad es completa con todos los navegadores estándar (Internet Explorer, Mozilla, Firefox, Safari, Camino,

Opera, Chrome, etc.). El código se ha preparado para que todos los navegadores lo interpreten de un mismo modo y el diseño visual sea similar, sin importar el navegador que se utilice.

- Cumple con el estándar W3C, exceptuando siete errores de análisis sintácticos debidos a añadidos para la mejora de la compatibilidad con Internet Explorer.

6. APLICACIÓN DEL PROYECTO

La página web, www.ucm.info/petrosed, empezó a estar operativa a finales de enero de 2009, teniendo una aplicación directa en la asignatura de Petrología Sedimentaria II, con el desarrollo del Capítulo 4 (Rocas Carbonáticas). Desde entonces, y durante los cursos 2008/2009 y 2009/2010, los alumnos de esta asignatura ya han podido trabajar con ella dentro del Campus Virtual desde diferentes plataformas (WebCT y Moodle). Además otras asignaturas de Petrología impartidas en el Dpto. de Petrología han incorporado este material docente como herramienta de trabajo en sus respectivos Campus Virtual.

En la actualidad se están confeccionando nuevos capítulos que podrán utilizarse durante el próximo curso 2010-2011. Destaquemos el Capítulo 3, Rocas Detríticas, que se incorpora como material docente y pedagógico de la asignatura Petrología Sedimentaria I y podrá ser utilizado en el próximo curso por los alumnos de ésta asignatura.

Consideramos que esta página web, como material docente digital puede llegar a ser de gran interés en el campo de la Geología Sedimentaria, pudiendo ser utilizado por otros centros docentes, no sólo en Facultades nacionales de Geología, sino también en Institutos de Enseñanza Media, así como en Facultades de Geología extranjera.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo está financiado por los Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente nº 91 (curso 2007-2008) y nº 151 (curso 2009-2010) de la Universidad Complutense de Madrid.

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, A.E., Mackenzie, W. S. (2001), *Carbonate Sediments and Rocks under the microscope*. Manson Publishing.
- Adams, A.E., Mackenzie, W. S. & Guildford, C. (1984), *Atlas of Sedimentary Rocks under the microscope*. Harlow, Longman.
- MacKenzie, W.S. & Adams, A. E. (2000), *Rocks and Minerals in Thin Section Publishing*, Manson Publishing.
- Milliken, K. L., Choh, S.-J. & McBride, E. F. (2002), *Sandstone Petrology: A Tutorial Petrographic Image Atlas*. Tulsa, Oklahoma, AAPG, Discovery Series, 6.
- Scholle, P.A. & Ulme-Scholle, D.S. (2003), *A color guide to the petrography of carbonate rocks: grains, textures, porosity, diagenesis*. Tulsa, Oklahoma, AAPG, Memoir, 77.

DESARROLLO DEL EEES GRACIAS A CAMPUS VIRTUAL. TRABAJO SOBRE COMPETENCIAS

TEST PARA EL APRENDIZAJE

Elena Pérez-Urria y Adolfo Ávalos***

*elenapuc@bio.ucm.esail; **avagar@bio.ucm.es

Dpto. de Biología Vegetal I, Facultad de Ciencias Biológicas
Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Test, Campus Virtual UCM, Aprendizaje significativo.

El Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto la introducción de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que otorgan un papel activo a los estudiantes. Por otra parte, el uso de tecnologías de información y comunicación en el contexto educativo facilita la docencia a la vez que éstas proporcionan herramientas para el aprendizaje. De todo ello puede deducirse un concepto enriquecedor y amplio de la docencia universitaria que no se limita a impartir clases, que comprende todo aquello que el profesor puede y debe hacer para ayudar a los estudiantes a aprender de forma significativa y que entiende que sólo hay enseñanza cuando hay aprendizaje. El Campus Virtual que desarrolla la Universidad Complutense de Madrid es un claro exponente de esta nueva realidad, una extraordinaria herramienta de apoyo a la docencia y para el aprendizaje, versátil en las posibilidades que ofrece e imprescindible en el nuevo marco de los estudios universitarios.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de todos los profesores es que los estudiantes entiendan y conozcan su materia, que aprendan razonando y no memorizando, pero la realidad ofrece a veces resultados desalentadores en cuanto a los conocimientos que realmente adquieren los estudiantes aún cuando se superan los exámenes de las asignaturas. Este hecho suele manifestarse a medida que avanzan los cursos y una nueva asignatura requiere los conocimientos de otras anteriores en el plan de estudios. Lo deseable sería que todo nuevo conocimiento adquirido se enlazase con otros previos de manera que a lo largo de los estudios se fuese construyendo en la mente de los estudiantes una «red de conocimientos» en lugar de una base de datos. Por otra parte, las tecnologías de información y comunicación introducen importantes cambios en la enseñanza y en el aprendizaje fundamentados en dos cuestiones:

el acceso y la manera de adquirir información, y nuevas formas de relación profesor-estudiante.

¿Cómo conseguir que los estudiantes aprendan? La estructura de los nuevos estudios de Grado rebaja notablemente el número de clases presenciales a la vez que estima el tiempo que un estudiante debe dedicar al estudio para alcanzar los objetivos marcados. En consecuencia, menos presencialidad para mejor aprendizaje, un aprendizaje significativo, profundo y duradero, que busca la excelencia en cuanto a desarrollo intelectual.

2. ¿CÓMO CONSEGUIR BUENOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE?

Son muchos y diferentes los sistemas que pueden desarrollarse para conseguir que los estudiantes aprendan. Sin embargo, no todos consiguen un aprendizaje significativo, es de-

cir, aportan la capacidad de aplicar principios y conceptos para el análisis y la resolución de casos prácticos, sea cual sea la rama del conocimiento.

Por otra parte, es tarea del profesor actuar como guía y tutor de los estudiantes en el aprendizaje de una materia ya que en el nuevo sistema el profesor no puede dedicar sus clases a exponer todo lo que el estudiante debe aprender, porque no dispone de tiempo para ello y porque ésta es la tarea del estudiante. Pero en el curso de las clases presenciales, bien sean teóricas o magistrales, de seminarios, de resolución de problemas o clases prácticas, el profesor persigue motivar al alumno, conseguir que se interese por aprender una determinada materia. En este sentido es muy interesante comenzar el curso planteando cuestiones prácticas cuya comprensión requiere los conocimientos que se adquieren a lo largo del curso, dicho de otro modo, que un problema o un caso real sea la introducción a la materia, la excusa o el detonante del aprendizaje que motive al estudiante y le haga sentir la necesidad de aprender.

El binomio enseñanza-aprendizaje implica la tarea del profesor de diseñar el plan de una materia o asignatura que, entre otras cosas, incluye la organización de los contenidos (Fig. 1).

La metodología y el plan de clases son la primera guía y orientación para el desarrollo de la asignatura. En cuanto a metodología, debe especificarse la propuesta del profesor para el desarrollo de la asignatura y el alcance

de los objetivos de conocimientos, de comprensión, de competencias específicas y generales o transversales, etc. En este aspecto se incluyen diversos trabajos (individuales y en equipo), resolución de casos prácticos (aprendizaje basado en problemas) y la realización de test.

3. TEST EN EL CAMPUS VIRTUAL-UCM PARA EL APRENDIZAJE

Los test suelen utilizarse como pruebas objetivas de conocimientos para la evaluación. Sin embargo, nuestra experiencia pone de manifiesto que este tipo de ejercicio tiene otro uso: su realización para el aprendizaje.

Por otra parte, el Campus Virtual-UCM es una excelente herramienta tanto para la enseñanza por parte del profesor como para el aprendizaje por parte del alumno. En este sentido todo lo que ofrece son ventajas probadas para la comunicación, la información, el estudio y el aprendizaje.

Considerando todo lo anterior y la experiencia de los últimos años tanto en asignaturas piloto como en las que no tienen este carácter pero sin embargo recogen el modelo y la experiencia de las primeras, el uso del test a través del Campus Virtual (Fig. 2) es una excelente forma de promover el estudio y el aprendizaje motivando para ello a los estudiantes a través de preguntas que suponen un desafío y

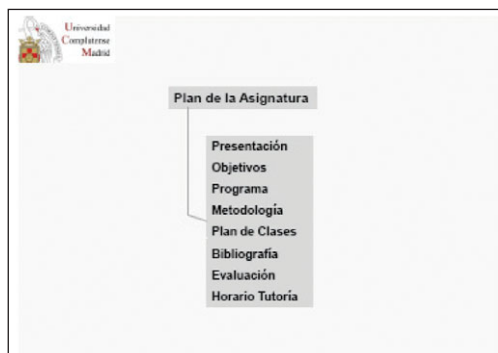


Figura 1. Plan de una asignatura

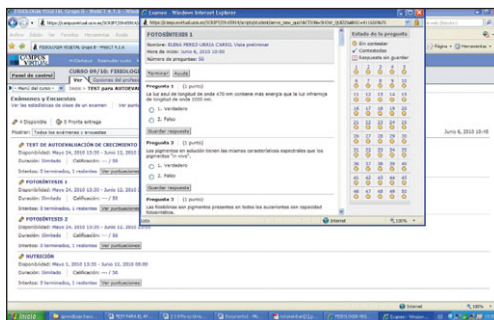


Figura 2. Test en el Campus Virtual-UCM de la asignatura Fisiología Vegetal de la Licenciatura en Biología de la Universidad Complutense de Madrid

un reto intelectual que conduce, definitivamente, al aprendizaje.

La construcción del test requiere la ordenación de los contenidos de manera que en el desarrollo de la asignatura a lo largo del curso se incluyan varios test sobre todos los apartados a considerar. Si organizamos los contenidos en varias partes, para cada una de ellas se realiza un test que contenga alrededor de 100 preguntas.

Para la construcción del test es importante considerar la redacción de las preguntas y los posibles tipos de preguntas. La redacción de las preguntas debe medir los objetivos propuestos en cuanto a conocimientos, comprensión, capacidad de análisis, capacidad de aplicación de los conocimientos y capacidad de síntesis. En cuanto al tipo de preguntas, se incluyen los siguientes: 1) «respuesta única», tanto «verdadero-falso» como «una afirmación a escoger entre varias», 2) «respuesta múltiple», cuando la pregunta admite varias respuestas correctas, 3) «preguntas de asociación», cuando se pide relacionar conceptos, 4)

«preguntas de interpretación» (Fig. 3), cuando se pide la interpretación de un texto, un gráfico o una tabla conteniendo resultados que deben explicarse o bien realizar generalizaciones o conclusiones.

El Campus Virtual-UCM ofrece la posibilidad de realizar test y de escoger entre distintas formas de seguimiento de los mismos por parte de los estudiantes. El profesor decide cuándo y cómo un alumno conoce los aciertos y los errores en los test que realiza lo cual permite otorgar una calificación parcial a los mismos y considerarla como una parte de la calificación global y final.

Los estudiantes muestran una muy buena disposición para la realización de los test poniéndose de manifiesto que se consigue con ello el efecto deseado: la motivación y el desafío intelectual con el objetivo de estudiar, analizar, reflexionar, descubrir, conocer, buscar información y, en definitiva, adquirir conocimiento más por lo que «el estudiante hace» que por lo que se le dice.

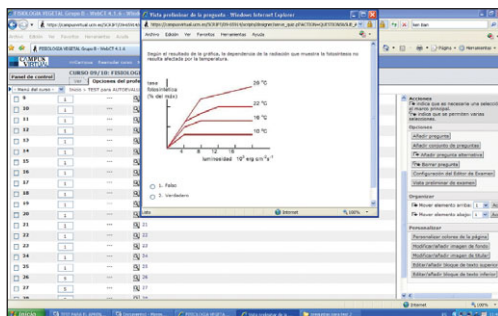


Figura 3. Pregunta de interpretación que se redacta como una afirmación que el estudiante debe considerar «verdadera» o «falsa» (pregunta de respuesta única tipo «verdadero-falso»)

BIBLIOGRAFÍA

- [Bain05] Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. (Traducido por Óscar Barberá). Valencia, Publicacions de la Universitat de València. 229 pp.
- [Mich01] Michael, J. (2001). «In Pursuit of Meaningful Learning». *Advances in Physiology Education*, 25(3): 146-158.
- [Nov02] Novak, J.D. (2002). «Meaningful learning: the essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners». *Sci. Education*, 86: 548-571.

TRASLACIÓN DE LA METODOLOGÍA DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR AL CAMPUS VIRTUAL: EXPERIENCIAS EN ASIGNATURAS DE ECONOMÍA INTERNACIONAL Y DESARROLLO

Clara García, Iliana Olivie

clara.garcia@ccee.ucm.es; iolivie@rielcano.org

Dpto. de Economía Aplicada I, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, Campus Virtual, Competencias, Docencia, Evaluación.

En este trabajo, tras una introducción a la docencia y evaluación por competencias en el EEES, revisamos las experiencias de aplicación de las «metodologías de Bolonia» y de uso del CV en dos asignaturas del Departamento de Economía Internacional y Desarrollo: Economía Española y Mundial (curso 1.º del Grado de Comercio) y Teorías del Desarrollo (grupo piloto «Bolonia» del 5.º curso de la Licenciatura en Ciencias Económicas). Concluimos que mientras sí consideramos que se ha dado una aplicación exitosa de la docencia y evaluación por competencias, éstas no se han apoyado sustancialmente en el CV. De tal manera, persiste para estas materias el reto de articular la adaptación al EEES con el uso del CV.

1. INTRODUCCIÓN

El profesorado universitario español se enfrenta en los últimos años a dos grandes retos simultáneos, aunque en principio no necesariamente relacionados. De un lado, se implanta el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, de otro, se generaliza la disponibilidad y el uso del Campus Virtual (CV) para la docencia.

El EEES plantea la necesidad, entre otras cosas, de articular nuestros objetivos docentes en torno a competencias, entre las que tendrán que aparecer no sólo competencias específicas, sino también generales, y no sólo competencias cognitivas, sino también instrumentales y actitudinales. La enseñanza por competencias trae consigo dos modificaciones metodológicas importantes para el profesor. Primero, resulta necesario el diseño de metodologías docentes (de actividades de tra-

bajo) que dejen de estar basadas en la enseñanza del profesor para pasar a estarlo en el alcance de las competencias por parte del alumno. Las actividades docentes deberán además ser claramente identificadas y tipificadas en las guías docentes, donde se indicará la distribución del peso de cada una de ellas dentro del conjunto. Segundo, resulta también necesario el diseño de sistemas de evaluación acordes con las competencias incluidas en la guía docente.

De otro lado, el CV plantea el reto de integrar de manera efectiva los objetivos y metodologías incluidos en las guías docentes con la plataforma *on-line*. Esto es, surge el reto de no utilizar el CV como mera forma de agilizar la comunicación con los estudiantes (un CV vacío de contenido), ni como lugar donde acumular materiales, lecturas o ejercicios propuestos que no formen parte efectiva de la docencia ni de la evaluación por competencias

(un CV con contenidos no articulados con las competencias).

En este trabajo, tras una introducción a la docencia y evaluación por competencias en el EEES, revisamos las experiencias de aplicación de las «metodologías de Bolonia» y de uso del CV en dos asignaturas del Departamento de Economía Internacional y Desarrollo: Economía Española y Mundial (curso 1.º del Grado de Comercio) y Teorías del Desarrollo (grupo piloto «Bolonia» del 5.º curso de la Licenciatura en Ciencias Económicas). Concluimos que mientras que sí consideramos que se ha dado una aplicación exitosa de la docencia y evaluación por competencias, éstas no se han apoyado sustancialmente en el CV. De tal manera, persiste para estas materias el reto de articular la adaptación al EEES con el uso del CV.

2. INTRODUCCIÓN A LA DOCENCIA Y EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL EEES

Las competencias se pueden definir como una combinación dinámica de atributos en torno a conocimientos, habilidades y actitudes (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2009; García-San Pedro, 2009; Unión Europea, 2009). Éstas suelen clasificarse en cuanto a dos criterios diferenciados. Uno referente a si las competencias son exclusivas del ámbito particular de estudio y otro a qué tipo de atributos se refiere. En el primer caso nos encontramos con competencias generales y específicas, siendo estas últimas las propias del ámbito concreto de estudio y profesional. En el segundo caso, nos encontramos con competencias relativas al conocimiento (o competencias cognitivas), competencias relacionadas con saber hacer (o competencias instrumentales) y competencias relacionadas con saber ser (o competencias actitudinales).

Cabe insistir en el carácter dinámico o interrelacionado de los distintos tipos de competencias, que según García-San Pedro, 2009 es precisamente lo que exige un cambio curricular. En este sentido, no se trataría de que los alumnos adquirieran conocimientos sobre la

materia de manera aislada de las capacidades prácticas o de las actitudes en lo social, sino todo ello de manera interrelacionada.

Siendo así, la metodología docente por competencias habrá de suponer la realización de actividades docentes más allá, claro está, de las clases magistrales. Algunas clasificaciones de actividades formativas posibles las agrupan en actividades dirigidas, actividades supervisadas y actividades autónomas [UAB10].

Por su parte, la evaluación habrá también de ser acorde con las competencias escogidas y con la metodología docente mediante la que se espera alcanzar éstas. Obviamente, dada la diversidad de objetivos docentes (más allá de la memorización o comprensión de contenidos), se ha de dar una cierta diversidad de métodos de evaluación (más allá del examen de fin de curso). Sean como sean los instrumentos concretos de evaluación, éstos han de aspirar a cumplir una serie de principios (seleccionados de entre los propuestos en UAB, 2010): posibilitar tanto la evaluación de resultados como de procesos, permitir que los estudiantes desarrollen capacidad de evaluar sus aprendizajes y los de sus compañeros, indicar cómo mejorar el aprendizaje y explicitar y compartir con los estudiantes los criterios de evaluación.

3. DOCENCIA Y EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN DOS ASIGNATURAS DE ECONOMÍA INTERNACIONAL Y DESARROLLO

3.1. LAS COMPETENCIAS

En cuanto a las competencias que se trabajan en la asignatura de Economía Española y Mundial, éstas son como sigue. Las competencias específicas incluyen el que los alumnos lleguen a (1) conocer las características y evolución reciente del sistema económico mundial y de España (competencia específica/cognitiva), (2) inferir y analizar los principales problemas de esos sistemas, así como las controversias sobre cómo afrontarlos (específica/cognitiva y actitudinal), (3) buscar, interpretar y presentar información cuantitativa y

cualitativa sobre economía mundial y de España (específica / instrumental).

En relación con las competencias generales, se vienen incluyendo en la guía docente competencias como (4) saber reunir e interpretar datos sociales y económicos relevantes (general/instrumental), (5) alcanzar habilidades de comunicación, cooperación interpersonal y trabajo en equipo (general/instrumental) y (6) desarrollar sensibilidad en torno a problemas sociales y medioambientales (general / actitudinal).

En cuanto a la asignatura de Teorías del Desarrollo, se persigue el logro de las siguientes competencias. Respecto de las específicas, (1) el objetivo de memorización se centra en la adquisición de conocimientos sobre las diversas teorías del desarrollo, y particularmente sobre las teorías contemporáneas de desarrollo económico desde dos perspectivas: (a) por escuelas de pensamiento, destacando asimismo las controversias entre las dos principales corrientes de pensamiento y (b) en perspectiva histórica, comprendiendo la evolución de unas escuelas a otras y los factores históricos e intelectuales que marcan dicha evolución. Así, además de la competencia específica de memorización, se trata de desarrollar en paralelo (2) las competencias de comprensión y (3) de análisis. Más concretamente, el segundo objetivo que se plantea en la guía docente es que los alumnos desarrollen su capacidad analítica a través del posicionamiento crítico frente a las diversas escuelas de pensamiento sobre desarrollo, tanto mediante el debate en las clases teóricas como, más concretamente, mediante la elaboración de trabajos sobre determinados temas.

En materia de competencias transversales, los fines perseguidos para esta asignatura hacen más hincapié en diversas de las instrumentales, relegando a un segundo plano el logro de competencias personales o sistémicas. Podría decirse que se persigue trasladar al alumnado (4) técnicas de aprendizaje autónomo, (5) la capacidad de analizar y sintetizar, (6) la de organizar y planificar, (7) la de resolver problemas, (8) tomar decisiones y (9) comunicarse tanto por vía oral como escrita. Así, podría hablarse de un total de hasta 9 capacidades espe-

cíficas y transversales que la profesora trata de desarrollar en el alumnado mediante este método docente y con el apoyo del CV.

3.2. LA DOCENCIA POR COMPETENCIAS

Para el alcance por parte del alumno de las competencias referidas en la asignatura de Economía Española y Mundial (unos 100 alumnos matriculados por grupo) se opta por las siguientes actividades formativas. Primero, presentaciones y discusiones en clase de los principales contenidos del tema. En tales presentaciones, se realiza una exposición, basada en diapositivas de *Power Point*, de los principales contenidos del tema. Las diapositivas incluyen tanto un esquema de dichos contenidos, como cuadros y gráficos con estadísticas relevantes, como hipervínculos a materiales de Internet (vídeos cortos, páginas web institucionales...). Las presentaciones están concebidas de tal manera que, para buena parte de los contenidos, la profesora va interrogando a los alumnos de manera que éstos (asistidos por las lecturas obligatorias del tema !lo que sería actividad de trabajo autónomo! y por la misma profesora) puedan ir «rellenando» de análisis lo que en la diapositiva no es más que esquema o informaciones estadísticas. Con estas clases de presentación y discusión, se trata de potenciar fundamentalmente las competencias (1), (2) y (6).

Segundo, se incluyen en el programa actividades formativas de carácter más aplicado, que denominamos simplifícadamente «clases prácticas». El grupo se divide en dos subgrupos, cada uno de los cuales asiste a la mitad del tiempo dotado. De tal manera en esas clases prácticas la profesora realiza el ejercicio correspondiente dos veces, cada vez con un grupo algo más reducido de alumnos. Dado lo elevado del número de matriculados, resultaba imperativa esa división del grupo en subgrupos de trabajo. En las clases prácticas se incluyen clases de resolución de problemas, ejemplificación mediante estudios de casos, prácticas en aula informática y exposición de trabajos (todo ello actividades dirigidas). Se espera que los alumnos dediquen, al menos, la

hora semanal restante del horario de la asignatura a la preparación de las clases presenciales prácticas de la semana siguiente (actividad de tipo autónomo de preparación de prácticas). Con las clases prácticas, se aspira a fomentar el alcance por parte de los alumnos de las seis competencias indicadas más arriba.

Entretanto, en la materia de Teorías del Desarrollo (entre 15 y 30 alumnos matriculados), las clases expositivas sirven de base para desarrollar las capacidades (1) a (3) de carácter más específico. Estas mismas capacidades (pero, sobre todo, las transversales citadas anteriormente –capacidades (4) a (9)–) se desarrollan a través de la elaboración de un breve trabajo de investigación (o reflexión) sobre un tema predeterminado y relacionado con las teorías del desarrollo. Además, el alumno ha de presentar en público su trabajo y ha de ser capaz de responder a las preguntas y comentarios que pueda suscitar. Más importante aún, quizás, es que la elaboración del trabajo de cada alumno se realiza en un mínimo de cuatro etapas o entregas –esquema inicial, primer borrador, segundo borrador, trabajo final, cada una de las cuales ha de superar el visto bueno de la profesora en una tutoría individualizada programada a tal efecto. Todo ello resultaba posible dado el relativamente reducido número de matriculados.

3.3. LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

En la asignatura de Economía Española y Mundial, la evaluación se realiza mediante los siguientes instrumentos: un examen parcial, no liberatorio, a realizar en la mitad del cuatrimestre (15% de la calificación final), un examen final (40%), asistencia y participación en las clases prácticas (25%), dos ensayos breves relacionados con los ejercicios de las clases prácticas, entregados vía Campus Virtual (20%).

Mediante los exámenes se evalúan fundamentalmente las competencias (1), (2) y (6) (conocimientos, identificación de problemas y controversias y relación de los contenidos con lo social y lo ambiental). Y con las distintas

clases prácticas y los ensayos breves se evalúan esas y las demás competencias. Por ejemplo, la de búsqueda de información –competencias (3) y (4)– se evalúan con prácticas en aula informática y estudios de casos, mientras que la comunicación y el trabajo en equipo –competencia (5)– se evalúa con las prácticas que incluyen exposición del trabajo realizado.

Se trata de que los instrumentos de evaluación cumplan con los principios recomendables, antes enumerados. En concreto, se evalúan tanto resultados como procesos, en tanto en cuanto en las clases prácticas se valoran las intervenciones, no tanto por su corrección o precisión, sino porque demuestren esfuerzo de los alumnos en el aprendizaje; y en tanto en cuanto los alumnos pueden enviar borradores de los ensayos a la profesora para obtener *feed-back* de ésta antes de su entrega. Asimismo, se fomenta la capacidad de evaluación entre iguales en la medida en que, en las clases prácticas, se pide que sean los mismos alumnos los que respondan a las intervenciones de sus compañeros (con correcciones, matizaciones o informaciones complementarias). Se indica cómo mejorar el aprendizaje por vía de la corrección en clase del examen parcial, así como del *feedback* que se provee de manera presencial en las clases prácticas y, por escrito, sobre los borradores de ensayos. Finalmente, se explicitan los criterios de evaluación tanto en la guía docente como en cada uno de los enunciados de las clases prácticas.

En la asignatura de Teorías del Desarrollo, la evaluación se realiza mediante dos instrumentos: el trabajo de investigación y/o reflexión (que explica 60% de la calificación final), un examen parcial liberatorio sobre la primera mitad del temario teórico (20%) y un último examen que evalúa la segunda mitad de este temario (20%).

En términos generales, puede decirse que los resultados de la evaluación en diversos cursos confirma el éxito del sistema docente y evaluador diseñado para esta asignatura y basado en la enseñanza por competencias. Al igual que para la asignatura de Economía Española y Mundial, en esta materia se evalúan los resultados (mediante los exámenes), pero, sobre todo, los procesos. La elaboración del

trabajo de investigación en fases o etapas y la evaluación continua de dicho trabajo (mediante las tutorías individuales de seguimiento del trabajo) permite al docente un seguimiento pormenorizado de la adquisición de competencias por parte de cada uno de los alumnos. Con este método es particularmente notorio el proceso de adquisición de las competencias numeradas más arriba de 4 a 8.

4. LA TRASLACIÓN DE LA DOCENCIA Y LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS AL CAMPUS VIRTUAL

4.1. LOS CAMPUS VIRTUALES

En la asignatura de Economía Española y Mundial, el CV se organiza como sigue (ver figura 1). Aparte de publicarse la guía docente, los alumnos tienen a su disposición, en la página de contenidos que se ve en la figura 1, las presentaciones de diapositivas que se utilizan en las sesiones de exposición y discusión de contenidos, las lecturas obligatorias y recomendadas para dichas sesiones y los enunciados y lecturas o materiales necesarios para las que hemos denominado clases prácticas. Asimismo, en el CV existe un apartado de «entrega de ensayos» y otro de «calificaciones» que comentamos más abajo, así como el apartado de «correo» para la comunicación continuada entre profesora y alumnos (ver menú de la izquierda en el gráfico 1).

En la asignatura de Teorías del Desarrollo, el CV se organiza de la siguiente manera. Además de la guía docente, los alumnos tienen a su disposición las presentaciones de la totalidad de los temas teóricos que configuran la asignatura. El calendario contiene información actualizada sobre la actividad a realizar en cada una de las clases presenciales (tema de la clase magistral o presentación del alumno) así como sobre las tutorías programadas con cada uno de los alumnos. La comunicación entre profesora y alumnos se produce a través del correo electrónico del CV. Existe, además, una carpeta que contiene material de interés en la que la profesora va introduciendo a lo largo del

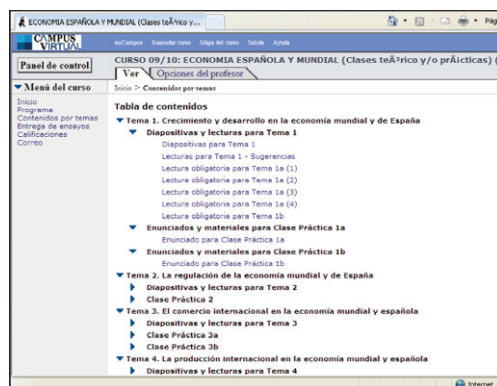


Figura 1: Página de «contenidos por temas» de Economía Española y Mundial

curso recursos que puedan resultar de interés a la luz de las preguntas o debates que vayan surgiendo en las clases.

4.2. LA DOCENCIA POR COMPETENCIAS EN EL CAMPUS VIRTUAL

Tal y como se ha señalado, el principal reto al que entendemos se enfrenta esta metodología es a la falta de una integración real entre el método de docencia y la herramienta del CV. A pesar de que el diseño de ambas asignaturas descansa en el logro de múltiples competencias, tal y como están diseñados los correspondientes CV, esta herramienta informática no nos ha resultado, en realidad, imprescindible para el logro de ninguna de las competencias. Veámoslo.

Las competencias que para la asignatura de Economía Española y Mundial hemos enumerado como (1), (2) y (6) (adquisición de conocimientos, reconocimiento de problemas y controversias, y desarrollo de sensibilidad social y ambiental), así como las competencias que para Teorías del Desarrollo se han enumerado como (1), (2) y (3) (objetivos de memorización, comprensión y análisis), básicamente tratan de alcanzarse a través de las clases expositivas de los contenidos de los temas. Como ya se ha indicado, la docencia está organizada de forma que no solamente se trasladan conocimientos a los alumnos sino que se fomenta la

memorización, la comprensión y el análisis, mediante la discusión; en Economía Española y Mundial, mediante la discusión de los contenidos en virtud de las lecturas obligatorias; y en Teorías del Desarrollo, mediante el debate, al finalizar cada tema, en torno a una serie de «posibles preguntas de examen».

Para todas estas competencias, la utilidad de los respectivos CV se ha limitado a dar acceso a los alumnos a las presentaciones de *Power Point* de los temas y/o a las lecturas obligatorias y recomendadas. Dicho de otro modo, en ninguna de las dos experiencias aquí recogidas se ha logrado trasladar al CV más que información detallada y materiales para la preparación de las clases presenciales.

La herramienta fundamental para lograr la mayoría de las competencias arriba referidas es el proceso de preparación y presentación/discusión de trabajos por parte de los alumnos: en concreto, de los diversos ejercicios a realizar en las clases prácticas de Economía Española y Mundial y del trabajo de investigación de Teorías del Desarrollo. Con dicho proceso de preparación y presentación/discusión de trabajos, se refuerzan y/o adquieren conocimientos específicos, se fomenta la capacidad de analizar y sintetizar (por ejemplo, profundizando en las controversias relativas a problemas de economía española y mundial), se realizan búsquedas y presentación de información específica de la materia, se fomentan habilidades de organización y planificación (distribuyendo a lo largo del curso las labores para la realización del trabajo de investigación en Teorías del Desarrollo) y de comunicación y trabajo en equipo, y se trata de sensibilizar a los alumnos en torno a cuestiones sociales y ambientales.

En cuanto al uso del CV para la organización de las clases prácticas o del trabajo de investigación, su utilidad se ha limitado al manejo y actualización constante del calendario de actividades, a la publicación de guías de elaboración o enunciados así como de los materiales necesarios para la realización de ejercicios, a la existencia de una plataforma para la entrega de algunos de los ejercicios (apartado de «ensayos» en Economía Española y Mundial) y a la comunicación, eminentemente bi-

lateral, a través del correo electrónico del CV. De nuevo, en ninguna de las dos experiencias aquí recogidas se ha logrado trasladar al CV más que información detallada, materiales y mecanismos para la preparación y entrega de los ejercicios prácticos y/o del trabajo de curso.

4.3. LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EL CAMPUS VIRTUAL

Insistimos en que consideramos que el principal reto al que entendemos se enfrenta esta metodología es a la dificultad de integrar el EEES en el CV. En concreto vemos aquí la experiencia de la evaluación de competencias por vía del CV en las asignaturas analizadas. Como con la metodología docente, no hemos encontrado el uso del CV como imprescindible para la evaluación de las competencias. Veámoslo.

Como ya se ha detallado, las asignaturas de Economía Española y Mundial y de Teorías del Desarrollo utilizan, para la evaluación, tanto exámenes escritos, como los procesos y resultados de elaboración de ejercicios prácticos y/o trabajos de curso. Asimismo hemos indicado cómo en ambos casos la forma de realizar la evaluación tiene en consideración principios de la enseñanza-aprendizaje.

Para la evaluación mediante dichos instrumentos, la utilidad de los respectivos CV se ha limitado a informar sobre el sistema de evaluación en la guía docente, a dar acceso a los alumnos a exámenes de años anteriores en el caso de Economía Española y Mundial (para su conocimiento del tipo de preguntas posibles), a dar información sobre criterios de valoración de cada instrumento de evaluación, a obtener *feedback* vía correo electrónico sobre los borradores de ejercicios prácticos en el caso de Economía Española y Mundial y sobre las distintas fases del trabajo de investigación en el caso de Teorías del Desarrollo, finalmente a la publicación frecuente de calificaciones (de exámenes parciales, ejercicios prácticos, de fases del proceso de elaboración del trabajo de investigación, etc.). Dicho de otro

modo, en ninguna de las dos experiencias aquí recogidas se ha logrado trasladar al CV más que información detallada sobre el sistema y los criterios de evaluación de forma bilateral (vía sobre todo correo del CV) sobre la calidad de los avances de los trabajos¹.

CONCLUSIONES

Para dos asignaturas impartidas desde el Departamento de Economía Internacional y Desarrollo (Economía Española y Mundial y Teorías del Desarrollo), se han dado en paralelo los procesos de adaptación a «Bolonia» y del uso de la herramienta del CV. Puede decirse que el proceso de transición a una docencia y evaluación basada en la adquisición de competencias ha sido un éxito pero, aunque el objetivo inicial, en ambos casos, ha sido el de aprovechar las sinergias entre ambos procesos y recurrir al CV como una herramienta de transición a la docencia de acuerdo con las directrices del EEES, lo cierto es que estos dos procesos (EEES y CV), si bien en paralelo, se han dado de forma desintegrada.

Efectivamente, tanto para trasladar las presentaciones en *Power Point* a los alumnos como para informar de las novedades en el ca-

lendario de actividades o para fijar las fechas de las tutorías, podría haber sido casi igualmente útil el servicio de correo electrónico de la Universidad. El *feedback* en el mismo proceso de evaluación habría sido igualmente fluido a través del mismo servicio de correo electrónico.

Así pues, el siguiente reto, tanto para docentes de este departamento como, quizás también, para los responsables del diseño de las herramientas del CV o para los profesionales que informan y forman a docentes en el manejo de dicha herramienta, consista en maximizar y materializar el potencial del CV como vehículo de transición a la docencia y evaluación basada en competencias.

BIBLIOGRAFÍA

- [Bol09] Bologna Working Group on Qualifications Framework (2009), *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, Copenhagen, Ministry of Science, Technology and Innovation.
- [Garc09] M. J. García-San Pedro (2009), «El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario», *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, pp. 11-28.
- [UAB10] UAB (2010), «La web de consulta del Espacio Europeo de Educación Superior (Bolonia)», en línea:
<http://www.uab.es/servlet/Satellite/bolonia/profesorado/sistemas-de-evaluacion-1231747994815.html> [consulta: 30/05/2010]
- [UE09] Unión Europea (2009), *ECTS Users' Guide*, Bruselas, European Communities.

¹ Quizás estas limitaciones podrían ser parcialmente superadas mediante el uso de foros para discutir las distintas fases de los trabajos de investigación y mediante grupos de trabajo para las presentaciones. Las autores agradecen estas sugerencias a los evaluadores de este trabajo.

LA ASIGNATURA DE TIPOLOGÍA LINGÜÍSTICA EN EL CAMPUS VIRTUAL: UNA EXPERIENCIA DE *B-LEARNING*

Eugenio R. Luján

erlujan@filol.ucm.es

Dpto. de Filología Griega y Lingüística Indoeuropea, Facultad de Filología
Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Tipología lingüística, *Blended learning (b-learning)*, Clases prácticas, Indicios de calidad.

Se expone en este trabajo la metodología didáctica utilizada en la asignatura de «Tipología Lingüística», correspondiente a la titulación de Lingüística de la Universidad Complutense. Se trata de un caso de *blended learning*, en el que se ha procurado integrar los contenidos de las clases presenciales, tanto teóricas como prácticas, con la utilización de los recursos que ofrecen las plataformas de enseñanza virtual (concretamente Moodle en los últimos cursos).

La asignatura cuenta con tres grandes bloques: clases teóricas, prácticas obligatorias y actividades voluntarias. La utilización de Campus Virtual para cada uno de esos bloques es diferente y pretende fomentar la retroalimentación del aprendizaje presencial en el aula y del aprendizaje no presencial del estudiante a partir de los recursos y herramientas que éste tiene a su disposición en el espacio de la asignatura dentro de la plataforma Moodle del Campus Virtual de la Universidad Complutense.

1. INTRODUCCIÓN¹

La asignatura «Tipología Lingüística» es una asignatura obligatoria de la Licenciatura en Lingüística (licenciatura de solo segundo ciclo). Se imparte en el primer cuatrimestre del primer año de la licenciatura, esto es, en el nivel equivalente a cuarto curso de universidad.

La asignatura cumple una función básica dentro de la Licenciatura como es poner a los alumnos en contacto con la diversidad lingüística mundial y les introduce en las cuestiones relativas al estudio de la Tipología Lingüística y de los universales lingüísticos.

De forma muy resumida y simplificada, se puede decir que la Tipología Lingüística tiene como objetivo estudiar la variabilidad posible dentro de las lenguas naturales, es decir, partiendo del estudio empírico de las lenguas naturales documentadas se intenta determinar qué es posible en una lengua humana y qué no, cuáles de esas posibilidades son las más frecuentes (frente a las que constituyen una rareza o una excepción), cuáles son los principios generales que pueden explicar esos hechos y cuáles son sus causas². El límite de la

¹ Este trabajo forma parte del Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente n.º 13 (curso 2009/2010) «Docencia en Campus Virtual de las asignaturas del área de Lingüística Indoeuropea: métodos y materiales», financiado por el Vicerrectorado de Desarrollo y Calidad de la Docencia de la UCM.

² Pueden encontrarse aproximaciones básicas al concepto de «tipología lingüística» en los principales manuales de la materia, por ejemplo, B. Comrie, *Universales del lenguaje y tipología lingüística*, Madrid, Gredos, 1981, pp. 57-64 o W. Croft, *Typology and Universals*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003 (2.ª ed. revisada), pp. 1-6. Para una discusión en profundidad de los objetivos de esta disciplina pueden consultarse los trabajos publicados en el volumen 27.1 (2007) de la revista *Linguistic Typology*, coordinado por F. Planck.

variabilidad lingüística lo constituyen precisamente los «universales lingüísticos», puesto que éstos enuncian propiedades generales a las que obedece toda lengua humana natural (universales absolutos) o bien relaciones necesarias o probables entre diferentes parámetros de las lenguas (universales implicativos).

La asignatura «Tipología Lingüística» está presente en el Campus Virtual de la Universidad Complutense desde sus inicios, pues fue una de las asignaturas piloto que se incorporó a él en el primer año de su implantación. Desde entonces, se han venido utilizando todos los años los recursos que éste ofrece, con una intensificación paulatina de su empleo. Para la virtualización de la asignatura se usó en un principio la plataforma WebCT y luego se hizo el trasvase a la plataforma Moodle en el curso 2008/2009, el primer año en que esta posibilidad estuvo disponible en la UCM. Para esta conversión fue fundamental la ayuda de Elena de Miguel García, becaria FPU del Área de Lingüística.

Ha sido, además, una de las asignaturas piloto del proyecto «UCM Abierta», que pretende poner a disposición de la comunidad universitaria y, en general, de todos los interesados, experiencias concretas de utilización de las plataformas virtuales en asignaturas de una universidad presencial como lo es la Universidad Complutense de Madrid³.

2. ORGANIZACIÓN DE LA ASIGNATURA Y UTILIZACIÓN DEL CAMPUS VIRTUAL

La docencia de la asignatura se articula sobre una serie de contenidos teóricos, que corresponden al programa oficial de la asignatura, y sobre varios bloques de actividades prácticas, de las cuales unas tienen carácter

obligatorio y otras, voluntario. Expondremos a continuación de forma muy esquemática cómo se organiza la docencia cada uno de estos tres bloques y cuál es el papel que desempeña el Campus Virtual en ellos.

Lógicamente, además de los recursos que mencionaremos en los sucesivos apartados, los estudiantes tienen disponible a través de Campus Virtual la información general acerca de la asignatura (programa, criterios de evaluación, bibliografía básica...), cuentan con un calendario en el que se van indicando los hitos (realización de prácticas, exámenes, etc.) y pueden ponerse en contacto con el profesor a través de la aplicación de correo electrónico de Moodle. Para una primera visión de cómo se organiza la asignatura, véase la Figura 1.

2.1. CONTENIDOS TEÓRICOS

Los contenidos teóricos de la asignatura se explican fundamentalmente en las clases presenciales, en las que se combina la exposición por parte del profesor con el análisis de ejemplos y casos de estudio.

A través del Campus Virtual se ofrecen a los estudiantes materiales de apoyo para el estudio de la materia, incluyendo esquemas, gráficos y otro material que se utilizará en las clases presenciales, así como lecturas complementarias y vínculos con sitios web que ofrecen recursos o información adicionales de interés para desarrollar algunos aspectos de la materia. Todos estos recursos están agrupados dentro del espacio de la asignatura en Moodle en un apartado denominado «Materiales de la asignatura» (véase Figura 2).

2.2. PRÁCTICAS OBLIGATORIAS

Las prácticas obligatorias de la asignatura tienen una parte presencial los miércoles, dentro de los créditos dedicados a Actividades Académicas Dirigidas con que cuentan todas las asignaturas de licenciatura de la Facultad de Filología. Se realizan por grupos y constan de dos series: una primera de cuatro prácticas y otra de dos.

³ La página de acceso a UCM Abierta es: <https://www.ucm.es/campusvirtual/ucmabierta/index.php>. La dirección concreta en la que puede encontrarse la asignatura de «Tipología Lingüística» es la siguiente: <https://www.ucm.es/campusvirtual/ucmabierta/index.php?ac=verAsigUCMAbierta&ac2=8&ac3=inicio&ac4=areaHumanidades>.



Figura 1. Gráfico evolución de alumnos, accesos y datos servidos por la plataforma

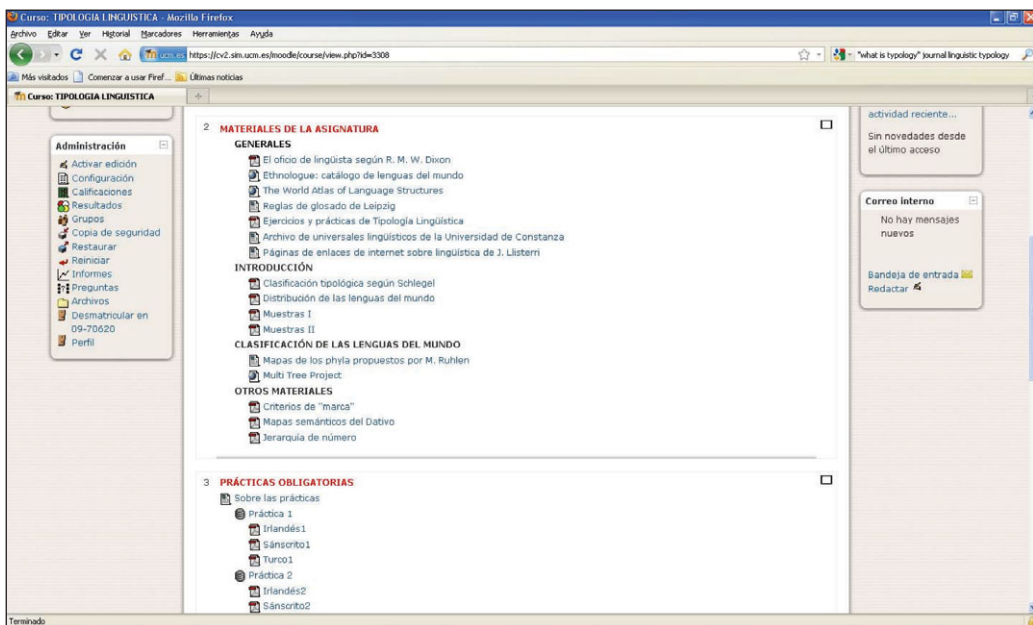


Figura 2. Materiales de la asignatura

Desde el principio de curso los estudiantes deben quedar adscritos a uno de los grupos de trabajo, a cada uno de los cuales se le asigna una lengua, sobre la que realizarán las prácticas 1 a 4. En los últimos años las lenguas para las prácticas han sido el sánscrito, el irlandés y el turco. Son varios los criterios por los que se han seleccionado estas lenguas: en primer lugar, son lenguas interesantes desde el punto de vista tipológico para quienes normalmente sólo están familiarizados con lenguas europeas («average European languages»), ya que entran en contacto con lenguas que cuentan con otro tipo de estructuras lingüísticas (una lengua con un rico sistema flexivo en el caso del sánscrito; una lengua con orden de palabras VSO en el del irlandés y una lengua aglutinante en el del turco); en segundo lugar, son lenguas escritas en alfabeto latino (irlandés y turco) o que cuentan con una tradición de transliteración en gramáticas y estudios (sánscrito), pues, por las limitaciones de tiempo que impone un cuatrimestre, resultaría más problemático trabajar con lenguas que requieren familiarizarse previamente con otro sistema de escritura; finalmente, se trata de lenguas para

las que existan recursos bibliográficos en la UCM o en Internet que permiten un adecuado desarrollo de las prácticas.

Para cada práctica de la 1 a la 4 existe un cuestionario diseñado por el profesor, que los estudiantes tienen disponible desde el comienzo a través del Campus Virtual, de forma que pueden conocer de antemano sobre qué temas van a versar. En la sesión presencial el profesor facilita a cada grupo los recursos bibliográficos para realizar el cuestionario. Los alumnos realizan la práctica en grupo, con el apoyo del profesor para las dificultades que puedan surgir.

Con posterioridad a esta sesión presencial, en la que los estudiantes obtienen los datos necesarios para completar el cuestionario, la discusión debe continuar entre los miembros de cada grupo, para lo cual se les ofrece la posibilidad de utilizar los foros de la asignatura. El grupo debe consensuar una respuesta conjunta a la práctica y, una vez que llega a ella, enviarla al profesor para su revisión, después de lo cual se pone a disposición de sus compañeros en Campus Virtual, para que ellos puedan hacerles las preguntas y comentarios que consideren pertinentes (véase Figura 3).

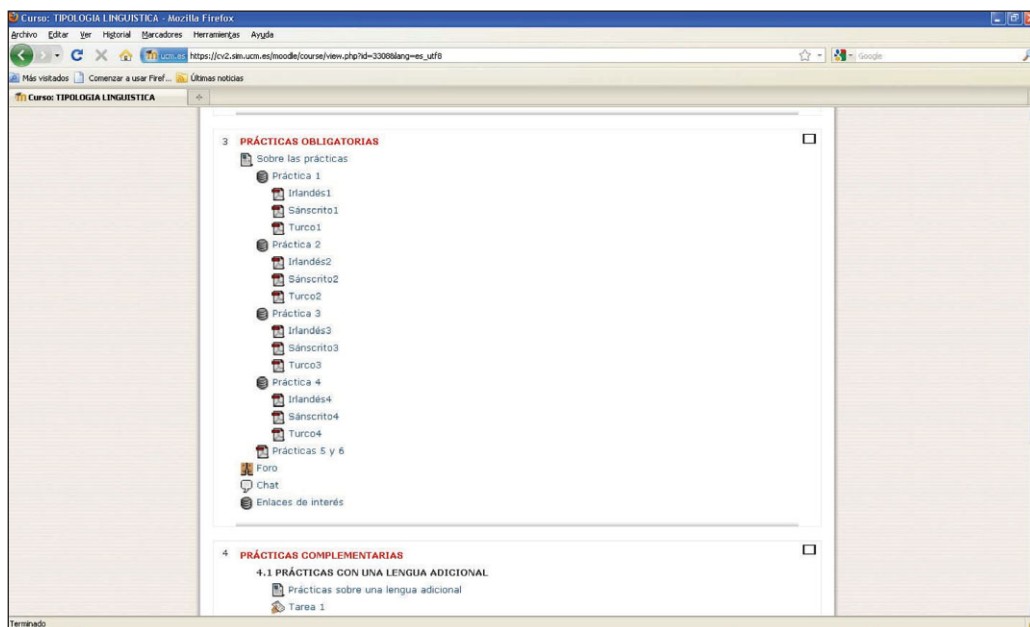


Figura 3. Prácticas obligatorias

La secuenciación de las prácticas se realiza en función del desarrollo de las clases teóricas, por lo que puede haber diferencias en alguna(s) de las prácticas de un año a otro en función del ritmo de las clases teóricas. La primera práctica tiene un carácter propedéutico y su función es la de familiarizar a los alumnos con la lengua sobre la que trabajarán durante el curso.

Dado que la realización de estas prácticas es obligatoria para poder aprobar la asignatura, aquellos estudiantes que no pueden asistir a alguna de las prácticas deben realizarla por su cuenta, utilizando la bibliografía recomendada y los recursos de Internet apropiados.

En cuanto las prácticas 5-6, están concebidas como una pequeña introducción al trabajo de campo con informantes. En la práctica 5 cada grupo ha de diseñar en una primera fase un cuestionario sencillo de traducción con vistas a trabajar con un informante un aspecto de la sintaxis de su lengua. En una segunda fase, se hace una puesta en común entre todos los grupos, analizando las razones que les han llevado a seleccionar las diferentes oraciones que han incluido y, bajo la orientación del profesor, se discuten las

ventajas o inconvenientes de incorporar unas u otras. El objetivo es consensuar un cuestionario conjunto, que será el que se utilizará con el informante en la práctica 6.

2.3. ACTIVIDADES VOLUNTARIAS

Además de las prácticas obligatorias, los estudiantes pueden realizar toda una serie de actividades voluntarias. Dependiendo de la dificultad y el esfuerzo que supongan, tendrán una valoración mayor o menor, según consta en el apartado «criterios de evaluación» de la ficha de la asignatura.

En el último curso las actividades contempladas han sido las siguientes (véase Figura 4):

a) Prácticas sobre una lengua adicional

Se trata de realizar los mismos cuestionarios que en las prácticas obligatorias sobre una lengua diferente de las seleccionadas para el trabajo en grupo, utilizando recursos bibliográficos y de Internet.

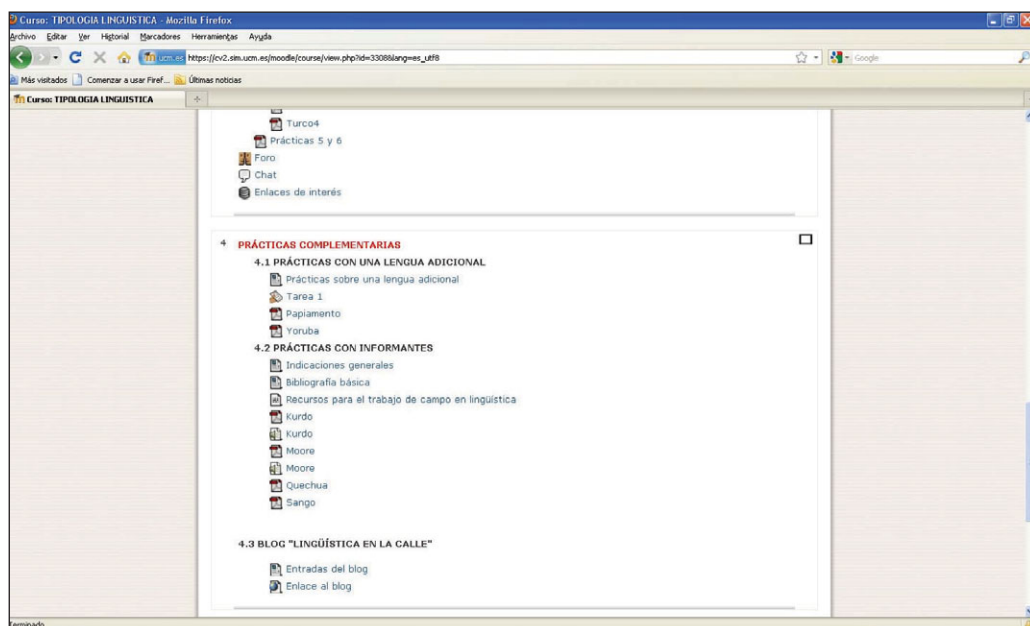


Figura 4. Prácticas complementarias

A medida que los estudiantes van entregando los cuestionarios cumplimentados, tras la revisión por parte del profesor, se van poniendo a disposición de sus compañeros a través del espacio virtual de la asignatura.

b) Prácticas con informantes

Aprovechando la gran variedad de lenguas de las que se pueden encontrar hablantes en la Comunidad de Madrid, el objetivo de estas prácticas es iniciar a los estudiantes en los métodos de campo en lingüística. La realización de estas prácticas implica tres fases fundamentales: 1. lectura de bibliografía básica sobre el trabajo de campo en lingüística; 2. elección de la lengua y localización de los informantes, documentación sobre la lengua y la familia a la que pertenece y diseño de un cuestionario focalizado sobre algún aspecto concreto de esa lengua; 3. trabajo con informantes y elaboración de los resultados.

Una vez realizadas las prácticas, se ponen a disposición de los demás estudiantes de la asignatura tanto el cuestionario con las respuestas del hablante como el archivo de sonido que contiene la sesión de trabajo con el informante.

c) Elaboración de noticias para un blog

Siguiendo el modelo de las noticias publicadas en el blog «Lingüística en la calle»⁴, los alumnos deben elaborar una noticia de carácter divulgativo pero que sirva para ilustrar algún aspecto de la teoría lingüística general a partir de un documento real que puedan documentar fotográficamente.

d) Participación relevante en los foros de discusión

A lo largo del curso el profesor propone diferentes temas de debate en los foros de la asignatura, valorando la participación activa, reflexiva y documentada por parte de los estudiantes. En función del desarrollo del curso, se

puede partir de lecturas adicionales facilitadas a través del Campus Virtual, temas de reflexión que han surgido en las clases teóricas o prácticas, noticias de actualidad aparecidas en los medios de comunicación, etc.

De todas formas, conviene señalar que no se trata de un catálogo cerrado, sino que si un alumno está interesado en realizar una actividad que tenga relación con los contenidos de la asignatura y pueda contribuir a su formación, se le anima a que lo haga.

Todas estas prácticas se ponen a disposición de los demás estudiantes de la asignatura a través del Campus Virtual.

3. VALORACIONES

Dado que las plataformas de enseñanza virtual han sido concebidas fundamentalmente para la enseñanza a distancia, resulta necesario hacer un esfuerzo de adaptación para poder utilizarlas con provecho de forma integrada con la enseñanza presencial, que es la mayoritaria en una universidad como la Universidad Complutense. En este sentido, desde una institución con el peso y diversidad de la Universidad Complutense pueden hacerse contribuciones muy interesantes a la metodología del *blended learning*, combinando los aspectos más positivos de la enseñanza presencial y de la no presencial.

Para hacer una valoración general del impacto de la incorporación del Campus Virtual dentro de la asignatura podemos tomar como hilo conductor dos ejes fundamentales:

- simplificación de los procesos,
- mejora de los resultados de aprendizaje.

De acuerdo con el primero, la utilización de Campus Virtual tendrá un impacto positivo en la medida en que contribuya a agilizar y simplificar los diferentes procesos implicados en el desarrollo de una asignatura. Aquí hay que diferenciar entre los procesos de gestión de la asignatura, de comunicación y de aprendizaje.

La valoración que se puede hacer de los dos primeros es de índole general y no especí-

⁴ <http://weblogs.madridmasd.org/linguistica/>.

fica de la asignatura. Las herramientas de seguimiento y control de alumnos, la posibilidad de creación de grupos de trabajo, generación de informes, etc., simplifican los procesos de gestión de la asignatura y permiten al profesor un control más directo, sin depender de una mediación administrativa.

Igualmente, el uso de plataformas constituye una mejora importante de la posibilidad de comunicación. Una adecuada gestión de las herramientas de comunicación permite abrir espacios de reflexión adicionales y, además, su carácter no inmediato invita a una reflexión previa y a una elaboración de los contenidos mayor que en los debates y discusiones en clase. Frente a la respuesta improvisada o el silencio en la clase presencial, el debate en un foro facilita la participación de un número mayor de estudiantes y permite que las intervenciones sean más interesantes. Estas herramientas también comunican entre sí a todos los estudiantes de la asignatura, y no solo con el profesor, lo que supone una mayor agilidad.

La posibilidad de compartir informaciones con los compañeros de curso es un factor de motivación para indagar en los temas de la asignatura. Por ejemplo, en «Tipología lingüística» hemos podido constatar que cuando aparecía en la prensa alguna noticia que tenía que ver con los contenidos de la asignatura, es frecuente que alguno de los alumnos dé cuenta de ella en los foros, lo que puede suscitar el interés de otros estudiantes y hacer que se profundice en algunos aspectos relacionados con la materia.

No obstante, a lo largo de estos años hemos percibido una reticencia a la utilización de los recursos del tipo de los chats y foros para el trabajo «interno» de los grupos en que se organiza la asignatura. Cabe aventurar para ello dos explicaciones complementarias: por un lado, resultan comprensibles los reparos de los estudiantes a dejar constancia en el Campus Virtual de forma visible para el profesor de su proceso de discusión y elaboración de las respuestas a los cuestionarios, es decir, mostrar los tanteos y propuestas hasta llegar a la elaboración de la respuesta final.

Además, el problema que presentan las herramientas de comunicación integradas en las plataformas es que exigen que el estudiante entre en el espacio de la asignatura para acceder a ellas. Se ha avanzado algo, por ejemplo con la posibilidad existente en Moodle de que los usuarios puedan vincular con la asignatura su dirección de correo electrónico habitual para que les lleguen a ella los mensajes generados dentro del curso. Sin embargo, sería deseable que también se pudieran vincular las plataformas con redes sociales de uso general como Facebook o Twitter para que el usuario de las plataformas las tuviera integradas dentro de su «universo comunicativo», pues, de lo contrario, es de prever que verán muy restringido su uso como vehículo de comunicación entre los estudiantes e, incluso, con el profesor.

En cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, el uso de plataformas de enseñanza virtual permite una mejor adaptación de la asignatura a las necesidades e intereses de cada estudiante. Obviamente, cada uno tiene un nivel de dedicación a la materia diferente, y esto por razones muy variadas. La posibilidad de acceder de forma rápida y cómoda a materiales y recursos adicionales a los utilizados en las clases presenciales facilita al estudiante interesado la profundización en alguno de los temas, más allá de las tradicionales bibliografías, a las que no sustituyen sino que complementan.

Creo que en el futuro inmediato el reto estará en conseguir que el uso de las plataformas de enseñanza virtual no se limite al trabajo no presencial del alumno, sino que puedan utilizarse las plataformas también en las clases presenciales. Está aún muy lejano el momento en que todas las aulas serán «aulas de informática», es decir, que en cualquier clase presencial se podrá hacer uso de los recursos informáticos y de Internet que convengan en cada momento. Mientras esto sea así, necesariamente habrá un sesgo hacia un modelo de *blended learning*, en el que, como señalábamos, habrá una división entre las clases presenciales y la utilización de Campus Virtual para las actividades no presenciales. Cuando se pueda hacer uso habi-

tual de las plataformas también en las clases presenciales, esto tendrá un impacto en el diseño de las asignaturas en el Campus Virtual, pues éste deberá incluir los recursos necesarios tanto para el trabajo en el aula con el profesor como para el trabajo de los alumnos fuera del aula.

No obstante, hay que decir que las plataformas de enseñanza virtual siguen presentando algunos problemas de ductilidad cuando se quieren hacer usos «atípicos» en ellas. Por ejemplo, una herramienta de uso frecuente son los cuestionarios, pero resulta difícil combinarlos con el trabajo por grupos y con la posibilidad de incorporar como respuesta a los cuestionarios textos largos y no únicamente soluciones de opción múltiple o de relleno de huecos.

Por lo que se refiere a los resultados de aprendizaje, mi apreciación es que la utilización de las plataformas de enseñanza virtual tiene un impacto positivo en los resultados, que puede ser consecuencia de la acción combinada de dos factores. El primero de ellos es el factor «motivación»: el uso de plataformas digitales liga el estudio universitario con el universo habitual de los estudiantes y con el nivel tecnológico al que están acostumbrados en su vida cotidiana. El segundo factor es la facilidad y comodidad de acceso a un mayor número de recursos, lo que permite aumentar el rendimiento del tiempo de trabajo dedicado a la asignatura.

Esta mejora en los resultados tiene una plasmación objetiva en una reducción del número de suspensos, como veremos más abajo. Asimismo, hay una toma de conciencia por parte del estudiante de cuál es el nivel que va alcanzado en la asignatura. Dada la interacción con el profesor y con otros estudiantes a través de la plataforma virtual, resulta más fácil percibir cuál es el nivel relativo propio por comparación con los otros estudiantes y ser consciente de si se ha alcanzado el nivel necesario para superar la materia, algo que para algunas asignaturas con un fuerte componente teórico no resulta fácil en las clases presenciales. Además, la participación activa en el Campus Virtual motiva al alumno a mantener un ritmo continuado de estudio y de

trabajo en la asignatura, ya que de lo contrario le resulta imposible participar en las actividades propuestas.

Desde el punto de vista de los estudiantes, la valoración que han transmitido al profesor sobre la utilización del Campus Virtual es positiva. Además, hay que señalar que la asignatura ha sido incluida dentro del programa DOCENTIA en el curso 2009/2010, por lo que, aunque entre las preguntas de que consta el cuestionario que realizan los alumnos no haya preguntas específicas sobre el uso del Campus Virtual, sí que se puede valorar la percepción general que tienen de la asignatura. A este respecto, por ejemplo, entre las preguntas referidas a la información que facilita el profesor sobre la asignatura los resultados no bajan del 4,83 (sobre 5), lo que en buena medida cabe atribuir a la inmediatez y facilidad que supone la utilización del Campus Virtual. También son significativas las valoraciones sobre las prácticas de la asignatura, ya que, como se ha expuesto más arriba, se realizan con una metodología de *b-learning*. En este caso las puntuaciones de los alumnos están siempre por encima del 4,17. Igualmente, dado el planteamiento general de la asignatura, resulta relevante que la puntuación en la pregunta «Estoy satisfecho con la labor docente de este profesor», el valor medio sea de 4,83.

El trabajo con esta asignatura ha formado parte del PIMCD mencionado en la nota 1, uno de cuyos objetivos era contribuir a la determinación de criterios de calidad en la utilización del Campus Virtual y las diversas plataformas de enseñanza virtual. Gracias a ello ha sido posible identificar varios bloques en los que puede medirse el impacto que puede tener la utilización del Campus Virtual en la mejora de la calidad de la docencia. Resumimos a continuación de forma breve las principales conclusiones, pues nos parece que pueden resultar interesantes a la hora de valorar los resultados en otras asignaturas de titulaciones y áreas afines a ésta. Se trata de los siguientes parámetros:

- Implicación de los estudiantes en la asignatura. Partiendo de la base de que facto-

res tales como el «interés» de los estudiantes son difíciles de cuantificar *per se*, hemos intentado identificar en qué resultados objetivos puede plasmarse el parámetro de «implicación» de los estudiantes. A lo largo del curso 2009/2010 hemos podido determinar que se pueden utilizar como indicadores objetivos del interés e implicación de los estudiantes en una asignatura datos como los siguientes:

- a) participación en los foros de la asignatura;
 - b) aumento del número de estudiantes que realizan prácticas voluntarias de la asignatura;
 - c) aumento del número de actividades de la asignatura en las que se implica un mismo alumno.
- Porcentaje de abandono de la asignatura. Se trata de otro factor objetivable. Contamos con que en todas las asignaturas existe un porcentaje (que, llamativamente, va en aumento cada año) de estudiantes matriculados que jamás se ponen en contacto con el profesor y no asisten nunca a las clases ni se presentan a examen. Pero, dejando de lado este sector, entre los estudiantes que asisten a clase de forma regular puede utilizarse como un criterio de calidad la disminución de la tasa de abandono de la asignatura, que puede medirse a través de dos elementos relacionados: (1) número de estudiantes que comienzan a asistir a las clases y continúan durante todo el curso asistiendo y participando en las actividades de la asignatura, y (2) número de estudiantes que se presentan a examen en la convocatoria de junio.
 - Resultados obtenidos por los estudiantes. También este factor es objetivable, en la medida en que se puedan comparar los resultados (calificaciones) obtenidos por diferentes grupos de estudiante a lo largo de varios cursos. Concretamente, en el caso de la asigna-

tura de Tipología Lingüística en el curso 2009/2010 los resultados han sido los siguientes:

- todos los alumnos que se han presentado al examen en la convocatoria de junio han aprobado;
- las calificaciones medias obtenidas por los alumnos son sensiblemente superiores a las obtenidas en otras asignaturas. Concretamente, la distribución en el curso 2009/2010 ha sido la siguiente: M. de Honor: 1; Sobresaliente: 5; Notable: 5; Aprobado: 1.

Las diferencias respecto a los resultados previos a la utilización de Campus Virtual en esta misma asignatura son importantes: ha aumentado la implicación de los estudiantes en la asignatura, tanto por el número de estudiantes que realizan prácticas voluntarias como por la calidad de éstas; se ha reducido drásticamente el número de estudiantes que a pesar de haber seguido regularmente la asignatura no se presentan a la convocatoria de junio y, como ha quedado señalado, han mejorado de forma significativa los resultados obtenidos por los estudiantes, que han alcanzado una mayor formación en la materia, tal y como reflejan las calificaciones obtenidas.

En definitiva, el esfuerzo invertido en la «virtualización» de las asignaturas, y siempre teniendo presente que en el caso de la Universidad Complutense, nos encontramos ante un tipo de enseñanza con un componente presencial esencial, redundan en un mayor rendimiento de los procesos y en una mejora de resultados. Con el incremento de la imbricación entre las actividades desarrolladas presencialmente y las que tienen lugar mediante el Campus Virtual se logra también una respuesta mayor por parte de los estudiantes. Concretamente, en el actual curso 2009/2010 en la asignatura de «Tipología lingüística» ha habido una respuesta muy positiva y una especial implicación y motivación por parte de los estudiantes para realizar las actividades voluntarias de la asignatura.

Sí que es conveniente recordar que la inversión de tiempo y esfuerzo por parte del profesor en la construcción paulatina de la asignatura necesita una continuidad a lo largo de varios cursos para que realmente compense.

Con todo, a pesar de los condicionantes y limitaciones señalados, la utilización de Campus Virtual de forma integrada con la dinámica de las clases presenciales debe valorarse positivamente.

ENSEÑANZA *E-LEARNING* EN LA UCM: LA ASIGNATURA DE PARASITOLOGÍA EN EL PROYECTO ADA-MADRID

Ignacio García Más, Benito Muñoz Araujo, Ana García Moreno

igarmas@bio.ucm.es; titomu@bio.ucm.es; agmoreno@bio.ucm.es

Dpto. de Zoología y Antropología Física, Facultad de Ciencias Biológicas
Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Parasitología, ADA-Madrid, Campus Virtual, *E-learning*, Enseñanza virtual.

En el presente artículo se describe la experiencia de la impartición de una asignatura e-learning, «Introducción a la Parasitología», dentro del Proyecto ADA-Madrid. El desarrollo de la asignatura está marcado y modelado por las relaciones entre los tres componentes básicos de este sistema educativo: profesores, alumnos y entorno de aprendizaje dentro del Campus Virtual. El diseño está basado en la utilización de todos los recursos que proporciona la plataforma virtual Moodle y en el establecimiento de una comunicación frecuente, cercana y cordial entre profesores y alumnos. Los componentes fundamentales de la asignatura son la participación en foros de debate, la realización de trabajos en grupo, la construcción de wikis, la comunicación mediante el chat y la asistencia a videoconferencias. La adquisición del conocimiento se basa en el desarrollo de actividades, no solo en la memorización del mismo; la novedad del sistema ha supuesto un esfuerzo añadido para profesores y alumnos, sobre todo en el primer año de su implantación, curso académico 2005/06, y, sin embargo, los resultados han sido muy satisfactorios y la asignatura sigue dentro del proyecto de forma ininterrumpida.

1. INTRODUCCIÓN

La coincidencia, en el espacio y tiempo, entre el profesor y el estudiante no es absolutamente necesaria para que se alcancen los objetivos de aprendizaje planteados en una asignatura. La aparición y el desarrollo de nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y, sobre todo, el desarrollo de la Web como medios de establecer relaciones enseñanza-aprendizaje, ofrecen nuevas oportunidades que se pueden aprovechar como complemento o sustitución de la enseñanza tradicional. Sin embargo, la educación *on-line* debe tener una serie de características diferentes a las existentes en la formación presencial, lo que determina el necesario cambio metodológico.

La creación del EEES está muy relacionada con el cambio metodológico y con la aplicación de las TIC y el profesorado universitario tiene que enfrentarse a estos retos. La Universidad Complutense cuenta desde hace varios años con asignaturas virtuales (*e-learning*) que se desarrollan dentro del Proyecto ADA-Madrid, [AdaMa].

La experiencia adquirida por los profesores involucrados puede ser de utilidad para el resto de la comunidad universitaria a la hora de adaptarse a un nuevo sistema pedagógico y de evaluación.

El objetivo del proyecto ADA-Madrid es el de formar a los estudiantes en un proceso de educación activo, en el que su participación y sus actividades propicien la adquisición de

conocimientos. La orientación de las asignaturas se basa en seis criterios: autoaprendizaje, desarrollo de habilidades, comunicación e interacción entre alumnos, red de información, desarrollo del conocimiento y una evaluación continua.

Los profesores deben promover el desarrollo de las capacidades y las destrezas intelectuales y sociales de los estudiantes, y éstos deben desarrollar un papel activo en su formación e implicarse en todas las facetas del proceso de aprendizaje. Su trabajo en la asignatura consiste en procesar la información que se le facilita, analizarla, contrastarla y comprenderla; parte de las actividades se llevan a cabo en solitario, pero la mayor parte de ellas se realizan en colaboración con el grupo.

La comunicación e interacción entre alumnos son muy importantes en el desarrollo de una asignatura telemática. En este caso, los estudiantes matriculados proceden de cualquiera de las licenciaturas de las seis universidades públicas de la Comunidad de Madrid: Universidad de Alcalá, Universidad Autónoma, Universidad Carlos III, Universidad Complutense, Universidad Politécnica y Universidad Rey Juan Carlos.

Los alumnos encuentran en el Campus material específico para la asignatura, editado por los profesores, y acceso a documentos, proyectos, publicaciones y materiales localizados en una amplia red de información dentro y fuera del entorno de su propia universidad.

El seguimiento de los progresos de los estudiantes se realiza mediante pruebas de autoevaluación con un componente importante de formación; los estudiantes pueden reconducir su proceso educativo, puesto que conocen el nivel alcanzado a lo largo del desarrollo de la asignatura.

2. PROGRAMACIÓN DE LA ASIGNATURA

La asignatura «Introducción a la Parasitología», de cuatro créditos, se imparte a un total de 60 alumnos, 10 de cada una de las universidades públicas de la Comunidad de Madrid, procedentes de licenciaturas muy diversas. La

mayoría de ellos no cuenta con una formación previa ni cursa licenciaturas relacionadas con la temática, como Biología, Medicina o Veterinaria. El curso se desarrolla de forma exclusivamente virtual a través del Campus, nunca se imparten clases presenciales ni se reúnen los profesores con los alumnos.

La programación, consistente en seis tipos diferentes de actividades (desarrollo de las clases, videoconferencias, participación en foros de debate y sesiones de chat, trabajos en grupo y actividades de evaluación), no guarda relación alguna con los modelos utilizados en las clases presenciales y magistrales que se imparten en las licenciaturas convencionales. Está basada en un tipo de enseñanza en la que el alumno debe tomar responsabilidad en su formación y participar de forma activa en la misma y decidir por sí mismo el tiempo dedicado al trabajo/estudio, así como los horarios que, en la mayoría de las ocasiones, incluye las horas nocturnas y los fines de semana. Normalmente se marca un plazo razonable para el desarrollo de las actividades de modo que el estudiante pueda decidir cuándo llevarlas a cabo, en función de la disponibilidad de su tiempo. Su actividad queda reflejada en el Campus y, por lo tanto, los profesores pueden verificar en cada momento el progreso o el grado de abandono e intervenir cuando se considera necesario para fomentar su motivación. A pesar de que la materia se imparte de forma exclusivamente virtual, este tipo de enseñanza debe estar marcado por una atención personal, continuada y cercana a los estudiantes.

3. CONTENIDOS DEL CAMPUS VIRTUAL

Con el fin de que los alumnos cuenten con la mayor información posible se emplean todos los recursos disponibles en la plataforma virtual. Los contenidos de la asignatura se distribuyen de forma organizada por los diferentes recursos del Campus. Este diseño pretende potenciar la relación del estudiante con el entorno virtual y transformar el estudio de la materia en una actividad de búsqueda de recursos.

La guía de aprendizaje es un elemento básico en el que se detallan los objetivos, la or-

ganización de la asignatura y la programación de las actividades y del proceso de evaluación.

Los contenidos de la asignatura se han organizado de forma modular para facilitar su comprensión. Cada uno de estos módulos se ha dividido en lecciones básicas, relacionadas entre sí, que se activan en el Campus semanalmente.

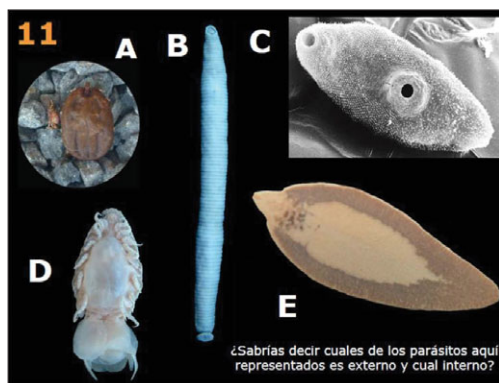


Figura 1. Ejemplo de cuestión planteada en las lecciones

El contenido de cada lección está compuesto por una pequeña introducción, un índice de las cuestiones básicas y las referencias necesarias para su desarrollo, localizadas en la «biblioteca» del Campus. Cada lección incluye imágenes relacionadas con una serie de cuestiones que se deben responder (véase la figura 1).

Es importante que los materiales preparados para la asignatura y volcados en el Campus presenten diseños atractivos y contenidos claros y precisos (véase la figura 2).

Para resolver las cuestiones planteadas se cuenta con información preparada por los profesores de la asignatura y depositada en el

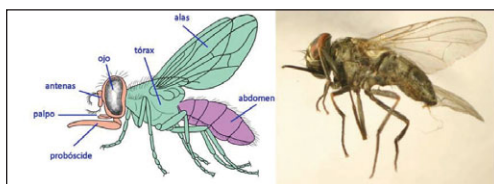


Figura 2. Esquema y fotografía de un estomoxo adulto

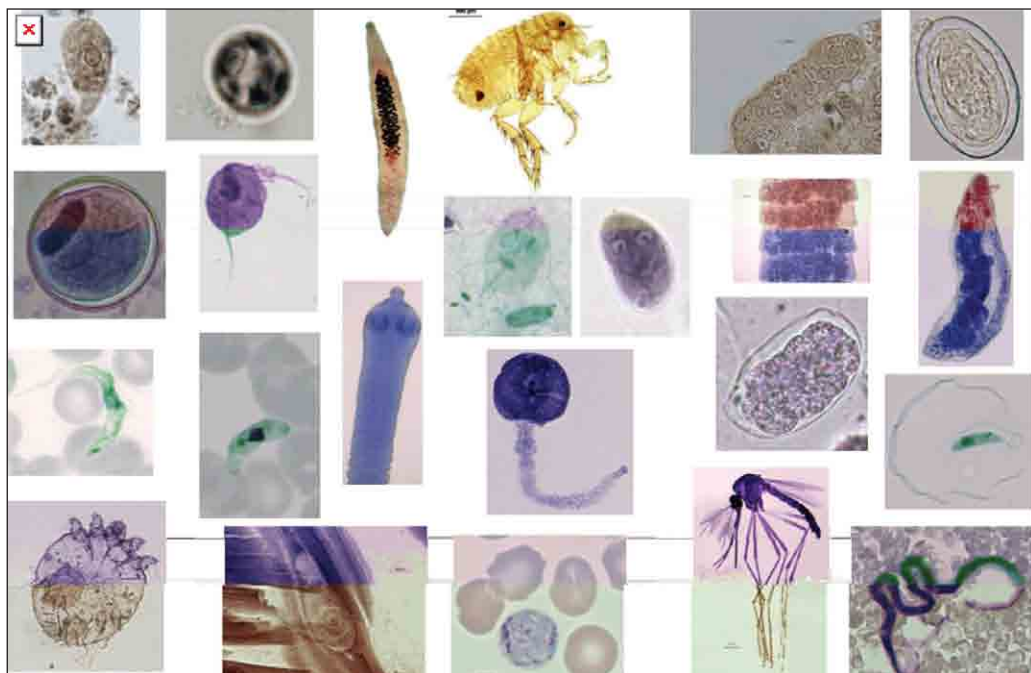


Figura 3. Fotografías del material de prácticas

Campus consistente en archivos (pdf) organizados por categorías: archivos temáticos, bancos de imágenes (fotografías del material de prácticas, véase la figura 3) y los textos expuestos en las videoconferencias. También se incluyen enlaces a páginas web especializadas en las que encontrar la información complementaria. Se incluye un glosario con los términos específicos de Parasitología.

Las videoconferencias establecen un acercamiento real con el profesor y enriquecen la asignatura. Están protagonizadas por profesionales del mundo de la Parasitología que aceptan la colaboración y exponen algunos de los temas más candentes y que más interés despiertan en la sociedad. Siempre se graban en un horario programado y anunciado antes del inicio del curso para favorecer la asistencia de los estudiantes en un aula de su propia universidad. Finalmente, quedan archivadas en el Campus donde permanecen accesibles a lo largo de todo el curso para que los alumnos puedan acceder a ellas cada vez que lo deseen.

4. DESARROLLO DE LA ASIGNATURA

El desarrollo de la asignatura supone un esfuerzo importante para los profesores que normalmente acceden al proyecto con poca experiencia en enseñanza virtual y, por lo tanto, la planificación del curso es más costosa que en la enseñanza tradicional.

El montaje completo de la asignatura debe estar terminado antes del comienzo del curso y no puede estar sometido a modificaciones. La edición de los materiales docentes que serán volcados en la plataforma y el manejo del propio Campus requieren mucho tiempo y dedicación. El trabajo depende mucho del nivel de conocimiento informático y la disponibilidad de tiempo de los profesores y del porcentaje de material didáctico previamente digitalizado. En sus comienzos, la mayor parte del tiempo dedicado a la asignatura se destina a la preparación del Campus, aunque indudablemente también se requiere mucho tiempo para la atención de los alumnos. La colaboración de un grupo de profesores impartiendo la asigna-

tura es una gran ventaja para poder desarrollar con éxito la enseñanza virtual.

La clave del éxito en un sistema de formación *on-line* es la interactividad, porque garantiza un aprendizaje activo frente a una actitud pasiva y meramente receptora. Esta idea es la base de la programación de la asignatura que nos ocupa y por lo tanto cada clase consiste en proponer una serie de cuestiones básicas o de curiosidades que el alumno debe descubrir con las ayudas del Campus y la colaboración con sus compañeros.

Indudablemente cada lección aporta, a modo de introducción, los conceptos más básicos del tema a tratar, sobre todo considerando la heterogénea procedencia de los alumnos y su desconocimiento previo sobre Parasitología. Las preguntas reflejadas en los «Planteamientos de las lecciones» depositados deben ser respondidas en los foros de debate abiertos para cada lección. El trabajo de los alumnos consiste en consultar la documentación del Campus y navegar por Internet en busca de información en otras páginas web.

Tras concluir el trabajo de búsqueda, los alumnos deben responder en el foro de debate las cuestiones planteadas. Los profesores motivan y activan la discusión, para que se establezca una dinámica en la que los propios estudiantes resuelvan las preguntas y las dudas, incorporando la información extraída de su trabajo personal. El contenido generado por la discusión en los foros se almacena en el Campus a lo largo del curso y acaba transformándose en otro recurso didáctico. El trabajo realizado por los estudiantes se refleja en las evaluaciones y en el registro de acceso al Campus. El único problema de esta actividad suele ser la escasa participación de los estudiantes, que no puede justificarse por una incompatibilidad de horarios ya que permanecen activos a lo largo del todo el curso. Esta dificultad se resuelve cuando los profesores incentivan la dinámica de los foros. Probablemente la falta de intervención en los foros puede deberse al cambio metodológico y el profesor debe hacer un esfuerzo extra para motivar la participación.

Los trabajos en grupo son bien acogidos entre los estudiantes. Lo óptimo es que estén constituidos por 4 miembros. La problemática

se concentra en la formación de los grupos de trabajo. En un entorno virtual la dificultad en la organización surge del hecho de que los estudiantes sólo contactan a través del Campus y, normalmente, no mantienen trato personal directo, ni se conocen personalmente. En este entorno se requiere con frecuencia la ayuda de los profesores para su formación. Para algunos estudiantes es suficiente la aportación de algunas ideas como contactar con los compañeros con los que comparten sesiones de chat, anuncios en la mensajería del Campus, o la selección al azar de sus compañeros. Pero en la mayoría de los casos los docentes intervienen organizando los grupos lo que agiliza la puesta en marcha de los trabajos. En ocasiones, y a pesar de la intervención de los profesores, algunos estudiantes realizan su trabajo en solitario.

La realización de trabajos en el modelo de enseñanza *e-learning* cumple dos funciones básicas: la primera tiene que ver directamente con el sistema de aprendizaje y la segunda con la relación entre los propios estudiantes, por lo que el profesor debe especificar que la propuesta no se basa sólo en la realización de la tarea, sino en la colaboración del grupo. La propuesta de temas relacionados con realidades cercanas a ellos favorece el interés y la realización de los mismos. La calidad de los trabajos es el mejor indicio de la eficacia de los cursos *on-line*, ya que demuestran, como en nuestro caso, que alumnos procedentes de licenciaturas muy diversas y sin ninguna formación previa han sido capaces de lograr excelentes resultados.

El aprovechamiento de todos los recursos del Campus incluye la utilización del chat, por lo que se han establecido sesiones relacionadas con las clases para que los alumnos tengan la oportunidad de comunicarse directamente con los docentes y sus compañeros en tiempo real. Las sesiones son siempre previas a las evaluaciones, de modo que en ellas se planteen las dudas que no se hayan resuelto (mediante el trabajo personal o en los foros), o se expresen curiosidades de todo tipo, muchas de ellas relacionadas con noticias del momento o que hayan surgido tras visionar un programa de televisión o una película. Como en el caso del correo electrónico, el chat presenta las ventaj

as del empleo de un lenguaje no tan formal como el de los foros, lo que facilita la relación y la confianza entre profesores y alumnos y mejora notablemente su rendimiento.

El principal problema del chat se relaciona con la incompatibilidad de los horarios, lo que motiva la escasa participación de los alumnos. Hay que destacar que cuando los alumnos participan en alguno de ellos continúan participando cada vez que les es posible. Es interesante destacar la importancia de realizar las sesiones durante el fin de semana, fuera del horario laboral, a pesar de lo que eso conlleva.

El sistema de evaluación en la enseñanza *on-line* se efectúa a través de pruebas específicas. En su preparación se invierte una porción considerable de tiempo ya que no se suele disponer de material preparado con anterioridad y los contenidos deben cargarse de forma bastante tediosa en el Campus. Se preparan tests de entre 50 y 100 preguntas que el sistema selecciona al azar entre una batería de unas 500 preguntas por lección, de modo que cada estudiante tiene un examen personal. Para poder evaluar de forma real sus conocimientos la mayoría de las preguntas no deben tener una respuesta inmediata que se pueda buscar de forma rápida en el material didáctico proporcionado. La calificación y la respuesta a las preguntas eran visibles tras la entrega del examen y estaban acompañadas por un mensaje de refuerzo o de aliento en función de la calificación obtenida.

Las pruebas de autoevaluación sirven para conocer el nivel de formación antes de la realización de las pruebas calificatorias por lo que se puede reconducir y modificar el proceso formativo a lo largo del curso, tanto para superar la asignatura como para elevar la calificación. Todas las semanas se accede a un test de autoevaluación que permite valorar el nivel de conocimientos antes de realizar el test calificatorio. Este ejercicio se puede repetir tantas veces como lo desee el alumno y la puntuación obtenida y la contestación de las preguntas se visualiza justo después de su terminación.

Las pruebas evaluativas de tipo test se acumulan para la calificación final. Este sistema permite evaluar toda la materia y refleja de forma bastante exacta la formación del estudiante, que prepara la materia de forma frag-

mentada y continuada a lo largo del curso, por lo que el grado de abandono es menor y la eficacia mayor.

Para la calificación definitiva también se valoraron los trabajos presentados por los grupos y la participación en los foros y en el chat. La evaluación continua a lo largo del curso y que califica todas las actividades realizadas no representa únicamente la tasación del conocimiento adquirido, sino la valoración del grado de desarrollo de destrezas y habilidades y el grado de relación con el grupo.

En sus comienzos, para todos los profesores implicados en la asignatura de Parasitología, la teleenseñanza y la utilización de un Campus Virtual como único medio docente era una novedad y el trabajo que se tuvo que desarrollar fue considerable. Se necesitó una adaptación a este nuevo sistema y la preparación de todos los materiales didácticos. La relación con los estudiantes, a través de un nuevo medio, también requirió mucho tiempo; la correspondencia mediante el correo electrónico y los mensajes a través del Campus se producían diariamente y requerían una atención especial por parte del profesorado. Fue necesario tener

una cuenta de correo independiente para recibir en ella los mensajes de estos alumnos.

Para los alumnos también era una experiencia pionera; necesitaron un tiempo para acostumbrarse y adaptarse al Campus Virtual y a un sistema de docencia diferente. Simultáneamente estuvieron cursando otras asignaturas, de forma convencional, y la comparación entre ambas fue inevitable. La mayoría de ellos opinaban que el tiempo que tuvieron que dedicar a esta asignatura fue considerablemente superior, pero su grado de satisfacción fue mayor que con el resto de las asignaturas.

El resultado de esta asignatura a lo largo de todo su trayecto ha sido exitoso, ya que las tasas de abandono han sido muy bajas y ninguno de los estudiantes que han finalizado los cursos ha suspendido. Tanto profesores como alumnos han deseado repetir la experiencia. La asignatura lleva impartándose desde el curso académico 2005/06, hasta la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

[AdaMa] <http://moodle.upm.es/adamadrid/>

LAS ACTITUDES Y LAS PERCEPCIONES DEL ALUMNADO: CLAVES PARA EL ÉXITO DE LA ENSEÑANZA VIRTUAL

Elisaveta Georgieva Kostova

elisaveta.georgieva@hotmail.es

Facultad de Psicología

Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Enseñanza Virtual, Enseñanza presencial, Motivación, Comunicación cara a cara.

Las expectativas de reducción de costes y la posibilidad de llegar a más alumnos de un modo más flexible, así como de completar el material que físicamente podemos hacer llegar al alumnado dentro de los límites temporales que nos impone la programación curricular han sido algunas de las motivaciones cruciales que han impulsado a los docentes a invertir considerables cantidades de tiempo y de esfuerzo en la tarea de facilitación y elaboración de material docente en formato virtual. Sin embargo, las experiencias piloto no siempre han sido positivas. De modo que la comprensión de las razones que subyacen a la insatisfacción de algunos alumnos se hace primordial. Este estudio profundiza en la comprensión de las actitudes y las percepciones del alumnado que consideramos posible consumidor final de la enseñanza en formato virtual. El estudio se ha elaborado mediante una encuesta tipo «papel y lápiz» a 286 alumnos de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid que cursan estudios desde primero hasta quinto curso de la licenciatura. Los principales resultados obtenidos aportan información sobre la disposición del alumnado a explorar el formato virtual, las ventajas atribuidas a cada una de las formas de enseñanza (virtual contra presencial), la constancia requerida por parte de los alumnos dependiendo del medio, así como sobre la frecuencia con la cual los alumnos ponen en práctica las creencias que profesan.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las principales ventajas de la enseñanza virtual es la posibilidad de proporcionar acceso a todo tipo de recursos educativos, en cualquier momento e independientemente de la ubicación del usuario, a cualquier usuario [Alb01]. Sin embargo, no se puede esperar un adecuado aprovechamiento de los recursos sin una actitud positiva hacia el uso de la tecnología para fines educativos [TayTo95]. Una vez que se haga realidad una disposición positiva hacia el uso de las tecnologías tiene sentido averiguar que otras variables influyen en la implicación de los usuarios. La literatura cientí-

fica proporciona un amplio rango de variables. La disponibilidad de los recursos (Mathiesen et al., 2001) evidentemente es la primera de tomarse en consideración. A las que vienen a continuación difícilmente se les puede asignar un orden de importancia claro. A pesar de ello es imprescindible que se busque la toma en consideración de un abanico lo más amplio posible.

Desde el paradigma del «constructivismo social» se ha hablado de la importancia de las estrategias de aprendizaje, de las habilidades de solución de problemas y de la auto-regulación [JoVaKo04]. Se han resaltado los papeles respectivos de la comunidad [JaFerKe WalkRy06]

y de los iguales (Zhuge, 2002) y del apoyo percibido (Igarria et al., 1997). En la actualidad se enfatiza cada vez más la necesidad de percibir el aprendizaje como una tarea de llevar a cabo a lo largo de toda la vida [SiVanDu00].

2. PLANTEAMIENTO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El planteamiento de la presente investigación ha seguido el orden en el que se ha presentado el contenido de la introducción histórica en la cual se inscribe. Considero que, por muy bueno y sacrificado, que sea el trabajo del docente si no existe una demanda o una disposición positiva previa por parte del usuario final, difícilmente se pueden esperar buenos resultados. De modo que la primera cuestión a enfocar ha sido la disposición del alumnado a participar en cursos al menos parcialmente presentados en formato virtual. Desde este punto de partida se ha procedido a averiguar las características esenciales atribuidas a cada tipo de enseñanza (virtual y presencia) para profundizar en el aspecto social tanto con los iguales que pueden atribuir a la construcción y la mejora del aprendizaje del alumno como de la influencia de los docente en ambos contextos. Por fin se ha buscado contrastar algunas de las opiniones de los participantes en el estudio con datos conductuales proporcionados por los mismos.

Para la consecución del objetivo se ha elaborado un cuestionario de 16 preguntas. Se ha solicitado la participación de voluntarios, cuyo anonimato se ha protegido en todo momento.

El estudio cuenta con la participación de 286 sujetos, estudiantes en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, con edades comprendidas entre los 18 y los 61 años, la edad media situada en los 22 años.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Cuando se pregunta a los participantes si están dispuestos a realizar alguno de los cursos

en los que están matriculados de forma virtual, un 58,4% responde positivamente y un 41,3% responde negativamente. Cuando se les pregunta si están dispuestos a completar los cursos que están realizando durante el presente año académico 2009-2010 con material en forma virtual el porcentaje de alumnos con disposición positiva aumenta (82,9%) y la disposición negativa baja a los niveles de 17,1%. Este resultado no es de extrañar puesto que se trata de una universidad pública de enseñanza presencial y puesto que los alumnos disponen de instituciones alternativas de enseñanza a distancia. De hecho, ambos resultados se pueden considerar alentadores. Podemos suponer que los alumnos de una facultad que imparte enseñanza presencial tienen sus razones para elegir esta y no otra forma de recibir docencia.

Las ventajas atribuidas a la enseñanza virtual se centran principalmente en el ahorro de desplazamiento (22,4%), tiempo (18,1%) y flexibilidad (45,2%). El restante 14,2% se debe a la suma de alguna de las anteriores opciones o a razones distintas. Puesto que se ha dado la opción de expresar la ventaja con sus propias palabras se ha preferido no codificar el resto de opciones proporcionadas por los sujetos por su poca representatividad. Sin embargo, el hecho de que exista tanta coincidencia en las opciones más representativas es clara indicación de que los representantes del segmento estudiado valoran altamente el aprovechamiento al máximo del tiempo libre en su contexto. Nótese que los tres conceptos están altamente relacionados.

Respecto a las ventajas de la enseñanza presencial frente a la virtual, los participantes destacan la interacción entre iguales y respecto al profesor (37,5%), la explicación proporcionada por los docentes (36,4%), el mayor aprendizaje (21,1%) y la motivación resultante de este tipo de enseñanza (5%). Evidentemente, el aspecto que más preocupa a los estudiantes es la desigualdad entre la comunicación mediada por el canal tecnológico y la cara a cara. De hecho cuando se les pregunta abiertamente si la comunicación cara a cara es igual a la virtual un 98,9% afirma que no son iguales. Además cuando se les pide especificar las diferencias, el 86,4% se decanta como factor

más relevante por la interacción. Debemos añadir también que, antes de la codificación de los datos en bruto, muchos alumnos explicaban que no les gusta esperar para aclarar sus dudas, algo que todavía ocurre en el formato virtual. La obtención de mayor aprendizaje en el formato presencial y la motivación son datos que se refuerzan. Podemos debatir la dirección de tal interacción. ¿Es la mayor motivación la que produce mayor aprendizaje o al revés?

La constancia en el estudio que pueda verse afectada por el medio es otra cuestión que me ha preocupado. El 72% de los participantes espera encontrarse con mayores dificultades para centrarse en el estudio y asimilar los contenidos cuando se implica en enseñanza virtual. Sea este resultado reflejo de la realidad o simplemente un supuesto de los estudiantes es imprescindible, dada su contundencia, mejorar la tecnología en este sentido o al menos mejorar la percepción de la misma.

Respecto a la influencia del factor social comentado anteriormente, me he preocupado en averiguar si los alumnos valoran positivamente los avances realizados en optimizar la comunicación en línea. El 93%, frente al 7%, considera estos avances muy importantes. Profundizando más en esta dirección se ha averiguado que la comunicación en línea con otros alumnos se valora como muy poco importante por el 2,8%, poco importante por el 4,9%, medianamente importante por el 29%, como importante por el 44,8% y como muy importante por el 18,5%.

Para averiguar cuál es la implicación real de los alumnos con la tecnología, se les ha preguntado con qué frecuencia buscan información mediante los medios virtuales. El 3,9% ha respondido que busca información con muy poca frecuencia, 10,2% con poca frecuencia, 35,8% con frecuencia media, 38,6% con mucha frecuencia y 11,6% siempre. Aunque los datos indican una clara implicación práctica con las nuevas tecnologías, ésta dista mucho del profesado interés por completar los estudios con información virtual que se situaba al 82,9%. Sin embargo, la suma de los que buscan completar la información por encima de la poca frecuencia asciende al 86%.

4. CONCLUSIÓN

Los datos sobre los que se ha trabajado no permiten su extrapolación a la población general. Sin embargo, estos pueden servir como guía para todos los profesores de la Facultad de Psicología interesados en ampliar su docencia tradicional con las nuevas tecnologías. Se puede concluir que los alumnos están abiertos en su mayoría a las aportaciones de la enseñanza virtual. Más de la mitad están dispuestos incluso a la posibilidad de cursar asignaturas enteramente en este formato, siendo las principales razones el ahorro y la flexibilidad de espacio y de tiempo.

Estas buenas noticias se ven enturbiadas por las actitudes previas a la implicación de los posibles usuarios, que valoran la interacción cara a cara tanto con los iguales como con los docentes de modo diferencial. Esta interacción no parece encontrar su contrapartida en el formato virtual. De acuerdo con esto, las nuevas tecnologías deben incorporar las ventajas ya observadas en el modo tradicional.

Las deficiencias del presente estudio se centran en la muestra, que debería ampliarse para confirmar los datos que aquí se comentan. Se debería trabajar en el futuro con metodología más potente en su fiabilidad y validez.

BIBLIOGRAFÍA

- [Alb01] D. Albert, «E-learning future – The contribution of psychology». *Catching the future: Women and men in global technology, proceedings of the 59th annual convention international council of psychologists*, R. Roth, L. Lowenstein & D. Trend, eds., Winchester, pp. 30-53, 2001.
- [IgbZiCraCa97] M. Igbaria, N. Zinatelli, P. Cragg, A. Cavage, «Personal computing acceptance factors in small firms: A structural equation model». *MIS Quarterly*, pp. 279-302, 1997.
- [JaFerKeWalkRy06] J. Jameson, G. Ferrell, J. Kelly, S. Walker, M. Ryan, «Building trust and shared knowledge in communities of e-learning practice: Collaborative leadership in the JISCe-LISA and CAMEL Lifelong learning projects». *British Journal of Educational Technology*, 37(6), pp. 949-967, 2006.

- [JoVaKo04] W. Jochems, J. J. G. Van Merrienboer, R. Koper, *Integrated e-learning: Implications for pedagogy, technology and organizations*. New York: Routledge, 2004.
- [MatPeacChi01] K. Mathieson, E., Peacock, W. Chin, «Extending the Technology acceptance model: the influence of perceived user resources». *The DATA BASE for Advances in Information Systems*, 32, pp. 86-112, 2001.
- [SiVanDu00] P. R. J. Simons, J. Vand der Linden, J. & T. Duffy, «New learning: Three ways to learn in a new balance». *New learning*, P. R. J. Simons, J. Van der Linden & T. Duffy, eds., Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp.40-52, 2000.
- [TayTo95] Taylor, S., P. Todd, «Understanding information technology usage: A test of competing models». *Information Systems Research*, 6 (2), pp. 144-177, 1995.
- [Zhug02] H. Zhuge, «A knowledge flow model for peer-to-peer team knowledge sharing and management». *Expert Systems with applications*, 23(1), pp. 23-30, 2002.

LA UTILIZACIÓN COMBINADA DE LOS «SEMINARIOS ACTIVOS» Y EL CAMPUS VIRTUAL: HACIA LA MEJORA CONTINUA DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

María del Mar Camacho-Miñano, Elena Urquia-Grande, David Pascual-Ezama

marcamacho@ccee.ucm.es; eurquiag@ccee.ucm.es; david.pascual@ccee.ucm.es

Dpto. de Economía Financiera y Contabilidad II (Contabilidad)

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Educación superior, Enseñanza activa, Campus Virtual, Contabilidad.

Para llevar a cabo la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, además de rediseñar los planes de estudio, ha reestructurado la docencia, añadiéndose una hora adicional para los denominados «seminarios». Estos seminarios tienen dos objetivos básicos: por un lado, que el profesor pueda aplicar una metodología de enseñanza activa y, por otro, integrar los contenidos teóricos de las materias a los aspectos prácticos de la realidad empresarial. La enseñanza impartida en los seminarios y en la docencia se ha apoyado en el Campus Virtual (CV).

En este trabajo se presenta la experiencia docente de tres profesores de la asignatura de Contabilidad Financiera de primer curso en los Grados de Economía y de Administración y Dirección de Empresas para los seminarios y su posterior evaluación.

Los resultados obtenidos de los seminarios activos se pueden resumir en un aprendizaje más profundo de la asignatura y una mayor motivación hacia los contenidos teóricos. No obstante, el alumno ha percibido una carga de trabajo mayor en esta asignatura que en el resto. Respecto al CV, el alumno lo utiliza con asiduidad y lo considera fácil de usar e interactivo aunque destacan algunos problemas de funcionamiento.

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior universitaria constituye un valor esencial en el desarrollo económico, político y cultural de un país. En múltiples ocasiones se utilizan indicadores relativos a la universidad: gasto destinado, inversión en investigación, número de investigadores, trabajadores con titulación universitaria... para evaluar la riqueza de un país y promover la igualdad de oportunidades en la sociedad [Ha98]. El principal problema reside en evaluar el impacto de esta docencia en los resultados académicos y profesionales de la población en general y, por ende, si son efec-

tivos los recursos destinados a la educación [Le96].

El nuevo entorno universitario del siglo XXI requiere un esfuerzo pedagógico y docente importante para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Durante el curso académico 2009/2010 se han implantado las nuevas titulaciones denominadas Grados. Los retos que conlleva esta adaptación para los docentes, en particular de la materia de Contabilidad, son los siguientes: aplicar una metodología docente activa para adaptarse al EEES, ajustar la enseñanza de la contabilidad con el apoyo en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y, final-

mente, contribuir a la formación de los futuros profesionales con el perfil que demanda el mercado laboral.

Para llevar a cabo esta adaptación, la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UCM, además de rediseñar los planes de estudio, ha reestructurado la docencia presencial en clases de tres horas a grupos de 60 alumnos repartidas en dos sesiones de 90 minutos cada una de ellas, y se ha añadido una «cuarta hora» para los denominados «seminarios». Estos seminarios tienen una doble finalidad: que el profesor pueda aplicar una metodología de enseñanza activa basada en el «constructivismo de Vygotsky», donde el alumno «aprenda a aprender» y, además, integrar los contenidos teóricos de la materia a los aspectos prácticos de la realidad empresarial. Por este motivo, la Facultad ha reajustado sus recursos disponibles (laboratorios de informática, clases de dimensiones más pequeñas, horarios, etc.) destacando el rediseño de los seminarios ya que el grupo inicial se ha subdividido en varios más reducidos en cuanto a número de alumnos para estos seminarios. Además, se han establecido horarios de tutorías personalizadas para cada asignatura. En cuanto a las herramientas de apoyo en las TIC utilizadas por el profesor, ha tenido un papel esencial la integración de la docencia presencial con un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje (EVEA), denominado Campus Virtual en la UCM. El número de asignaturas virtualizadas¹ en el CV nos llevan a asumir que esta herramienta ya no es solo esencial para la docencia, sino que es imprescindible. Este curso el profesor ha podido elegir entre la plataforma WebCT, que se ha usado durante siete años, o la plataforma Moodle, que ha sido una novedad este curso.

En este trabajo se presenta la experiencia docente de tres profesores de la asignatura de Contabilidad Financiera de primer curso en los

Grados de Economía (GECO) y de Administración y Dirección de Empresas (GADE) para los seminarios. Se diseñaron unos «seminarios activos» en los que se han realizado ejercicios exclusivamente enfocados al mundo empresarial con la finalidad de aumentar la motivación del alumno en el estudio y profundización de la materia de contabilidad. Los profesores han utilizado el CV como apoyo a una enseñanza interactiva, dinámica y en la que el alumno tuviera el papel central en su aprendizaje. Se ha elegido la plataforma Moodle por considerar que es mucho más fácil de usar y de organizar, además de ser muy versátil en cuanto a los contenidos a incluir en la misma.

El presente trabajo se estructura en los siguientes apartados: en primer lugar, hemos realizado una revisión de la literatura en base a dos líneas de investigación: comparativa de las características de la metodología activa frente a la tradicional y el papel que el apoyo de las TIC representa actualmente en la docencia universitaria. A continuación se describen en qué han consistido los seminarios activos, se analiza la valoración que han realizado los alumnos y para finalizar se presentan, de manera resumida, las conclusiones más significativas relativas a la implantación de seminarios activos en la materia de contabilidad financiera en primer curso de Grado adaptado al EEES.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La formación universitaria constituye un valor esencial en el desarrollo de un país y a menudo se utilizan indicadores relativos a la universidad para evaluar y promover la igualdad de oportunidades en la sociedad. El principal problema reside en evaluar el impacto de esta docencia en los resultados académicos y profesionales. Entre los factores que condicionan dichos resultados, analizados desde el punto de vista intrínseco (factores internos al alumno) y extrínseco (factores externos al alumno), destacamos los siguientes:

- a) la capacidad cognitiva y madurez del alumno

¹ Por poner un ejemplo, durante el curso 2007/2008 se virtualizaron casi 3000 asignaturas y la tendencia ha sido creciente cada año. En el presente curso académico 2009/2010 se han virtualizado 6846 asignaturas (consúltase: <https://www.ucm.es/campusvirtual/CVUCM/index.php>).

- b) los condicionantes socioeconómicos del entorno (renta familiar, nivel cultural de los progenitores, de los amigos...)
- c) la metodología docente
- d) la motivación del alumnado como actitud positiva hacia el aprendizaje.

Estos dos últimos apartados son los que centran nuestro estudio.

Se ha escrito mucho sobre las ventajas y desventajas de la metodología docente que fundamenta el EEES. En los siguientes epígrafes analizaremos la literatura relativa a la diferenciación entre la metodología tradicional con la nueva metodología activa y, a continuación, el efecto de las TIC en la formación universitaria.

2.1. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA ACTIVA VERSUS METODOLOGÍA TRADICIONAL

Muchos son los autores que han investigado cómo la metodología de enseñanza del profesor influye en el aprendizaje de los alumnos. Mientras que la definición de una metodología de enseñanza tradicional se centra en el papel del profesor como mero transmisor de contenidos, la metodología activa de enseñanza tiene varios itinerarios y su definición resulta muy compleja.

La metodología tradicional consiste en la clase magistral —método expositivo—, donde la participación del alumno es nula y tampoco existe apoyo en las TIC [Wo98]. El aprendizaje tradicional se fundamenta en una mera reproducción de los contenidos previamente expuestos por el profesor y que son evaluados en un único examen final. Esta clase de aprendizaje «tipo fax» se evalúa midiendo la memorización de los contenidos desarrollados por el profesor con una exposición de los mismos en el corto plazo, consiguiendo una aproximación superficial de la asignatura (lo que se denomina «surface learning») [Pi54]. Asimismo la motivación del alumno con la metodología docente tradicional es muy complicada de conseguir [Al97]. Por todo ello, un cambio de método se

halla justificado, más aún, debido al avance de la sociedad que pone a nuestra disposición herramientas, como los medios informáticos, que facilitan el aprendizaje interactivo.

La metodología de enseñanza activa se fundamenta en el aprendizaje del estudiante. El rol del profesor es ayudarles a adquirir conocimientos, es decir, «ayudar a aprender» [Ma91]. El alumno tiene un papel autónomo en su aprendizaje, que incluye la selección, organización, elaboración e integración de los contenidos, además de su aplicación a los nuevos escenarios propuestos. El profesor modula e intermedia entre los alumnos y los contenidos requeridos. De este modo, el aprendizaje adquirido será significativo (lo que se denomina «deep learning»), es decir, relevante y duradero.

A diferencia de la metodología tradicional que se fundamenta en la clase magistral, la metodología activa incluye diferentes herramientas para conseguir la interacción con el alumno. Merece la pena destacar algunas de ellas: mediante transparencias en Power Point [NoSh05], «quizzes» en grupos al final de la clase [ClKo05], ejercicios interactivos donde los alumnos van aprendiendo por descubrimiento [Ha05], tutorías personalizadas [DiWo03], mandos interactivos [Ca09]; [Uh03], casos reales de empresas [Ar04], simulaciones [Ur09] [PoJo06] y el aprendizaje basado en problemas (ABP) [He05]. Cuando estas herramientas de aprendizaje activo además se combinan con una manera de agrupación de los alumnos para que trabajen en equipo, dependiendo de cómo sea el trabajo entre ellos y de cómo sea la evaluación [Pr04] [PrFe06], este aprendizaje se denomina cooperativo [Hw05] o colaborativo [Wa08]. De hecho, los docentes deben enseñar y motivar a los alumnos a trabajar en equipo ya que las empresas demandan cada vez más profesionales que sepan trabajar en equipo. Normalmente sea cual sea el tipo de metodología de enseñanza, si es activa conllevará siempre un apoyo en las TIC (entre otros, [PoJo06] y [BrHu00]). En relación con las materias analizadas, la experiencia de investigación en docencia se ha desarrollado en múltiples campos desde los años sesenta y, en consecuencia, con mucha más

profundidad que en nuestra área, destacando las áreas de medicina [Ma07] [Go06] [Ly06] [Gu05] [Uh00] e ingeniería [BuCh09] [HoKa09] [Sa08] [ToLi07] [Br05] [Te01] [Yu01]. Sin embargo, desde hace un tiempo también se vienen realizando estudios que corresponden al área de la Contabilidad Financiera [Ca09] [Ha05] [Ar04], de Auditoría [StCl04], de Contabilidad de Gestión [NoSh05], de Contabilidad Analítica [ClKo05] o incluso en Contabilidad Fiscal [Ma05].

Los resultados obtenidos en estos trabajos de investigación llegan a la conclusión de que una enseñanza activa consigue mejores resultados comparándolos con los de la enseñanza tradicional. Entre las conclusiones más significativas destacan las siguientes: mejores resultados académicos, mayor retención de los contenidos en el largo plazo [Yu01], mejores resultados con mayor retención [Fe95], resultados más homogéneos entre los alumnos que han recibido una enseñanza activa [Kv00], mayor motivación del alumnado [De07] y un aprendizaje profundo. Además, los resultados de la enseñanza activa combinada con grupos de trabajo cooperativos son mejores que los obtenidos con los trabajos individuales pasivos [Hw05]. Sin embargo, otros estudios no llegan a resultados concluyentes [Ma07] [ClKo05] [NoSh05].

Es en este punto cuando nos planteamos la siguiente pregunta de investigación:

PI 1: ¿La metodología docente activa de los seminarios de Contabilidad Financiera ha motivado a los alumnos a un aprendizaje más profundo de la materia?

2.2. APOYO DE LAS TIC AL APRENDIZAJE ACTIVO

Las TIC aplicadas a la docencia son consideradas como el motor del cambio en el aprendizaje de los alumnos, siempre y cuando exista una flexibilidad del método docente y una motivación a su uso [Sa04]. Desde los años 90 los investigadores, sobre todo en EE.UU., han analizado el efecto del apoyo de las TIC en la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos [HoKa09] [Yu01] [Ba94].

Muchos de los autores anteriormente mencionados se apoyan en las TIC para realizar sus experiencias de «docencia activa». De hecho muchas de las herramientas mencionadas como los mandos interactivos o las simulaciones no podrían llevarse a cabo sin las TIC, e incluso son el elemento potenciador de los resultados positivos (académicos, de retención, motivación, profundidad, etc.) a los que estos autores llegan. Sin embargo, a pesar de considerar las TIC como un factor crítico en el aprendizaje, su eficacia depende de cómo sea utilizada [Ce02].

Dentro de las TIC se incluye el uso del Campus Virtual como un entorno de aprendizaje *on-line* que complementa el método de enseñanza utilizada. Esta herramienta es imprescindible actualmente para aumentar los recursos didácticos a disposición de los alumnos, añadiendo flexibilidad y dinamismo a la docencia.

En este trabajo hemos incidido en la acción combinada de los seminarios activos con el apoyo del Campus Virtual. Los ejercicios con el marco teórico, las normas y las preguntas para trabajar en los seminarios se han recogido en el Campus de la asignatura desde el principio de curso y cada vez que se había terminado el trabajo solicitado por el profesor, tanto en equipo como individual, se debía enviar a través de la herramienta «tareas» del Campus. La evaluación de los trabajos también se ha hecho a través del CV y era enviada en el menor tiempo posible, con la finalidad de que el «feedback» existiera y fuera eficaz, dada la importancia del mismo en el aprendizaje [Br02].

En este apartado nos planteamos la siguiente pregunta de investigación:

PI 2: El apoyo en el Campus Virtual para la enseñanza de los seminarios ¿ha aumentado la motivación y el aprendizaje de los alumnos?

3. METODOLOGÍA EMPÍRICA

3.1. DESCRIPCIÓN DEL EXPERIMENTO

En la denominada «cuarta hora» de docencia en la asignatura de «contabilidad finan-

ciera» se han desarrollado cinco seminarios prácticos con una doble finalidad: por un lado, motivar al alumno en el aprendizaje y estudio de la materia y, por otro lado, complementar las clases teóricas con un acercamiento a la práctica real de las empresas y, por tanto, a futuros puestos de trabajo. Los temas que abarcan cada uno de ellos son los siguientes:

Seminario 1: Búsqueda de información financiero-contable en páginas web oficiales (Comisión Nacional del Mercado de Valores [CNMV], Registro Mercantil [RM], etc.)

Seminario 2: Búsqueda de información de empresas reales en la base de datos de empresas SABI.

Seminario 3: Lectura e interpretación de la Memoria de las Cuentas Anuales de una empresa real, información que utilizarán en su vida laboral de manera directa o indirecta.

Seminario 4: Introducción de hechos contables en el programa informático A3CON, incluyendo un supuesto con facturas reales para que el alumno realice la llevanza de la contabilidad como en cualquier empresa real hoy día.

Seminario 5: Presentación oral de la Memoria de la empresa real (grabada en vídeo para su posterior evaluación por parte de los profesores y de los alumnos interesados).

Todos los seminarios han estado apoyados en el Campus Virtual de la UCM utilizando la plataforma Moodle. La estructura que se ha seguido en el diseño de los contenidos, que se iban actualizando para la consulta de los alumnos en todo momento, ha sido dividir en tantos capítulos como se iban a impartir en las clases y al final un apartado para los seminarios (ver Figura 1).

Cada sección denominada «capítulo» tiene una estructura común y ha constado de

cuatro apartados: una introducción, la documentación de referencia, unos ejercicios prácticos y unos recursos adicionales. En el apartado de «introducción» se han destacado los objetivos de aprendizaje para el alumno. En el apartado de documentación se han «colgado» la nota técnica, la presentación en PowerPoint que el profesor ha desarrollado en clase y un glosario de los términos contables específicos. En el apartado de «ejercicios» se han añadido los supuestos prácticos que pertenecían a ese marco teórico. Finalmente, en el apartado de «recursos» se han insertado unos vínculos con páginas web interesantes que el alumno debía consultar para complementar el tema, noticias de prensa relacionadas con la materia, además de bibliografía complementaria, con la finalidad de «filtrar» el exceso de información existente en Internet [Ca09].

En la sección de los seminarios se han diferenciado también tres apartados: -el marco teórico del seminario, -una nota técnica con las instrucciones del ejercicio práctico que tenían que realizar los alumnos y -un vínculo para que los alumnos envíen por el CV el trabajo asignado (ver Figura 2).

El profesor calificó estos trabajos en un plazo menor a una semana por el CV para que el alumno tuviera el feedback en el corto plazo como elemento de motivación hacia la mejora de su aprendizaje.

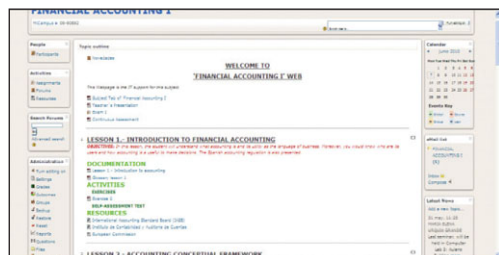


Figura 1. Página del Campus Virtual



Figura 2. Página de los «seminarios activos» en el Campus Virtual

3.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra ha consistido en los alumnos de cuatro grupos de la asignatura de Contabilidad Financiera. La muestra final se compone de un total de 135 alumnos. Todos ellos han participado voluntariamente en un cuestionario anónimo de evaluación al final de los seminarios. Este cuestionario se ha diseñado y contrastado con distintos profesores para validar la utilidad del mismo. En un primer apartado se quería evaluar la satisfacción y cobertura de expectativas de los alumnos en sentido general. En un segundo apartado se graduarían los diferentes seminarios en función de la percepción del alumno, según su grado de dificultad y su utilidad. En un tercer apartado se le cuestionaría sobre las ventajas e inconvenientes de estos seminarios. Por último en un cuarto apartado se investigaría sobre el grado de satisfacción con el uso del CV como apoyo al aprendizaje y enseñanza de la asignatura (ver Anexo 1).

Tabla I. Media y desviación típica de las variables analizadas

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tip.
SATISFACCIÓN	134	,00	2,00	,7985	,42088
EXPECTATIVAS	133	,00	1,00	,7218	,44980
pSEM1	133	,00	10,00	6,3308	1,90979
pSEM2	135	1,00	10,00	6,5333	2,02521
pSEM3	135	,00	10,00	5,8815	2,08782
pSEM4	124	,00	10,00	5,4315	2,94967
pSEM5	131	,00	10,00	5,9427	2,34491
dSEM1	133	,00	6,00	3,8271	1,34565
dSEM2	133	1,00	8,00	3,0602	1,29544
dSEM3	133	1,00	7,00	2,9699	1,07970
dSEM4	120	,00	8,00	2,1167	1,56207
dSEM5	131	1,00	5,00	3,1679	1,28992
uSEM1	134	,00	5,00	2,9104	1,37902
uSEM2	134	1,00	5,00	2,5448	1,17375
uSEM3	134	1,00	5,00	2,8955	1,21562
uSEM4	124	,00	5,00	2,1371	1,46690
uSEM5	133	1,00	5,00	3,2030	1,43421
FRASE	132	1,00	4,00	1,9015	,79943
INCONVENIENTE	128	,00	5,00	2,1953	1,28012
COMPARATIVA	123	1,00	4,00	1,9187	1,11321
USOCV	128	,00	1,00	,9531	,21220
GRADO	122	3,00	10,00	7,6885	1,51620
UTILIZACIÓN	129	1,00	10,00	4,7209	2,98689
EVALUACIÓN	122	1,00	4,00	1,6230	,70802
N válido (según lista)	92				

Fuente: Elaboración propia

3.3. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

Los resultados de las encuestas se han tabulado en una hoja Excel y se han tratado con el programa estadístico SPSS.

En primer lugar se ha realizado un análisis descriptivo de la muestra (ver Tabla 1). Las variables analizadas se detallan en el anexo 1.

En el siguiente apartado analizaremos los resultados obtenidos y expondremos las principales conclusiones obtenidas de la evaluación sobre los seminarios realizada por los alumnos.

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En primer lugar, hay que destacar que un 79% de los alumnos está satisfecho con lo aprendido en los seminarios y un 72% ha cubierto sus expectativas iniciales para el primer curso de la materia.

En segundo lugar, entrando a valorar cada uno de los seminarios en particular, el seminario número 2 de SABI (donde el alumno aprendía a manejar la mencionada base de datos de información financiero-económica sobre empresas españolas) y el número 3 de A3CON (donde el alumno trabajaba con hechos contables reales en un programa informático real) han sido los que más les han interesado a los alumnos, aunque también este último seminario ha sido considerado por los alumnos como el más complejo y útil a su vez de todos los desarrollados. En estos seminarios también el estudiante ha hecho un mayor uso del CV.

En tercer lugar, en relación con la definición de los seminarios, la mayoría ha considerado que en «los seminarios se aprende a conocer la utilidad de los contenidos teóricos combinados con un enfoque dinámico del mundo real», aunque como inconvenientes han considerado que «la carga de trabajo de los seminarios es muy elevada». Si se compara con el resto de otras asignaturas, los de contabilidad financiera han exigido más carga de trabajo así como han sido más útiles que otros.

En cuarto lugar, en lo relativo al CV los alumnos han utilizado en un 95% la plataforma virtual Moodle, siendo la nota obtenida del 1 al 10 de notable. Entre las ventajas los alumnos han destacado que es fácil de usar e interactivo, aunque muchos han señalado como principal inconveniente que ha habido problemas de funcionamiento, sobre todo al inicio del curso. En cuanto al uso que le han dado, la gran mayoría lo ha utilizado para la descarga de información y el envío de tareas. En relación a la evaluación *on-line*, lo han considerado mejor porque es confidencial y más ágil y porque se puede consultar cuando el alumno desee.

Dentro de las conclusiones destacan, sobre todo, tres:

En primer lugar, los alumnos están satisfechos con los seminarios, siendo éste el primer año de experiencia docente, si bien aquellos más activos, donde se entrelazan más TIC, son los mejor valorados por los alumnos y donde han usado más el CV.

En segundo lugar, el objetivo de motivar al alumno al estudio de la contabilidad se ha conseguido, porque individualmente han necesitado estudiar la materia para realizar los seminarios. Sobre el total de matriculados, las actividades han sido realizadas por un 65% del alumnado, de los cuales más del 70% han aprobado los mismos.

Por último, a pesar de que los seminarios activos han acercado la realidad empresarial al alumno ya desde el primer curso de su carrera y han motivado un análisis más detallado de aspectos teóricos, ha habido un exceso de carga de trabajo y dificultad que hay que reorganizar para el próximo curso.

En líneas generales, tratándose del primer año de uso, consideramos que los resultados de la evaluación de los seminarios activos son más que satisfactorios. Este trabajo contribuye a la literatura de investigación sobre la docencia activa en un área como la Contabilidad hacia la mejora continua de la Educación universitaria. En un futuro se espera seguir trabajando en esta línea de enseñanza activa, mejorando los contenidos e intentando solucionar los problemas percibidos en su primer año de implantación.

BIBLIOGRAFÍA

- [Al97] Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: EDEBÉ.
- [Ar04] Arquero J.L, Jiménez, S.M y Joyce, J. (2004): «Skills development, motivation and learning in financial statement analysis: an evaluation of alternative types of case studies», *Accounting Education*, 13 (2), 191-212.
- [Ba94] Bautista García-Vera, A. (1994): *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid. Ed. Aprendizaje Visor.
- [Br02] Branch, W. (2002): «Feedback and reflection: teaching methods for clinical settings», *Academic Medicine*, December, 77, 12 (1), 1185-1188.
- [BrAh05] Brennan, R. y Ahmad, J. (2005): «Using case studies in management education: the student perspective». *The International Journal of Management Education*, 4(3), 21-30.
- [Br05] Brown, N. (2005): «Meta programmes for identifying thinking preferences and their impact on Accounting students educational experience», *Journal of Accounting Education*, 23(4), 232-247.
- [BrHu00] Bryant, S.M. y Hunton, J.E. (2000): «The use of technology in the delivery of instruction: Implications for Accounting Educators and Education Researchers». *Issues in Accounting Education*, 15 (1), 129-162.
- [BuCh09] Bunting, C. F. y Cheville, R. A. (2009): «VECTOR: a hands-on approach that makes electromagnetic relevant to students», *IEEE Transactions On Education*, 52 (3), August, 350-359.
- [Ca09] Camacho Miñano, M. (2009) «Uso de mandos interactivos en la docencia universitaria. Aplicación práctica en la asignatura de Contabilidad Financiera I». *Proyecto MATHEMATICAL-LEARNING*. <http://cimanet.uoc.edu/mel/content/view/75/82/lang,spanish/>. Comunicación y póster presentados en las V Jornadas del Campus Virtual-UCM.
- [Ce02] Cerda, C. (2002): «Elementos a considerar para integrar las tecnologías del aprendizaje de manera eficiente en el proceso de enseñanza aprendizaje», *Estudios Pedagógicos*, nº 28, 179-191. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052002000100011&script=sci_arttext&lng=es
- [ClKo05] Clinton, B.D. y Kohlmayer III, J.M. (2005): «The effects of group quizzes on performance and motivation to learn: two experiments in cooperative learning», *Journal of Accounting Education*, 23, 96-116.

- [DiWo03] Dillard-Eggers, J. y Wooten, T. (2003): «The use of peer tutors in Introductory Financial Accounting», *Advances in Accounting Education*, 5, 55-80.
- [De07] Del Favero, L.; Boscolo, P.; Vidotto, G. y Vicentini, M. (2007): «Classroom discussion and individual problem-solving in the teaching of History: Do different instructional approaches affect interest in different ways?», *Learning and Instruction*, 17, 635-657.
- [Fe95] Felder, R.M. (1995): «Cooperative learning in a sequence of engineering courses: a success story», *Cooperative Learning and College Teaching Newsletter*, 5 (2), 10-13.
- [Go06] Gordon, J.A.; Shaffer, D. W.; Raemer, D. B.; Pawlowski, J. Hurford, W.E. y Cooper, J. B. (2006): «A randomized controlled trial of simulation-based teaching versus traditional instruction in medicine: a pilot study among clinical medical students», *Advances in Health Sciences Education*, 11, 33-39.
- [Gu05] Gurpinar, E.; Musal, B.; Aksakoglu, G. y Ucku, R. (2005): «Comparison of knowledge scores of medical students in problem-based learning and traditional curriculum on public health topics», *BMC Medical Education*, 5 (7), 1-8.
- [Ha05] Halabi, A.K. Tuovinen, J.E. y Farley, A.A. (2005): «Empirical evidence on the relative efficiency of worked examples versus problem-solving exercises in Accounting Principles instruction», *Issues in Accounting Education*, 20 (1), 21-32.
- [Ha98] Hanushek, E. (1998): «Conclusions and controversies about the effectiveness of school resources», *Economic Policy Review*, March, 11-27.
- [HeLe05] Heagy, C.D. y Lehmann, C.M. (2005): «Is PBL an improved delivery method for the Accounting curriculum?», *Advances in Accounting Education*, 7, 225-251.
- [HoKa09] Holbert, K.E. y Karady, G.G. (2009): «Strategies, Challenges and prospects for active learning in the computer-based classroom», *IIIE Transactions on Education*, 52 (2), 31-38.
- [Hw05] Hwang, N.C.R.; Lui, G. y Wu Tong, Y.J. (2005): «An empirical test of cooperative learning in a passive learning environment», *Issues in Accounting Education*, May, 151-165.
- [Kv00] Kvam, P.H. (2000): «The effect of Active Learning methods on student retention in Engineering Statistics». *The American Statistician*, 54 (2), 136-140
- [Le96] Levin, H. (1996): «Aumentando la productividad educativa», *Economía de la Educación. Temas de Estudio e Investigación Estudios y Documentos*, (22), I. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- [Ly06] Lycke, K.H.; Grotum, P. y Stromso, H.I. (2006): «Student learning strategies, mental models and learning outcomes in problem-based and traditional curricula in medicine», *Medical Teacher*, 28 (8), 717-722.
- [Ma07] Martin, T.; Rivale, S.D. y Diller, K.R. (2007): «Comparison of student learning in challenge-based and traditional instruction in Biomedical Engineering», *Annals of Biomedical Engineering*, 35 (8), 312-323.
- [Ma05] Manly, T. S.; Walsh, R. J. Y Mcknight, C. A. (2005): «Measurement of earnings, taxes and e-commerce: The case of Calypso Communication», *Global Perspectives on Accounting Education*, 2, 1-10.
- [Ma91] Marzano, R. J. (1991). «Creating an educational paradigm centred on learning through teacher-directed, naturalistic inquiry». En L. Idol y B. F. Jones (eds.), *Educational values and cognitive instruction. Implication for reform* (411-442). Hillsdale: Erlbaum.
- [NoSh05] Nouri, H. y Shahid, A. (2005): «The effect of Power Point presentations on student learning and attitudes», *Global Perspectives on Accounting Education*, 2, 53-73.
- [Pi54] Piaget, J. (1954): *The Construction of Reality in the Child*, Basic Books. New York. En Internet, diversas páginas.
- [PoJo06] Potter, B.N. y Johnston, C.G. (2006). «The effect of interactive on-line learning systems on student learning outcomes in accounting», *Journal of Accounting Education*, 24, 16-34.
- [PrFe06] Prince, M.J. y Felder, R.M (2006): «Inductive teaching and learning methods: definitions, comparisons and research bases», *Journal of Engineering Education*, April, 1-16.
- [Pr04] Prince, M.J. (2004): «Does active learning work? A review of the research», *Journal of Engineering Education*, July, 1-9.
- [Sa04] Salinas, J. (2004): «Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria». *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1 (1) (<http://www.uoc.edu/rusc>)
- [Sa08] Savander-Ranne; Luden, O.P. y Kolari, S. (2008): «An alternative teaching method for electrical engineering courses», *IEEE Transactions on Education*, 51 (4), November, 423-431.
- [StCl04] Still, K y Clayton, P. (2004): «Utilizing Service-Learning in Accounting Programs», *Issues in Accounting Education*, 19 (4), November, 469-486.

- [Te01] Terenzini, P.T.; Cabrera, A.F.; Colbeck, C.L.; Parente, J.M. y Bjorklund, S. A. (2001): «Collaborative Learning vs. Lecture/Discussion: Students' reported learning gains», *Journal of Engineering Education*, January, 123-130.
- [ToLi07] Tovia, F. y Liu, Y. (2007): «Students evaluating significant factors on retention: a statistical analysis», *International Conference on Engineering Education - ICEE*, September 3-7. Coimbra (Portugal).
- [Uh03] Uhari, M., Renko, M. y Soini, H. (2003): «Experiences of using an interactive audience response system in lectures», *BMC Medical Education*, 3 (12), 1-6.
- [Ur09] Urquía Grande, E.; Muñoz Colomina, C.I. y Cano Montero, E. I. (2009): *La simulación del cuadro de mando integral. Una herramienta de aprendizaje en la materia de contabilidad de gestión*. Documento de trabajo nº 465/2009. Fundación de las Cajas de Ahorro.
- [Wa08] Walker, J.D.; Cotner, S. H.; Baepler, P. M. and Decker, M.D. (2008): «A delicate balance: integrating active learning into a large lecture course», *The American Society for Cell Biology*, 7, 361-367.
- [Wo98] Wooten, T. C. (1998): «Factors influencing student learning in introductory Accounting Classes: a comparison of traditional and non-traditional students», *Issues in Accounting Education*, 13 (2), 357-373.
- [Yu01] Yuretich, R.F.; Khan, S.A.; Leckie, R.M. y Clement, J.J. (2001): «Active-Learning methods to improve student performance and scientific interest in a large introductory Oceanography course» *Journal of Geosciences Education*, 49, nº2, 111-119.

ANEXO 1

DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES Y SU TABULACIÓN

- **SATISFACCIÓN:** si el alumno está satisfecho con el contenido en general de los seminarios entonces esta variable tiene un valor de 1 y sino de 0. La variable toma un valor de 2 si el alumno no ha asistido a los seminarios.
- **EXPECTATIVAS:** si el alumno ha visto cubiertas sus expectativas iniciales entonces la variable toma el valor de 1 y en caso contrario 0.
- **pSEMi:** recoge la calificación sobre la percepción general de cada uno de los «i» seminarios, tomando la variable el valor máximo de 10 y mínimo de 1.
- **dSEMi:** recoge la dificultad que el alumno ha encontrado en el desarrollo de cada uno de los «i» seminarios tomando la variable el valor máximo de 1 y mínimo de 5.
- **uSEMi:** recoge el grado de utilidad que el alumno ha percibido de cada uno de los «i» seminarios tomando la variable el valor máximo de 1 y mínimo de 5.
- **FRASE:** el alumno ha debido resumir con una frase los seminarios recibidos (ver Anexo 2).
- **INCONVENIENTE:** se resume el principal inconveniente percibido por el alumno (ver Anexo 2)
- **COMPARATIVA:** se recogen cuatro frases para elegir uno para la comparativa con otras asignaturas (ver Anexo 2)
- **USOCV:** recoge con un 1 si utiliza el campus virtual y con 9 si no lo ha utilizado
- **GRADO** de satisfacción del CV siendo 1 el valor mínimo y 10 el máximo.
- **UTILIZACIÓN:** recoge la utilidad que le han dado los alumnos, siendo 1= descarga de archivos; 2= consulta de información; 3= enviar tareas al profesor; 4= consultas al profesor a través del email interno

ANEXO 2 ENCUESTA REALIZADA A LOS ALUMNOS

ENCUESTA SOBRE LOS SEMINARIOS DE CONTABILIDAD FINANCIERA

1. ¿Está satisfecho con el contenido de lo aprendido en los seminarios? (Marque con una X)
☐ SÍ ☐ NO ☐ NO HE ASISTIDO
2. Los seminarios de contabilidad financiera ¿han cubierto sus expectativas iniciales durante su primer año de Grado? ☐ SÍ ☐ NO
3. Del 1 al 10 ¿qué nota le pondría a cada seminario en función de su percepción personal? (1 mín., 10 máx.).
☐ Seminario 1. Búsqueda de información financiera en Internet.
☐ Seminario 2. Base de datos SABI.
☐ Seminario 3. Lectura de la información de la Memoria de las Cuentas anuales de las empresas
☐ Seminario 4. A3CON: programa informático de contabilidad
☐ Seminario 5. Presentación de la información de las empresas.
4. Ordene del 1 (máx.) al 5 (mín.) los seminarios por orden de su percepción sobre el grado de dificultad.
☐ Seminario 1. Búsqueda de información financiera en Internet.
☐ Seminario 2. Base de datos SABI.
☐ Seminario 3. Lectura de la información de la Memoria de las Cuentas anuales de las empresas
☐ Seminario 4. A3CON: programa informático de contabilidad
☐ Seminario 5. Presentación de la información de las empresas.
5. Ordene del 1 (máx.) al 5 (mín.) los seminarios por orden de su percepción sobre su utilidad.
☐ Seminario 1. Búsqueda de información financiera en Internet.
☐ Seminario 2. Base de datos SABI.
☐ Seminario 3. Lectura de la información de la Memoria de las Cuentas anuales de las empresas
☐ Seminario 4. A3CON: programa informático de contabilidad
☐ Seminario 5. Presentación de la información de las empresas.
6. ¿Con qué frase definiría mejor los seminarios recibidos? Elija solo una respuesta.
 a) En los seminarios se analiza el contenido de la asignatura desde un enfoque práctico
 b) En los seminarios se aprende a conocer la utilidad de los contenidos teóricos combinados con un enfoque dinámico y real.
 c) Se trata de aumentar la carga de trabajo de la asignatura sin finalidad alguna.
 d) En los seminarios no he aprendido nada interesante.
7. Señale el principal inconveniente de los seminarios. Elija solo una respuesta:
 a) La carga de trabajo de los seminarios es muy elevada.
 b) La coordinación entre los aspectos teóricos de clase y los seminarios no ha sido buena.
 c) No he recibido el feedback de los seminarios.
 d) No he encontrado inconvenientes que destacar.
8. Comparando los seminarios de «contabilidad financiera» con otros seminarios recibidos,
 a) los seminarios de contabilidad financiera han exigido más carga de trabajo que otros seminarios.
 b) los seminarios de contabilidad financiera han sido más útiles que otros seminarios recibidos.
 c) los seminarios de contabilidad financiera han sido más motivadores que otros seminarios recibidos.
 d) los seminarios de contabilidad financiera han contribuido a profundizar mis conocimientos en contabilidad que en otras materias
9. ¿Ha utilizado el Campus Virtual para los seminarios de contabilidad financiera? ☐ SÍ ☐ NO
10. ¿Cuál es el grado de satisfacción con el uso del Campus Virtual? (de 1 mín al 10 máx)
11. Marque con una X una ventaja y un inconveniente reseñable de Campus Virtual de los expuestos a continuación:

<input type="checkbox"/> interactivo <input type="checkbox"/> fácil de usar <input type="checkbox"/> problemas con su funcionamiento <input type="checkbox"/> desorganizado <input type="checkbox"/> indique otra ventaja _____ <input type="checkbox"/> indique otro inconveniente _____	<input type="checkbox"/> poco dinámico <input type="checkbox"/> complejo de usar <input type="checkbox"/> bien organizado
--	---
12. ¿Para qué ha utilizado el Campus Virtual?

<input type="checkbox"/> descarga de archivos <input type="checkbox"/> consulta de información	<input type="checkbox"/> enviar tareas al profesor <input type="checkbox"/> consultas al profesor a través del email interno
---	---
13. Recibir la evaluación de los controles y ejercicios me ha parecido:

<input type="checkbox"/> mejor porque es confidencial <input type="checkbox"/> más ágil porque la consulto cuando quiero	<input type="checkbox"/> peor, prefiero las listas tradicionales <input type="checkbox"/> es más engorroso porque necesito un ordenador y conexión a Internet
---	--
14. Propuestas de mejora. Indique qué otros temas podrían ser interesantes desarrollar en futuros seminarios de contabilidad financiera en primer curso y no se han tenido en cuenta por parte del profesor.

Muchas gracias por tu participación.

LA PALEOGRAFÍA Y LA DIPLOMÁTICA EN EL EEES: CAMPUS VIRTUAL E INNOVACIÓN DOCENTE

Juan Carlos Galende Díaz, Susana Cabezas Fontanilla, Nicolás Ávila Seoane

jgalende@ghis.ucm.es; cabezass@ghis.ucm.es; niavila@ghis.ucm.es

Dpto. de Ciencias y Técnicas Historiográficas y de Arqueología, Facultad de Geografía e Historia
Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Autoaprendizaje, Nuevas tecnologías, Campus Virtual, Ciencias y Técnicas Historiográficas.

A lo largo de los dos últimos cursos hemos puesto en práctica una nueva metodología didáctica en el campo de la Paleografía y la Diplomática basada en el refuerzo de las tutorías, la realización de prácticas en grupo y la incorporación de las nuevas tecnologías (Campus Virtual, correo electrónico, Google Docs...), instrumentos esenciales para la implantación efectiva del Espacio Europeo de Educación Superior. Las principales ventajas con respecto a los modelos didácticos clásicos de enseñanza de las Ciencias y Técnicas Historiográficas son una mayor motivación del profesorado, al tener la posibilidad de innovar y que el estudiante termina siendo capaz por sí mismo de transcribir un texto manuscrito, datarlo cronológicamente y hacer su análisis diplomático.

Tradicionalmente las asignaturas del Área de Conocimiento de Ciencias y Técnicas Historiográficas, y muy en particular la Paleografía, han sido poco aceptadas por los estudiantes al considerarlas difíciles de superar, carentes de los suficientes materiales y recursos accesibles con los que realizar prácticas, y explicadas muchas veces según la antigua metodología centrada de forma casi exclusiva en la clase magistral sin apenas seguimiento del progreso de los alumnos por parte del profesor. Asimismo el aprendizaje de estas materias requiere un esfuerzo continuo y una práctica diaria, a los que los alumnos no están acostumbrados, por lo que presentan totalmente ajenos a sus hábitos de estudio. Queremos señalar sin embargo la diferencia entre las asignaturas obligatorias y las optativas, ya que en estas últimas los grupos están formados por alumnos con un especial interés en nuestras materias y el funcionamiento de la clase es mucho mejor.

Ello se traducía en un elevado fracaso centrado, como decimos, en las asignaturas obligatorias (tasas de suspensos superiores al setenta por ciento), y en unos niveles de matriculación muy bajos en las optativas a pesar de que la mayoría de los estudiantes considera fundamental la formación que ofrecen nuestras materias de cara a futuros proyectos e investigaciones históricas, filológicas, diplomáticas, jurídicas... Un licenciado o graduado que no haya adquirido las competencias básicas para trabajar de forma autónoma con textos manuscritos medievales y modernos se verá obligado a recurrir únicamente a colecciones documentales y bibliografía, restringiendo mucho el catálogo de fuentes a su disposición.

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior que ha comenzado a ponerse en marcha en la Universidad Complutense de Madrid durante el presente curso, supone un nuevo impulso a la realización de prácticas y a las tutorías.

Por ello y con el fin de reducir el elevado número de suspensos y el desapego del alumnado a la Paleografía y la Diplomática, hemos desarrollado un nuevo sistema docente basado en dos puntos fundamentales: las tutorías en grupo y el aprovechamiento de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías: Campus Virtual, correo electrónico y herramientas del tipo Google Docs. Buena parte de las ideas y la metodología empleada está inspirada en las experiencias adquiridas en diferentes cursos de formación del profesorado a los que hemos asistido en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense.

1. OBJETIVOS

Los propósitos generales que nos planteamos al comienzo del año académico 2008-2009 cuando iniciamos esta experiencia fueron:

- Motivar a los alumnos para que pierdan un cierto temor siempre presente hacia las asignaturas del ámbito de las Ciencias y Técnicas Historiográficas. Para ello se ha recurrido por ejemplo a la proyección de fragmentos de películas como *El nombre de la rosa* o *Enigma* y a la lectura de novelas históricas como por ejemplo *El calígrafo de Voltaire* (Pablo de Santis), *El escribano* (Catherine Jinks), *El maestro iluminador* (Brenda Rickman Vantrease), *El quinto mandamiento* (Eric Frattini), *La biblioteca del cartógrafo* (Jon Fasman), *Los manuscritos de Magdala* (Barbara Wood), *Manuscrito ms. 408* (Thierry Maugenest) o *Testamentum* (José Guadalajara).
- Proporcionarles una información detallada del campo de estudio y de la metodología propias de estas disciplinas.
- Iniciarles en las tareas de investigación de forma que cada estudiante tenga la capacidad necesaria para leer, datar, analizar y estudiar un texto manuscrito inédito de la Edad Media o de la Moderna que necesite consultar durante la elaboración de su tesina, tesis doctoral, proyecto...

- Concienciarles de la importancia de adquirir buenos hábitos de trabajo basados en el esfuerzo diario, continuo y ordenado.

Establecimos además unos objetivos específicos donde quedaran recogidas las competencias, conocimientos y habilidades que los estudiantes deberían adquirir a lo largo del curso para superar la asignatura y alcanzar los propósitos generales que acabamos de exponer:

- Conocer y aplicar las normas de transcripción correctamente, código básico que hay que tener en cuenta a la hora de leer cualquier texto manuscrito.
- Reconocer las distintas grafías que pueden aparecer en un documento o en un códice.
- Llevar a cabo un correcto análisis diplomático con el fin de establecer con precisión la tipología documental.
- Ser capaz de resolver los problemas de datación que se les presenten.
- Entrar en contacto con el vocabulario propio de la Paleografía, la Diplomática y sus ciencias afines.
- Saber qué materiales se han usado en cada época para la elaboración de los documentos (soportes, tintas, instrumentos escriturarios).
- Establecer una vinculación entre el documento y la sociedad que lo ha producido.
- Conocer y consultar la bibliografía básica de estas materias.

2. ÁMBITO DE APLICACIÓN

La experiencia la hemos aplicado los profesores Juan Carlos Galende Díaz, Susana Cabezas Fontanilla y Nicolás Ávila Seoane de forma coordinada en todas las asignaturas que impartimos durante los cursos 2008-2009 y 2009-2010:

- *Análisis y tipología documental: siglos XII-XVIII* (asignatura genérica con estudiantes procedentes de Historia e Historia del Arte; curso 2008-2009).

- *Archivística* (optativa de primer ciclo de Historia; curso 2009-2010).
- *Códices, sellos y documentación histórica: claves y respuestas para la investigación documental* (asignatura genérica; el alumnado pertenece a las Licenciaturas de Historia, Historia de la Música y Relaciones Públicas y Publicidad; curso 2009-2010).
- *Diplomática medieval* (optativa de segundo ciclo de Historia; cursos 2008-2009 y 2009-2010).
- *El documento a través de la Historia: Diplomáticas pública eclesiástica y privada* (asignatura genérica con estudiantes de Historia e Historia del Arte; curso 2009-2010).
- *El libro y el documento: fuentes escritas* (asignatura genérica en la que hay matriculados alumnos de Historia, Historia del Arte y Filología Hispánica; curso 2008-2009).
- *Métodos y técnicas de investigación histórica* (materia obligatoria de 4.º de Historia; curso 2008-2009).
- *Paleografía Medieval* (optativa de segundo ciclo de Historia; cursos 2008-2009 y 2009-2010).
- *Paleografía y Diplomática* (actualmente asignatura troncal de 5.º de la Licenciatura en Historia y, a partir de la implantación de los nuevos planes de estudio, obligatoria de 3.º del Grado en Historia; curso 2008-2009).
- *Paleografía y Diplomática Moderna* (optativa de segundo ciclo de Historia; curso 2009-2010).
- *Sistemas archivísticos* (asignatura obligatoria de la especialidad de Archivos en el Máster de Gestión de la Documentación y Bibliotecas; curso 2009-2010).
- *Tendencias historiográficas actuales* (obligatoria de 5.º de Historia; curso 2009-2010).

Todas son asignaturas cuatrimestrales que se imparten en las Facultades de Geografía e Historia y de Ciencias de la Documentación, y la mayor parte se enmarcan todavía de los antiguos planes de estudio; solo *Sistemas archi-*

vísticos forma parte ya de un Máster adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior.

El número total de alumnos matriculados ha sido de 162 en el primer curso y de 211 en el segundo.

3. METODOLOGÍA EMPLEADA

Los ejercicios de transcripción, cronología, análisis diplomático, tipología documental, sigilografía, catalogación... que necesitan las Ciencias y Técnicas Historiográficas exigen concederle una gran importancia a las prácticas y a las tutorías. Además, no se trata sólo de que los alumnos consigan aprobar las asignaturas, sino también de proporcionarles los conocimientos y habilidades necesarios para que en un futuro puedan aplicar de forma autónoma estas enseñanzas a los textos manuscritos que puedan encontrarse en su quehacer como investigadores o profesionales. Hemos considerado básico que los alumnos estén en disposición de realizar desde un principio prácticas en las que se enfrenten a priori a los ejercicios y sean capaces de avanzar por sí mismos contando con la dirección del profesor, es decir, utilizando en buena medida la metodología del ABP.

Para ello se ha ideado un novedoso sistema de ejercicios dirigidos por el profesor mediante grupos que han permitido un trabajo más específico en función de los distintos intereses o campos de conocimiento (Historia Moderna, Historia Medieval, Historia del Arte, Historia de América, Filología...). Asimismo este método ha favorecido la asistencia de los alumnos a las tutorías al disminuir la vergüenza o el respeto que produce en muchos casos la relación directa e individual con el docente. En general los estudiantes suelen mostrarse reacios a acudir a las tutorías; en estos cursos nos ha resultado útil motivarles subiendo la calificación de aquellos que asistían regularmente (en realidad se trataba de una mera excusa: la mayoría de los que acudieron con asiduidad desarrollaron a la perfección el ejercicio final de evaluación y se hizo innecesario aumentarles la calificación porque ya tenían la máxima nota). Por otro lado, también

se les ha incentivado con la posibilidad de que el mejor alumno o grupo de alumnos pueda incorporarse a alguno de los Proyectos de Investigación o de Innovación Docente del Departamento.

Durante las prácticas en grupo, centradas en la transcripción, el análisis diplomático, la resolución de problemas de datación histórica, los elementos de validación, se ha procedido al visionado de láminas, disponibles también en el Campus Virtual, que eran resueltas de forma conjunta por los estudiantes una vez que el profesor había proporcionado las claves metodológicas necesarias. Se ha procurado buscar textos atractivos por los asuntos tratados, el lenguaje empleado... y pertenecientes al máximo número posible de las ramas del conocimiento que tienen relación con las Ciencias y Técnicas Historiográficas: Historia, Filología, Historia del Arte, Filosofía, Derecho. Hemos trabajado por ejemplo con documentos sobre la caza con halcones, la comunicación mediante hogueras en época de los Reyes Católicos, la navegación, la caza de ballenas, el Camino de Santiago, la prostitución o la vida cotidiana, y con textos de la *Celestina*, el *Poema de Mío Cid*, Carlos II, Santa Teresa, El Greco, el *Diario* de Cristóbal Colón, la emperatriz María de Austria, las *Cartas de relación* de Hernán Cortes, el *Libro de Buen Amor*, las *Cantigas*, el *Libro del Ajedrez*, *datos e tablas*...

Desde el primer día de curso los alumnos podían descargar del Campus Virtual todas las láminas que se emplearían en las prácticas de la asignatura, y otras más con las que trabajar individualmente y corregir con el profesor durante las tutorías (figura 1).

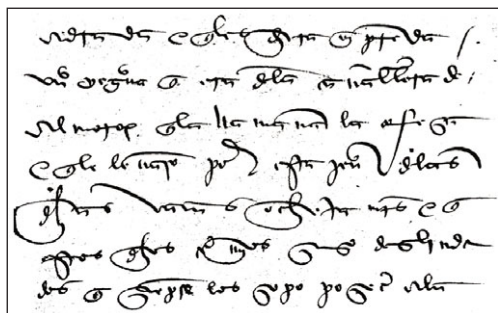


Figura 1. Lámina colgada en el Campus Virtual

Al trabajar con imágenes de buena calidad en formato digital (JPG, TIF, BMP), los estudiantes tienen la posibilidad de ampliarlas tanto como quieran y de modificar libremente los niveles de brillo, contraste, intensidad... para facilitar su lectura y apreciar así detalles que las fotocopias tradicionales no pueden ofrecer. Con el fin de mantener estas ventajas en las clases, las láminas no sólo se trabajaban impresas sino que también se proyectaban.

Además, a aquellos que lo solicitaban se les facilitaron fragmentos de escritura cortesana del manuscrito 10.679 de la Biblioteca Nacional sobre el que se centra un Proyecto de Investigación vigente actualmente en nuestro Departamento.

La asistencia a las tutorías para llevar a cabo las Actividades Académicamente Dirigidas (AAD) ha sido muy numerosa como lo demuestran las encuestas de los propios estudiantes para el programa DOCENTIA cuyos resultados del curso 2008-2009 ya están disponibles: de los 32 alumnos que las respondieron en el grupo B de *Paleografía y Diplomática*, quince acudían con asiduidad a las mismas, y en el grupo C lo hacían seis sobre un total de diez. En el caso de la *Paleografía Medieval* durante el curso pasado las tutorías eran frecuentadas por 9 de los 15 alumnos y en éste por 10 de los 25. En la *Diplomática Medieval* la asistencia regular a las tutorías supera el 60 por ciento y a las AAD el 80. Este sistema también ha permitido que el propio alumno estableciera su ritmo de trabajo de forma ordenada y regular.

Además de estas prácticas realizadas de forma presencial en el despacho del profesor o en aulas de seminarios, se ha incorporado a la metodología docente la corrección de láminas a través del correo electrónico que permite un contacto continuo, más cómodo y fluido entre profesor y alumno. Con un sencillo sistema basado en subrayados en color rojo para las rectificaciones o añadidos necesarios y en breves indicaciones al final del ejercicio, hemos podido corregir estas actividades de manera clara y sencilla. Otra ventaja de este método es la de reducir enormemente las necesidades y la acumulación de papel pues en la mayoría de los casos ni siquiera es preciso imprimir los textos (figura 2).

¹ [...] en el dicho lugar El Colmenar Viejo donde él mora. E luego el dicho juez dixo que en su ² persona que lo emplasaua e enplasó e çitaua e çitó en su persona para todos los ³ abtos deste dicho pleyto de abto en abto fasta la sentencia difinitia inclusive ⁴ e para tasación de costas sy las y ouiere. Testigos que a esto fueron presentes: Diego, ⁵ criado de Juan Gonçales, tondidor, e Gonçalo, fijo de Juan Rodrigues de Galues, vesino de la ⁶ dicha villa de Madrit, e Andrés Ferrandes, fijo de Pero Pascual, vesino del dicho lugar Colmenar ⁷ Viejo.

Ya ves que aparecen muchos términos del lenguaje judicial: emplasar (emplazar), çitar, abtos (autos), pleyto, sentencia (la abreviatura senia que aparece varias veces; ésta sí es importante), tasación, costas, testigos (la abreviatura ts también es importante), pesqueridor, parte, avdiencia...

Hay dos tipos de sentencias: las interlocutorias (que se pueden recurrir, aparecen en alguna otra lámina del manuscrito) y las definitivas (no se pueden recurrir, aparecen en esta lámina).

En cuanto a las abreviaturas de los nombres propios, las más frecuentes en el manuscrito son Po (Pedro), Ao (Alonso, Alfonso), Min (Martín), Dgo (Domingo), Pal (Pascual), Go (Gonçalo)... Para los apellidos Gs (Gonçales), Rs (Rodrigues), Gia o Ga (García), Grrs (Gutierrez)... Los principales personajes que verás actuando en este pleito son Pero Áluares de Toledo (el juez), Nuño Gonçales de Fuentyueros o Nuño Gonçales a secas (el escribano oficial del proceso), Apariçio Gonçales y Gomes Gonçales (los abogados del Real de Manzanares) y Diego Ortýs (el abogado de Madrid). Cuidado con los adverbios latinos suso (arriba, antes) y yuso (abajo, después).

Figura 2. Ejemplo de corrección de una transcripción por correo electrónico

Lámina 6. Letra precortesana.

Don Enrique, por la gracia de Dios rrey de Castilla, de León, de Toledo, de Gallisia, de Seuilla, de Córdoua, de Murçia, de Iahén, / del Alganue, de Algesira, et (sic) sennor de Viscaya e de Molina, al conçejo e alcañdes e merino e sese omnes buenos de la muy noble çibdat / de Burgos, cabeça de Castilla e mi cámara. Salud e gracia.

Sepades que Gonçalo Ruys de Villegas e Pero Ruys¹ e Pero García, vuestros vesinos, / e vuestros procuradores estudieron conñigo en este ayuntamiento que yo fise aquí en Madrit, los cuales en vuestro nombre me pidieron por merçed / que mandase que [] dar a esta çibdat las franquias e libertades que tenedes de los rreyes onde yo vengo confirmadas de mi. Et yo tenelo / por bien. Et por esta mi carta mando e tengo por bien que vos sean [] dadas² vuestras franquias e libertades que tomedes de los rreyes onde / yo vengo confirmadas de mi, segunt [mejor] e más complica [merçed] vos fueron [] dadas fasta aquí. Dada en Madrit, dies e ocho días / de desienbre, anno del nascimiento de Nuestro Sennor Ihesu Christo de mill e tresientos e nouenta e siete annos.

Yo, Pero. Alfón, la / escreui por mandado de nuestro sennor el rrey.

PROTOCOLO: Intitulación Dirección Salutación

CUERPO: Notificación Exposición Disposición

ESCATOCOLO: Data Refrendo del escribano

¹ Lo escribe como "ruys", pero interpreto que eso hay que transcribirlo con una mayúscula.

² Es el mismo verbo que aparece en infinitivo y participio: g__ idadas.

Figura 3. Modelo de transcripción y análisis diplomático enviado por un alumno

Queremos señalar en este punto que los estudiantes no sólo han recibido muy positivamente este procedimiento (el total de ejercicios entregados por este conducto fue de 110 sólo en el curso 2008-2009) sino que ellos mismos han ideado nuevos mecanismos para la realización de las prácticas, en particular en el análisis diplomático mediante la opción de resaltado que ofrecen procesadores de texto como el Word 2007 (figura 3).

Durante el curso 2009-2010 hemos incorporado una nueva herramienta digital para la realización de prácticas en grupo consistente en un enlace desde el Campus Virtual a la aplicación Google Docs que permite la edición de un mismo texto por diferentes personas. La metodología aplicada es muy sencilla: el profesor cuelga unas láminas en el Campus Virtual y los alumnos, utilizando este programa, realizan la transcripción en común accediendo

mediante sus propias cuentas de correo electrónico desde cualquier ordenador conectado a Internet. El docente, como autor inicial del documento, sabe en todo momento qué usuarios han realizado cada modificación, dirige el ejercicio y, en caso necesario, introduce pistas que guíen la realización de la práctica (figuras 4 y 5). Asimismo este sistema ofrece al profesor la posibilidad de conocer la gestión y uso del trabajo, del tiempo y del esfuerzo realizados por el alumno.

También se han llevado a cabo salidas a archivos y bibliotecas de la Comunidad de Madrid y sus alrededores en las que los alumnos han podido entrar en contacto directo con las fuentes: Archivo Histórico Nacional, Archivo Histórico Diocesano de Getafe, Biblioteca Histórica Marqués de Valdecilla, Archivo Municipal de Escalona... En la mayoría de los casos las instituciones de acogida nos han permi-

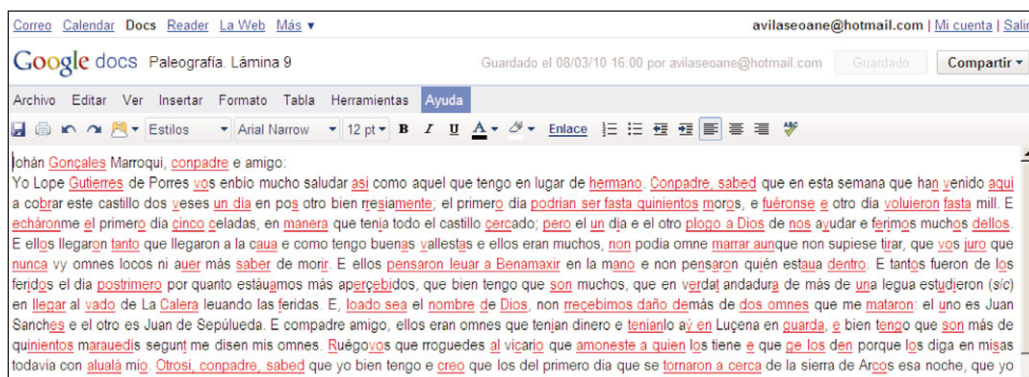


Figura 4. Transcripción realizada en común con Google Docs

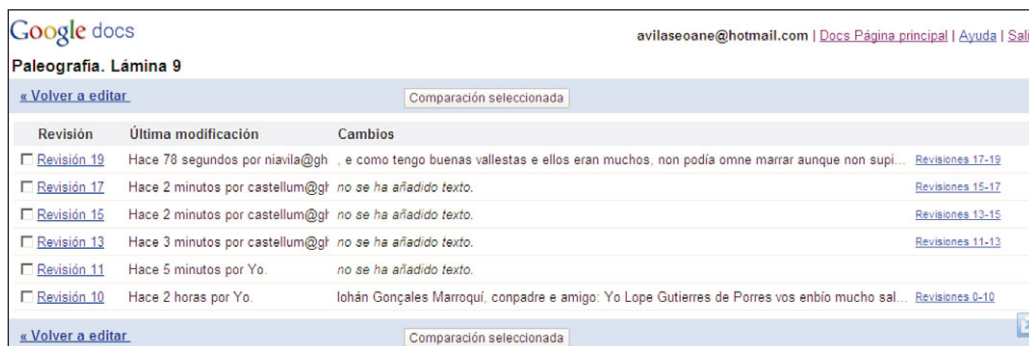


Figura 5. Lista de alumnos que han participado en la transcripción

tido el acceso a sus fondos sin ningún problema y nos han recibido de la mejor forma posible, pero también ha habido algunos centros que han puesto mayores dificultades.

La mayor dificultad que se nos ha planteado a la hora de llevar a cabo la presente experiencia didáctica ha sido la enorme cantidad de tiempo necesaria para preparar las prácticas, atender a todos los alumnos que querían participar en las tutorías, contestar los correos electrónicos, seleccionar los ejercicios, corregir las diferentes actividades... El trabajo requerido para poner en ejecución una metodología docente de este calado sobrepasa con mucho las seis horas semanales que tradicionalmente se asignaban como tutorías a un profesor a tiempo completo, y tampoco las clases prácticas fijadas por los planes de estudio tradicionales en cada materia han sido suficientes.

Hay también problemas de índole técnica como la necesidad de que tanto profesores como alumnos contemos con un acceso fácil y rápido a Internet o la de conocer el manejo de determinadas herramientas informáticas para la preparación y limpieza de imágenes y láminas, la elaboración de montajes para los ejercicios...

Toda esta labor la estamos desarrollando en parte gracias a los recursos que nos ha proporcionado la concesión por el Vicerrectorado de Desarrollo y Calidad de la Docencia de un Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente titulado *Nuevas estrategias didácticas y evaluativas para el aprendizaje de las Ciencias y Técnicas Historiográficas*. Uno de los objetivos fundamentales de dicho Proyecto es la elaboración de un *Laminario* que facilite a los alumnos el aprendizaje de los diferentes modelos escriturarios y que permita aplicar las metodologías docentes aquí descritas.

4. CONCLUSIONES

La valoración de esta experiencia docente es muy positiva. Los alumnos que voluntariamente han decidido participar en las tutorías en grupo y en la realización de prácticas por Internet han obtenido las mejores calificaciones y su nivel de aprendizaje se ha incrementado notablemente. También ha sido positivo en el sentido de que han conocido nuevos sistemas de aprendizaje, de relacionarse y las enormes ventajas que suponen el trabajo diario y coordinado.

Además en las asignaturas evaluadas por el programa DOCENTIA se ha puesto de manifiesto que los estudiantes van abandonando el rechazo hacia las Ciencias y Técnicas Historiográficas al tiempo que aumenta la consideración de las mismas como elemento imprescindible para su formación académica e investigadora: 23 de 42 encuestados en el curso 2008-2009 respondieron que la asignatura *Paleografía y Diplomática* (grupos B y C) era muy importante en el contexto de la titulación en que estaban matriculados; en el caso de *Paleografía Medieval* los 14 alumnos contestaron unánimemente con el mismo grado de satisfacción.

Señalar por último que Irene Pereira García, alumna de 5.º de Licenciatura en Historia, y Noelle Rodríguez Garrido, de Doctorado, se han incorporado al Proyecto de Innovación Docente al que acabamos de referirnos, y que Rosa María Navarrete Martín, que terminó la carrera el pasado año, participa en un Proyecto de Investigación colaborando en la transcripción y el estudio paleográfico y diplomático del Catastro de Ensenada en la provincia de Toledo.

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS RELACIONADAS CON EL USO DE CAMPUS VIRTUAL EN EL GRADO DE TRABAJO SOCIAL

*M.^a Pilar Munuera Gómez**, *Miren Ariño Antuna***, *M.^a José García Sanpedro****,
*Josefa Lorenzo García***** y *Clarisa Ramos Feijoo******

*pmunuera@trs.ucm.es; **mirenedurne.arino@ehu.es; ***mariajose.garcia.san.pedro@uab.cat;

****Fini.lorenzo@ua.es; *****clarisa.ramos@ua.es

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de Universidad Complutense de Madrid;

Departamento de Sociología de la Universidad País Vasco;

Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad A. de Barcelona y

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Alicante

Palabras clave: Competencias; Evaluación.

Este artículo se ha fijado como objetivo realizar un análisis de las condiciones de la evaluación por competencias en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior en España en el caso concreto de la titulación de Trabajo Social, con la incorporación del uso de la virtualización de la docencia a través del Campus Virtual.

Las preguntas en las nos hemos basado para este análisis sobre el tema de la evaluación por competencias han sido: ¿cuál es el sentido de la evaluación en la educación universitaria? ¿Qué problemas se encuentran en las titulaciones de Trabajo Social para la evaluación por competencias? ¿Cuáles podrían ser las propuestas para incorporar la evaluación por competencias en las titulaciones de Trabajo Social? y ¿cómo nos puede ayudar el uso del Campus Virtual?

INTRODUCCIÓN

Ortega y Gasset, en su libro *Misión de la Universidad*, afirmaba: «Ciencia es solo investigación: plantearse problemas, trabajar en resolverlos y llegar a una solución. Pero saber no es investigar. Investigar es descubrir una verdad o su inverso: demostrar un error. Saber es simplemente enterarse bien de esa verdad, poseerla una vez hecha, lograda... La ciencia es creación, y la acción pedagógica se propone solo enseñar esa creación, transmitirla, inyectarla y digerirla». Esta afirmación nos ha llevado a la revisión de la literatura y fundamentalmente al debate y discusión de resultados de algunas investigaciones realizadas en la titulación de Trabajo Social donde hemos buscado

realizar una conceptualización de la evaluación por competencias y sus posibilidades de aplicación y utilidad en la implantación del grado de Trabajo Social con el uso de las nuevas tecnologías.

En la titulación de Trabajo Social se ha trabajado en la creación de habilidades y aptitudes en el estudiante a través de la vinculación de la teoría con la práctica, persiguiendo el objetivo de la progresiva adquisición de destrezas profesionales. La enseñanza teórica estará encaminada a la formación integral del alumno, pues en torno a ella se han de vertebrar todos los conocimientos y la enseñanza práctica, en cambio ha de preparar al alumno para el desempeño de las actividades a realizar como profesional. Las competencias profesionales

constituyen un conjunto de conocimientos, habilidades o procedimientos, capacidades y actitudes conexiones y complementarios entre sí, de tal manera que movilizados al mismo tiempo y de forma interrelacionada permiten efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz, en un contexto profesional determinado (Echevarría, 2005; Zabala y Arnau, 2007).

Uno de los primeros problemas con que nos encontramos al plantear la cuestión de la evaluación por competencias es el propio sentido del sintagma. ¿Qué significa evaluar en el entorno universitario? ¿Cuál es el objetivo preciso de la evaluación? ¿Cómo entiende la evaluación el alumnado y cómo la entiende el profesorado?

La evaluación implica certificar que el alumnado ha conseguido alcanzar los objetivos propuestos al iniciar la asignatura. Es decir, que dentro de la planificación académica, tanto profesorado como alumnado conocen cuáles son las metas a alcanzar. Para lograr una participación activa del alumnado es fundamental la herramienta de la Guía Docente en la cual constan los criterios, indicadores e instrumentos de evaluación definidos en este contexto como elementos integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hemos de destacar el hecho de la existencia de una baja motivación en la lectura en profundidad de las Guías Docentes por parte de los y las estudiantes, aunque quienes manifiestan haberlas leído consideran que las mismas les ayudan a orientar su estudio satisfactoriamente.

Algunas de las impresiones por parte del alumnado apuntan en este sentido: el alumnado manifiesta que no lee la totalidad de la Guía debido a su complejidad y extensión, así como al excesivo número de competencias que se listan como objetivos del aprendizaje. Otro hecho que se está verificando de manera reiterativa es que pese a tener en la Guía una calendarización precisa con tareas asignadas para cada clase, este es prácticamente inutilizado por el estudiantado.

¿Cómo se establece entonces la relación del alumnado con la evaluación? Al indagar sobre los aspectos que más se consultan en las Guías,

se comprueba que la evaluación es un eje de principal interés por parte del alumnado cuyo objetivo es garantizar el aprobado de la asignatura, detrás de lo cual pueden encontrarse diversas motivaciones, desde quien manifiesta que no quiere retrasarse en sus estudios, a quien expresa que suspender le perjudicaría la continuidad de la beca. Pero cuando nos referimos a la evaluación por competencias, se establece el segundo factor de dificultad, que son las diversas conceptualizaciones existentes sobre el término «competencias», que no sólo generan desconcierto en el alumnado, sino que en muchos casos provocan confusión en el propio profesorado.

Se ha podido observar una dificultad en la conceptualización del término «competencia» que, siguiendo la literatura sobre el tema, se atribuye al hecho de que en los últimos 20 años se ha dado un proceso divergente en la utilización del mismo. El nacimiento de este término en el marco del mundo empresarial y de la formación laboral ha provocado no pocos inconvenientes a la hora de su aceptación y utilización en el ámbito universitario. Sin embargo, podemos decir que actualmente existe consenso en su utilización. La evaluación por competencias en el marco de un sistema de evaluación continua requiere ir adaptando las necesidades y los apoyos necesarios para adquirir un dominio de la asignatura, se trata de un proceso dentro del cual incorporaremos procesos de *feed back*, es decir, de análisis de los elementos ocurridos en el pasado, y fundamentalmente al tratarse de un proceso de evaluación por competencias utilizaremos el recurso del *feed forward*, es decir, de una devolución en función del futuro, es decir, de las sugerencias que podemos trabajar con el alumnado para lograr la adquisición de las competencias. Este tipo de devolución se centra más en las posibilidades de cambio positivo ya que transmite las alternativas que tengo para adquirir competencias en esa asignatura.

Operativamente entonces podemos hablar del término «competencia» como síntesis de cuatro aspectos: el saber conocer, el saber hacer, el saber estar y el saber ser. En definitiva estos cuatro aspectos consolidan lo que entendemos como el «ethos» profesional. Como

dice Rodríguez Esteban (2007:152) en esta clasificación se presentan, por un lado, los saberes eminentemente técnicos y los relacionados con la puesta en marcha de los mismos (saber y saber-hacer), y por otro, elementos clave en la conducta del individuo como las creencias, valores y actitudes, que se reflejan en el saber-estar y el saber-ser. En ciertos contextos empresariales, este último bloque se conoce como «valores de competencia», valores sociales transformados en competencias aplicadas al mundo del trabajo».

El sentido de la formación por competencias en la titulación de Trabajo Social hace que la persona adquiera la capacidad de internalizar la empatía, el análisis crítico, la capacidad de valoración de situaciones complejas, como una condición básica en la relación de ayuda que define el «ethos» profesional, y en este sentido no es posible la adquisición de tales competencias sin un seguimiento y un acompañamiento que se traduce en la evaluación continua, hecho que tal y como también puede observarse resulta difícil con las ratios estudiante-profesor actuales. Pero además, y como manifiesta Johansen siguiendo a Boulding, el conocimiento no es algo que exista y crezca en abstracto. Si entendemos que se trata de una función del organismo humano y de las organizaciones sociales y siguiendo a estos autores entendemos que el conocimiento oculto no es conocimiento, es imprescindible que veamos en qué medida existe un clima para que el desarrollo del aprendizaje por competencias sea provechoso para la formación universitaria de profesionales del Trabajo Social.

La adquisición de conocimiento se nutre de la información, es decir, de la «obtención de mensajes capaces de reorganizar el conocimiento del receptor», es por eso que la adquisición de competencias tendrá una relación directa con la capacidad de motivación del alumnado y de su participación en el proceso formativo. Pero la adquisición de competencias requiere de un proceso en el que, además de intervenir el aprendizaje de contenidos (vinculados con la recepción y emisión de mensajes), se incluye el contexto educativo donde se produce este proceso, es decir, la universidad y las circunstancias que en ella se vi-

ven —como es en este caso el proceso de adaptación de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior—, y todo ello converge en la necesidad de obtener unas destrezas en la aplicación de los saberes, desde una perspectiva ontológica.

La competencia engloba así el saber, el saber hacer y el saber ser. Nos preguntamos entonces si este es un proceso asequible con las herramientas que poseemos. Y surge la necesidad de valorar el trabajo realizado en el Campus Virtual tanto por los y las estudiantes como por el profesorado.

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS RELACIONADAS CON EL USO DEL CAMPUS VIRTUAL

La evaluación de las competencias requiere de una serie de conocimientos y habilidades adquiridos, por lo que no puede pretenderse su constatación cuando aún no se ha producido una asimilación previa. Entendemos que para llegar a un aprendizaje significativo —es decir, a la capacidad de utilizar el conocimiento en distintos tipos de situaciones porque se ha adquirido de manera comprensiva, para llegar a este aprendizaje, decimos, necesitamos también de un aprendizaje mecánico, en el que se adquieren conocimientos muchas veces de manera repetitiva, pero el verdadero objetivo de la enseñanza universitaria se ha de concentrar en el mayor número de aprendizaje de conocimientos significativos que permitan a los futuros y futuras profesionales resolver situaciones de la realidad.

La formación en el desarrollo de competencias generales para capacitar al graduado de Trabajador/a Social como profesional de la intervención psicosocial, nos hace pensar en la necesidad de que el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) sea considerado una competencia transversal en la titulación. En los diferentes contextos profesionales se ha implementando el uso de las TIC, siendo por tanto un nuevo conocimiento técnico necesario y una nueva competencia que debe tener el futuro profesio-

nal. El conocimiento y manejo de las TIC se convierte en una competencia que el titulado en Trabajo Social debe tener dado que en la mayoría de centros de trabajo se utilizan las nuevas tecnologías como herramienta para diferentes fines dentro de la gestión y administración del centro de trabajo (Charroalde y Pardavila, 1992). El uso notable de las herramientas del Campus Virtual facilitará que los y las estudiantes adquieran una mayor y mejor familiarización con las TIC y puedan ser más eficaces en su desempeño profesional como futuros interventores sociales.

Diferentes autores (Rodríguez Esteban, 2007; Eurydice 2002 y otros) consideran como competencias básicas en algunos perfiles profesionales las TICs y el dominio de idiomas extranjeros. A los docentes se nos pide la innovación en los aspectos metodológicos con la virtualización de las asignaturas impartidas con sus respectivos elementos (contenidos, actividades, problemas etc.). La adquisición de competencias vinculadas a las nuevas tecnologías, para las estudiantes son competencias con las que ya se tiene que contar al ingreso a la universidad. Tampoco consideran necesario evaluarlas puesto que son la base para todo el desempeño en el campus virtual y en la gestión de la información, según refleja la respuesta en una de las entrevistas realizadas:

«No vemos que haya que ponerlo en la guía docente. Es algo que se supone, al estar en la universidad, que debes saber manejar. Esto no se mide, aunque sí por las tutorías en Campus Virtual, o cuando te piden buscar información en Internet.»

El uso del Campus Virtual con sus distintas herramientas de comunicación (foros, chat, servicio de mensajería privada, etc.) se ha convertido en una competencia transversal que se está trabajando de forma diferente. Reconocimiento que no suele figurar en las diferentes guías docentes, consideramos que esta invisibilidad debe terminar para que el o la estudiante tenga claro que es una competencia relacionada con su perfil profesional. Esta consideración también puede permitir la evaluación positiva del tiempo dedicado por el

profesor al campus virtual. En las guías docentes de nuestra titulación podría reflejarse de la siguiente forma:

1. Manejar las fuentes de información que ofrece internet como los propios de la Universidad.
2. Gestión del tiempo. El estudiante de la titulación en Trabajo Social debe saber planificar y usar el tiempo de forma responsable. Como gestor de centros de servicios sociales o ONGs, al profesional de trabajo social se le pide la entrega y presentación de proyectos en tiempo y medio establecido (hoy la mayoría de las administraciones están habilitando plataformas en la red para dichos procesos que obligan a los profesionales a conocer las TIC).
3. Conocimientos técnicos, entre ellos el uso de las diferentes herramientas del Campus Virtual de la asignatura, como adiestramiento a las nuevas tecnologías de que disponen los centros de prácticas de los estudiantes.

Nuestra propuesta consiste en la necesidad de que el uso del Campus Virtual sea una competencia transversal que figure en la guía docente de cada asignatura como:

1. Saber utilizar las principales herramientas de comunicación individual y colectiva (foros, mensajes...) del Campus Virtual donde se pueda evaluar a través de:
 - 1.1. Comprobación de la lectura de la guía docente de la asignatura.
 - 1.2. Entrega de trabajos por las herramientas establecidas en la fecha establecida de antemano.
 - 1.3. Evaluación de las estadísticas sobre datos de acceso, participación (mensajes en el foro) y resultados del alumno a través del Campus Virtual.

De esta forma, el Campus Virtual sería una competencia evaluable en la titulación de Trabajo Social. Proceso acompañado por un mo-

delo adecuado de tutoría que implemente el uso de las TIC con la articulación de soportes audiovisuales para alcanzar el objetivo propuesto de proporcionar a los y las estudiantes, además de conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para el futuro desempeño de su práctica profesional, implementando con ello las diferentes aplicaciones y herramientas de que dispone el Campus Virtual.

A MODO DE EPÍLOGO

En este caso entendemos que la adquisición de competencias requiere que exista una coordinación transversal a través de las diversas posibles herramientas de evaluación que en este contexto organizan el aprendizaje. La concepción de la evaluación por competencias exige un paso más allá que el exclusivo proceso de causa-efecto que vincula la demostración de saberes a través de un ejercicio. Va mucho más allá dado que compromete las cuatro dimensiones de las que hemos hablado anteriormente: el saber conocer, el saber hacer, el saber estar y el saber ser. ¿Cómo es posible evaluar estas cuatro dimensiones de manera aislada en cada asignatura?

Observamos que el gran desafío lo constituye la necesaria participación cooperativa de los equipos docentes, ya que la evaluación por competencias propuesta por el Espacio Europeo de Educación Superior supone que la centralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje pivota en el alumnado, por lo que es esencial que la formación se conciba de manera integral.

Lejos de considerarse un criterio voluntarista, casi nos atrevemos a decir «romántico», en un ámbito de cultura fundamentalmente competitiva y por lo general con tendencia al individualismo, podemos decir que la coordinación docente es parte de la garantía de la eficiencia y la eficacia en un sistema de formación por competencias.

La evaluación continua requiere una permanente comprobación de mejora de la comprensión y adquisición de contenidos a través de la capacidad de aplicarlos. Esto supone que en la medida en que cada docente evalúe teniendo en cuenta que el proceso de aprendizaje

también se enriquece por los demás contenidos adquiridos en las demás asignaturas, podrá aprovecharse un proceso de sinergia que contribuirá a la excelencia en la titulación.

Y por otro lado competencias que se trabajan y consiguen por la dedicación y tutorización docente, como es el adecuado manejo del Campus Virtual con sus diferentes beneficios para los y las estudiantes de la Titulación de Trabajo Social, podrán ser evaluadas y tenidas en cuenta en la evaluación del proceso de aprendizaje

BIBLIOGRAFÍA

- Charroalde, Javier y Pardavila, Balbino (1992). *Información, Documentación e Informática en Servicios Sociales*. Barcelona: INTRESS.
- Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC.
- García San Pedro, M. J. (2009). «¡Hay vida después de Bolonia! Perspectivas del profesorado ante las demandas del nuevo modelo de aprendizaje universitario». Simposio Internacional «Cambian los tiempos, cambia la Universidad. El profesorado universitario ante los cambios». Barcelona: Universitat de Barcelona.
- García San Pedro, M. J. (2009). «El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. Perspectivas». *Cuadernos de Trabajo Social*. Vol 16, pp. 11-28. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10045/13540>
- Munuera Gómez, M.^a del Pilar y Alemán Bracho, Carmen. «Las Tecnologías de información y las comunicaciones (TIC) en la enseñanza de Trabajo Social y Servicios Sociales». *Tecnologías para la Educación y el Conocimiento*. Madrid: Anaya, CD-ROM.
- Munuera Gómez, M.^a del Pilar y Roesler, Jucimara (2008) «Las Tecnologías de Información y las Comunicaciones (TICs) en la enseñanza de Trabajo Social y Servicios Sociales desde la perspectiva de la Convergencia Europea de los Estudios Superiores (CEES)». *Experiencias en el campus virtual: Resultados. Campus virtual UCM4. Innovación en el Campus Virtual: Metodologías y Herramientas*. Madrid: Editorial Complutense.
- O'Hagan, Kieran (1996). *Competence in Social Work: A Practical Guide for Professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Rincón, Delio del (2007). «Competencias Docentes en la Titulación de Trabajo Social». *Humanismo y Trabajo Social*, Vol. 6.

Rodríguez Esteban, A. (2007). «Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior:

Tipologías». *Humanismo y Trabajo Social*, Vol. 6.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

EVALUACIÓN DE UNA GUÍA DE PRÁCTICAS *ON-LINE* PARA EL CAMPUS VIRTUAL DE LA ASIGNATURA DE ODONTOPEDIATRÍA

Paloma Planells del Pozo, Eva Martínez Pérez, Ana R. Molina Villar

pplanells@telefonica.net; evamartinezperez@gmail.com; anamolvil@hotmail.com

Dpto. de Estomatología IV (Profilaxis, Odontopediatria y Ortodoncia), Facultad de Odontología
Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Odontopediatria; Guía *on-line*; Prácticas preclínicas; Campus Virtual.

Se ha elaborado una guía para las prácticas preclínicas de la asignatura de Odontopediatria, basada en la más reciente literatura sobre la materia. Esta guía se encuentra a disposición de los alumnos en el Campus Virtual. Se llevó a cabo una encuesta entre los alumnos de cuarto curso con objeto de evaluar la nueva guía en comparación con la anterior. Los resultados mostraron un alto grado de satisfacción de los estudiantes con el nuevo material facilitado.

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de los estudios de Odontología en la Universidad Complutense de Madrid, la materia de Odontopediatria está contemplada como una asignatura troncal anual, con una carga de 18 ECTS, impartida entre el tercer y cuarto cursos de la licenciatura. Los objetivos centrales de su programa son proporcionar los fundamentos teóricos y ofrecer experiencia clínica en los aspectos básicos de la atención clínica en Odontopediatria.

Actualmente, el currículum de la materia está siendo sometido a un profundo proceso de remodelación dirigido a adaptar la asignatura al Plan Bolonia. El nuevo plan de estudios ya ha sido implantado en el primer curso de la Licenciatura de Odontología, y se prevé que su completa implantación será llevada a cabo en los próximos cuatro años, afectando a la asignatura de Odontopediatria en el curso 2011-2012.

El entrenamiento práctico de la asignatura comprende, de forma global, el 60% de los créditos y se encuentra dividido en prácticas preclínicas y prácticas clínicas. Durante estas



Figura 1. Prácticas clínicas de Odontopediatria

últimas, los estudiantes se enfrentan a pacientes pediátricos reales, que acuden a las clínicas de la Facultad de Odontología para ser tratados (figura 1).

El entrenamiento preclínico se lleva a cabo durante las diez primeras semanas de curso en los laboratorios de la Facultad, que se encuentran a disposición de los alumnos. Estas prácticas están orientadas a introducir al estudiante

en los aspectos básicos del cuidado odontopediátrico, así como proveerle de las habilidades y destrezas requeridas para el tratamiento del paciente infantil.

Para facilitar el desarrollo de las prácticas, cada estudiante recibe una guía de prácticas de la asignatura. Esta guía ha sido renovada y actualizada con los últimos conceptos y conocimientos en Odontopediatria.

Uno de los mayores retos a los que se enfrentan a día de hoy los educadores del ámbito de la Odontología es aumentar el nivel de satisfacción de los estudiantes con el currículum y entorno de aprendizaje [MuGrayStraBo04]. Para determinar si un método de enseñanza en particular puede mejorar la satisfacción del estudiante con el proceso de aprendizaje, hemos querido evaluar las impresiones de los estudiantes respecto a la guía de prácticas que les es entregada para la realización de las prácticas preclínicas de la asignatura de Odontopediatria.

Recientes artículos han demostrado que la combinación de clases teóricas presenciales y educación *on-line* ha sido identificada por múltiples estudiantes como la metodología de aprendizaje ideal. Combinando ambos métodos podríamos maximizar los atributos positivos de cada uno de ellos. Los estudiantes tendrían la ventaja de la flexibilidad y el acceso a los contenidos en cualquier momento, pero también dispondrían de la interacción profesor-estudiante que proporcionan las clases presenciales y que permiten profundizar y aclarar conceptos o cuestiones que no son fáciles de abordar en formato *on-line* [Gri02].

Múltiples estudios han determinado que conveniencia y accesibilidad son los atributos más positivos de la educación *on-line* [Gri02].

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este artículo son:

1. Presentar la nueva versión *on-line* de la Guía de Prácticas de la asignatura de Odontopediatria.
2. Valorar la evaluación llevada a cabo entre los estudiantes, comparando la nueva guía con la versión precedente.

3. Enfatizar la utilidad del Campus Virtual como herramienta de *e-learning*.

3. MATERIAL Y MÉTODO

Una nueva guía de prácticas para la asignatura de Odontopediatria ha sido elaborada en el marco de una beca de colaboración en el Departamento de Estomatología IV (Profilaxis, Odontopediatria y Ortodoncia) de la Facultad de Odontología de la Universidad Complutense de Madrid, bajo la tutorización de la Prof.^a Dra. Paloma Planells del Pozo.

La nueva guía está compuesta por ocho capítulos, uno por cada una de las prácticas preclínicas que los estudiantes van a realizar:

Práctica 1: Anatomía y notación dentarias.

Práctica 2: Desarrollo de la dentición.

Práctica 3: Aislamiento.



Figura 2. Portada del Campus Virtual de la asignatura de Odontopediatria



Figura 3. Práctica 3: Aislamiento

Práctica 4: Obturaciones de composite en dentición temporal.

Práctica 5: Terapia pulpar.

Práctica 6: Coronas preformadas.

Práctica 7: Historia clínica.

Práctica 8: Plan de tratamiento.

La nueva guía ha sido elaborada en base a la más reciente literatura en Odontopediatría. Se encuentra a disposición de los alumnos en el Campus Virtual de la asignatura (figura 2). Los textos se acompañan de fotografías y dibujos esquemáticos, especial y exclusivamente diseñados para la guía (figuras 3 y 4). A fin de ilustrar los procedimientos paso a paso, se han incluido fotografías de las prácticas preclínicas (Figura 5), así como casos reales.

Con objeto de evaluar la utilidad de la nueva guía, se solicitó a los alumnos de cuarto curso que completaran una encuesta de evaluación, valorando de forma independiente ambas versiones de la guía de prácticas.

El objetivo del cuestionario era revelar la satisfacción de los participantes con las guías de prácticas. La encuesta era anónima y voluntaria. Las preguntas de carácter demográfico incluyeron género, edad y si se trataba de la primera vez que el participante cursaba la asignatura de Odontopediatría o no.

Se llevó a cabo, por tanto, una encuesta de evaluación con cinco ítems. Se utilizó una escala tipo Likert de cinco puntos, desde 1 (nada) a 5 (mucho). Se entregaron dos encues-

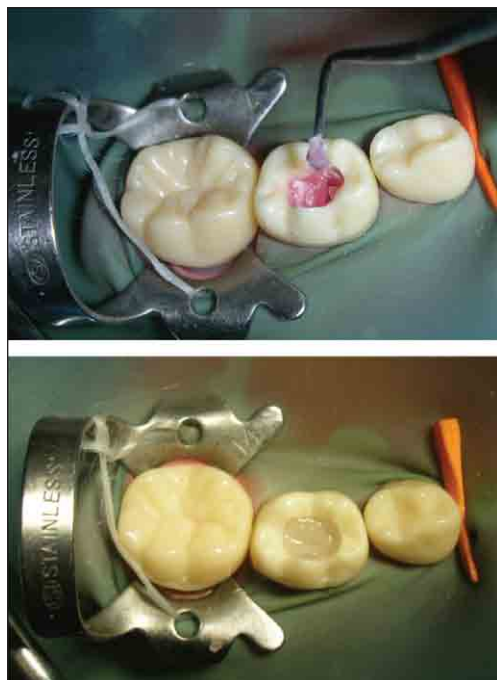


Figura 5. Práctica 5: Terapia Pulpar

tas a cada alumno, una para cada versión de la guía de prácticas, e instrucciones sobre cómo completarlas. A todos los participantes se les plantearon las mismas preguntas en el mismo orden para cada una de las prácticas descritas en ambas guías. Se pidió que devolvieran los cuestionarios completados durante las horas de clase teórica y durante las prácticas clínicas.

El cuestionario consistió en los siguientes ítems:

1. ¿Los conceptos teóricos están expuestos con claridad?
2. ¿Le parece útil, para su futura práctica Odontopediátrica, la información que aporta la práctica?
3. ¿Cree que el texto facilita el desarrollo de la práctica?
4. ¿Encuentra adecuada y de utilidad la iconografía que acompaña los textos?
5. En general, ¿esta práctica ha cumplido sus expectativas respecto al tema que trata?

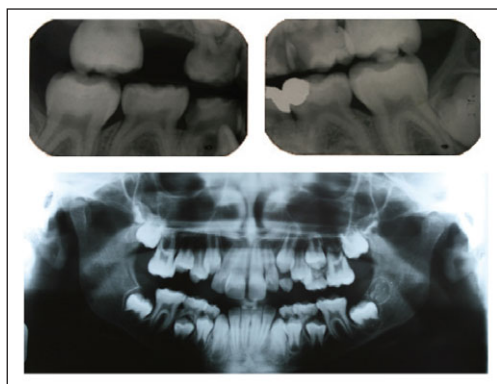


Figura 4. Practica 8: Plan de Tratamiento

4. RESULTADOS

Se entregaron cuestionarios a 49 estudiantes activos de cuarto curso y 39 respondieron a la encuesta de la guía antigua (representando una tasa de respuesta del 79,6%), mientras que solo 25 contestaron a la encuesta de la guía nueva (tasa de respuesta del 51%). En la tabla 1 se muestran las características de los estudiantes de la asignatura de Odontopediatria que respondieron a los cuestionarios.

El perfil de edad del estudiante es de 22 años, con un rango entre los 21 y los 38 años. El 94,9% de los estudiantes que completaron el cuestionario eran mujeres, y sólo un estudiante resultó estar cursando la asignatura por segunda vez.

La guía de prácticas antigua recibió una puntuación media de 3,54. De los ocho capítulos de la guía, las puntuaciones más positivas fueron para la Práctica 7: «Historia clínica» (3,816) y Práctica 8: «Plan de tratamiento» (3,778). Los estudiantes otorgaron las valoraciones más bajas a la Práctica 4: «Obturaciones de amalgama de plata en dentición temporal» (2,942). Este capítulo concreto fue totalmente renovado, y el resultado se tradujo en una enorme mejora en su evaluación, pasando de una puntuación media de 2,942 en la guía antigua, a 3,816 de media en la evaluación de la nueva versión del cuaderno.

Tabla I. Características de los estudiantes participantes en la encuesta

Número de estudiantes que recibieron el cuestionario	49
Respuestas (%)	
Versión antigua de la Guía de Prácticas	39 (79,6%)
Versión nueva de la Guía de Prácticas	25 (51%)
Edad (media) (rango)	22 (21-38)
Sexo	
Mujeres (%)	37 (94,9%)
Varones (%)	2 (5,1%)
Primera vez que cursa la asignatura	
Sí (%)	38 (97,4%)
No (%)	1 (2,6%)

La puntuación media obtenida en las encuestas de la nueva guía de prácticas fue 4,07, obteniendo seis de los ocho capítulos puntuaciones por encima de 4,0 (ninguno de los capítulos de la guía antigua obtuvo valoraciones por encima de 3,816). Estos resultados pueden interpretarse como una importante mejora en la satisfacción de los estudiantes con la nueva guía (gráfico 1).

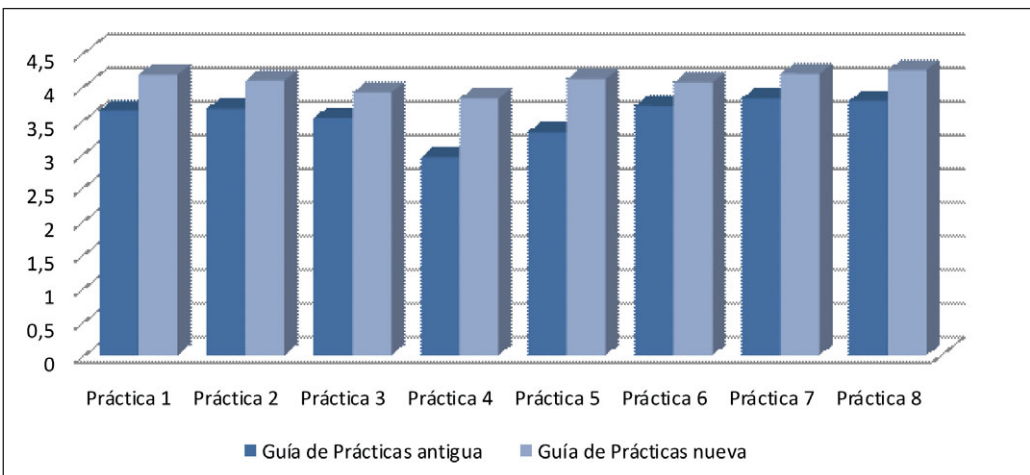


Gráfico1. Puntuación media de los capítulos

En esta ocasión, las mejores puntuaciones fueron también para las Prácticas 7 (4,184) y 8 (4,24), que fueron identificadas como los capítulos mejor valorados en ambas guías.

En la encuesta sobre la nueva guía de prácticas, el capítulo titulado «Anatomía y notación dentarias» fue otro de los que recibieron las mejores valoraciones, con una puntuación media de 4,168. En la versión precedente de la guía de prácticas, los estudiantes identificaron la iconografía de este capítulo (ítem 4) como un área de deficiencia, recibiendo una puntuación de 3,87. Este aspecto fue profundamente mejorado (Figura 6), obteniendo casi 0,4 puntos más en la evaluación de la nueva guía (4,24).

Otra de las principales demandas de los estudiantes hacía referencia a la claridad de los textos, cuya comprensión en ocasiones no era sencilla (ítem 1). Este aspecto fue revisado en profundidad. En la nueva versión de la guía, incluimos explicaciones paso a paso de los procedimientos clínicos y terapéuticos como técnicas de aislamiento (Práctica 3), restauraciones de composite (Práctica 4), terapia pulpar (Práctica 5) y coronas preformadas (Práctica 6) (Figura 7). Del mismo modo, actualizamos los contenidos con las últimas pautas publicadas por la «American Academy of Paediatric Dentistry» en prescripción de radiografías dentales [AAPD09/10] (Práctica 8). Todas estas mejoras fueron muy bien recibidas por los estudiantes, lo cual se tradujo en una enorme mejora de las puntuaciones del ítem 1, obteniendo una media de 0,54 puntos más en los resultados de la segunda encuesta.

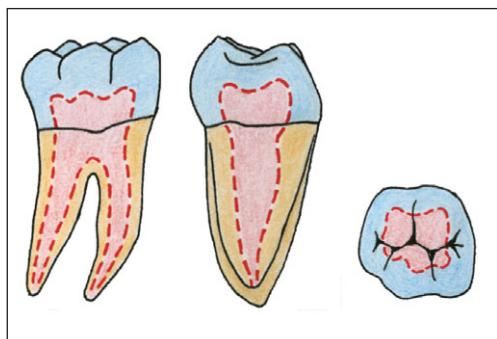


Figura 6. Práctica 1. Anatomía y Notación Dentarias

Tabla II. Puntuaciones medias

	Guía antigua	Guía nueva
PRÁCTICA 1		
Item 1	3,46	3,96
Item 2	3,89	4,36
Item 3	3,33	4,16
Item 4	3,87	4,24
Item 5	3,64	4,12
PRÁCTICA 2		
Item 1	3,53	4,04
Item 2	3,94	4,2
Item 3	3,48	4,04
Item 4	3,71	4,04
Item 5	3,64	4,08
PRÁCTICA 3		
Item 1	3,38	3,88
Item 2	3,87	3,96
Item 3	3,25	3,84
Item 4	3,51	3,88
Item 5	3,61	3,96
PRÁCTICA 4		
Item 1	2,64	3,72
Item 2	3,35	3,92
Item 3	2,76	3,84
Item 4	2,94	3,68
Item 5	3,02	3,92
PRÁCTICA 5		
Item 1	3,02	3,88
Item 2	3,71	4,28
Item 3	3,15	4,16
Item 4	3,38	4,04
Item 5	3,30	4,16
PRÁCTICA 6		
Item 1	3,58	3,88
Item 2	4,05	4,12
Item 3	3,64	4,2
Item 4	3,66	4,2
Item 5	3,58	3,88
PRÁCTICA 7		
Item 1	3,89	4
Item 2	3,87	4,24
Item 3	3,84	4,28
Item 4	3,56	4,16
Item 5	3,92	4,24
PRÁCTICA 8		
Item 1	3,76	4,24
Item 2	3,92	4,04
Item 3	3,79	4,16
Item 4	3,58	4,4
Item 5	3,84	4,36

5. CONCLUSIONES

1. Una nueva guía de prácticas *on-line* para la asignatura de Odontopediatría en el cuarto curso de la Licenciatura de Odontología en la Universidad Complutense de Madrid ha sido elaborada para satisfacer las necesidades de los estudiantes durante el desarrollo de las prácticas preclínicas. Esta guía, la cual está compuesta por ocho capítulos, ha sido actualizada con la literatura y las técnicas más novedosas en Odontopediatría. Con objeto de ilustrarla con la iconografía más apropiada, se han incluido fotografías y dibujos esquemáticos, especial y exclusivamente diseñados para acompañar los textos, así como fotografías paso a paso de los procedimientos que se realizan durante las prácticas preclínicas y casos reales.
2. Los resultados de nuestra encuesta mostraron un alto grado de satisfacción con el nuevo material facilitado a los estudiantes a través del Campus Virtual. La evaluación llevada a cabo también ha contribuido a identificar puntos fuertes de la guía, así como los aspectos de mayor flaqueza.

Como se ha visto demostrado, una de las metodologías de aprendizaje más eficaces es aquella basada en la combinación de clases presenciales y educación *on-line*. Nuestra nueva guía de prácticas, que se encuentra a disposición de los estudiantes en el Campus Virtual de la materia, se adapta perfectamente a las características de este método educativo, combinando la accesibilidad y flexibilidad del material *on-line*, con la interacción profesor-alumno de las prácticas preclínicas en laboratorio.

3. El método de *e-learning*, aquí representado por el Campus Virtual, constituye sin ninguna duda una herramienta de enorme utilidad para ambos, estudiantes y educadores. Ofrece nuevas posibilidades educativas y abre nuevos horizontes en términos de material didáctico y comunicación entre el alumnado y el profesorado, resultando en una mejor formación del futuro profesional. Sin embargo, no debemos olvidar que se trata de una herramienta joven, todavía en proceso de adaptación. Su plena implantación como plataforma educativa requerirá tiempo y esfuerzo por parte de todos, profesores y alumnos, aunque no dudamos que este es-

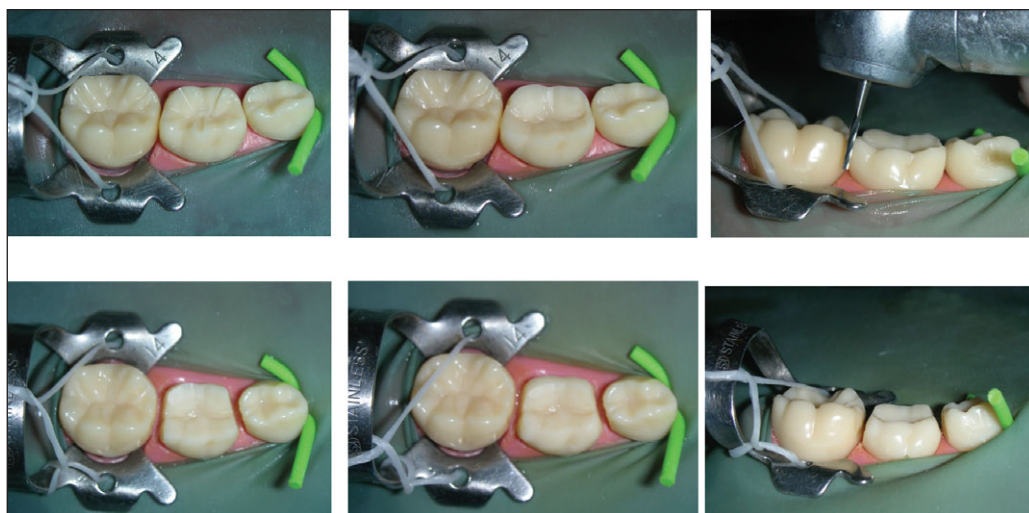


Figura 7. Práctica 6. Sistemática de tallado para coronas preformadas

fuerzo verá su recompensa en las múltiples posibilidades educativas que ofrece el Campus Virtual.

BIBLIOGRAFÍA

- [MuGrayStraBo04] Murphy RJ, Gray SA, Straja SR, Bogert MC. Student learning preferences and teaching implications. *J Dent Educ* 2004. 68 (8): 859-66.
- [Gri02] Grimes EB. Student perceptions of an on-line dental terminology course. *J Dent Educ* 2002. 66 (1): 100-7.
- [AAPD09/10] Ad Hoc Committee on Pedodontic Radiology. American Academy of Pediatric Dentistry. *Guideline on prescribing dental radiographs for infants, children, adolescents and persons with special health care needs. Reference manual 2009/2010*. 31 (6). En línea en: http://www.aapd.org/media/Policies_Guidelines/E_Radiographs.pdf [última consulta: 14/03/2010].

EXPERIENCIAS DE TRABAJO COLABORATIVO

UNA EXPERIENCIA INTEGRADORA Y SINCRÓNICA DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN: EL SEMINARIO COMPLUTENSE INTERNACIONAL «CINE Y DERECHOS HUMANOS»

Jesús Lima Torrado

jlima@der.ucm.es

Instituto Complutense de Estudios Jurídicos Críticos
Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Campus Virtual, Videoconferencia, TIC, Educación en derechos humanos, Globalización, Sincronismo, Interdisciplinariedad, Proceso de Bolonia.

El seminario Complutense Permanente «Cine y Derechos Humanos» intenta ser un instrumento de investigación y educación en derechos humanos mediante la integración simultánea y unitaria de acciones presenciales con diversos instrumentos de las TIC: cine, video, radio, videoconferencias, fotografías, noticias de prensa y varias herramientas del campus virtual, dentro de la plataforma WebCT de la UCM. De esta forma, se pretenden conseguir una serie de objetivos de naturaleza económica, metodológica, técnica e institucional. En última instancia se pretende optimizar el uso de las TIC en razón del mayor alcance y eficacia de la labor docente e investigadora.

1. INTRODUCCIÓN

Es ya un lugar común afirmar que uno de los procesos fundamentales de la globalización es el avance de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).¹

Menos frecuente es la referencia a una de las preguntas fundamentales concernientes a la función social de las TIC. Es la pregunta de si están al servicio de la dignidad humana y de los derechos humanos que de ella derivan o,

por el contrario, constituyen un factor de negación y destrucción de la misma².

Y menos frecuente aún es el planteamiento de cómo optimizar las TIC como instrumento de educación en derechos humanos. La presente ponencia intenta dar una respuesta, entre otras posibles, a la última cuestión planteada mediante la referencia, aunque sincrética, al Seminario Complutense Permanente «Cine y Derechos Humanos».

¹ En el concepto de las TIC no solo hay que incluir a la informática y a las tecnologías asociadas a la misma, como la telemática y la multimedia, sino también los medios de comunicación de todo tipo: los medios de comunicación social (*mass media*) y los medios de comunicación interpersonales tradicionales con soporte tecnológico, como el teléfono, el fax...

² Esta preocupación está presente en no pocas declaraciones de las Naciones Unidas de los últimos años, entre otras, en la *Declaración y Programa de Acción de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social*, celebrada en Copenhague, Dinamarca, del 6 al 12 de marzo de 1995, en *Biblioteca Virtual de Direitos Humanos*, Universidade de São Paulo, en Internet: <http://www.direitoshumanos.usp.br/documentos/tratados/cupula-onu/copenhague.html>

2 . GÉNESIS DEL SEMINARIO

El Seminario Complutense «Cine y Derechos Humanos» tiene su antecedente en una serie de actividades realizadas en los últimos años en el campus virtual, tales como la creación de seminarios de investigación, dirección de tesis doctorales, creación de páginas web institucionales, cursos virtuales, la utilización de blogs³... Su origen inmediato está en la constatación de la necesidad de programar y realizar actividades sincrónicas, interdisciplinarias e integradas en la investigación y docencia de los derechos humanos, con la ayuda de las TIC.

Esa necesidad surge, a su vez, de la observación de la existencia de cuatro factores: el primero, de carácter técnico, el segundo de naturaleza metodológica, un tercero, de naturaleza institucional y el cuarto, de carácter económico.

El primero hace referencia a la insuficiencia de la utilización parcial y fragmentaria de los diversos instrumentos técnicos, como las videoconferencias, la utilización aislada de las herramientas de las plataformas virtuales... Se planteó, entonces, la necesidad de potenciar la eficacia docente e investigadora de las diversas herramientas existentes en el campus virtual con otras que fueran complementarias y que pudieran integrarse posteriormente en Internet, tanto en el campus virtual, como fuera de él. Así surgió la necesidad de grabar las videoconferencias, simultáneamente a su realización, para posteriormente poder integrar el video, resultado de esa grabación, en el campus virtual. A ello podría añadirse en el mismo la incorporación de audio, de otros videos, de bibliografía, de fotografías, de blogs, de wikis, de noticias de prensa y de foros de debate, todo ello centrado en el tema objeto de estudio y debate: los derechos humanos. La naturaleza plástica e interdisciplinar de los mismos no sólo lo permitiría, sino que, incluso, lo exigiría. A ello se unió, posteriormente la conve-

nencia de añadir la utilización del cine, en combinación sincrónica de los demás elementos citados. De esta forma se planteaba una nueva forma de la utilización abierta y dinámica del campus virtual.

El segundo se refiere al método y contenido de la educación en derechos humanos tal y como se plantea en Europa y, más específicamente en España. Lo cual hace referencia directa a los presupuestos epistemológicos y metodológicos de la investigación y docencia en derechos humanos y a la necesidad de superar una serie de barreras epistemológicas.

El tercero, de suma importancia y de naturaleza institucional, no es otro que la carencia humanística del Proceso de Bolonia y ello pese a que los diversos Estados europeos han reconocido, al menos formalmente, la importancia de las políticas educativas en la consecución de una Europa más integrada y participativa⁴, pese a la constatación de la semejanza y perfecta compatibilidad de algunas de las características fundamentales del proceso de Bolonia, de un lado, y las que corresponden a la educación en derechos humanos, de otro.⁵

Desde un punto de vista estrictamente económico –teniendo en cuenta la actual crisis mundial–, el problema fundamental que se plantea es cómo optimizar los recursos humanos y técnicos existentes en educación en derechos humanos, manteniendo los costes en sus niveles mínimos y, al mismo tiempo de forma que las nuevas tecnologías sirvan como

⁴ Vid., entre otros muchos documentos, la *Declaración sobre la Educación Intercultural en el nuevo contexto europeo*, adoptada por la *Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación*, Atenas, noviembre de 2003, la *Declaración de Wroclaw*, adoptada por los ministros europeos responsables de la cultura, la educación, la juventud y el deporte, Wroclaw, Polonia, diciembre de 2004, y la *Declaración Final de la Conferencia Permanente de ministros Europeos de Educación: Construir una Europa más humana y más inclusiva*: el papel de las políticas educativas, Estambul, 4 y 5 de mayo de 2007.

⁵ A las características de dinamicidad, interactividad, practicidad, globalidad e interdisciplinariedad, propias de la educación en derechos humanos, se corresponden las características de dinamicidad, interactividad, practicidad, globalidad e interdisciplinariedad, propias del Espacio Europeo de Educación Superior. Cfr. Lima Torrado (2006: 104).

³ Esos trabajos han dado lugar, desde el año 2004, a diversas ponencias en congresos nacionales e internacionales, incluidas las Jornadas del Campus Virtual de la UCM.

instrumento para ir eliminando el actual desnivel de la brecha digital y, en consecuencia, se obtenga la máxima universalidad, eficiencia y eficacia en la difusión, conocimiento, participación, investigación y garantía de los derechos.

3. OBJETIVOS

De las necesidades antes constatadas cabe derivar la conveniencia de la consecución, entre otros, de los siguientes objetivos:

- a) Intentar la utilización integradora y unitaria de las TIC en las labores de investigación y docencia de los derechos humanos, mediante el Seminario Complutense «Cine y derechos Humanos», de forma que la utilización de las distintas herramientas, sea complementaria y, en consecuencia, mutuamente enriquecedora.
- b) La colaboración del Seminario Complutense «Cine y derechos Humanos» en otros proyectos similares y en los que se busque, en última instancia, la mayor integración posible de los medios tecnológicos.
- c) La potenciación, en virtud de esa integración de las TIC, de redes de educación en derechos humanos en Europa y entre Europa y América Latina.
- d) Contribuir a la potenciación internacional y local de la educación en derechos humanos, como corresponde al actual momento globalizador.
- e) Coadyuvar a que el Proceso de Bolonia cambie su trayectoria actual y adopte, como orientación fundamental, la educación en derechos humanos, teniendo en cuenta su relevancia social, jurídica y política, tal y como han manifestado, reiteradamente, las Naciones Unidas, las organizaciones no gubernamentales y la doctrina científica.⁶
- f) Buscar la integración de los resultados de la acción en el campus virtual de la UCM, en la docencia de diversas áreas de conocimiento, tales como la Filosofía del Derecho, etc., mediante las distintas herramientas que se encuentran en sus plataformas: blogs, wikis, trabajos prácticos, foros de debate, chats, y con distintos instrumentos didácticos tales como el análisis basado en problemas, el portfolio, etc.
- g) Intentar colaborar en la superación de una serie de defectos en la investigación y docencia de los derechos humanos en Europa: etnocentrismo, europeísmo, el formalismo, el academicismo, el compartimentalismo y el racionalismo abstracto.
- h) Buscar la máxima adecuación, a través de la valiosa aportación de las TIC, de la educación en derechos humanos a las características fundamentales de los mismos, tales como señala el Congreso mundial de Derechos Humanos, celebrado en Viena, en 1993: la unidad, la universalidad y la interdependencia.⁷ De esta forma se intenta conseguir su perfecta visualización, en su integridad y de forma unitaria y, al mismo tiempo, y a partir de ahí, profundizar en sus características y en la forma de su protección efectiva.
- i) Llevar a cabo un debate público sobre los problemas más acuciantes de los derechos en la actualidad, a partir de la proyección de filmes que sean especialmente significativos, conjugando, a la vez, los elementos de la inteligencia racional y emocional. Esto es así porque, como se ha señalado por varios autores, «el filme pone en juego un sistema de expresión que se dirige rectamente a

⁷ Como señala el número 5 de la *Declaración y Programa de Acción de Viena*, de las Naciones Unidas, de 1993, «*Todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí*». Vid. en Internet: <http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/%28Symbol%29/A.CONF.157.23.Sp?Opendocument>

⁶ Lima Torrado (2008: 57-60).

nuestra estructura sentimental y que aleja, por este motivo, el trabajo interpretativo de un cientifismo ligado únicamente a la razón y a la lógica. Ello no implica, en modo alguno, que deba rechazarse todo esfuerzo intelectual o reflexivo, sino que es imprescindible combinar ambos procesos».⁸

- j) El seminario pretende llevar a cabo también la labor de extensión universitaria, de manera que en él puedan participar personas que sin estar profesionalmente integradas en el ámbito universitario tienen interés por analizar la situación actual de los derechos humanos: miembros de la sociedad civil, de ONGs, profesores dedicados a la educación en derechos humanos...
- k) En última instancia, se pretende contribuir al proceso de empoderamiento de los miembros de la sociedad civil, como corresponde a una acción de educación en derechos humanos.

4. CONTENIDO

Dada la amplísima variedad de temas relevantes de derechos humanos, susceptibles de ser analizados a través del cine, se han tenido que escoger algunos de aquellos que pueden ser considerados como especialmente importantes en el actual contexto de la globalización. No obstante, la plasticidad cinematográfica permite tratar, de forma simultánea y unitaria, temas diversos.

En el I seminario Complutense Permanente «Cine y Derechos Humanos», celebrado durante los días 6, 7 y 8 de abril de 2010, se trataron la violencia de género con la proyección y debate de la película *Millennium I*, los derechos de los inmigrantes con la proyección de la película *14 kilómetros*, y el terrorismo de Estado con la proyección y debate de *Paisito*.



Durante los dos próximos años académicos se van a tratar, bajo el rótulo general «Cine, violencia y derechos humanos», los siguientes temas: la violencia de género, los derechos de los pueblos indígenas, la violencia de Estado y terrorismo de Estado, los derechos del niño, los derechos de los inmigrantes, la corrupción política y económica, los derechos de la mujer en el mundo islámico, el derecho al trabajo, la discriminación racial y la pobreza. Se proyectarán películas tales como *Te doy mis ojos*, etc.

5. MÉTODO

Como criterios metodológicos básicos se han adoptado la interdisciplinariedad y el sentido crítico y situacional. Con ellos se pretenden superar los vicios anteriormente señalados y alcanzar, de forma adecuada, los objetivos propuestos.

La interdisciplinariedad implica la exigencia de que el estudio y debate sea realizado desde distintos campos de conocimiento: ética, Derecho internacional, Teoría de los derechos Humanos, Derecho penal, medicina, sociología, economía, psicología, Historia de los derechos Humanos, Filosofía del Derecho... Por eso, se está invitando a participar en los debates a especialistas en las diversas materias en la medida en que el contenido de las películas proyectadas afecte a esas áreas de conocimiento.

El Seminario tiene también las características de ser Internacional, interfacultativo e interuniversitario. Se pretende así crear un puente de estudio y debate en derechos humanos entre Europa y América Latina.

El orden de trabajo de las sesiones del seminario está estructurado en tres momentos: presentación, proyección del film y debate.

⁸ Coll, M., Selva Masoliver, M., Sola Arguimbau, A., 1995: 10.

Con la finalidad de que el evento tenga la mayor difusión posible, como corresponde a una acción de educación en derechos humanos, tanto la presentación de los ponentes y de la película, como también el debate son retransmitidos en directo por Internet a través de una dirección electrónica previamente anunciada en la página web de la UCM y de los dos institutos complutenses promotores del evento: el ICEJC y IEPALA.

Se crea un chat a través del cual pueden participar aquellas personas que sigan la sesión mediante Internet. También se continua y amplía el debate mediante un blog situado en la página web del ICEJC.

Al mismo tiempo en que se produce la presentación y debate presencial y virtual, se procede a grabarlo, íntegramente, para su posterior incorporación al campus virtual de la UCM, así como a las páginas web del ICEJC y de IEPALA. A esa grabación se le añaden otros materiales de trabajo, tales como trailers del filme proyectado y comentado, entrevistas con el director de la película, listados bibliográficos, comentarios críticos de las películas, listado de películas semejantes y relacionadas, así como artículos y videos de derechos humanos, notas de prensa, audios y fotografías que traten el tema tratado.

El complejo material así elaborado sirve de instrumento de educación en derechos humanos en cursos presenciales y en línea en asignaturas tales como Filosofía del Derecho, cursos en derechos humanos, etc.

6. INTEGRACIÓN EN EL PROGRAMA DAPHNE

En virtud de la aplicación de la política de colaboración con otros proyectos comprometidos en la educación en derechos humanos, mediante el uso de las nuevas tecnologías, el Seminario participa, durante los dos próximos años, en el proyecto «Medios de comunicación y violencia de género» presentado al Programa *Daphne* de la Unión Europea.⁹

Este proyecto permitirá la realización de las actividades del Seminario en cooperación con diversas instituciones de la Universidad de Salamanca, como son el Centro de Estudios de la Mujer, Radio Universidad, La Escuela de Fisioterapia y Enfermería, la Unidad de Violencia de Género, junto con otros medios de comunicación social.

En el proyecto participan especialistas en distintos campos de conocimiento y profesores de la UCM (Facultad de Ciencias de la Información, Facultad de Derecho...), de la Universidad Carlos III de Madrid, de la UNED, de la Universidad de Salamanca y de universidades latinoamericanas.

Todo lo cual permitirá la integración armónica de diversos instrumentos tales como ruedas de prensa y programas de radio (entrevistas, tertulias, informativos, reportajes, denuncias, informes), y la presentación, proyección y debate de las películas seleccionadas y blogs vinculados a *Radio Universidad* y a las diversas universidades y centros que participan en el proyecto, que permitirán ampliar la extensión del debate.

El proyecto incluye la realización de un Congreso Internacional que servirá, entre otros objetivos, para valorar los resultados obtenidos, así como potenciar el régimen de colaboración de las diversas universidades y centros culturales participantes en el mismo.

7. EQUIPO

El Seminario, impulsado, inicialmente, por los Institutos universitarios complutenses, IEPALA e ICEJC, comprende, como estructura básica, los equipos incluidos en el Acuerdo Marco que, el 8 de febrero de 2007, firmaron la Universidad Complutense de Madrid y la Fundación del Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África. El equipo está integrado, además, por un equipo asesor, compuesto por directores y guionistas de cine, especialistas en derechos humanos y especialistas en cine y derecho de IEPALA, del ICEJC, de las universidades de Salamanca, de Castilla La Mancha, de la Facultad de Ciencias de la Información y de la Universidad a Distancia. Está integrado, además, por los equipos técni-

⁹ Programa JLS/2009-2010/DAP/AG

cos de la Facultad de Ciencias de la Información, de IEPALA, de la Unidad de Apoyo Tecnológico del Campus Virtual de la UCM y de las diversas universidades y centros culturales que participan *on line* en el Seminario.

La elección de la Facultad de Ciencias de la Información como sede del Seminario viene determinada por el hecho de que reúne los elementos óptimos para su realización: una fructífera y larga tradición en la realización de eventos relacionados con el cine, la existencia de una sabia política incentivadora de este tipo de eventos, poseer una importante videoteca, contar con un competente equipo técnico y mantener auditorios perfectamente preparados y equipados, incluido el punto de vista tecnológico, para la consecución de los objetivos propuestos.

El impulso decisivo al complejo proyecto ha venido de la mano del Rectorado de la UCM, del Vicerrectorado de Informática y Comunicaciones de la UCM, de la Oficina del Campus Virtual UCM (CV-UCM), y del Decanato, del Secretario y Profesores de la Facultad de Ciencias de la Información.¹⁰

BIBLIOGRAFÍA

Castells, M.: «La era de la información», México, D. F.: Siglo XXI, 2001-2002 (3 vol.).

¹⁰ Mi agradecimiento a todos ellos y a las numerosas personas que participan, de forma altruista, en el mismo.

Coll, M., Selva Masoliver, M. y Solá Arguimbau, A.: «El filme como documento de trabajo escolar» en *Cuadernos de Pedagogía*, 242 (diciembre 1995), p. 10.

Lima Torrado, J.: «Ciberespacio y protección de los derechos ¿hacia una cibercultura de los derechos humanos?» en I Congreso Iberoamericano de Ética y Filosofía Política, Sección de Filosofía del Derecho y del Estado», Alcalá de Henares, 18-20 de septiembre de 2002, publicado en *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, 5 (2002), en Internet: <http://www.uv.es/CEFD/5/lima.html> [último acceso: septiembre de 2006].

Lima Torrado, J.: «Un modelo de enseñanza de los derechos humanos a través de la plataforma WebCT en el Campus Virtual de la Universidad Complutense de Madrid», en *Aula Futura*, Universidad Rovira Virgili, 2006, en Internet: <http://www.sre.urv.es/web/aulafutura/php/fitters/316.pdf>.

Lima Torrado, J.: «La utilización de weblogs como instrumento de Educación en Derechos Humanos dentro de la plataforma WebCT de la Universidad Complutense de Madrid en el contexto del Proceso de Convergencia Europea de Educación Superior», en III Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Métodos docentes afines al EEES», Madrid, 14-15 de septiembre de 2006, Madrid, Universidad Europea de Madrid, 2006, p. 104.

Lima Torrado, J.: «Las claves de la problemática de la enseñanza superior y de la educación en derechos humanos en el contexto del Proceso de Bolonia», en *Crítica. Revista de Filosofía*, vol. 13, n.º 37 (abril de 2008), Universidade Estadual de Londrina, pp. 56 y ss.

EL USO DEL CAMPUS VIRTUAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ANTIGUA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

M.^a Cruz Cardete del Olmo

mcardete@ghis.ucm.es

Dpto. Historia Antigua, Facultad de Geografía e Historia
Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Historia de Grecia, Aprendizaje cooperativo, Campus Virtual, Proyecto de investigación.

En este curso 2009/2010 he puesto en funcionamiento una nueva metodología didáctica en el campo de la Historia Antigua, concretamente de la Historia de la Grecia clásica y helenística, basada en la realización de trabajos en grupo que tienen por objeto el desarrollo de un proyecto de investigación (siguiendo todos los dictados ministeriales al respecto), la potenciación de la practicidad de la asignatura y la mayor implicación tutorial a través del Aprendizaje Cooperativo, todo ello con el soporte imprescindible del Campus Virtual. Las principales ventajas con respecto a los modelos didácticos clásicos de enseñanza de la Historia Antigua son una mayor implicación del profesorado, una mayor interacción profesor-alumno y una motivación extra del alumnado, que siente que su trabajo es útil y práctico, que la Historia se construye socialmente en el presente, sea cual sea el período que se estudie, y que tiene una dimensión profesionalizante, como cualquier otra ciencia, que también puede y debe aprenderse en la Universidad.

La enseñanza tradicional de la Historia Antigua en concreto y de la Historia en general se ha basado en el aprendizaje memorístico, y ello tanto por razones científicas inherentes a la propia disciplina como por razones docentes. Entre las primeras habría que señalar la preponderancia del positivismo o historicismo como tendencia dominante en el análisis histórico hasta prácticamente los años 60. A partir de la eclosión teórica de los 60 la práctica histórica se ha visto sacudida por multitud de seísmos teóricos que han abierto el abanico de posibilidades metodológicas, recuperando tendencias anteriores y desarrollando otras nuevas [Grant01; Plac05; Haber90; Heise04; Hayl91; Ander92; Barn00; BoMar92; Febv86; Dos88]. Sin embargo, esta renovación epistemológica no se ha traducido, por lo general, en una renovación docente. Así, la docencia de la Historia

en todos los niveles de enseñanza, desde la etapa infantil a la universitaria, sigue primando al dato por encima de la interpretación, lo que se traduce en un aprendizaje memorístico en el que el profesor enseña determinados conceptos, fechas y datos fijos y el alumno los memoriza y repite en un examen diseñado para descubrir precisamente eso: cuál es el grado de memori-memorización al que ha llegado el alumno, que se traduce directamente en un grado de comprensión de la asignatura.

Aparte de equiparar Historia a dato, dejando en un segundo término la interpretación histórica y el análisis crítico, esta tendencia ha conducido a que se considere de forma generalizada, tanto por los estudiantes de Historia como por la sociedad ajena a la disciplina, que la Historia no tiene ninguna aplicación práctica y que las clases prácticas que muchas asig-

naturas de Historia tienen asignadas no poseen un valor real.

Creo que es necesario modificar en lo posible estas ideas anticuadas, que ya no tienen cabida ni en la propia evolución de la disciplina ni en el nuevo marco docente que constituye el EEES, y conseguir que la práctica histórica llegue a las aulas, que la distancia entre las teorías y las metodologías científicas de la Historia como ciencia y de la Historia como enseñanza se acorten y que los alumnos aprendan a hacer Historia y, por tanto, a ser profesionales de la Historia.

Conforme a estos parámetros he planteado y llevado a cabo en el curso 2009/2010 una nueva experiencia didáctica en la asignatura *Historia de Grecia II: Mundo clásico y Helenismo*. Dicha experiencia se ha basado en la realización de trabajos en grupo que tienen por objeto el desarrollo de un proyecto de investigación (siguiendo todos los dictados ministeriales al respecto), la potenciación de la practicidad de la asignatura y la mayor implicación tutorial [Garnie05], todo ello estructurado a través del Aprendizaje Cooperativo y con el soporte imprescindible del Campus Virtual [Hernan05].

1. OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

Los objetivos formativos generales que planteé al comienzo del año académico 2009/2010 fueron los siguientes:

CLASES	CLASES MAGISTRALES EXPOSITIVAS. OCASIONAL UTILIZACIÓN DE FUENTES HISTÓRICAS COMO COMPLEMENTO DOCENTE
FUERA DE CLASE	ESTUDIO INDIVIDUAL, CONSULTA BILIOGRÁFICA INDIVIDUAL, REDACCIÓN INDIVIDUAL DE APUNTES
EVALUACIÓN	EXAMEN FINAL EXPOSITIVO-MEMORÍSTICO

Figura 1. Cuadro explicativo de los modos tradicionales de enseñar la Historia

CLASES	EXPOSICIONES BREVES Y DIRIGIDAS, PARTICIPACIÓN ACTIVA (COOPERATIVA E INDIVIDUAL) DEL ESTUDIANTE
FUERA DE CLASE	TRABAJO INDIVIDUAL Y TRABAJO COOPERATIVO
EVALUACIÓN	TRABAJO COOPERATIVO Y EVALUACIÓN CONTINUA

Figura 2. Cuadro explicativo de cómo enseñar Historia desde una propuesta de AC

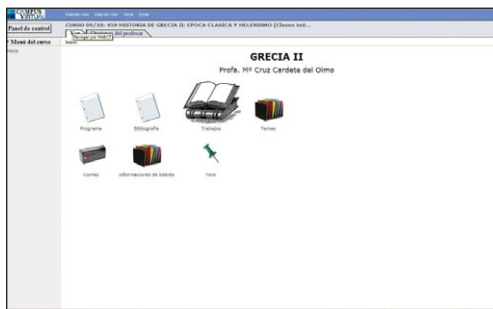


Figura 3. Vista de la página de inicio de la asignatura Grecia II: Mundo clásico y Helenismo. Se utilizan iconos sencillos, a los que los alumnos están habituados, y un diseño asequible al primer golpe de vista para potenciar la confianza e inducir a su uso

1. Mostrar a los alumnos que la Historia Antigua en concreto y la Historia en general es una ciencia en continua construcción y que ellos, como estudiantes de la misma, deben aprender a formar parte de ese proceso constructivo.
2. Proporcionarles las herramientas metodológicas necesarias para hacer Historia y participar en ese proceso como sujetos activos y no como meros receptores pasivos.
3. Concienciarles de la importancia del trabajo en equipo y enseñarles metodologías para que ese trabajo conjunto sume las potencialidades de cada uno de los miembros del grupo, desterrando

la creencia acendrada de que los trabajos en grupo son negativos y restan posibilidades de éxito al alumno brillante.

Las competencias que la asignatura perseguía que el alumno adquiriera fueron las siguientes:

1. Ser capaz de explicar los principales procesos sociales, políticos e ideológicos desarrollados en el mundo clásico y helenístico griego.
2. Ser capaz de analizar críticamente las fuentes para construir un discurso histórico.
3. Ser capaz de identificar fuentes y metodologías propias de los estudios sobre Historia de la Grecia clásica.
4. Ser capaz de redactar un proyecto de investigación sobre un tema de Historia de Grecia Clásica o Helenística.
5. Ser capaz de trabajar en grupo de manera constante, ordenada y fructífera.
6. Ser capaz de localizar, seleccionar y utilizar la bibliografía más importante para la asignatura.

2. ÁMBITO DE APLICACIÓN

Como antes indiqué, esta experiencia se ha puesto en marcha en el curso 2009/2010 en la asignatura *Historia de Grecia II: Mundo clásico y Helenismo*. Se trata de una asignatura cuatrimestral de especialidad que se cursa en cuarto o en quinto de carrera en horario de mañana y de tarde. En este curso académico tanto el grupo de mañana como el de tarde han sido impartidos por mí, lo que me ha permitido experimentar esta nueva metodología con un grupo numeroso (el grupo de la mañana con 52 matriculados) y otro mucho más reducido (el grupo de la tarde, con 25 matriculados).

3. METODOLOGÍA

Las clases se estructuraron en dos bloques siguiendo los principios del AC: interdependencia positiva, interacción positiva cara a

cara, responsabilidad personal, habilidades cooperativas y autoanálisis de grupo:

1. Los miércoles las clases prácticas de 1 hora se dedicaron al trabajo en grupo, potenciando la interacción entre los miembros del grupo y la responsabilidad de cada uno de los mismos en el éxito o en el fracaso de los demás. En este apartado tiene importancia el empleo de la herramienta «Foro de debate» del Campus Virtual, que permite la interacción positiva en formato digital.
2. Los jueves y viernes las clases teóricas de 1 hora 30 minutos se estructuraron de manera práctica para conseguir la participación activa del alumnado en la construcción de un discurso histórico, fomentando la interacción positiva y el autoanálisis.

3.1. CLASES PRÁCTICAS

Como he indicado en el anterior apartado, cada miércoles del cuatrimestre las clases prácticas de una hora se dedicaron al trabajo en grupo. Los alumnos eligieron libremente a sus compañeros de grupo. Trabajaron conforme a la siguiente metodología para adquirir las competencias ya señaladas anteriormente:

Tema global: De la Grecia clásica al s. XXI: cómo conseguir que los griegos sean rentables.

Tamaño de los grupos: 3-4 personas

Materiales:

- Bases para la petición de proyectos (BOE)
- Plantilla oficial para la petición de un proyecto de investigación.
- Bibliografía general y específica sobre el tema elegido por cada grupo cuando el grupo no sea capaz de conseguirla por sí solo.

Tareas del grupo (basado en Carba02 y 05):

1. Los grupos son responsables de su funcionamiento.



Figura 4. Página en la que se encuentra la información básica sobre el trabajo en grupo: en la carpeta «Convocatorias y proyectos de I+D» se encuentra el material oficial que debe utilizar el alumno. En «Diario de Sesiones» se encuentran los esquemas semanales que cuelgan los alumnos, organizados por grupos

2. Los grupos, asesorados y coordinados por el profesor en tutorías de grupo, elegirán libremente el tema del proyecto que quieran presentar siempre que forme parte de los contenidos de la asignatura. Hay que tener en cuenta que el tema debe de ser concreto, de modo que pueda abarcarse su estudio en un cuatrimestre y su exposición en una clase.
3. Se aconseja la realización de trabajos creativos y originales en los que el alumno pueda desarrollar su capacidad crítica e investigadora.
4. Quien se comprometa al trabajo en grupo debe mantenerse en él durante todo el curso, ya que una baja afecta a todo el grupo. Solo se admitirá una baja si es justificada por escrito y el alumno acepta las consecuencias de su cese en el grupo (suspense en junio). La asistencia a clase es obligatoria para quienes formen parte de los grupos.
5. En cada grupo existen tres roles: el IP (Investigador Principal) del proyecto, el coordinador del grupo y el interrogador (cuando haya más de 3 miembros en el grupo habrá varios interrogadores). Los tres roles son rotativos: durante el primer mes cada semana; después, cada tres semanas. En cualquier momento a partir del primer mes, si el grupo se

siente preparado, puede fijar definitivamente los roles. El IP dirigirá al grupo, el coordinador se encargará de los «cuadernos de trabajo», que se colgarán, previa revisión por el profesor, todas las semanas en el Campus Virtual. Dichos cuadernos constituyen la memoria escrita del grupo, el «cómo se hizo» del proyecto. El/los interrogador/es se encargará/n de agilizar el trabajo y espolear a sus compañeros dinamizando, a través de preguntas, al grupo, especialmente cuando éste esté atascado o poco activo.

6. El grupo trabajará del siguiente modo durante la hora semanal de prácticas:
 - 5 minutos para sistematizar lo aprendido hasta el momento.
 - 25 minutos para analizar lo trabajado en esa semana (cada miembro puede resumir, analizar, opinar, etc. sobre cada una de sus lecturas, preguntas, dudas o actividades).
 - 20 minutos en los que el coordinador resumirá la sesión para sus compañeros. Una vez realizado el resumen, el resto del grupo lo completa y mejora.
 - 15 minutos para repartir las tareas de la próxima semana.
7. Las notas del observador son los «cuadernos de trabajo». Se toman del siguiente modo: se divide un folio en dos columnas; en la columna de la izquierda se va anotando lo principal del debate.



Figura 5. Página de las sesiones de uno de los grupos, organizadas semanalmente

En la de la derecha se van resumiendo las notas tomadas en la parte izquierda. Este documento constituye el material colgado en el Campus cada semana. Dicho material será objeto de análisis por el resto de grupos y comentado (con sugerencias, preguntas, comentarios...) a través del Foro de debate del Campus y en clase para conseguir una mayor conciencia de los problemas y soluciones que surgen en el discurrir de cada grupo.

Los cuadernos de trabajo tienen una doble funcionalidad. Por una parte, obligan a sistematizar por escrito el trabajo que se ha realizado, organizándolo semanalmente y contribuyendo a una clarificación de ideas y a una proyección del trabajo futuro. Por otra parte, ponen al corriente al resto de equipos de cómo funcionan sus compañeros, fomentando un proceso de autoevaluación, de crítica y comparación constructiva, que alimenta el *feedback* propio de toda evaluación positiva. Esta última funcionalidad hubiese sido imposible sin la ayuda del Campus Virtual, ya que al actuar como una herramienta dinámica y rápida permite a unos grupos y otros una interacción, un *feedback* y una competición sana que sólo teniendo presente las horas de clase presencial es difícil explotar. Por tanto, sin el Campus Virtual la interacción profesor-alumno y alumno-alumno sería más complicada y menos directa, enriquecedora y espontánea, ya que quedaría encorsetada al espacio de la clase y limitada por la mayor o menor capacidad del alumno para una reacción rápida a comentarios de compañeros y profesor, sin posibilidad de filtrar, sopesar o pensar con más tiempo.

Criterios de éxito:

- El proyecto presentado debe atenerse a los estándares de evaluación de las convocatorias nacionales del MICIN, que están colgados en el Campus Virtual, y que serán los seguidos por la profesora para la evaluación final. Dichos criterios, valorables del 1 al 10, serán los siguientes:

- 1.º Capacidad del investigador principal y del resto del equipo de investigación para la realización de las actividades programadas y contribuciones recientes de los mismos relacionadas con el tema del proyecto.
 - 2.º Contribuciones científico-técnicas esperables del proyecto. Novedad y relevancia de los objetivos en relación con los objetivos del proyecto y el estado del conocimiento propio del área.
 - 3.º Viabilidad de la propuesta. Adecuación de la metodología, diseño de la investigación y plan de trabajo en relación con los objetivos del proyecto.
 - 4.º Adecuación del tamaño, composición y dedicación del equipo de investigación a los objetivos propuestos en el proyecto.
 - 5.º Adecuación del presupuesto a las actividades propuestas y justificación del mismo de acuerdo a las necesidades del proyecto.
 - 6.º Existencia de un plan adecuado y suficiente de difusión y de transferencia de resultados del proyecto.
- La evaluación de la asignatura se hará a través de la entrega escrita de este trabajo y su exposición (voluntaria) en clase. Al término de la exposición en clase el resto de grupos entregará a la profesora una evaluación del grupo ponente siguiendo los mismos criterios ya citados.

Los puntos más conflictivos para los alumnos a la hora de plantearse rellenar la memoria de investigación del proyecto fueron la construcción del historial del equipo investigador y el presupuesto. En cuanto al primer punto, los alumnos tardaron en asimilar que lo que debían hacer no era «inventar» un historial científico del que carecían, sino ser capaces de detectar los perfiles profesionales necesarios para llevar a cabo, en la realidad, una investigación como la que planteaban y, por tanto, ser capaces de diseñar una investigación histórica

con criterios profesionales, recurriendo a experiencias hipotéticas. No obstante, una vez asimilada la idea, ese punto concreto de la memoria es uno de los que mejor han desarrollado. En cuanto al presupuesto, igualmente les fue complicado hacerse una idea de los costes reales de una investigación, de qué recursos son necesarios y cuánto cuestan, así como de lo que implica la Historia profesional en su vertiente económica. Los resultados no fueron tan buenos en este punto como en el anterior mencionado, pero no obstante hubo una evolución muy destacada en la manera de organizar y gestionar económicamente una investigación histórica.

Reflexión sobre el trabajo del grupo:

- Entre 2-4 reuniones durante el curso para la autoevaluación y la autocrítica.
- Test de autoevaluación (lo entregará la profesora).
- CUIC o Cuestionario de Incidencias Críticas un par de veces en el curso.

3.2. CLASES TEÓRICAS

Como he indicado anteriormente, las clases teóricas de 1 hora 30 minutos que tenían lugar los jueves y viernes se plantearon de un modo práctico. A través de fuentes del período a analizar (literarias, arqueológicas, iconográficas, epigráficas, etc.) se discutía en clase sobre la información que dichas fuentes nos proporcionan, las maneras de interpretarlas, las metodologías de análisis aplicables, etc. Las fuentes se proporcionaban a los alumnos con una semana de antelación a través del Campus Virtual. De este modo, tenían tiempo de leerlas y hacerse una composición de lugar sobre ellas, así como de generar dudas y preguntas al respecto. No se les ofrecieron desde el principio del curso, como sí se hizo con la normativa y la información referente al trabajo en grupo, para dosificar las clases y ayudarles a gestionar el tiempo.

De este modo se consigue la participación activa del alumnado en la construcción de un discurso histórico del que se siente parte implicada y se enseña al alumno los modos de trabajo real de los profesionales de la Historia.

4. EVALUACIÓN FINAL

La evaluación final de la asignatura ha tenido en cuenta el trabajo realizado por los alumnos tanto en las clases prácticas como en las teóricas siguiendo estos parámetros:

- 60% Trabajo en grupo
- 20% Participación activa en clase (incluyendo las exposiciones del trabajo común, que eran voluntarias)
- 10% Contribuciones personales propuestas voluntariamente por el alumno (reseñas, comentarios...)

5. CONCLUSIONES

La valoración de esta experiencia docente es muy positiva, tanto por parte del profesor como de los alumnos, a juzgar por las encuestas realizadas. Los alumnos han obtenido muy buenas calificaciones y su nivel de aprendizaje se ha incrementado notablemente, además de haber aprendido nuevas metodologías de trabajo aplicables a su futuro profesional, sea éste cual sea, de haberse fomentado la interacción con compañeros y profesores y la responsabilidad inherente a ella y de haber aprendido a organizar y gestionar el tiempo de modo responsable y comunitario. La participación en el Campus Virtual ha sido muy activa, aumentando al ritmo que se desarrollaba el curso.

BIBLIOGRAFÍA

- [Ander92] P. Anderson, *Los fines de la Historia*, Barcelona, Anagrama, 1992.
- [Barn00] A. Barnard, *History and Theory in Anthropology*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000.
- [BoMar92] G. Bourdély y H. Martín, *Las escuelas históricas*, Madrid, Akal, 1992.
- [Carba02] R. Carballo, *Experiencias en grupo e innovación en la docencia universitaria*, Madrid, Editorial Complutense, 2002.
- [Carba05] R. Carballo, «Aprender haciendo en grupo. Guía para profesores». *Iniciación a la docencia universitaria*, M. C. Chamorro, y P.

- Sánchez Delgado, coords., Madrid, Universidad Complutense, 2005, pp. 135-160.
- [Dos88] F. Dosse, *La historia en migajas. De «Anales» a la «nueva historia»*, Valencia, Alfonso el Magnánimo, 1988.
- [Febv86] L. Febvre, *Combates por la Historia*, Barcelona, Planeta, 1986.
- [GarNie05] N. García Nieto, «El papel de la tutoría en el EEES». *Iniciación a la docencia universitaria*, M. C. Chamorro, y P. Sánchez Delgado, coords., Madrid, Universidad Complutense, 2005, pp. 281-308.
- [Haber90] J. Habermas, *The Philosophical discourse of modernity: twelve lectures*, Cambridge, Polity Press, 1990.
- [Hayl91] N. K. Hayles, *Chaos bound: orderly disorder in contemporary literature and science*, Ithaca, Cornell University Press, 1991.
- [Hernan05] F. Hernando Sanz, «El uso de las nuevas tecnologías en el aula universitaria en el marco del EEES», *Iniciación a la docencia universitaria*. M. C. Chamorro, y P. Sánchez Delgado, coords., Madrid, 2005, Universidad Complutense, pp. 209-258.
- [Heis04] U. K. Heise, «Science, technology and postmodernism». *The Cambridge companion to postmodernism*, S. Connor, ed., Cambridge, Cambridge University Press, 2004, pp. 136-167.
- [Grant01] I. H. Grant, «Postmodernism and science and technology» *The Routledge Companion to Postmodernism*, S. Sim, ed., London-New York, Routledge, 2001, pp. 65-77.
- [Plac05] D. Plácido Suárez, «La historiografía de la Historia Antigua. Las caras del postmodernismo», *Revista de Historiografía: Historiografía de la historia cultural, ideológica y económica*, 2 (3) 2005, pp. 86-99.

UNA PROPUESTA DE MODELO DE EXPLOTACIÓN DE CV-UCM PARA FORTALECER LOS MÁSTERES DE FILOLOGÍA

*Jorge Arús, Carmen Cazorla, Elena Domínguez, Ana Fernández-Pampillón,
Garazi Olaziregi, Dolores Romero, Irene Szumlakowski¹*

jarus@filol.ucm.es; mccazorl@filol.ucm.es; elenadominguez@filol.ucm.es; apampi@filol.ucm.es;
ogarazi@gmail.com; dromero@filol.ucm.es; ireneszm@filol.ucm.es

Facultad de Filología
Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Campus Virtual, Másteres, EEES, Espacios de Coordinación de Máster.

El Campus Virtual de la UCM (CV-UCM) es una herramienta de trabajo académico plenamente incorporada en la Facultad de Filología. Sin embargo, los estudios de máster adaptados al EEES no han incorporado en su docencia el CV. Este hecho es sorprendente y preocupante porque se trata de una formación dirigida a profesionales que necesitan utilizar las TIC en su vida laboral y tienen necesidad de modelos y métodos de aprendizaje flexibles que les permitan compatibilizar sus estudios con su trabajo. Consciente de ello, la Facultad ha puesto en marcha una estrategia de innovación y mejora de la calidad de la docencia² para analizar las causas del bajo uso del CV y proponer soluciones que fortalezcan los másteres de Filología con dicho CV. En este artículo se presenta la primera parte de esta estrategia: el análisis de las causas y la propuesta de solución. La implantación de esta solución y su evaluación serán objeto de una segunda parte que comenzará en 2010/2011.

1 . INTRODUCCIÓN

El Campus Virtual de la UCM (CV-UCM) es una herramienta de trabajo académico plenamente incorporada en la rutina de profesores y estudiantes de la Facultad de Filología, según indica el número de estudiantes inscritos: 4.104³ respecto de un total de 4.671 alumnos

matriculados (87%). Entre las razones que justifican el uso de CV, destacamos [Ro-MoCa09]: (i) ayuda a mejorar la gestión de la asignatura, (ii) facilita la comunicación profesor-alumno, (iii) ayuda a mejorar el diseño de la asignatura, (iv) facilita la adaptación al EEES, y (v) acentúa la competitividad sana entre los alumnos. Sin embargo, el uso de CV en los estudios de postgrado adaptados al EEES recientemente implantados en Filología es, sorprendentemente, bajo (tabla 1).

Este hecho es inesperado porque contrasta con el alto grado de participación de profesores y alumnos en los estudios de licenciatura y grado pero, sobre todo, es preocupante porque no favorece 1) la incorporación de los profesores al EEES, 2) el rendimiento académico de estudiantes con cargas laborales y/o familia-

¹ Los autores aparecen en orden alfabético

² Este trabajo ha sido financiado por el Proyecto para la Innovación y Mejora de la Calidad Docente de la UCM (PIMCD) nº 68-2009, titulado «Estudio y Aplicación de un Modelo de Explotación del Campus Virtual UCM»

³ Según las estadísticas elaboradas por la Oficina del Campus Virtual UCM accesibles en: <<https://www.ucm.es/campusvirtual/CVUCM/index.php?ac=estad&ac2=alumnosIns>>

Tabla I. Grado de participación de los másteres implantados de Filología en el CV-UCM en noviembre de 2009

<i>Código</i>	<i>Nombre</i>	<i>Virtualizadas</i>
105005	ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA	2/19
105009	ESTUDIOS INTERCULTURALES EUROPEOS	8/43
105003	ESTUDIOS LITERARIOS	3/49
105007	FILOLOGÍA CLÁSICA	16/23
105004	INVESTIGACIÓN EN LENGUA ESPAÑOLA	8/23
105012	LINGÜÍSTICA INGLESA:NUEVAS APLICACIONES Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL	5/22
105006	LITERATURA ESPAÑOLA	4/26

res, 3) la familiarización de los estudiantes con el uso, imprescindible en la vida profesional, de herramientas TIC y, 4), la innovación, necesaria para el avance en cualquier disciplina.

Con el objeto de fortalecer los estudios de postgrado, la Facultad puso en marcha en octubre de 2009, un Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente para 1) analizar las causas del bajo uso de CV, y 2) crear y aplicar un modelo de explotación de Campus Virtual que específicamente refleje las necesidades tecnológicas de los másteres.

2. ANÁLISIS DE LAS CAUSAS DEL BAJO USO DEL CV

Para analizar las causas de este bajo uso se estudió, por un lado, los perfiles de profesores

y estudiantes de los másteres y, por el otro, la opinión y grado de conocimiento que ambos grupos tenían sobre el Campus Virtual. El ámbito inicial de estudio son los 155 profesores y 228 estudiantes de los 7 másteres abiertos a septiembre de 2009.

2.1. PERFIL DEL PROFESOR Y DEL ESTUDIANTE DE MÁSTER

La característica fundamental del profesorado de los másteres de Filología es su elevado número y la diversidad, en edad y experiencia y en procedencia. Con respecto a la edad encontramos dos grupos:

- Profesores jóvenes que se acaban de incorporar y que muestran inquietud e interés por la innovación docente a través de las nuevas tecnologías, pero que desconocen el CV y su aplicabilidad.
- Profesores más experimentados, entre los que hay que destacar dos grupos: (i) los que, teniendo una extensa experiencia docente, no muestran ningún interés por la innovación a través del CV; (ii) aquellos que son conscientes de la importancia de dicha innovación, pero la acumulación de tareas (docentes, de investigación, administrativas...) hace que se vayan relegando aquellas que se consideran menos urgentes, como es el uso del CV. Este es el principal grupo objetivo hacia el que dirigir nuestros esfuerzos. En muchos casos, incluso, será necesario darles el trabajo prácticamente hecho para que se interesen y consideren la posibilidad de virtualizar asignaturas.

Respecto a la procedencia del profesorado, la diversidad es mayor. El profesorado es (i) internacional cuando el máster se realiza entre Universidades no españolas y españolas⁴; (ii)

⁴ Son internacionales el Máster de Estudios Interculturales Europeos (EIE) entre la Universidad de Regensburg (UR) (primer año) y la UCM (segundo año), y el Máster Hispanofrancés en lengua Francesa aplicada, entre la Universidad de la Sorbona y la UCM.

interuniversitario, cuando la docencia se imparte entre diferentes universidades españolas⁵, (iii) interfacultativo, cuando la docencia se reparte entre profesores de varias facultades de la misma Universidad Complutense⁶, y (iv) interdepartamental, cuando participan profesores de diferentes departamentos de la Facultad de Filología⁷.

En cuanto a los estudiantes, éstos proceden no sólo de la UCM, sino también de otras universidades españolas y extranjeras. Por ejemplo, en el máster EIE, los estudiantes proceden de la Universidad Complutense de Madrid, de la Universidad de Regensburg y de la de Clermont-Ferrand. En el caso del máster para formar a profesores de español como segunda lengua (Máster de Español como Segunda Lengua), muchos de los alumnos inscritos son extranjeros (particularmente orientales).

Los alumnos extranjeros tienen un estatus especial en cuanto a la matrícula, lo que hace costosa su incorporación a todos los sistemas de la UCM (matrícula, carné de biblioteca, acceso a Campus Virtual), hasta el momento en que figuren en GEA.

Estos estudiantes extranjeros, así como muchos de los españoles, se incorporan por primera vez a la UCM y no conocen muchas de sus herramientas. Esto tiene aspectos positivos y negativos: en la parte negativa, está que les puede costar cierto trabajo adaptarse a los métodos de trabajo y conocer cómo funciona el máster en general y Campus Virtual en particular; en el apartado positivo, esta circunstancia puede favorecer el interés de los alumnos por contar con una herramienta, como es el CV, que les facilite el trabajo (consultar y obtener la bibliografía, las lecturas, el contacto con otros alumnos...).

⁵ El Máster de estudios Clásicos, donde comparten la docencia la Universidad Complutense, la Universidad Autónoma y la Universidad de Alcalá de Henares.

⁶ En el Máster de Estudios Interculturales Europeos (EIE) participan profesores de las Facultades de Ciencias de la Información, Ciencias Políticas y Sociología, Geografía e Historia y Derecho.

⁷ El ejemplo más claro es el del Máster de Estudios Literarios, donde se imparten asignaturas de literatura española, inglesa, francesa, árabe, y un largo etcétera, por profesores de los distintos departamentos de la facultad.

2.2. LA PERCEPCIÓN INICIAL DE PROFESORES Y ESTUDIANTES SOBRE EL CV

De las encuestas realizadas a profesores y estudiantes en las primeras dos semanas de diciembre de 2009 se extrajeron los siguientes resultados:

En cuanto a los estudiantes, un alto índice de desconocimiento del Campus Virtual, pero un alto grado de interés por utilizarlo como herramienta de apoyo en sus estudios (véase gráfico 1).

En cuanto a los profesores, ver gráfico 2, se observa un uso bastante inferior del Campus Virtual en los másteres que en el resto de su docencia. Destaca, además, el alto grado de desconocimiento de los recursos de apoyo y formación de que dispone el profesorado en su uso del Campus Virtual y la opinión favorable a utilizar una plantilla de asignatura virtual básica para comenzar a trabajar con el CV.

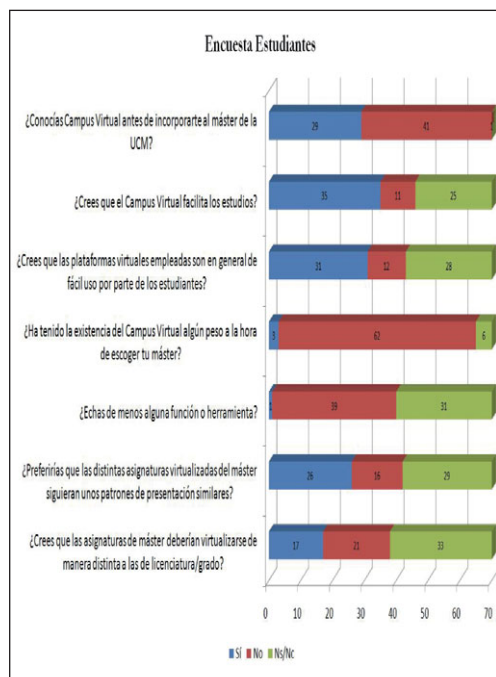


Gráfico 1. Encuestas a estudiantes (diciembre 2009)

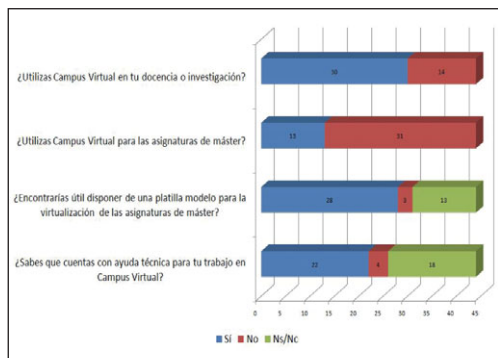


Gráfico 2. Encuestas a profesores (diciembre 2009)⁸

Por otra parte, los profesores encuestados destacaron dos problemas clave respecto del uso de CV⁹: la falta de reconocimiento del trabajo extra que supone el CV y la temporalidad en la impartición de asignaturas que pueden cambiar cada año y hace poco rentable invertir tiempo y esfuerzo en crear asignaturas virtuales de calidad sin la garantía de poder usarlas un número mínimo de cursos.

Respecto a la formación, los profesores que ya conocían CV sugerían métodos de formación más personalizada y flexible. Respecto a las herramientas software que consideraban útiles para la docencia del máster, los profesores destacaron cuatro, por orden de preferencia las herramientas de: 1) publicación de lecturas, 2) comunicación –foro y correo–, 3) publicación de calificaciones y 4) publicación de materiales didácticos.

2.3 . RESULTADOS DEL ANÁLISIS

A partir de los dos estudios anteriores, se extrajeron, como causas más probables del relativo poco uso del Campus Virtual en los másteres de Filología, las siguientes:

1. el desconocimiento del CV por parte de alumnos y profesores. Este desconocimiento genera entre los profesores una desconfianza hacia las posibilidades de mejora de la docencia con CV.
2. la falta de reconocimiento, institucional y desde la coordinación de los másteres, del trabajo que supone a los profesores crear y mantener asignaturas virtuales.
3. desinterés por parte del profesorado ¡no tanto del alumnado! generado por las dos causas recién aludidas: desconocimiento y falta de reconocimiento.
4. la alta ratio de profesores por alumno existente en algunos másteres, que complica y hace poco rentable la creación y gestión de las asignaturas virtuales.
5. La heterogeneidad del profesorado, que causa dos problemas: uno de carácter administrativo, por el cual los profesores provenientes de otras universidades no figuran oficialmente en las bases de datos institucionales de la UCM y, por lo tanto, no tienen acceso a CV. El segundo problema es de cohesión del profesorado del máster, que se traduce en un trabajo disperso e independiente del profesorado. Esto hace muy difícil el llevar a cabo acciones conjuntas como la integración del campus virtual en la actividad docente.

3. PROPUESTA DE MODELO

El modelo de Campus Virtual para los másteres de Filología se elaboró con un equipo de 20 profesores de los diferentes másteres y a partir del estudio y análisis presentado en la sección anterior. Es un modelo sencillo que integra la organización, gestión y soporte de espacios en CV para cada máster. En el gráfico 3 se muestra la estructura y las relaciones entre partes. Las secciones que siguen ofrecen una visión más detallada de cada uno de los modelos.

3.1. MODELO DE ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS VIRTUALES

El gráfico 4 muestra que cada máster organiza los espacios virtuales en dos niveles. El

⁸ Respondieron 48 profesores de un total de 155.

⁹ Estos problemas no son nuevos en Filología como se constató en la reunión científica del 5-11-2008 sobre el uso de la informática en la docencia e investigación filológica (véase página 10 en [FerSan08]).

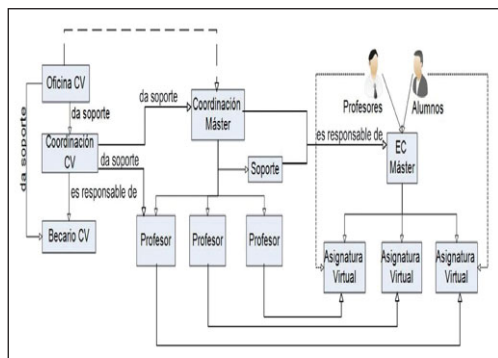


Gráfico 3. Interrelaciones entre los modelos de soporte, gestión y organización

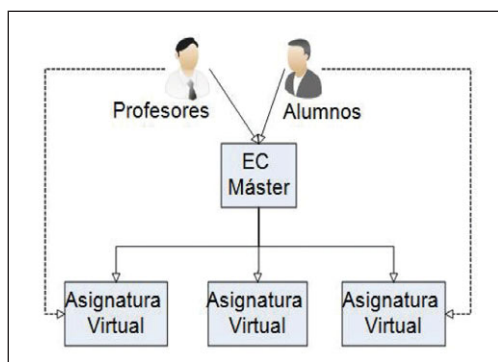


Gráfico 4. Estructura del modelo de organización de espacios virtuales

primer nivel es el Espacio de Coordinación del Máster (ECMáster). El ECMáster es el espacio central del máster, en el que están dados de alta todos los profesores y alumnos del máster¹⁰. Sirve de apoyo a la compleja coordinación de profesores, estudiantes y actividades del máster, y para la difusión, privada o pública de información o recursos didácticos comunes a todas las asignaturas. Además, asegura a los estudiantes un mínimo contacto con sus compañeros y con el equipo de coordinación del

¹⁰ Se ha construido, a partir de un tipo de espacio virtual, el Espacio Temático de Trabajo en Común (ETTC), habilitado en el CV-UCM para la utilización por parte de varios profesores que desean compartir materiales y ponerlos a disposición de los alumnos como recursos comunes a una asignatura, disciplina o actividad.

máster, ya que aunque el máster no tenga asignaturas virtualizadas, lo cual depende de cada profesor, todo alumno matriculado accede automáticamente al ECMáster.

Todos los ECMáster tienen una estructura básica común de 6 módulos que puede personalizarse¹¹ (gráfico 5):

- El encabezamiento institucional para ofrecer una imagen corporativa uniforme;
- módulo de comunicación con un foro de profesores, foro estudiantes y chat;
- módulo de información sobre el máster con el enlace a la web del máster si existe y, cuando el máster no tiene página externa, se hace público este módulo como si fuera una web con su propia dirección http;
- lista de asignaturas virtuales del máster. Cada una de ellas es un enlace a la asignatura virtual, de forma que el alumno o profesor puede entrar en sus asignaturas (pero sólo en las suyas);
- módulo de avisos, para publicar los eventos del máster;
- módulos auxiliares que necesite cada máster. Por ejemplo, el máster de estudios literarios incluye un módulo con los recursos electrónicos comunes



Gráfico 5. Página de inicio del ECMáster del Máster en Estudios Interculturales Europeos

¹¹ Apareciendo, por ejemplo, en la lengua objeto de estudio o en múltiples lenguas.

- g) a todas las asignaturas, como bibliotecas digitales, banco de recursos o bases de datos documentales.

Cuando los estudiantes y profesores se conectan al CV, el ECMáster aparece en la lista de Espacios de Coordinación, junto con el espacio de coordinación del Centro, lo que indica claramente su carácter. Desde este espacio, sin salir de nuevo a la lista de espacios del CV, se puede acceder a las asignaturas virtualizadas directamente.

El segundo nivel del modelo de organización de espacios virtuales del máster son las asignaturas virtuales (Gráfico 6).

Estas asignaturas no tienen un modelo de organización común-básico sino que son creadas por los profesores del máster conforme a sus necesidades y preferencias particulares. Sin embargo, se ha creado una plantilla de asignatura para facilitar al profesor su incor-

poración al CV. Esta plantilla se puede personalizar con la ayuda del personal de soporte de la Facultad si así se desea, e incluye los recursos tecnológicos que los profesores consideraban necesarios según los resultados del estudio previo realizado (véase 2.2). En concreto, incluye las herramientas de comunicación de foro y correo, calificaciones y una estructura sencilla para la publicación de materiales docentes.

3.2. MODELO DE GESTIÓN DEL MÁSTER EN CV

Como se aprecia en el gráfico 7, el Coordinador del Máster es el responsable de la gestión del ECMáster: el diseño del ECMáster, la actualización de la información, publicación de avisos, atención a los profesores y estudiantes y resolución de consultas generales o particulares. Para ello, debería contar con personal de soporte específico del máster: un profesor responsable del ECMáster, becario de colaboración o Personal de Administración y Servicios. Además, dispone del personal de soporte de la Facultad y de la Oficina de Campus Virtual, para cualquier cuestión de tipo técnico o para la formación de los profesores y estudiantes del máster (véase 3.3).

Los profesores o equipos docentes son los responsables de crear y gestionar sus asignaturas virtuales, siempre contando con el soporte de la Facultad y Oficina de CV para la creación



Gráfico 6. Plantilla básica de Asignatura Virtual

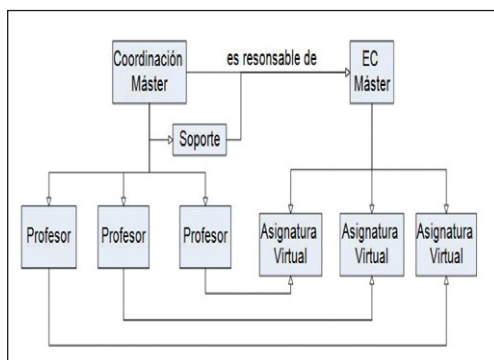


Gráfico 7. Estructura del modelo de gestión de espacios virtuales

de sus asignaturas, la creación y almacenamiento de materiales didácticos digitales y la integración de CV con otras herramientas software: laboratorios de idiomas, herramientas específicas de la filología, repositorios de materiales didácticos, etc.

3.3. MODELO DE SOPORTE

El modelo de soporte sigue la estructura actual de apoyo del CV-UCM (Decreto Rectoral 55/2007), pero acoplada a la estructura de gestión de los másteres: los coordinadores de la Facultad, ayudados por un becario de CV, dan soporte directo y personal al coordinador del máster, en su tarea de gestión del ECMáster, y a cada profesor en su(s) asignatura(s) virtual(es). La Oficina de CV, es el responsable último del soporte y del funcionamiento del CV.

4. ANTECEDENTES

En la UCM existen algunos antecedentes documentados de uso del Campus Virtual para fortalecer los estudios de postgrado. En [Go09] se aplica, con resultados muy satisfactorios, el CV a la impartición de un postgrado en Sudamérica (Perú), lo que demuestra las posibilidades de usar CV para incorporar a los másteres estudiantes que no están físicamente presentes en las aulas. En [CaBe08] se presenta un modelo asignatura de máster semi-presencial (con un 25% de presencialidad) cuidadosamente diseñado y evaluado. Finalmente, en [PeBiRoA09], se presenta la experiencia más cercana a este trabajo, que comparte el mismo objetivo de diseño y evaluación de un modelo de CV para fortalecer los másteres de la Facultad de Bellas Artes. Este objetivo compartido confirma la necesidad de algunos Centros UCM de encontrar un modo eficaz de aplicar el CV a sus másteres. Sin embargo, la experiencia de Bellas Artes no es aplicable a Filología, en primer lugar por la diferente naturaleza de los másteres en ambas Facultades, más compleja y amplia en Filología que en Bellas Artes; en segundo lugar por

las diferentes necesidades: la estética y la uniformidad estructural de contenidos es la prioridad en Bellas Artes, mientras que en Filología se busca la rentabilidad académica (resultados académicos/esfuerzo invertido); y, finalmente, por la diferente estrategia de implantación; en Bellas Artes parece que se cuenta con la integración en CV de todo el profesorado de los tres másteres, mientras que en Filología se considera un proceso gradual y voluntario basado en la motivación del profesor.

5. CONCLUSIÓN

El trabajo que hemos presentado explora la posibilidad de mejorar el rendimiento académico de los másteres de Filología mediante un modelo de explotación del CV-UCM. Este modelo está fundamentado en el estudio de los perfiles de los nuevos estudiantes y profesores de postgrado, las percepciones que tienen del CV y sus necesidades tecnológicas. El modelo propuesto es un modelo de organización de espacios virtuales, cuyo núcleo es el Espacio de Coordinación del máster, ECMáster, y cuyos miembros son cada una de las Asignaturas Virtuales. Esta organización se gestiona con el mismo modelo de gestión que el previsto en los másteres: un coordinador y un equipo docente responsable de las asignaturas. Sin embargo, en el caso del ECMáster es altamente recomendable la inclusión de una tercera figura de apoyo a la Coordinación Virtual del máster, que puede ser un profesor del máster, una persona de Administración y Servicios o, incluso, un becario de colaboración. Finalmente, los espacios virtuales y la gestión cuentan con el apoyo, especialmente desde el punto de vista técnico, de la Facultad y la Universidad. En el primer caso, mediante el Coordinador de CV, con el apoyo del becario de CV, y en el segundo caso por la Oficina de CV de la UCM.

Aunque no es posible valorar la efectividad del modelo, puesto que se implantará en el próximo curso académico, es significativo el efecto que ha tenido en el conocimiento y opinión, sobre CV de alumnos y profesores (compárense los gráficos 8 y 9 con los gráficos 1 y

2). Este trabajo ha promocionado, concienciado y difundido el CV lo cual, en definitiva, favorecerá la puesta en marcha del modelo.

En definitiva, los aspectos que pretende fortalecer esta propuesta son: en primer lugar, la gestión de los másteres de Filología, que es muy compleja por la cantidad y diversidad de profesorado, aportando un marco común y coherente para el trabajo coordinado de los equipos docentes. En segundo lugar, la integración de los estudiantes de diferentes procedencias

culturales y académicas en la actividad del máster, facilitando el contacto con los compañeros y profesores y el acceso a la información y los materiales didácticos. En tercer lugar, contribuir al desarrollo de las destrezas informáticas de los estudiantes. Finalmente, aportar un elemento para la innovación en los métodos y contenidos docentes, que es un factor para el progreso valorado positivamente por las Agencias de Evaluación de la Calidad.

Sin embargo, para llevar a cabo esta propuesta es imprescindible apoyar al profesor: (1) reconocer la dedicación al CV y (2) asegurarle una mínima estabilidad en la impartición de las asignaturas para que sea rentable crearlas y mejorarlas. Éstos son los dos únicos requisitos solicitados por los profesores de los másteres de Filología para incorporar el CV en su docencia.

BIBLIOGRAFÍA

[CaBe08] D. Carabantes Alarcón, y J. V. Beneit Montesinos, «Utilidad del Campus Virtual para los programas oficiales de postgrado: la experiencia del Máster de Investigación en Cuidados». *IV Jornada Campus Virtual UCM: Experiencias en el Campus Virtual (Resultados)*. Editorial Complutense, Madrid, pp. 46-54, 2008.

Decreto Rectoral 55/2007, de 15 de noviembre, de creación de la Oficina del Campus Virtual de la Universidad Complutense. *BOUC* nº 13 (23/11/2007).

[FerSan08] A. Fernández-Pampillón, A. Sanz, *Una prospectiva sobre el uso de la Informática en Filología para la docencia e investigación. Informe de la Jornada Científica del 5 de noviembre de 2008. Facultad de Filología, UCM*. [Documento de trabajo o Informe técnico: <http://eprints.ucm.es/8382/>]

[Go09] F. Gómez, «El Campus Virtual Complutense para el apoyo de la docencia de postgrado en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)». *V Jornada Campus Virtual UCM: Buenas prácticas e indicios de calidad*. Editorial Complutense, Madrid, pp. 171-176, 2009.

[PeBiRoA09] C. Pérez, E. Blanch, M.J. Romero, C. de la Cuadra, y A. Armenta, «La Virtualización de las asignaturas de los másteres oficiales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad

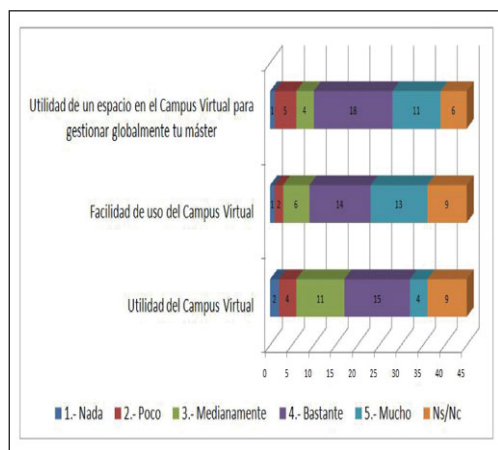


Gráfico 8. Opiniones de los estudiantes de máster sobre el CV (mayo 2010)

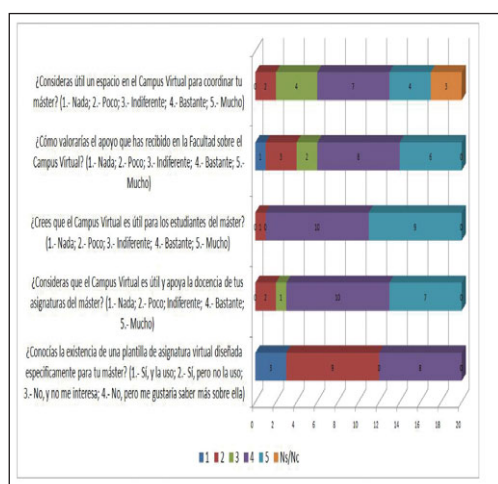


Gráfico 9. Valoración del Campus Virtual por los profesores de máster al final del segundo cuatrimestre (mayo 2010)

- Complutense de Madrid». *V Jornada Campus Virtual UCM: Buenas prácticas e indicios de calidad*. Editorial Complutense, Madrid, pp. 213-216, 2009.
- [RoMoCa09] E. Rodríguez; J. G. Morcillo, M. D. Carrasco, D. Carabantes, D. Reyero, A. García, L. Plangger, M. A. Gutiérrez, y L. Salinero, «Uso y valoración del Campus Virtual por parte del profesorado de la UCM». *V Jornada Campus Virtual UCM: Buenas prácticas e indicios de calidad*. Editorial Complutense, Madrid, pp. 316-323, 2009.

CREACIÓN DE GRUPOS DE DEBATE PARA EL DESARROLLO DE CONCEPTOS BÁSICOS Y CRÍTICA DE INFORMACIÓN EN PSICOBIOLOGÍA

*Inés Hernández Fisac, María Gómez Ruiz**

ineshf@med.ucm.es; msgr@med.ucm.es

Dpto. de Bioquímica y Biología Molecular III, Facultad de Medicina

*Dpto. de Psicobiología, Facultad de Psicología

Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: WebCT, Foros, Grupos de trabajo, Discusión crítica, Trabajo colaborativo.

A través del uso de la plataforma digital WebCT, se trató de fomentar el trabajo individual y colaborativo del alumno. Utilizando el Campus Virtual, se han sentado las bases para que los alumnos aprendan a hacer un uso crítico del amplio abanico de información de la que se dispone en la actualidad.

1. INTRODUCCIÓN

La idea de la actividad propuesta durante el presente curso 2009-2010 a los alumnos de la licenciatura de Psicología (en el marco de la asignatura de «Fundamentos de Psicobiología II») fue fomentar la participación de todos ellos de forma activa en la introducción a términos científicos relacionados con esta asignatura. Para ello, se fomentó en el alumno el desarrollo de técnicas de rastreo de información, de selección crítica de la misma y de valoración analítica de las aportaciones del resto de sus compañeros.

2. OBJETIVOS

A través de las críticas a la información aportada, se pretendió que el alumno llegase a una serie de conclusiones que, posteriormente, fueron hechas públicas para el resto de participantes en la actividad. De esta manera, se pretendió aprovechar el formato virtual para favorecer un trabajo diario individual y, poste-

riormente, en grupo, que permitiese al alumno familiarizarse con terminología especializada.

3. METODOLOGÍA

Nos servimos de la herramienta disponible en el Campus Virtual a través de la plataforma WebCT - grupos de trabajo.

Se dividió a los alumnos en 8 grupos de trabajo, formados por 3-4 personas. A cada grupo se le asignó un tema a desarrollar, de manera que, durante el primer periodo de la actividad (2 semanas), se les permitió ir colgando aportaciones, información en cualquier formato en el espacio virtual creado para su grupo de trabajo en particular. Cada grupo sólo pudo colgar información en su propio espacio virtual, sin tener acceso al espacio de los otros grupos. Cada estudiante hizo, al menos, una aportación bibliográfica en formato *pdf* a su grupo. Y además, contestó a la pregunta formulada por el profesor a cada grupo concreto. De esta manera el profesor pudo hacer una va-

loración y evaluación docente del material aportado.

Tras estas dos semanas, se crearon foros de debate circunscritos a los miembros de cada grupo, de manera que pudiesen hacer una crítica constructiva de la información aportada por el resto de compañeros de su propio grupo. Esta información estaba sólo disponible para los miembros de ese determinado grupo. Así, los propios alumnos pasaban a valorar y evaluar las aportaciones de los otros compañeros de su propio grupo, con unos criterios establecidos por el profesor y en base a los conocimientos adquiridos en su propia búsqueda de información. Tuvieron que catalogarlas en tres niveles: *buena*, si contestaba a la pregunta y estaba en el ámbito de la asignatura; *regular*, si no se cumplía alguno de los requisitos anteriores; y *mala*, si no cumplía ninguno. Como cabría esperar, para poder dar una valoración no sólo utilizaron la bibliografía que ellos encontraron, sino que además tuvieron que buscar otras fuentes para poder argumentar sus críticas. Esta búsqueda paralela también sirvió al profesor para emitir su valoración final.

Tras otras dos semanas, se fueron obteniendo conclusiones y perfilando conceptos para cada tema (siempre bajo la supervisión del docente). Estas conclusiones fueron fruto del trabajo en grupo llevado a cabo en el campus virtual mediante la herramienta «foros de debate». En estos mismos foros fue donde se publicaron dichas conclusiones (figura 1).

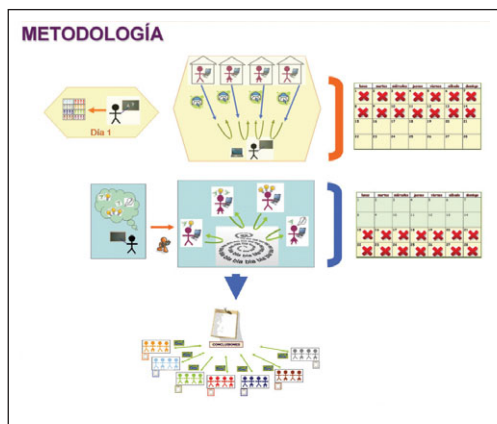


Figura 1. Esquema de la metodología empleada

4. RESULTADOS

A cada grupo de trabajo se le asignó una pregunta desafío dentro de un tema concreto (figura 2).

Todos los alumnos colgaron sus aportaciones documentadas en el campus virtual en el tiempo establecido (figura 3).

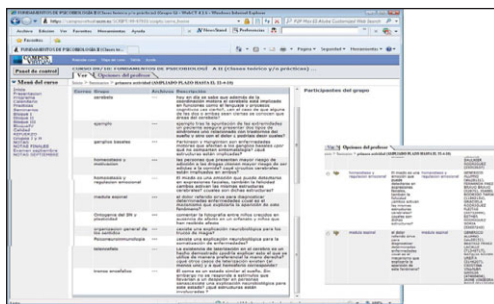


Figura 2. Creación de grupos y pregunta desafío

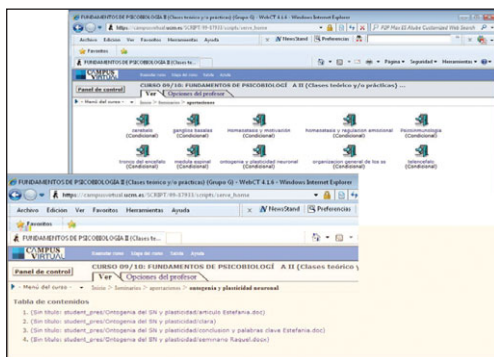


Figura 3. Aportaciones de los alumnos a sus grupos de debate en respuesta a la pregunta desafío plantada por su profesor

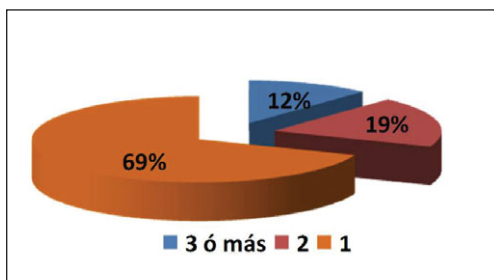


Figura 4. Porcentaje de aportaciones al grupo de trabajo

La mayor parte de los alumnos (69%) hizo, al menos, una aportación. Un 19% hizo dos y el resto (12%) realizó 3 o más aportaciones al grupo de trabajo (figura 4). De estas aportaciones, la mayoría provenían de Internet (73%), aunque los alumnos también usaron otras fuentes como revistas (15%) y libros (12%) (figura 5).

Se consiguió una participación activa y respetuosa en la crítica de las demás aportaciones del grupo, mediante el uso de la herramienta «foros» (figura 6).

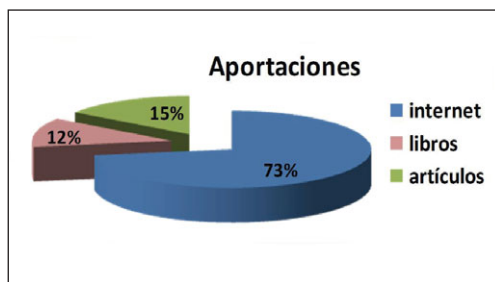


Figura 5. Origen de las aportaciones

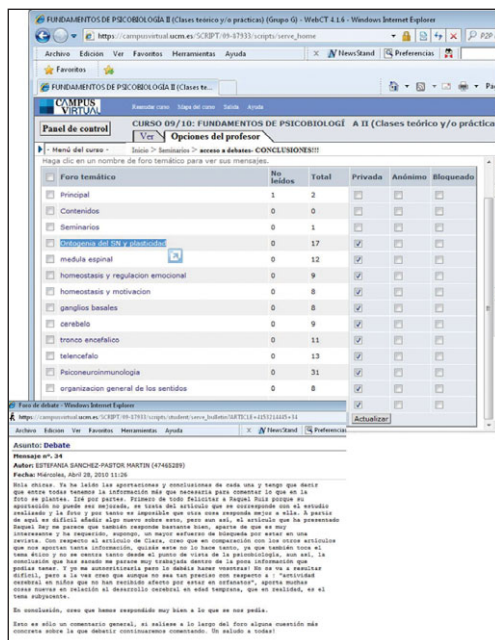


Figura 6. Ejemplo de análisis crítico en el foro de uno de los grupos

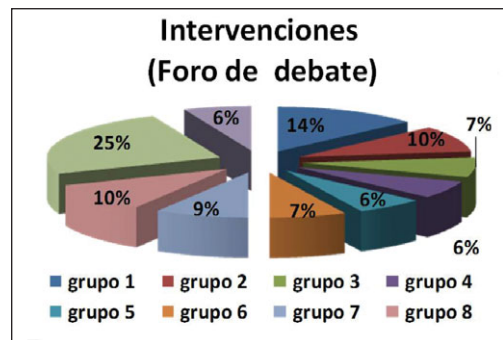


Figura 7. Porcentaje de aportaciones a los foros de debate



Figura 8. Ejemplo de elaboración de conclusiones de varios grupos

No todos los grupos tuvieron el mismo número de intervenciones en los foros. Del total de estas, el grupo con mayor porcentaje de intervenciones colaboró en un 25% al total de las aportaciones, mientras que los grupos menos activos lo hicieron en un 6% (figura 7).

La concreción de las conclusiones hizo que los alumnos trabajaron en equipo hasta la realización de las mismas de una manera lógica y bien estructurada (figura 8).

Al finalizar esta actividad se pidió el grado de satisfacción y la valoración global de la actividad. La respuesta del alumnado fue, en general, positiva. Destacaron el trabajo individual y la dificultad para formular una conclusión global que integrase los comentarios de sus compañeros. Aun así, concluyeron que había resultado una actividad interesante y constructiva para su futuro académico y profesional.

5. CONCLUSIONES

Los alumnos participaron activamente en los foros, puesto que incluyeron, en algunos casos, más de una aportación (mínimo exigido) y los accesos al debate fueron frecuentes.

La mayoría obtuvo la información a través de Internet, aunque también accedieron a la información a través de revistas y libros.

Los debates les ayudaron a trabajar con otra información y a ser críticos tanto con su propia aportación, como con la de sus compañeros.

El hecho de tener que formular unas conclusiones, les hizo trabajar en grupo y discutir, de manera argumentada, el elegir una información o no para formar parte de la conclusión final.

Durante este curso, se desarrolló la actividad sobre todos los temas al mismo tiempo y

fueron vigilados por, tan sólo, dos profesores. Sin embargo, en sucesivas ediciones de esta asignatura, planteamos o bien separar los foros en el tiempo, o bien incluir un moderador para un mayor control de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

- [GaMo05] A. García Zapico, J.G. Morcillo Ortega, D. Reyero García, E. Rodríguez Quintana. «WebCT_(4.1) para profesores de la UCM. Abril 2005 (modificado en octubre de 2008 por Jorge Merino Granizo).
- [Corn00] A. Cornella. «Cómo sobrevivir a la infoxicación». Transcripción de la conferencia del acto de entrega de títulos de los programas de formación de postgrado del año académico 1999-2000
- [Infon] <http://www.infonomia.com/>

APRENDIZAJE COLABORATIVO EN MOODLE. EL USO DE LAS WIKI Y LOS BLOGS EN LA HISTORIA DEL DERECHO

Mariana Moranchel Pocaterra, Carmen Vázquez Rodríguez y Alberto Herranz Torres

marmorpoc@der.ucm.es; cvazquezder@der.ucm.es; aherranz@der.ucm.es

Dpto. de Historia del Derecho y de las Instituciones, Facultad de Derecho

Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo, Wiki, Blogs, Moodle, Trabajo colaborativo en Historia del Derecho.

Esta comunicación tiene por objeto presentar dos experiencias docentes de asignaturas que pertenecen al área de la Historia del Derecho. La idea principal consistió en implementar el aprendizaje colaborativo a través del uso de las herramientas que dispone el Campus Virtual, especialmente la plataforma Moodle. A fin de potenciar el trabajo colaborativo de los alumnos se utilizaron dos herramientas que ofrecía la web 2.0, nos referimos a las wiki y los blogs. En este sentido analizaremos, por un lado, la creación de una wiki para la asignatura de Historia de las Instituciones Político-Administrativas de la América Colonial Hispánica y por el otro, la elaboración de blogs en la materia de Historia de las Instituciones Políticas de España. Los resultados de ambas experiencias han sido satisfactorios y nos han permitido avanzar en la adaptación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación dentro de la enseñanza del Derecho.

1. INTRODUCCIÓN

La Historia del Derecho pertenece a un área de conocimiento con una gran connotación teórica, por ello, creímos necesario actualizar la forma de impartirla a través de la introducción de diversos enfoques pedagógicos. Tras analizar las nuevas metodologías decidimos aplicar el aprendizaje colaborativo a las asignaturas de Historia de las Instituciones político-administrativa de la América Colonial Hispánica y a la de Historia de las instituciones políticas de España.

Como medio para implementar dicho aprendizaje optamos por hacer uso de dos herramientas que la Web 2.0 ofrece: las wiki y los blogs. Consideramos que ambas herramientas nos permitirían fomentar entre los estudiantes el interés por participar en la cons-

trucción de su propio aprendizaje, la capacidad de abordar problemas histórico-jurídicos y la promoción de la participación activa en tareas en equipo a través del uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

En otras palabras, con la aplicación de las Wiki y los Blogs en la enseñanza-aprendizaje de corte histórico-jurídica esperamos que los alumnos participaran en grupos de trabajo en donde buscaran la consecución de metas comunes a fin de alcanzar un aprendizaje significativo y relevante.

2. EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

El aprendizaje colaborativo está referido a las distintas metodologías pedagógicas que in-

ciden en el trabajo en grupo entre varios individuos a fin de conocer, compartir y ampliar la información que cada integrante del grupo tiene respecto a un determinado tema. Este aprendizaje en grupo tiende a desarrollar las habilidades personales y sociales de todos sus miembros.

La colaboración se lleva a cabo mediante tareas que son realizadas y supervisadas por todo el grupo, en este sentido, los miembros han de actuar en todo momento como ejecutores y evaluadores de las propuestas, sin que exista un coordinador nato, sino que cada uno actúe como líder en la tarea que le haya asignado todo el grupo [Carr07].

Para que exista dicha colaboración es imprescindible que todos los integrantes del equipo trabajen al unísono, porque un alumno solo podrá alcanzar sus objetivos en la medida que los otros participantes alcancen los suyos. Al tratarse de una búsqueda compartida, los miembros deberán ser responsables del trabajo en común y del propio trabajo individual.

Es fundamental que dentro del desarrollo del trabajo colaborativo se cumplan algunos supuestos básicos, entre los que destacan los siguientes:

- *Intencionalidad*: implica tener muy claro los objetivos a alcanzar y las formas de acción para su consecución, para lo cual es fundamental elaborar un listado de dos o tres objetivos que ayuden a los alumnos a comprender qué se quiere lograr de dicha actividad.
- *Reciprocidad*: requiere la coparticipación en el trabajo de todos y de cada uno de los integrantes del grupo. En este tipo de aprendizaje la ausencia de uno de los miembros del equipo afecta no solo al grupo, sino también a los resultados buscados.
- *Significado*: los alumnos necesitan estar motivados, por ello es imprescindible que comprendan la razón de ser del trabajo a realizar. Necesariamente se deberá asignar una nota al trabajo que se realice a través de la metodología colaborativa, de lo contrario, los alumnos tenderán a evitar implicarse en la actividad.

- *Trascendencia*: el resultado del trabajo colaborativo deberá ser lo suficientemente importante como para generar acciones que coadyuven en la adquisición de un aprendizaje significativo. El contenido del trabajo deberá estar acorde con el temario de la asignatura en cuestión, en caso que la actividad tenga un contenido distinto a la temática será complicado que el alumno logre un aprendizaje significativo.
- *Autovaloración*: despertar en los alumnos el sentimiento de que son capaces de elaborar trabajos complejos dentro de un grupo, para ello, el docente deberá comentar con sus alumnos el desarrollo de la actividad y establecer unos criterios mínimos a conseguir a partir de la elaboración del propio trabajo [BarCroHo07].

El diseño de las actividades basadas en el aprendizaje colaborativo se deben centrar en cinco elementos que a la postre afectarán la interrelación entre los estudiantes y el profesor. Estos elementos a los que nos referimos son: objetivos de aprendizaje, tipos de tareas, nivel de la estructura de las actividades, tamaño del grupo y tecnología utilizada [StriMartJoch03].

Para evitar que este trabajo colaborativo se convierta en un simple trabajo en equipo que se suele proponer al alumnado en clase, se exige que el profesorado lleve a cabo algunos procedimientos que ordinariamente no se tienen en cuenta. En resumen, la secuencia que el docente debe seguir para aplicar el trabajo colaborativo en su asignatura es:

1. Especificar las competencias y objetivos a lograr.
2. Determinar el tamaño del grupo.
3. Disponer del espacio para el trabajo de los grupos.
4. Definir las tareas a realizar.
5. Formular lo siguientes elementos:
 - a) Objetivos individuales y de grupo a alcanzar.
 - b) Criterios de evaluación.
 - c) Forma de calificación.
 - d) Tipo de estructura colaborativa.
 - e) Temporalidad y plazos de entrega.

6. Proporcionar sugerencias y materiales apropiados.
7. Observar el proceso de trabajo grupal.
8. Establecer autoevaluación individual y de grupo.
9. Supervisar y tutorizar el proceso de trabajo y asesorar en cualquier momento.
10. Evaluación final del trabajo en una sesión independiente en donde se reflexione acerca del producto final, la consecución de los objetivos planteados, las competencias desarrolladas y el proceso seguido, los procedimientos de trabajo adoptados, la participación y el clima dentro del grupo y la transferencia del trabajo a otras situaciones [Lobat07].

Con el fin de potenciar esta nueva metodología docente es necesario establecer en el aula un ambiente propicio. En primer lugar es conveniente concienciar al alumno de la apertura que debe tener dentro de su propio proceso educativo y compelerle a participar activamente en un proyecto común.

En segundo lugar es fundamental que todos los integrantes del grupo cuenten con unas expectativas propias, pero que, en el desarrollo del trabajo dichas expectativas puedan complementar a las de los demás miembros. Si bien el aprendizaje es individual, todos los sujetos deben compartir intereses comunes.

También, es menester que exista un propósito real dentro de la propia actividad, por ello, se tiene que establecer una situación de hecho a fin de que a través del trabajo colaborativo se esté en condiciones de resolver un problema concreto.

Finalmente, debe existir evaluación continua no solo por parte del docente, sino que los miembros del equipo constantemente deben reunirse para examinar su labor individual y grupal a fin de ir evolucionando, mejorando y consiguiendo los objetivos trazados.

Buscando que cada participante asuma su papel dentro del grupo es aconsejable que el docente trabaje de continuo con sus alumnos, buscando en todo momento garantizar el efectivo proceso de elaboración de una actividad a

través del trabajo realizado por los alumnos [Mart94].

De entre las herramientas que pertenecen a la Web 2.0 creemos que las wiki y los blogs pueden ser actividades didácticas de gran utilidad a la hora de poner en marcha la metodología del aprendizaje colaborativo, de esta manera, a través del Campus Virtual, especialmente dentro de la plataforma Moodle, cualquier profesor puede integrar en su curso ambas herramientas.

3. LAS WIKI Y LA HISTORIA DEL DERECHO

Las Wiki son herramientas virtuales muy útiles en el aprendizaje colaborativo, en el cual los diversos integrantes de un grupo realizan una página web cuyo contenido puede ser visto y modificado por cualquier persona con acceso al mismo.

La implementación del aprendizaje colaborativo a través del uso de las wiki es conveniente debido a que este tipo de actividad cumple algunos requisitos fundamentales para llevar a cabo esta nueva metodología docente, entre las que se encuentran:

- *Motivación*: proporcionan a los alumnos el incentivo de sentirse orgullosos ante el hecho de ser los autores de un contenido visible a los ojos de todo aquel que visite la red.
- *Ordenación temática*: las wiki se organizan por el contenido, el contexto alrededor de las ideas y de los conceptos que surgen al hilo de su propia construcción, por ello la información suele estar en permanente cambio.
- *Polivalencia*: su diversa utilidad se despliega, entre otros campos, en la elaboración de resúmenes o esquemas; en la reelaboración y enriquecimiento de apuntes o anotaciones tomadas en clase; en el desarrollo de proyectos de investigación y en la difusión de los conocimientos personales de cada autor al resto de los lectores integrantes del grupo de trabajo [Mora07].

3.1. METODOLOGÍA PARA EL USO DE LAS WIKI EN LA HISTORIA DEL DERECHO

A través de la construcción de una wiki se pretendía acercar a los alumnos al conocimiento del Derecho que se aplicó en la América Hispánica entre los siglos XVI al XIX. Una parte del estudio debía abordarse investigando la vida y obra de los más importantes y conspicuos cronistas e historiadores de Indias (figura 1). Los pasos seguidos fueron:

- a) Previos: el docente creó una wiki en la plataforma Moodle y editó en la primera página los objetivos del trabajo, las competencias a conseguir, el nombre de los alumnos que intervendrían en cada una de las voces, así como el nombre de los alumnos que revisarían y, en su caso, reeditarían las voces ya elaboradas. Se estableció los tiempos de entrega y, finalmente, los criterios de evaluación.

- b) La actividad: cada alumno realizaría la actividad asignada dependiendo si era el primer autor de la voz o su posible editor o revisor. Para evitar que los primeros autores dilatasen el trabajo de los editores o revisores se decidió que todos los alumnos debían elaborar al menos una biografía, que en un tiempo prudencial, sería revisado y en su caso reeditada por otro compañero.

En el contenido de cada Wiki se debía incluir además de texto, imágenes, videos, *gifs* o cualquier otro elemento relevante acorde con la biografía correspondiente. También era menester agregar la bibliografía y las páginas de la www que hubieren utilizado, incluso podían recomendar a través de los respectivos enlaces a aquellas páginas que considerasen importante.

- c) Evaluación: La cuota dentro de la evaluación general de una wiki podía valorarse porcentualmente (entre 10% y 20%) utilizando criterios como: esfuerzo colaborativo, atractivo visual, originalidad, contenido relevante y finalización de una tarea. Nosotros deci-

dimos valorar el trabajo con un porcentaje alto debido a que la mayor parte de las voces estaban muy documentadas.

- d) Resultados: En términos generales los alumnos respondieron con gran interés a la hora de elaborar sus respectivas voces y la participación fue muy alta. Perdieron el miedo a enfrentarse al uso de nuevas tecnologías con fines académicos, pudiendo utilizar información relevante dentro de la web.

4. EL USO DEL BLOG EN LA HISTORIA DEL DERECHO

Un blog es un sitio web en donde el alumno escribe de manera cronológica sus experiencias de aprendizaje y aporta, si lo cree necesario, material relevante, es su bitácora de estudio. Sus lectores, los otros com-

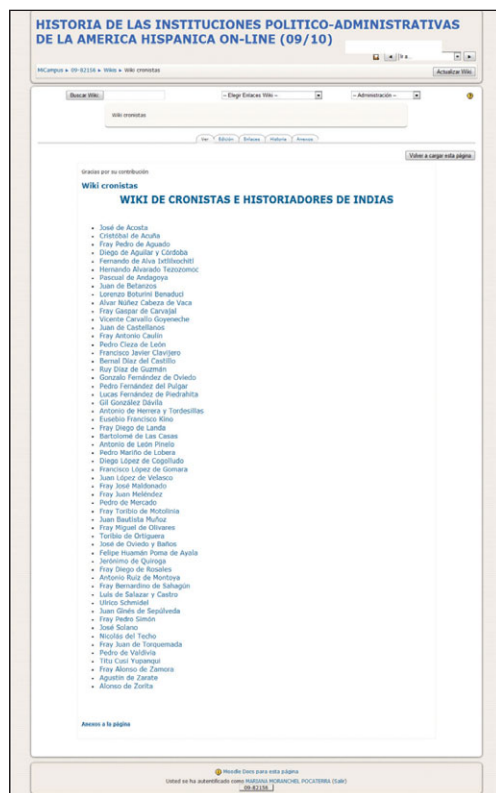


Figura 1. Listado de los cronistas indios

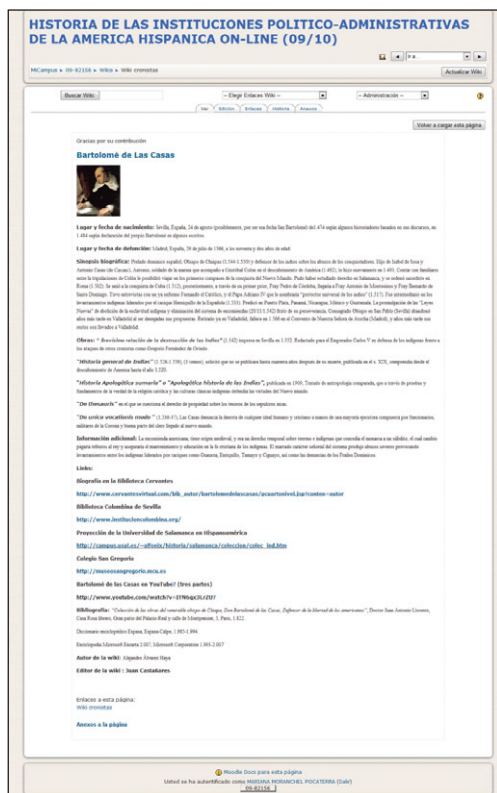


Figura 2. Ejemplo de la wiki de Bartolomé de las Casas

pañeros de clase y el propio docente, no sólo tienen acceso a la información incluida en dicha página web, sino que además pueden y deben participar activamente comentando el blog junto con todo su contenido visual [Bohó08]. El uso del blog se convierte en aprendizaje colaborativo cuando se equipara la integración del trabajo individual, con el trabajo de los demás a través de sus comentarios y aportaciones.

Si bien es cierto que el blog supone un estilo de bitácora individual, también lo es que se genera la colaboración de otros miembros de la clase a través de sus comentarios y sugerencias, por ello es conveniente establecer algunas de las características con las que los blogs cuentan para su implementación en el trabajo colaborativo, entre las que destacan:

- Los blogs tienden a facilitar la publicación de contenidos de todo tipo y son utilizados como una herramienta de expresión, de comunicación y de socialización.
- Incrementan la motivación en los alumnos, dado que éstos se convierten no sólo en narradores de su propia experiencia de aprendizaje, sino también en recolectores de todos los materiales que, al margen de su atractivo, hayan considerado de provecho para el buen conocimiento de la asignatura.
- Permiten a los lectores del blog su intervención inmediata a la publicación de los contenidos del autor de la herramienta, siendo, por tanto, instrumentos útiles para la expresión individual, para la comunicación entre los componentes de un mismo grupo y, a la postre, para la difusión y, por tanto, la socialización del conocimiento.
- Recogen contenidos muy diversos, entre los que destacan las aportaciones y los comentarios del propio autor del blog, así como las opiniones de los otros usuarios, quienes, además, pueden enriquecerlo con materiales propios.
- Incluyen todo tipo de enlaces a otras páginas web para ampliar la información aludida, enriqueciéndola con fotografías, videos, etc., los cuales se pueden hacer públicos mediante diferentes formatos.

4.1. METODOLOGÍA PARA EL USO DEL BLOG DENTRO DE LA PLATAFORMA MOODLE

A partir de la elaboración de un blog personal se pretendía que cada alumno narrara de manera continuada sus experiencias de aprendizaje e implementara toda la información que se relacionara con la asignatura de Historia de las Instituciones Políticas de España.

Por otro lado, los otros compañeros, que previamente el docente había asignado para tal fin, debían comentar el blog e incluso, hacerle algunas aportaciones teóricas que podrían serle de gran utilidad. Los pasos seguidos para la organización del blog fueron los siguientes:

- a) Previos: el docente creó un blog con el nombre de cada uno de los alumnos utilizando, en el caso de Moodle, la herramienta para elaborar las wiki. A través del correo del Campus Virtual se remitió a los alumnos las reglas de uso del blog.
- b) La actividad: cada semana los alumnos relataban en su blog las experiencias de aprendizaje respecto de la Historia de las Instituciones Políticas de España y anexaban además de texto, imágenes, videos, *gifs* o cualquier otro elemento relevante concerniente a la temática de que se tratase durante la semana en cuestión. Asimismo, el alumno debía incluir en su blog las páginas web que había utilizado, así como las fuentes bibliográficas de donde extrajo los datos utilizados en su bitácora. A su vez, los compañeros y el profesor comentaban y en algunas ocasiones realizaban propuestas para la mejora del blog.
- c) Evaluación: la cuota dentro de la evaluación general del blog podía valorarse porcentualmente (entre 10% y 15%) utilizando criterios como: capacidad narrativa, esfuerzo, atractivo visual, originalidad, contenido relevante y capacidad de llamar la atención de otros compañeros a partir de sus propias intervenciones en el blog.
- d) Resultados: la gran mayoría de los alumnos perdieron el miedo a escribir una especie de diario académico. Además, dicha herramienta coadyuvó a que cada estudiante adquiriera conocimientos nuevos y los relacionara con los que ya poseía, descubriera e incrementara sus competencias, sobre todo, la de expresión verbal, la de síntesis y la de análisis.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Tras haber implementado, entre otras actividades didácticas, el ejercicio del trabajo colaborativo en algunas asignaturas que forman parte del área de la Historia del Derecho y de



Figura 3. Ejemplo de uno de los blogs de clase

las Instituciones a través del uso de las wiki y los blogs, llegamos a una serie de consideraciones al respecto:

- El aprendizaje colaborativo supone que los miembros de un equipo reconocen que su interdependencia y sus objetivos personales pueden ser cubiertos si existe un gran soporte de ayuda mutua.
- A través del aprendizaje colaborativo los alumnos establecen su particular forma de aprender, señalan sus objetivos y metas, responsabilizándose de la misma manera de la forma y el contenido de lo que deben aprender.
- La idea de aplicar las tecnologías de información y comunicación dentro del aprendizaje colaborativo surge con el fin de dotar a los alumnos de un aprendizaje que les permita dar sentido a su entorno, de ser críticos con lo que hacen, de reflexionar, de pensar e incluso de hacer pensar a los demás.
- La variedad de actividades y el acercar a los alumnos a las nuevas tecnologías resulta muy atractivo para ellos. Con su uso continuado los estudiantes adquieren una mayor pericia en el manejo y búsqueda de información en la red de internet.
- Una de las ventajas de utilizar las wiki y los blogs es que ambas herramientas posibilitan evaluar no solo al grupo en ge-

neral, sino que además, a cada uno de los que han participado. Dicha evaluación individual es posible gracias a que cada una de las intervenciones dentro de las wiki y los blogs han quedado perfectamente identificadas en una especie de historial «rastreadable» que la plataforma Moodle permite realizar al profesor.

- A la hora de realizar el trabajo asignado, los integrantes del grupo aportaron lo mejor de sí mismo en beneficio de todos, estableciéndose una relación de interdependencia entre ellos, lo cual favoreció su propia autoestima.
- Las wiki y aún los blogs no pueden controlarse de manera total respecto de lo que sucede entre todos los que intervienen en su elaboración, sobre todo porque para que funcione como recurso educativo es menester que el docente confíe en sus alumnos y tolere ciertas libertades, aunque evitando en todo momento un gran caos.
- En el caso de la Historia del Derecho el uso de estas herramientas fueron útiles tanto para el conocimiento de las fuentes del derecho indiano a través del uso de las wiki, como para el conocimiento de la evolución del sistema jurídico y político español de acuerdo con las intervenciones realizadas por cada uno de los alumnos dentro de su propio blog. Por tanto, ambos instrumentos facilitaron el conocimiento de dos asignaturas de corte mayoritariamente teórico.
- Con los nuevos grados de derecho será necesario utilizar las distintas herra-

mientas que ofrece el Campus Virtual a fin de desarrollar las capacidades y las habilidades de los alumnos, al mismo tiempo que servirán de medio para que el docente esté en condiciones de llevar a cabo una evaluación continua óptima.

BIBLIOGRAFÍA

- [BarCroHo07] BARKLEY, E. F., CROSS, K. P., HOWELL MAJOR, C., *Técnicas de aprendizaje colaborativo*, Madrid, 2007.
- [Bohó08] BOHÓRQUEZ RODRÍGUEZ, E., «EL Blog como recurso educativo», en *EDUTEC; Revista Electrónica de Tecnología educativa*, n.º 26, julio 2008. http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec26/articulos_n26_PDF/Edutec-E_Bohorquez_n26-%203.pdf. [13/07/2010.]
- [Carr07] CARRIÓ PATOR, M. L. «Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 41/4, febrero 2007.
- [Lobat07] LOBATO FRAILE, C., «Desarrollo de competencias desde el aprendizaje colaborativo», en *Desarrollo y evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante*, Madrid, pp. 247-250.
- [Mart94] MARTÍNEZ BELTRÁN, J. M., *La mediación en el proceso de aprendizaje*, 1994.
- [Mora07] MORAL VILLALTA, M. del; «Una herramienta emergente de la Web 2.0: la wiki. Reflexión sobre sus usos educativos», en *UNIÓN, Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, n.º 9 (marzo 2007), pp. 73-82.
- [StriMartJoch03] STRIJOS, J. W., MARTENS, R. L. y JOCHMS, W. M. G., «Designing for interaction: Six steps to designing computer-supported group-based learning», en *Computers & Education*, n.º 42, 2004, pp. 403-424.

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL FORO VIRTUAL

Gema Martín Seoane, Rosa Pulido Valero

gema.martin@psi.ucm.es; rosa.pulido@psi.ucm.es

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología
Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Foro, Campus virtual, Evaluación, Proceso de enseñanza-aprendizaje.

La experiencia que se presenta a continuación propone explorar las posibilidades del foro virtual como una herramienta de evaluación en las asignaturas de «Psicología de la Educación», «Psicología de la Instrucción» y «Desarrollo y Educación» de 4.º curso de la titulación de Psicología. En este sentido se propone: a) la utilización de este instrumento tanto en la evaluación formativa como en la sumativa; b) reflexiones previas a la presentación del foro como instrumento de evaluación; c) la importancia de la definición de criterios de evaluación; c) ventajas e inconvenientes del foro como elemento evaluativo.

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior plantea una profunda transformación del modelo educativo vigente, enfatizando el protagonismo del alumnado en sus aprendizajes, la diversidad de metodologías y sistemas de evaluación que permitan la adquisición de una serie de capacidades formativas. Así, la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) a la metodología docente se ha convertido en una de las claves para la construcción de un sistema educativo de calidad y centrado en el aprendizaje autónomo [ONe04]. Sin embargo, conviene enfatizar la necesidad de entender las TIC como herramientas al servicio de una práctica docente reflexiva y centrada en el estudiante.

Así, el foro virtual se ha convertido en una de los recursos más utilizados del campus virtual. Entre las ventajas pedagógicas, suele destacarse su eficacia en aspectos como los que se describen a continuación:

1. El desarrollo del pensamiento crítico, al incorporar múltiples aspectos cognitivos y socio-afectivos, como seguir el hilo de los diálogos, pensar y entender las intervenciones, confeccionar mensajes para impulsar el diálogo y la reflexión, salir de lo evidente para explorar diferentes alternativas, entre otras muchas posibilidades [Aran03].
2. El aprendizaje a través de la interacción social. Los estudiantes aprenden unos de otros, negociando los significados al construir el conocimiento de manera personal a partir de los diversos puntos de vista de los demás. Se desarrolla, así, un aprendizaje significativo, más centrado en la negociación y el debate que en la transmisión [Mar04].
3. El desarrollo de capacidades básicas como la comunicación escrita o la capacidad de síntesis [Wilk] o la colaboración [Fern08].

Para garantizar la adquisición de estas capacidades y superar las limitaciones que tradi-

cionalmente se plantean en torno a esta herramienta conviene destacar: 1) La importancia de la vinculación entre el foro virtual y la clase presencial; 2) El rol del docente como mediador y dinamizador del foro; 3) La conexión de la discusión con textos y documentos que permitan una mayor profundización en la discusión virtual y la incorporación de argumentos especializados, 4) el control de los tiempos de activación del foro y de la distribución de tiempos en la vinculación entre la discusión virtual y las sesiones presenciales [MaPu10].

Por otra parte, en relación a la evaluación de los aprendizajes, es importante la consideración de la doble dimensión que debería recoger todo sistema de evaluación: determinar el nivel de capacitación adquirido por el estudiante y valorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta doble dimensión encaja con la tipología clásica propuesta por Scriven [Scri67]: evaluación sumativa y evaluación formativa. La evaluación sumativa se lleva a cabo una vez finalizado el programa educativo y el objetivo principal es el producto, mientras que la evaluación formativa se realiza a lo largo del curso y tiene como finalidad la realización de un seguimiento de los aprendizajes. Esta evaluación formativa conlleva un componente de interacción y diálogo profesor-alumno, ya que debería consistir en la gestión de las acciones pedagógicas del docente y en la adaptación del aprendizaje por parte de los estudiantes, convirtiendo así la evaluación en una situación de mayor autonomía y compromiso por parte del alumnado [Ibab07].

En este sentido, la experiencia que se presenta a continuación pretende explorar las posibilidades de los foros virtuales como instrumento de la evaluación, tanto sumativa como formativa, del alumnado, aspecto clave para avanzar en un modelo de enseñanza-aprendizaje más activo y significativo.

2. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Esta experiencia se enmarca en las asignaturas «Psicología de la Educación», «Psicología de la Instrucción» y «Desarrollo y Educación», asignaturas que se imparten en 4.º curso

en la titulación de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid. Mientras que «Psicología de la Educación» es una asignatura anual de carácter troncal (9 créditos), «Psicología de la Instrucción» (primer cuatrimestre, 7.5 créditos) y «Desarrollo y Educación» (anual, 9 créditos) se imparten en 4.º curso de la especialidad de Psicología Educativa.

3. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

Para la utilización del foro como herramienta de evaluación, debe haberse utilizado previamente como estrategia metodológica habitual, incorporando las siguientes cuestiones:

1. Presentación en el aula del contenido teórico que se va abordar y su conexión con la realidad educativa como respuesta a un problema social relevante; en este sentido se dinamiza un debate breve para conocer el punto de vista del alumnado y los conocimientos previos que tienen sobre el tema en cuestión. Tras el debate inicial, se plantea la necesidad de continuar el debate a través del campus virtual, lo que permite que el alumnado pueda recabar más información (se les puede proponer bibliografía al respecto, etc.) y madurar más su visión del tema.
2. Se establece con los alumnos la duración del foro. Conviene que sea un intervalo de tiempo lo suficientemente amplio como para que se maximice la oportunidad de participar, pero que no se extienda demasiado, puesto que dificultaría su seguimiento; lo recomendable sería en torno a 7 días. Durante este período de tiempo se realiza un seguimiento del foro por parte del docente, realizando preguntas que permitan reorientar la discusión, enfatizando algún aspecto de la lectura que pueda enriquecer el análisis, etc.
3. Para fomentar la participación del alumnado durante el tiempo que el foro está activado, en las sesiones de clase presencial se hace referencia a algunas

cuestiones que han podido surgir en el foro y que tengan conexión con aspectos teóricos que se están abordando.

4. Finalizado el foro, se presentan en la sesión presencial las conclusiones más relevantes de la discusión virtual. En los primeros foros realizados, conviene que el docente elabore estas conclusiones, cediendo posteriormente esta función a los estudiantes.

Una vez que docente y estudiantes se han familiarizado con la herramienta, tras la realización de dos foros previos sobre temas vinculados a la asignatura, se plantea como estrategia de evaluación. Estos foros iniciales permiten al docente valorar la adecuación de la herramienta a las características del grupo y anticipar posibles dificultades en la puesta en marcha del foro.

Se presenta a los alumnos el foro como una estrategia de evaluación más, dentro del sistema de evaluación de la asignatura. Es importante destacar que al inicio de curso y en el programa se plantea la evaluación a través de diferentes métodos (examen, prácticas, exposiciones y actividades complementarias, entre las que se encuentra el foro), se hace referencia a las ventajas que supone diversificar la evaluación y las capacidades recogidas en el programa de la asignatura que se pueden evaluar a partir del foro, posteriormente se explicitan los criterios de evaluación que se van a tener en cuenta y su peso en la calificación final de la asignatura.

En este sentido, la evaluación a través del foro permite recoger diferente tipo de información:

1. Frecuencias de participación del alumnado, mediante la herramienta disponible en el campus. Aunque esta es una información insuficiente para conocer el proceso de aprendizaje desarrollado por el alumnado, lo cierto es que puede resultar un indicador interesante del grado de implicación del grupo, si bien es cierto que la información puede verse distorsionada si no se consideran otros datos, como la calidad de las participaciones.
2. Aspectos formales, como redacción, ortografía, claridad expositiva, estructuración de la información, etc.
3. Análisis de contenido de las intervenciones: en función de: 1) nivel de elaboración; 2) nivel de profundización; 3) conexión de la reflexión con la teoría propuesta; 4) integración de argumentos; 5) aportación de otros documentos o referencias relevantes en el tema analizado.
4. Finalmente se analiza la calidad de las conclusiones elaboradas, utilizando los criterios mencionados anteriormente.

La corrección del foro se aborda de manera similar a la corrección de una prueba de ensayo, por lo que se han tomado las siguientes medidas con el fin de minimizar el riesgo de subjetividad:

- Concretar suficientemente las cuestiones a lo largo del foro para evitar la interpretación del enunciado con la consiguiente dispersión de respuestas.
- Realizar una primera lectura de todas las aportaciones para formarse una idea general del nivel de profundización de la discusión virtual generada por el grupo.
- Al tiempo que se realiza esa primera lectura, o en una segunda lectura, se clasifican las aportaciones en función de la calidad de las mismas en los criterios mencionados anteriormente.
- Tener disponible una plantilla de corrección en la que se indican claramente los criterios utilizados y su correspondencia con la puntuación.

Es importante destacar que la incorporación de esta herramienta dentro del sistema de evaluación, implica su utilización en diferentes momentos a lo largo de la asignatura, para que los alumnos se familiaricen con esta herramienta y adquieran las capacidades necesarias para un adecuado desempeño.

4. CONCLUSIONES

La utilización del foro como herramienta de evaluación ha supuesto la posibilidad de in-

corporar una herramienta más en el sistema de evaluación de las asignaturas implicadas. En este sentido, la diversificación de los procedimientos de evaluación permite obtener una visión más completa y compleja del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado, puesto que permite la valoración de objetivos de aprendizaje de diferente nivel, así como la valoración de diferentes capacidades.

Sin embargo, conviene tener en cuenta a la hora de definir el sistema de evaluación, una serie de condicionantes: 1) objetivos y momento de la evaluación (inicial, continua, final); 3) la coherencia de la evaluación con el modelo de enseñanza adoptado; 4) circunstancias en las que se desarrolla la docencia (tamaño del grupo, recursos disponibles, autonomía docente...). Así, en la experiencia desarrollada, el foro ha resultado especialmente útil como instrumento de evaluación continua y coherente con las estrategias metodológicas utilizadas, aunque ha supuesto un esfuerzo por parte del profesorado en tiempo y dedicación para la puesta en marcha, seguimiento y posterior evaluación de los foros.

Por otra parte, podríamos considerar el foro como una técnica de evaluación que combina características de las pruebas de ensayo, las pruebas «a libro abierto» y las «discusiones de aula». Así, comparte con las pruebas de ensayo (cuestiones que invitan a una respuesta extensa), la posibilidad de evaluar habilidades cognitivas de alto nivel (capacidad de análisis, argumentación, creatividad, búsqueda de información relevante, etc.) y permite superar algunas de las limitaciones de esta técnica como la poca representatividad sobre el contenido total de una materia o la posibilidad de distintas interpretaciones por los examinados al dar la posibilidad al docente de intervenir durante la situación de evaluación y reconducir las intervenciones. También comparte con las pruebas «a libro abierto» la posibilidad de plantear cuestiones que el alumno puede responder consultando libros, apuntes, etc. pero posibilitando la ampliación de las fuentes de información. Finalmente en el caso de «discusiones de aula», permite superar la dificultad de hacer un seguimiento individualizado de to-

dos alumnos al quedar registradas cada una de las aportaciones de los alumnos en el foro. Si bien es cierto que en esta experiencia se presenta una propuesta de análisis de contenido de los foros, esta estrategia abre la posibilidad de análisis más ricos y complejos que podrían partir de la consideración de estos foros como «grupos de discusión virtuales» ampliando la visión expuesta a un planteamiento de investigación-acción.

Finalmente, conviene tener en cuenta, para garantizar la eficacia del foro o de otras estrategias de evaluación, una serie de aspectos [BroGla99]: 1) considerar la carga de trabajo del alumno, puesto que las innovaciones evaluadoras pueden suponer para éste mayor dedicación de tiempo; 2) escalonar las orientaciones, apoyos y feedback al alumno para mantener la motivación; 3) introducir la herramienta presentándola y discutiéndola con los alumnos para crear un clima adecuado; 4) establecer un marco y unas directrices claras sobre el procedimiento de evaluación; 5) explicitar los criterios de evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- [Aran03] M. Arango, «Foros virtuales como estrategia de aprendizaje». *Debates Latinoamericanos*, n.º 2, 2003.
- [BroGla99] S. Brown, A. Glasner, *Assessment matters in Higher Education*. Londres: Society for Research in Higher Education, Open University Press, 1999.
- [Fern08] A. Fernández-Valmayor et al., *Experiencias en el Campus Virtual: resultados. Actas de la IV Jornada Campus Virtual UCM*. Madrid: Complutense, 2008.
- [Mar04] P. Marqués, «La metodología docente: hacia un nuevo paradigma de la enseñanza con las TIC». Recuperado de <http://dewey.uab.es/pmarques/caceres.htm>, 2004.
- [MaPu10] G. Martín, R. Pulido, «El foro virtual como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje». En: Fernández-Valmayor, A.; Sanz, A.; Merino, J. (Ed.) *Buenas prácticas e indicios de calidad.V Jornadas Campus Virtual*. Madrid: Universidad Complutense, 2010.
- [O'Ne04] G. O'Neill et al., *Emerging issues in the practice of university learning and teaching*. Dublin: AISHE, 2004.

- [Pérez] R. Pérez et al., «Foro virtual: Sus límites y posibilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje». Edutec 2004. Recuperado de <http://edutec2004.lmi.ub.es/pdf/183.pdf>
- [Scri67] M.S. Scriven, «The methodology of evaluation». En: *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, 1967. (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation; 1).
- [Wilk] B. Wilkins, «Facilitating Online Learning: Training tags to Facilitate Community, Collaboration, and Mentoring in the Online Environment». Department of Instructional Psychology and Technology. Brigham Young University. Recuperado de http://education.byu.edu/ipd/exemplary/pdf_files/Wilkins.pdf

EL SEMINARIO DE TRABAJO EN EL CAMPUS VIRTUAL UCM: UNA HERRAMIENTA PARA ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN EN GRUPO

Juan A. Gilabert Santos, José M.^a Ros-Rodríguez, Iratxe Díez Delgado,

Carlos Rojo-Solís, Teresa Encinas Cerezo

jagilabe@vet.ucm.es; josmaros@vet.ucm.es; iratxe.diezelgado@gmail.com;

carlosrojo@estumail.ucm.es; tencinas@vet.ucm.es

Dpto. de Toxicología y Farmacología, Facultad de Veterinaria
Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Seminario de trabajo, Seminario de investigación, Grupo multidisciplinar.

Los proyectos de investigación cuyos resultados son de utilidad por su aplicabilidad clínica necesitan de herramientas de comunicación eficaces. Por otra parte, la organización de un grupo numeroso de personas requiere de herramientas que optimicen tanto el tiempo como las tareas a realizar. Además, la participación coral en la discusión y elaboración de los resultados enriquece la investigación y culmina el espíritu colaborativo del trabajo de un equipo. Éstos han sido los objetivos que se perseguían al organizar el Seminario de Investigación sobre Terapéutica de Animales Exóticos (SITAE) en el Campus Virtual de la UCM. Esta herramienta nos ha sido de gran ayuda en la organización, consulta, generación de materiales y difusión de los resultados derivados del citado proyecto de investigación. La presente comunicación pretende mostrar la utilidad de los seminarios de trabajo en el Campus Virtual UCM (CV-UCM) como herramienta de apoyo al trabajo en un proyecto de investigación de tipo colaborativo en el que participan distintos profesionales con diferentes localizaciones geográficas.

1. INTRODUCCIÓN

El Campus Virtual UCM (CV-UCM) es accesible a toda la comunidad de nuestra Universidad y posee distintas herramientas encaminadas tanto a facilitar las labores de docencia, como las de investigación o gestión implicando tanto a profesores como alumnos o incluso a miembros de otras universidades u organismos. A pesar de ello, la visibilidad de las actividades de gestión o de investigación en el CV-UCM es mucho menor que la de las experiencias relacionadas con las labores docentes [FerVal08]. Sin embargo, es cada vez mayor el número de grupos de trabajo que, como el nuestro, están utilizando el CV-UCM como

herramienta de apoyo en las actividades investigadoras. Para ello, el CV-UCM cuenta con dos herramientas específicas: los Seminarios y las páginas Web. La diferencia entre ellas estriba en que los seminarios son de acceso restringido y las páginas web son de acceso público, a través de Internet gracias a su dirección URL.

La necesidad de una investigación multidisciplinar en el ámbito de la biología y de su organización a través de entornos virtuales en la Educación Superior es un hecho que se ha reflejado en trabajos de distintos autores y áreas [Anon03; Beat05; Yang06].

Hace dos años, se puso en marcha un proyecto de investigación multidisciplinar en el

que participen profesores y becarios de nuestro departamento en colaboración con profesores e investigadores de distintos centros tanto nacionales como extranjeros. Este trabajo colaborativo, a medida que ha ido creciendo, ha requerido la utilización de herramientas que permitan coordinar las distintas actividades y difundir entre nosotros el material y los resultados generados por nuestra actividad investigadora. Si bien el correo electrónico es un medio sencillo y utilizado habitualmente, sus características le hacen más adecuado cuando lo primordial es la inmediatez del mensaje. Nuestra idea es más amplia ya que no sólo queremos disponer de una herramienta de comunicación para el grupo sino de otra serie de ventajas como son el compartir toda la información en un espacio virtual y el disponer de espacios de formación y de trabajo adecuados a los distintos perfiles de los componentes del equipo. Sus contenidos son accesibles solo a los miembros del equipo lo que asegura la confidencialidad y privacidad de los datos experimentales y del resto del contenido del mismo. Por ello, decidimos utilizar el CV-UCM para este propósito a través de la creación de un Seminario de Investigación dedicado en exclusiva a este proyecto.

El presente trabajo expone y analiza críticamente nuestra experiencia en el uso de un Seminario de Investigación en el marco del CV-UCM como herramienta de soporte del trabajo de investigación en farmacología clínica veterinaria de un grupo multidisciplinar integrado por diferentes profesionales.

2. SITAE: ORGANIZACIÓN Y UTILIDAD

El Seminario de Investigación se creó en el año 2009, inicialmente como apoyo a los becarios de colaboración, aunque enseguida nos dimos cuenta de su utilidad y de las posibilidades que ofrecía al resto de los miembros del equipo, por lo que se amplió a lo que en la actualidad se denomina «Seminario de Investigación en Terapéutica de Animales Exóticos (SITAE)». La temática de este proyecto es el estudio cinético y dinámico de nuevos fármacos con actividad an-

timicrobiana y su uso terapéutico en diferentes especies de animales exóticos.

Uno de los retos, desde el punto de vista terapéutico, a los que se enfrenta el profesional veterinario es el uso de fármacos en distintas especies que en muchas ocasiones conlleva la necesidad de recurrir a un medicamento o principio activo no comercializado específicamente para la especie en la que se pretende su uso. De aquí surge la necesidad de conocer la farmacocinética y la farmacodinamia de un determinado compuesto en una especie animal particular. Ello permite sentar un conocimiento científico sobre el cual se pueden establecer regímenes posológicos adecuados para cada especie con los que se consigan niveles plasmáticos eficaces y seguros del fármaco en los individuos tratados.

Este proyecto integra a distintos profesionales y estudiantes y cuenta con el apoyo de la división de Salud Animal de la compañía farmacéutica Pfizer, regulado mediante un Proyecto de Investigación bajo la normativa del artículo 83 de la LRU.

Un proyecto de este tipo requiere la participación de veterinarios clínicos especialistas en las especies animales de interés en las que se pretenden utilizar los fármacos. Hay que tener en cuenta que la variedad de especies con las que estamos trabajando actualmente requiere diversificar los contactos con los centros que cuentan con ellas en sus colecciones.

Nuestro laboratorio funciona como el centro receptor de las muestras biológicas que se corresponden con diferentes especies o grupos de animales obtenidas en distintas localizaciones geográficas. Experimentalmente, nuestro trabajo consiste en la determinación mediante técnicas cromatográficas (HPLC) de las concentraciones plasmáticas de diferentes tipos de fármacos en especies no domésticas y en particular, en animales acuáticos y terrestres que se encuentran en centros como parques zoológicos, acuarios o centros de recuperación.

En la actualidad, además, coordinamos trabajos de farmacología clínica de nuestro propio Departamento y de otros cinco centros diferentes ajenos a la UCM, tanto nacionales (L'Oceanográfico, Valencia; Clínica Veterinaria Los Sauces, Madrid; Centro de Recuperación de Fauna Silvestre; Ilundáin, Navarra) como

extranjeros (Zoomarine de Lisboa, Portugal; Zoo de Copenhague, Dinamarca).

El Seminario permite el acceso virtual del personal que integra el equipo investigador adscrito a la UCM (tres profesores y dos becarios de investigación) como del personal de los otros centros mencionados (un investigador responsable por centro) y de la empresa farmacéutica Pfizer (un representante, Director Técnico de Producto).

El Seminario se estructura en tres niveles de organización. El primero, o General, contiene materiales de utilidad a todos los participantes y comunes a las distintas investigaciones (datos de interés de especies animales exóticas, protocolos experimentales en farmacología clínica, técnica de separación y cuantificación de fármacos, análisis estadístico, preparación de documentos científicos o búsqueda de información bibliográfica) y distintos bloques que abordan monográficamente el trabajo con cada fármaco o medicamento (fig. 1). Actualmente, se encuentra en pleno desarrollo el correspondiente al antibiótico ceftiofina (Convenia®; Pfizer) y, en construcción, el del antibiótico ceftiofur L.A. (Naxcel®, Pfizer) y el del antiinflamatorio mavacoxib (Trocaxil®, Pfizer).

El segundo nivel se organiza dentro de cada uno de los bloques de los fármacos en estudio y cuenta con distintos tipos de recursos con diferente función (fig. 2). Estos a su vez se subdividen en distintos apartados, lo que constituye el tercer nivel de organización:

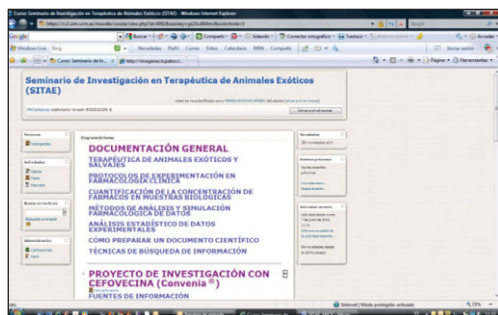


Figura 1. Captura de pantalla de la página principal del Seminario de Investigación en Terapéutica de Animales Exóticos (SITAE), correspondiente al primer nivel de organización

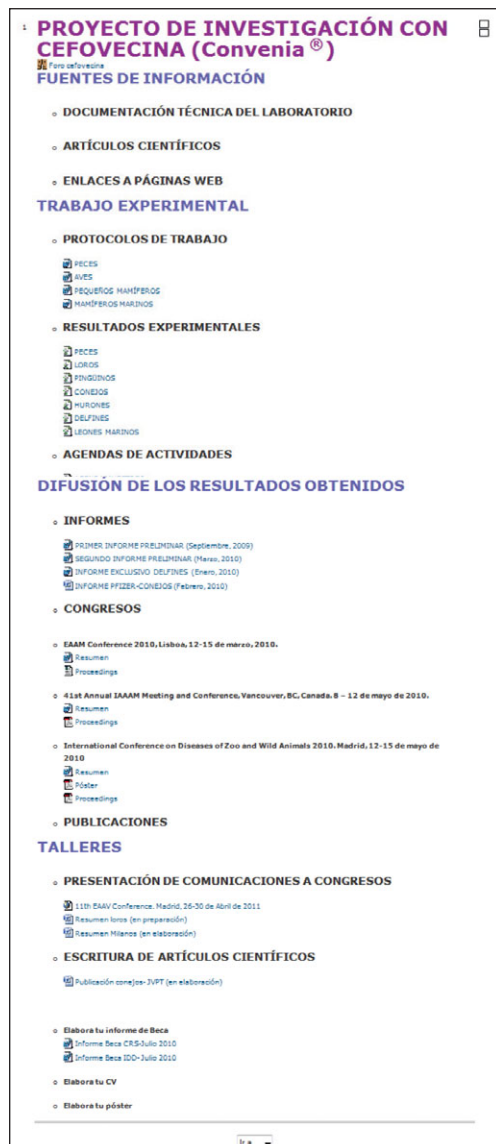


Figura 2. Captura de pantalla en la que se muestra el segundo y el tercer nivel de organización que incluye todos los datos y documentos relativos a un solo fármaco

2.1. RECURSOS DE DOCUMENTACIÓN

Fuentes de información: En él se incluye la bibliografía de referencia, como la documentación técnica de los medicamentos en es-

tudio, los trabajos científicos publicados por otros autores o enlaces a páginas web relacionadas.

Resultados: Aquí se archivan tanto los resultados de los análisis individuales (de cada uno de los animales en estudio) como de los poblacionales (los resultados promedio para una determinada especie) a partir de los datos experimentales obtenidos.

Difusión de la Investigación: Este apartado incluye los informes redactados de todos y cada uno de los estudios llevados a cabo además de las distintas publicaciones, comunicaciones a congresos y otro material generado para difundir los resultados de la investigación.

2.2. RECURSOS DE COMUNICACIÓN

Foros de discusión: Se han creado foros de discusión para cada uno de los fármacos en estudio que se pretende sean una herramienta para la consulta y discusión de cualquier aspecto relativo al proyecto desde el punto de vista experimental y clínico.

Agenda de actividades: Tiene como objetivo servir de referencia ya que incluye la programación de toma de muestras en los distintos centros, la programación del análisis cromatográfico en nuestro laboratorio así como, la programación de las distintas reuniones de trabajo.

2.3. RECURSOS DE TRABAJO

Grupos de trabajo: Se han creado dos grupos de trabajo: uno que engloba a los becarios de investigación e incluye los trabajos tutorizados, y otro que incluye a los investigadores participantes en el proyecto.

Protocolos de trabajo: Este apartado contiene información de los distintos protocolos de toma de muestras en las diferentes especies animales, de los protocolos analíticos y del procesamiento de datos.

Talleres: Los talleres recogen todo tipo de trabajo que se encuentre en fase de preparación o en proceso, como pueden ser comuni-

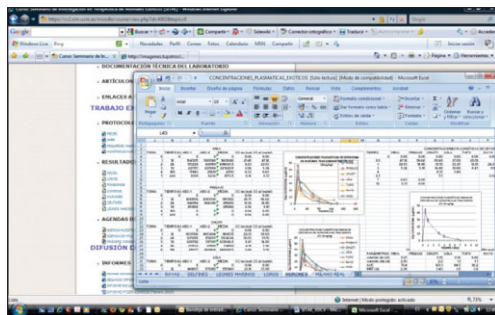


Fig. 3. Ejemplo de acceso a la hoja de cálculo de los datos relativos a hurones desde el menú de SITAE

caciones a próximos congresos, datos preliminares, preparación de artículos o reuniones de trabajo. Dentro del mismo se ha creado un espacio destinado a los becarios de investigación adscritos al proyecto denominado *El taller del becario*, donde pueden depositar sus informes o aprender a realizar un *currículum vitae* profesional o elaborar un póster para un congreso o reunión científica.

3. ANÁLISIS CRÍTICO Y CONCLUSIONES

La creación de un Seminario de Investigación en el CV-UCM, usando la aplicación Moodle, ha permitido disponer de un espacio de referencia común para el equipo investigador del proyecto en Terapéutica de Animales Exóticos que llevamos a cabo en el área de Farmacología del Departamento de Toxicología y Farmacología de la Facultad de Veterinaria en la Universidad Complutense.

La herramienta del Seminario fue elegida frente a la de una página web para preservar la originalidad de algunos de los datos obtenidos así como la confidencialidad de alguna de la documentación procedente de la empresa farmacéutica. Sin embargo, esta herramienta tiene la limitación de que el acceso de personal no vinculado a la UCM sólo puede hacerse mediante la adjudicación de un código de acceso como alumno invitado. En cuanto a la aplicación Moodle, nos parece muy sencilla y

fácil de usar, más intuitiva y con mayor capacidad de estructuración de contenidos que Web-CT. Permite la inclusión de distintos tipos de ficheros (Word, Excel, PDF, enlaces web, fotos, videos, etc.) con unos pocos clics de ratón.

La herramienta fue bien acogida por los componentes del grupo porque permite que todos dispongamos simultáneamente de la misma información. También ha sido un aspecto muy bien valorado la inclusión de material que ofrece a los usuarios la posibilidad de aprender o refrescar los conceptos básicos, tanto relativos a la parte relacionada con el trabajo analítico como a la parte clínica.

Por otro lado, permite poder consultar los datos obtenidos experimentalmente casi en tiempo real y desde cualquier ordenador con acceso a Internet. La planificación previa del muestreo y del momento en que las muestras van a ser analizadas, permiten a los integrantes del equipo saber exactamente qué día van a ser analizadas las muestras de sus animales y, dado que la obtención de los resultados no demora más de 24 horas tras el análisis cromatográfico, tenerlos a su disposición virtual en un breve espacio de tiempo.

La parte de gestión también se ha visto favorecida por el uso de la herramienta. Resulta difícil coordinar la recepción de las muestras procedentes de tantos lugares diferentes pero la programación continua de la actividad a través del Seminario le permite al investigador conocer cuándo hay un hueco para realizar sus análisis, organizarse su plan de toma de muestras y enviarlas para su lectura.

Estos tres pilares que dan apoyo a un grupo de trabajo multidisciplinar: el contenido de datos de investigación, la comunicación entre los participantes y la estructura de la red de trabajo, son comunes a múltiples trabajos clínicos y de investigación. Su estructura e implantación, utilizando o no espacios virtuales, institucionales o privados ya ha sido discutida por otros autores [Beat05; Cart10].

La herramienta creemos que ha mejorado, sin duda, la dinámica del grupo investigador.

Permite que todos los integrantes nos conozcamos mejor haciendo comunes nuestros éxitos y preocupaciones, comunicar nuestras dudas, aprender unos de otros y eliminar las barreras que vienen impuestas por la distinta localización geográfica o la orientación profesional.

Nuestra conclusión, después de poner en marcha esta experiencia, es que las herramientas proporcionadas por el CV-UCM resultan muy útiles no solo para las labores docentes sino también para labores de investigación. La posibilidad de mantener una comunicación permanente e inmediata gracias a una plataforma virtual es vital para el desarrollo dinámico y eficaz de un proyecto de trabajo, especialmente en aquellos llevados a cabo por personal de diferentes centros.

AGRADECIMIENTOS

El proyecto de investigación que ha dado lugar al Seminario descrito en este trabajo cuenta con el apoyo de Pfizer Salud Animal.

BIBLIOGRAFÍA

- [Anon03] Anonymous, «Who'd want to work in a team?» *Nature* 424: 1. 2003.
- [Beat05] J.S. Beattie et al., «Interdisciplinary integrated research teams in an academic environment». *International Conference on Management Science and Engineering (proceedings)*. 2005.
- [Cart10] C. Cartmill et al., «Transdisciplinary teamwork: the experience of clinicians at a functional restoration program». *Journal Occupational Rehabilitation [Epub ahead of print, junio, 2010]*. 2010.
- [FerVal08] A. Fernández-Valmayor et al., «El Campus Virtual de la Universidad Complutense de Madrid». *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 32: 55-65. 2008.
- [Yang06] W. Yang et al., «Constructing models of Knowledge Management in Research teams». *International Conference on Management Science and Engineering (proceedings)*. 2006.

USO DEL CAMPUS VIRTUAL PARA EL TRABAJO EN GRUPOS: ¿CÓMO POTENCIAR EL TRABAJO AUTÓNOMO A TRAVÉS DE HERRAMIENTAS *ON-LINE*?

Rosa Pulido Valero, Gema Martín Seoane

rosa.pulido@psi.ucm.es; gema.martin@psi.ucm.es

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología
Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Problemas (ABO), Campus virtual, Herramienta «gestión de grupos de alumnos», Trabajo autónomo

El presente trabajo analiza el uso de la herramienta «gestión de grupos de alumnos» del Campus Virtual de la Universidad Complutense de Madrid. Se describirá el uso que se está dando en la asignatura «Intervención Psicológica y Nuevas Tecnologías», con los alumnos/as del máster oficial de Formación del Profesorado, especialidad de Orientación. Se analizarán las ventajas de la utilización de dicha herramienta, así como las posibles limitaciones y recomendaciones de cara a futuras aplicaciones.

1. INTRODUCCIÓN

La importancia del uso de entornos virtuales en la enseñanza es un principio incuestionable en la actualidad. Especialmente necesaria es su incorporación a las aulas, ya que, a diferencia de otros importantes artefactos culturales, como la escritura, no parece que las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) se adquieran mayoritariamente a través de la educación formal, sino en el ámbito doméstico, y en contextos informales como el grupo de iguales [CoMo08].

Por otro lado, el actual sistema de enseñanza universitario en España, en proceso de adaptación a las directrices del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), cada vez está elaborando en mayor medida Actividades Académicas Dirigidas (AAD) que provoquen un mayor aprendizaje autónomo por parte del alumnado. Este tipo de actividades tienen el propósito de estimular la asimilación significativa de los conocimientos y la implicación del alumnado en su propio proceso de aprendi-

zaje. En este sentido, las TIC suponen una herramienta útil para potenciar este proceso, ya que permite ampliar las fuentes de información, posibilitar una visión de temas de actualidad relativos al campo de interés, y la advertir sobre la problemática de la calidad de la información en la red [Carab04].

Los rasgos definitorios de las herramientas que se ofrecen a través del Campus Virtual, van en la línea de poder potenciar dichas AAD. Las TIC se caracterizan por su flexibilidad, interactividad, inmediatez, personalización y viveza [Ferra98], con posibilidades de combinación con la enseñanza presencial, haciendo innecesaria la presencia de los agentes del proceso comunicativo en el espacio y el tiempo para que se produzca el aprendizaje. Aunque, por otro lado, respecto al uso que se hace de los mismos, se ha observado que los profesores/as destinan estos medios fundamentalmente a actividades relacionadas con la información (presentación y transmisión) y con la motivación de los alumnos/as; pero en menor medida se usa con carácter

práctico-situacional, y crítico-transformador [Cabe00; Rod00].

Dentro de todas las posibilidades de uso de las TIC a través del Campus Virtual de la UCM, en el presente estudio nos centraremos en los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. Este tipo de aprendizaje se basa en la perspectiva socio-cultural de Vygotsky, donde se conceptualiza como un proceso de interacción en el que conjuntamente se comparten, negocian y construyen significados para solucionar un problema, crear o producir algo, resaltando la importancia de la comprensión compartida por parte de los participantes. Aunque la realidad de las aulas que solemos encontrarnos es que los estudiantes habitualmente, como plantean Onrubia, Colomina y Engel [Onru08], comparten ideas e información (que entraría dentro de las fases más iniciales de la construcción compartida de conocimiento), pero difícilmente alcanzan las fases posteriores de esta construcción compartida, resultando poco frecuente que debatan ideas, conceptos o afirmaciones, o que construyan colaborativamente nuevas ideas. De alcanzarse, este tipo de aprendizaje conllevaría ventajas como las siguientes [Díaz03]: 1) ventajas cognitivas, ya que permite el aprendizaje observacional (a través de los modelos que proporcionan los compañeros/as), la reestructuración y el conflicto-socio cognitivo, la superior cantidad de tiempo de dedicación activa sobre la tarea, la ampliación de fuentes de información, la atención individualizada, y la oportunidad de poder enseñar a los compañeros/as; 2) también supone cambios en las motivaciones e interacciones académicas: en la relación con el profesorado, en las relaciones entre iguales, en la motivación por el aprendizaje, y en la relación con las tareas.

Para finalizar este apartado introductorio, insistir en la idea de que el uso de las TIC que se dé en el aula depende en gran medida del estilo educativo del profesorado. Las TIC permiten ampliar la capacidad de presentar, procesar, transmitir y compartir grandes cantidades de información con cada vez menos limitaciones de espacio y de tiempo, de forma casi instantánea y con un coste económico cada vez

menor [CoMa01]. Las TIC pueden mediar las relaciones, interacciones y los intercambios comunicativos entre los participantes (entre los alumnos principalmente, pero también con el profesorado), pero siempre dependerá del enfoque educativo del profesor/a. El uso de las TIC solo se convierte en instrumentos psicológicos en el sentido vygotskiano cuando su potencialidad semiótica es utilizada para planificar y regular la actividad y los procesos psicológicos propios y ajenos. La capacidad mediadora de las TIC como instrumentos psicológicos es una potencialidad que, como tal, se hace o no efectiva, y se hace efectiva en mayor o menor medida, en función del uso que se haga de ellas [CoMa08]. Es decir, que dependerá en gran medida de cómo el profesor/a plantee y refuerce su uso, cómo se diseñe y se lleve a cabo la actividad, cómo se haga el seguimiento y la evaluación de la misma, entre otros aspectos. Estas características son las que se abordarán con el siguiente artículo, presentando un ejemplo del uso del Campus Virtual (CV) para potenciar el trabajo autónomo en grupo.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Un mes después de haber iniciado el curso académico, se presentó al alumnado la Actividad Basada en Problemas (ABP) que tendrían que llevar a cabo a lo largo del cuatrimestre, y que supondría un 35% de su calificación final. Dicha actividad consiste en seleccionar una problemática bio-psico-social sobre la que tienen que profundizar: en concreto sobre cómo se interviene en la misma, desde el contexto escolar, y cuáles serían sus propuestas y recomendaciones para mejorar dicha intervención. A continuación se explican los objetivos de la misma, así como las fases en las que se subdividió la actividad.

En primer lugar, respecto a los objetivos (y como tales fueron presentados al alumnado en una ficha que se dejó en el CV) estos fueron: 1) *usar los marcos teóricos vistos en la asignatura* (enfoque de la psicopatología evolutiva y enfoque ecológico), para profundizar en la

comprensión de las herramientas y/o programas de intervención propuestos; 2) *reflexionar sobre la importancia de las variables contextuales en situaciones de enseñanza-aprendizaje*, y conocer cómo éstas influyen en el desarrollo del individuo, especialmente cuando existen discrepancia entre los diversos contextos educativos; 3) *saber buscar recursos en Internet*, así como poner en marcha competencias para la actualización de información, y para el análisis crítico de la misma; 4) *poner en marcha capacidades de síntesis y de organización* de la información encontrada; 5) *ser capaces de priorizar las propuestas de intervención*, en función de las necesidades y los recursos, basándonos en el análisis de problemas y toma de decisiones; 6) *saber usar el enfoque de la investigación-acción* para plantear la evaluación de propuestas de intervención; 7) *practicar habilidades de comunicación*, tanto oral como escrita; y 8) *trabajar en equipo cooperativamente*, aprovechando que el conocimiento que surge del grupo es algo más que la suma del de los individuos.

Como se puede observar, de los ocho objetivos de trabajo, dos se dirigen específicamente a dar una mayor significación a los conocimientos/conceptos teóricos de la asignatura (objetivos 1 y 6), cuatro se centran en procedimientos/habilidades que tienen que adquirir (objetivos 3, 4, 5 y 7), y uno se centra en las actitudes que deben desarrollar como futuros profesionales (objetivo 2); mientras que el último objetivo (objetivo 8) consideramos que potencia en el alumnado tanto un procedimiento de trabajo como la adquisición de actitudes que necesitarán como futuros profesionales en el ámbito educativo. Es evidente que hay una desproporción de los mismos, trabajándose en mayor medida los relacionados con procedimientos. Consideramos que esto se puede conseguir en mayor medida con la metodología de trabajo propuesto (ABP), mientras que los objetivos de adquisición de conocimientos y desarrollo de actitudes pueden conseguirse más fácilmente con otro tipo de metodología (exposición magistral del profesorado para los primeros, y análisis de casos reales para los segundos, por ejemplo).

La metodología propuesta al alumnado para poder llevar a cabo esta actividad de ABP se planteó en cuatro fases. En la 1.^a fase de *activación del conocimiento previo*, se dedicó una clase presencial, con todos los miembros del grupo, para concretar qué sabían sobre la problemática elegida, y dónde y cómo iban a buscar la información que necesitaban. En la 2.^a fase de *investigación* (que es una actividad autodirigida, no presencial e individual, junto con el intercambio de información entre los miembros del grupo) estos tenían que organizarse entre sí para realizar una búsqueda sobre las intervenciones existentes, intercambiando la información, siendo críticos con la misma. Dicha etapa duró un mes. En la 3.^a fase, de *resolución*, siendo de nuevo una actividad autodirigida, no presencial, en este caso en grupo, y a la que se sumarían tutorías obligatorias con la profesora (la duración de esta etapa también sería de un mes), los alumnos/as tuvieron que elaborar su propia propuesta de actuación. Finalmente en la 4.^a fase, de *comunicación de la solución*, cada grupo tuvo que elaborar un informe final, más la realización de una exposición oral al resto de la clase, que resumiera el trabajo realizado.

Para la primera fase de activación del conocimiento previo los grupos tenían que contestar a preguntas como las siguientes: *¿qué sabemos de esa patología, problema psicológico, o problema de exclusión social?, ¿qué necesitamos saber?, ¿qué sabemos sobre el tipo de intervenciones que se suelen llevar a cabo con esta problemática en el contexto escolar?, ¿dónde podéis encontrar esa información que necesitáis?, ¿qué páginas de Internet podéis consultar?, ¿en qué otras fuentes podéis buscar información?, ¿qué organismos oficiales trabajan con esa población?* Para finalmente delegar en cada miembro del grupo de qué aspecto se iba a encargar de buscar específicamente cada uno. También se les pidió que pensaran acerca de su propio proceso de pensamiento y sus propios recursos (ejercicio meta-cognitivo) respondiendo a preguntas del tipo: *¿qué habilidades necesitarás desarrollar y aplicar para afrontar este tipo de problemas en el futuro?, ¿qué tendréis que hacer para conducir búsquedas de este tipo pero con otras*

problemáticas?, ¿cuáles son tus prejuicios, sesgos y predisposiciones ante este tipo de búsquedas?, ¿qué puedes hacer para contrarrestarlas?

Para la segunda fase de investigación se les pidió que llevaran a cabo un registro de cada sitio de Internet que contenga información relevante, anotando la dirección del mismo, el propietario, sponsor o controlador, así como información importante y por qué se puede concluir que es fidedigna. Cada miembro del grupo tenía que hacer esta búsqueda de forma individual (en función de la distribución por miembros hecha en la fase anterior), para finalmente realizar un intercambio entre ellos, para lo cuál resultó especialmente útil la herramienta de gestión de grupos del CV. Se les comunicó que, para dar por finalizada esta fase, deberían ser capaces de contestar a las siguientes preguntas: *¿qué aspectos quedan sin cubrir con los recursos encontrados?, ¿cómo podéis hacer recomendaciones (realistas) para mejorar los recursos/programas/herramientas encontradas?, ¿qué más necesitáis saber para hacer esas recomendaciones sobre cómo intervenir con esta problemática?*

En la tercera fase de resolución del problema se les planteó que los problemas del mundo real requieren varias acciones para su resolución, por lo que deberían hacer varias recomendaciones para mejorar los recursos existentes. Debían valorar las consecuencias positivas y negativas de cada una de ellas, y justificar dicha valoración. Finalmente se les pidió también que elaboraran un memorandum con sus recomendaciones consensuadas, explicando el fundamento para cada recomendación, junto con una meta-reflexión: *¿en que se basan vuestra recomendación/es?, ¿qué teorías las mantienen?, ¿cómo demostráis lo bien que comprendéis la organización del sistema de intervención, los programas o herramientas que habéis estudiado/propuesto?, ¿cómo demostráis que comprendéis la relación con la teoría vista en clase?, ¿cuáles son vuestras limitaciones, como profesionales, a la hora de enfrentaros a una situación parecida en el futuro?, ¿qué necesitaréis para saber cómo enfrentaros?*

Por último, para la cuarta fase de resolución, cada uno de los grupos tuvo que realizar una exposición del mismo al resto de sus compañeros/as, con una duración de aproximadamente 20 minutos, más un trabajo escrito. Dicho trabajo siguió el formato de las publicaciones científicas, o bien como revisión sobre un tema, o bien como aplicación a un contexto específico (para aquellos grupos que centraron su propuesta en un centro educativo concreto).

Para facilitar la realización de la actividad se les propuso el uso de la herramienta del campus virtual *Gestión de grupos de alumnos*. Se les explicó que se ponía a disposición de cada grupo, dos herramientas de trabajo: 1) una “carpeta” de almacenamiento e intercambio de archivos privado del grupo (asignándoseles un nombre !que en este caso se decidió con ellos/as que hiciera alusión a su tema de trabajo! y se marcó cuáles eran los alumnos/as integrantes del mismo), y 2) un foro particular para el grupo. En este caso se decidió que, tanto la profesora como el resto de grupos, pudieran incluirse en dicho foro, y así poder participar. Los foros estuvieron activos desde la 2ª fase de la realización del trabajo, de forma que el resto de compañeros/as de otros grupos podía hacer llegar a los demás información que consideraban específica a su tema, o se generaron debates sobre las conclusiones finales, como se explicará a continuación.

3. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

A continuación se presentan tanto porcentajes numéricos de la participación del alumnado y del uso dado a la herramienta *Gestión de grupos de alumnos*, como resultados más cualitativos sobre la satisfacción del mismo. En la presentación de los resultados hablaremos de grupos para referirnos a la agrupación que los alumnos/as hicieron para llevar a cabo la actividad propuesta (formados por entre 3 y 5 alumnos/as), en lugar de para referirnos a grupos de clase. Como se ha explicado en el apartado *Contexto de Aplicación*, el número de grupos-aula donde se ha llevado a cabo la experiencia

de innovación han sido dos, pero el alumnado se ha subdividido en diversos grupos de trabajo, que son los que se mencionan a continuación.

Como se puede observar en la siguiente gráfica (Figura 1), un poco menos de un tercio de los grupos tuvo menos de 10 comentarios en su foro, cerca de un 40% tuvo entre 11 y 20 participaciones, y cerca de otro 40% tuvo más de 21 participaciones. De este último porcentaje destacar especialmente dos de los grupos, uno de los cuales obtuvo 36 participaciones del resto de compañeros, mientras que el que consiguió una mayor implicación del aula obtuvo 56 comentarios en su foro. Este grupo en concreto se encargó de pedir a cada uno de los compañeros/as de clase que hicieran una relación entre su tema de trabajo propuesto (importancia de las variables socio-emocionales en el aprendizaje y transiciones educativas) con su propia trayectoria vital. Dicho planteamiento generó mucho interés, lo cual propició que todos/as quisieran aportar su propia reflexión sobre el mismo, incluida la profesora.

Por otro lado, es importante insistir en que el tipo de comentarios realizados en los foros en la mayor parte fueron para aumentar el conocimiento de una u otra forma: o bien para plantear preguntas a los miembros del grupo, o para intercambiar material, o para contestar a propuestas planteadas por el propio grupo. Se les insistió bastante en clase respecto al uso del foro y que este es sólo para intercambiar opiniones e información, pero no para aspectos emocionales (felicitar a los compañeros/as por su trabajo), para los que tenía más sentido el intercambio cara a cara en el aula.

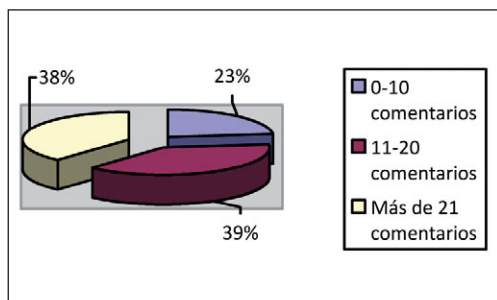


Figura 1. Número de comentarios realizados en los foros de los respectivos grupos

También es importante destacar el número de veces que los alumnos/as entraron a los foros de los grupos a leer los comentarios de los demás (a pesar de no participar), ya que la mayor parte realizó una media de 70 lecturas (alcanzado el alumno que mayor número de consultas realizó un valor de 248 entradas).

Respecto a las ventajas detectadas por los alumnos/as, en las respuestas abiertas del cuestionario que se pasó a final de curso, destacan las que señalan que este tipo de actividad estimula el aprendizaje autónomo, como los siguientes comentarios:

Creo que con esta metodología te responsabilizas de lo que quieres aprender, y sobre todo que puedes y tienes la facilidad de ampliar mucho el temario. Creo que ayuda mucho que cada grupo profundice en un tema y nos lo enseñe al resto, eso me ha parecido muy práctico y valioso. Recomendaría toda la metodología usada en esta asignatura para otras.

Me he sentido responsable de mi propio aprendizaje y creo que ha sido un aprendizaje constructivo y significativo.

Destacaría haber aprendido habilidades importantes para mi futura profesión, como son el manejo de las TIC, y la búsqueda de información de forma autónoma.

Otros de los comentarios del alumnado han sido en la línea de destacar la capacidad de comunicación a través de este tipo de actividad y metodología:

He sentido que he tenido voz, participación cuando he considerado, sobre una metodología fiable que cuenta con el alumno. Es muy positiva y hemos practicado la metodología participativa y el intercambio de opinión (...) trabajo en equipo REAL, no al estilo cada uno lo que puede y de forma aislada.

Es una metodología más participativa, a la vez que te permite llevar un ritmo más personal.

Finalmente destacar aquellas intervenciones que mencionan la importancia de haber

aprendido de sus compañeros/as, como otra fuente de información:

Destacaría el aprendizaje a través del grupo de iguales. La heterogeneidad del aula ha sido magnífica. He aprendido con otros en clase.

4. CONCLUSIONES

Una vez analizada la participación del alumnado en los grupos de trabajo en el CV, y los comentarios realizados a través de la encuesta final, podemos concluir el gran interés mostrado. Como se observa en las descripciones proporcionadas por los alumnos/as, éstos mencionan la importancia de cómo esta metodología de trabajo y las herramientas ofrecidas por el CV potencian el aprendizaje autónomo, facilitan la comunicación y la creación de conocimiento por parte del grupo.

Con el presente trabajo se pretende mostrar un ejemplo de cómo la capacidad mediadora de las TIC, en este caso a través del uso del CV de la UCM, como instrumentos psicológicos es una potencialidad que se puede hacer efectiva. Como se mencionó en la Introducción [Coll08], dicha potencialidad dependerá en gran medida del uso que le de el profesorado. Como se puede observar en la descripción de la actividad propuesta, es importante cómo el profesor/a diseña, estructura, planifica y supervisa la ejecución de la actividad. El profesor se puede servir de las herramientas del CV para potenciar el trabajo autónomo en grupo; pero para que éste realmente se dé, dependerá en gran medida de su estilo educativo y de la dinámica que genere en los alumnos/as. Una de las preguntas que nos tenemos que hacer es si las tareas están diseñadas para que el alumnado encuentre la solución que esperamos encontrar, o se confía en la creación de un nuevo conocimiento por parte del grupo, lo que entraría dentro de un estilo más constructivista del conocimiento. Por lo tanto, de nuevo insistir en que este tipo de herramientas pueden ser muy útiles, siempre y cuando se fomente también la reflexión del estilo educativo del profesorado que las aplica.

Respecto a este último aspecto también es importante señalar la lógica resistencia inicial que este tipo de cambios de metodología y uso de nuevas herramientas suele despertar, tanto entre el alumnado como el profesorado. Como se ha comprobado en experiencias previas, estas miedos iniciales pueden quedar superados una vez que empieza a formar parte de la metodología diaria de trabajo en la asignatura, a través de la práctica, como se ha mencionado en estudios previos [PuMar09]. Junto con la lógica resistencia inicial del profesorado, quizás también debamos mencionar la falta de formación e incentivación que en ocasiones suele encontrarse. En numerosos textos previos, sobre cualquier tipo de innovación pedagógica, pero en concreto sobre la utilización de las TIC, se ha señalado la gran dificultad que suele suponer para el profesorado. En relación a los medios que los profesores suelen usar en sus clases o prácticas docentes, se ha encontrado que no suelen utilizar con demasiada frecuencia los medios técnicos de los que disponen en los centros de trabajo [Cabe95]. Esta limitación estaría estrechamente relacionada con la necesidad de cursos específicos de formación del profesorado, así como del incentivo de la puesta en marcha de este tipo de experiencias de innovación.

Finalmente hay que mencionar que, respecto a futuras líneas de actuación, sería interesante profundizar en el uso de este tipo de herramientas de trabajo en grupo y foros virtuales para permitir el contacto e intercambio con el profesorado de otras universidades, como se plantea en el estudio de Beneit, Martín, Atín Pacheco y Carabantes [Bene05]. De forma que tanto el alumnado, como el profesorado, que estén poniendo en marcha actividades similares, puedan intercambiar información y opiniones al respecto, incrementando así la potencialidad de la creación de un nuevo, y más completo, conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

[Bene05] J.V. Beneit, et al., «Entornos Virtuales para el aprendizaje y desarrollo de investigación en pregrado y posgrado», *II Jornadas Campus Virtual UCM*. Madrid, 2005.

- [Cabe95] J. Cabero, «Satélites y enseñanza», en CABERO, J. y MARTÍNEZ, F. (coords.) *Nuevos canales de comunicación en la enseñanza*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 1995.
- [Cabe00] J. Cabero, *Las TICs en la Universidad*. Sevilla: MAD, 2000. (Universitaria).
- [Carab04] D. Carabantes, et al., «Utilidad y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el modelo de enseñanza y aprendizaje de la Escuela Universitaria de Enfermería, Fisioterapia y Podología». *Campus Virtual UCM: En apoyo del aprendizaje en la universidad, hacia el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Editorial Complutense, 2004.
- [CoMa01] C. Coll, E. Martí, «La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación». En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza, 2001.
- [Coll08] C. Coll, et al., «La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso». En: C. Coll y C. Monereo (ed.) *Psicología de la Educación Virtual*. Madrid: Morata, 2008.
- [CoMo08] C. Coll, C. Monereo, «Educación y aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades». En: C. Coll y C. Monereo (ed.), *Psicología de la Educación Virtual*. Madrid: Morata, 2008.
- [Díaz03] M.J. Díaz-Aguado, *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide, 2003.
- [Ferra98] G. Ferraté, «Universidad y nuevas tecnologías: El camino hacia la hiperuniversidad», En: J. PORTA Y M. LLADONOSA (coord.), *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza, 1998.
- [Onru08] J. Onrubia, J., et al., «Los situaciones virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo». En: C. Coll y C. Monereo (Eds.) *Psicología de la Educación Virtual*. Madrid: Morata, 2008.
- [PuMar09] R. Pulido, G. Martín, «Uso del Campus Virtual para el trabajo con casos prácticos», *V Jornadas del Campus Virtual*, Madrid, Editorial Complutense, 2009.
- [Rod00] M. Rodríguez, «Las actitudes de los profesores hacia la informática». *Pixel-Bit*, 15 (2000), 91-103.

HISTORIA DE VIDA DE UNA ASIGNATURA SOBRE INTERCULTURALIDAD EN WebCT, CAMPUS VIRTUAL-UCM

Carmen Miguel Vicente

carmenmiguel@trs.ucm.es

Escuela Universitaria de Trabajo Social

Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Historia de vida, Asignatura virtual, WebCT, Aprendizaje cooperativo, Creatividad.

A través de la *historia de vida*, simbólicamente, se ha querido relatar la experiencia en la construcción de la asignatura de *Interculturalidad un desafío para el siglo XXI* en WebCT del Campus Virtual de la Universidad Complutense. Un proyecto que ha sido compartido entre los/las estudiantes y la docente. Al mismo tiempo, se ha pretendido evidenciar la utilidad de esta herramienta para la docencia dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, y se enuncia una propuesta de promover iniciativas de espacios abiertos entre Universidades traspasando fronteras.

1. INTRODUCCIÓN

Se trataba de dar la palabra, a través del Campus Virtual, a las asignaturas virtuales en WebCT. Los/las estudiantes llegaban al aula con sus mochilas llenas de ideas, sus ilusiones, sueños y temores, y os preguntareis de ¿sueños y temores?, sí, sueños por aprender y adquirir nuevos conocimientos y competencias sobre la asignatura y temores cuando se les planteaba, allá por el año 2004, que durante el curso se iba a trabajar con WebCT y los trabajos tenían que entregarse a través del Campus Virtual (CV) de manera obligatoria.

Eran tiempos difíciles tanto para la docente como para los estudiantes, suponían las primeras inmersiones, utilizando esta nueva fórmula, que nos ofrecía la Universidad en un mundo globalizado, teníamos que aprovechar las ventajas de las nuevas tecnologías como medio para innovar en pedagogía educativa y para el futuro profesional de los estudiantes.

Los escritores manejan la palabra y manejan el lenguaje, José Luis Sampedro así lo manifiesta: «*Alguna vez he dicho que somos albañiles del lenguaje, somos albañiles y nuestros ladrillos son las palabras*» (2006:120). En este sentido, el Campus Virtual es el espacio que nos facilita la Universidad Complutense para poder construir la asignatura, creando puentes entre lo presencial y lo virtual, entre el/la docente y los estudiantes, inventando nuevas fórmulas de comunicación, trabajo e interacción.

Los inicios no fueron fáciles, el migrar y romper esquemas llevó a tener sus grandes dosis de resistencias, ya que es mas fácil acomodarse, sentirse impotente, intentar huir de unas pruebas para no tener que encararlas, soportar el plantear unos plazos y tener que modificarlos, desear y no poder e intentarlo, querer y no saber, avanzar y no llegar. Toda una enseñanza y un aprendizaje y “*si no vas..., ¡no has ido!*”, es la suerte del que ha ido, del que lo ha intentado y ha persistido. Fue todo un reto el enca-

rarlo, el *sí o sí*, pero sin duda mereció la pena el esfuerzo tanto para los estudiantes, como para la docente y la propia asignatura.

Hay tantos motivos para emigrar como para no hacerlo. José Luis Sampedro indica que *también «hay emigrantes en el tiempo porque los tiempos son diferentes [...] y el ordenador lo único que hago es teclear [...] es que no me considere con la inteligencia necesaria para aprender a manejarlo, no, es que me repele»* (2006:44). Más de uno, de dos y tres estudiantes han argumentado en este sentido; a Sampedro (con ochenta y nueve años, cuando escribió el libro) se puede disculpar, pero, a estudiantes universitarios del siglo XXI, lo dejo a la reflexión del lector/a.

Se apostó por migrar, *sí o sí*, dependiendo de si la asignatura era anual o cuatrimestral. Había que comenzar a explicar tanto el programa de la asignatura como la metodología pedagógica para el desarrollo del mismo, junto con un abordaje pedagógico e introductorio al Campus Virtual; había que crear unas técnicas de *rupturas* para dar lugar a un nuevo *habitus*, y una *construcción del objeto* (Bourdieu 2005).

Me dije, aunque tengas miedo, hazlo igual. Había críticas y cierto pesimismo, hubo algunos casos que querían *tirar la toalla*, el plan era arriesgado, era consciente, pero el objetivo era crucial y necesitaba que cada uno/a pusiera lo mejor de sí en el perseverancia.



Figura 1. Campus Virtual - WebTC
("La interculturalidad un desafío para
el siglo XXI". Carmen Miguel Vicente. Curso
académico 2006/07. [Con fines docentes])

Se apostó por:

- El cambio.
- La innovación.
- El traspasar las barreras espacio-temporales del aula, buzón, edificio, horarios, desplazamientos, dando lugar a otra dimensión.
- El trabajo en equipo y colaborativo.
- La construcción de la asignatura entre todos/as (docente y estudiantes), tanto presencial como virtualmente.
- En definitiva, por el riesgo de lo imprevisible, lo desconocido, la aventura del saber.

2. ORIGEN

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) desempeñan un papel relevante en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), proporcionando un universo de información y de recursos.

El origen de esta historia surge a raíz del interés por el aprendizaje y la innovación en el aula, *las personas que están comprometidas nunca dejan de querer aprender* (Christopher Day, 2006:80), en este caminar Francisco Gómez Gómez, coordinador en la Escuela Universitaria de Trabajo Social del Campus Virtual, propone la participación en los cursos de formación de CV para docentes que se impartían en diferentes Facultades y Escuelas de la Universidad Complutense. Tras adquirir los conocimientos, durante el curso 2004/05, se pasó a dar los primeros pasos en el diseño de la asignatura junto con el apoyo y la profesionalidad del personal de la Unidad de apoyo técnico y docente (UATD) que atiende (se podría denominar teléfono de *urgencia* 7070).

En el curso 2005/06 fue la puesta en escena: los estudiantes tenían acceso a las asignaturas de *práctica de Trabajo Social con Grupos*; era la primera vez que esta asignatura era virtualizada en CV. Con posterioridad y con la experiencia de la primera vez, se dio paso en los siguientes cursos académicos 2006, 2007, 2008 y 2009 al diseño de dos asignaturas: *Trabajo Social e Interculturalidad* y *la Interculturalidad un desafío para el siglo XXI*.



Figura 2. Campus Virtual - WebTC.
(“Trabajo Social e Interculturalidad”. Carmen Miguel Vicente. Curso académico 2006/07. Con fines docentes)

3. EVOLUCIÓN LA ASIGNATURA DE INTERCULTURALIDAD EN WEBCT

Las asignaturas virtualizadas pertenecen al Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Se imparten durante el primer, segundo y tercer curso de la Diplomatura de Trabajo Social. Se toma como referencia la asignatura de tercer curso *Interculturalidad un desafío para el siglo XXI*, asignatura optativa, de seis créditos, dentro del programa piloto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el que estaban matriculados cincuenta estudiantes y a la que asistían con regularidad unos cuarenta.

Las clases presenciales se impartían en seminarios adaptados al programa EEES, con una metodología en la cual había una exposición de contenidos con apoyo de soporte *Power Point*, videos, fotografías, documentos y realización de prácticas grupales e individuales por parte del estudiante para la integración de los conocimientos teóricos: una metodología activa y participativa teniendo en cuenta los objetivos, competencias, la capacidad de análisis crítico, debate y el trabajo colaborativo, implementado en paralelo con tutorías presenciales y Campus Virtual.

En este espacio de CV el estudiante encontraba el material teórico y didáctico con el cual tenían que trabajar, posteriormente entregaba por esta misma vía de los trabajos grupales e individuales, no admitiéndose la entrega de los

mismos en formato papel. Por último había una devolución de los resultados cualitativa y cuantitativamente por esta vía.

3.1. APARTADOS DE LA ASIGNATURA VIRTUAL

La asignatura *Trabajo Social e Interculturalidad* comenzó a ser virtual en el curso aca-

Octubre 27, 2007 22:32	Octubre 27, 2007 22:32	2
Noviembre 9, 2007 13:38	Noviembre 14, 2007 19:18	15
Octubre 17, 2007 21:56	Diciembre 22, 2007 16:23	130
Octubre 17, 2007 11:49	Enero 18, 2008 22:20	210
Octubre 18, 2007 16:52	Enero 23, 2008 16:44	261
Enero 31, 2008 23:00	Febrero 11, 2008 01:10	17
Octubre 18, 2007 23:01	Febrero 12, 2008 13:01	277
Octubre 18, 2007 21:01	Febrero 21, 2008 12:38	337
Marzo 17, 2008 01:10	Marzo 17, 2008 01:13	2
Octubre 18, 2007 16:10	Abril 1, 2008 18:23	339
Octubre 9, 2007 18:22	Mayo 22, 2008 13:38	238
Octubre 7, 2007 17:48	Mayo 31, 2008 18:51	318
Octubre 9, 2007 17:47	Junio 12, 2008 00:18	402
Octubre 18, 2007 20:10	Junio 18, 2008 14:02	540
Octubre 9, 2007 16:45	Junio 30, 2008 14:51	1000
Octubre 9, 2007 12:22	Julio 1, 2008 14:40	448
Noviembre 26, 2007 11:45	Julio 6, 2008 11:36	100
Octubre 9, 2007 20:17	Agosto 5, 2008 17:01	988
Octubre 9, 2007 14:40	Agosto 6, 2008 12:02	1010
Octubre 4, 2007 00:58	Agosto 10, 2008 22:50	1118
Octubre 3, 2007 14:40	Agosto 17, 2008 11:04	881
Octubre 8, 2007 20:58	Agosto 17, 2008 22:51	2006
Octubre 8, 2007 14:29	Agosto 18, 2008 20:40	1208
Octubre 9, 2007 14:48	Agosto 19, 2008 15:14	876
Octubre 18, 2007 20:22	Agosto 19, 2008 16:42	278
Octubre 5, 2007 14:39	Agosto 20, 2008 10:59	980
Octubre 9, 2007 14:48	Agosto 19, 2008 13:34	378
Octubre 18, 2007 20:42	Agosto 19, 2008 19:42	378
Octubre 5, 2007 14:25	Agosto 20, 2008 10:50	980
Octubre 16, 2007 14:42	Agosto 21, 2008 13:32	1002
Octubre 7, 2007 14:45	Agosto 24, 2008 18:27	1002
Octubre 9, 2007 14:40	Agosto 24, 2008 06:11	990
Octubre 9, 2007 11:51	Agosto 27, 2008 11:02	100
Octubre 9, 2007 11:28	Agosto 21, 2008 11:27	30
Octubre 4, 2007 17:28	Septiembre 2, 2008 14:48	100
Octubre 9, 2007 17:28	Septiembre 8, 2008 18:04	1100
Noviembre 12, 2007 22:49	Septiembre 11, 2008 12:27	117
Octubre 14, 2007 14:40	Septiembre 11, 2008 13:48	100
Octubre 14, 2007 16:19	Septiembre 11, 2008 13:48	842
Octubre 5, 2007 14:25	Septiembre 11, 2008 14:25	828
Octubre 8, 2007 14:29	Septiembre 11, 2008 14:29	120
Octubre 8, 2007 14:29	Septiembre 11, 2008 13:54	100
Octubre 18, 2007 14:40	Septiembre 11, 2008 13:48	408
Enero 8, 2008 12:37	Septiembre 12, 2008 13:22	388
Octubre 8, 2007 14:45	Septiembre 18, 2008 11:52	900
Octubre 4, 2007 17:28	Septiembre 18, 2008 18:51	181
Octubre 18, 2007 18:48	Septiembre 18, 2008 15:51	789
Octubre 18, 2007 21:53	Septiembre 18, 2008 22:50	1000
Octubre 4, 2007 17:28	Septiembre 17, 2008 17:29	100
Octubre 3, 2007 18:25	Septiembre 18, 2008 05:22	1000
Octubre 4, 2007 18:28	Septiembre 18, 2008 22:50	1000
Octubre 18, 2007 18:47	Septiembre 20, 2008 13:48	1000
Octubre 18, 2007 11:45	Septiembre 24, 2008 18:51	888
Octubre 18, 2007 09:54	Septiembre 25, 2008 13:48	700
Octubre 7, 2007 14:48	Septiembre 27, 2008 14:48	1000
Octubre 9, 2007 14:50	Septiembre 30, 2008 12:51	1000
Octubre 5, 2007 14:42	Octubre 1, 2008 13:57	1400
Octubre 18, 2007 18:47	Octubre 2, 2008 03:42	700
Octubre 18, 2007 21:54	Octubre 3, 2008 00:30	388
Octubre 11, 2007 12:45	Octubre 3, 2008 12:34	888
Octubre 24, 2007 11:00	Octubre 9, 2008 10:51	30
Octubre 10, 2007 21:28	Octubre 8, 2008 13:38	318
Octubre 9, 2007 14:39	Octubre 10, 2008 14:58	1118

Figura 3 Campus Virtual WebTC.
Trabajo Social e Interculturalidad. Carmen Miguel Vicente. Curso académico 2008/09. [Con fines docentes]).

démico 2006/07 hasta el curso académico 2008/09, permaneciendo abierta los 365 días durante los tres años (desde el 1 octubre hasta el 30 de septiembre del siguiente curso académico), pudiendo tener acceso los estudiantes de los dos cuatrimestres a la información y a los trabajos que se exponían en el Campus, al mismo tiempo que se podían comunicar a través del e-mail y foro grupal, podían informar a sus compañeros/as de temas relacionado con la asignatura y con la profesión.

Como se puede apreciar, los estudiantes entraron en la asignatura once meses del año, siendo el mes de noviembre el mes que no tuvo entradas, y el de agosto y septiembre en los que mayor número de días fue visitada la asignatura.

En referencia al número de acceso, oscila desde 2 a 2353 accesos, siendo variante entre los estudiantes y al mismo tiempo esta cifra se mantiene oscilante en día y acceso durante los tres años. Esta asignatura para una mayoría de estudiantes no finaliza en el aula, en el espacio, siguen visitándola durante un año lectivo incluido vacaciones y ello es debido a la utilización de esta herramienta: de otra forma ello no sería posible.

La asignatura virtual en la página de inicio figuraban tres iconos permanentes, cada uno de ellos constaba de varios subapartados que podían ser permanentes o iban siendo visibles a medida que iba avanzando el curso.

LA INTERCULTURALIDAD, UN DESAFÍO PARA EL SIGLO XXI

La mente puede conseguir todo lo que sea capaz de concebir y creer (Napoleón Hill)



Figura 4. Campus Virtual - WebTC.
Interculturalidad un desafío para el siglo XXI.
Carmen Miguel Vicente. Curso académico
2008/09. Con fines docentes.

En esta misma página se visualizaban iconos a los que se podía acceder a medida que iban siendo accesibles a lo largo del curso académico. A continuación se pasa a detallar:

3.1.1. Iconos permanentes

Teórico- práctico.

- Programa de la asignatura.
- Pautas generales para presentar trabajos.
- Prácticas grupales/ individuales.
- Unidades de las asignaturas. Tabla de contenidos dividido en carpetas de teoría, prácticas e información opcional.
- Enlaces de interés de organismos institucionales, asociaciones, etc.

Comunicación

- La agenda era elaborada por los estudiantes y la docente, cada semana se encargaba un grupo de la búsqueda de noticias sobre la interculturalidad en el contexto local, autonómico, nacional e internacional y, en el caso de que hubiese alumnos/as Erasmus en el grupo, había que realizar una búsqueda de in-



Figura 5. Campus Virtual WebTC
Interculturalidad un desafío para el siglo XXI.
Carmen Miguel Vicente. Curso académico
2008/09. Con fines docentes.

formación del país de origen. Al mismo tiempo otros/as estudiante y la docente podía poner noticias sin tener que estar identificado como grupo.

- E-mail de contacto entre los estudiantes y/o docente.
- Foro de debate, constaba de:

- * Un foro principal donde tanto la docente como los estudiantes escribían noticias relacionadas con la asignatura, con la disciplina y con la profesión.
- * Un foro de contenido para resolver cuestiones relacionada con el Campus Virtual.
- * Un foro de grupo. Los estudiantes elegían un nombre relacionado con la asignatura (un paseo por el mundo, etnia, cosmovisión...) era la identidad del foro grupal, espacio para intercambiar información entre los miembros del grupo y/o docente de los trabajos grupales.
- * Curso básico sobre la búsqueda de información en Internet y en biblioteca organizado por la Biblioteca de la Escuela Universitaria de Trabajo Social (EUTS).
- * Prensa digital. Cada grupo elegía un medio de comunicación para tener una visión general de los acontecimientos en diferentes partes del mundo.

Trabajos y Evaluación.

- Una guía de como trabajar en grupos.
- Entrega de trabajos individuales y evaluación.
- Entrega de trabajos grupales y evaluación.



*Figura 6. Campus Virtual - WebTC.
Interculturalidad un desafío para el siglo XXI.
Carmen Miguel Vicente. Curso académico
2008/09. Con fines docentes*



*Figura 7. Campus Virtual - WebTC.
Interculturalidad un desafío para el siglo XXI.
Carmen Miguel Vicente. Curso académico
2008/09. Con fines docentes*

3.1.2. Iconos no permanentes

- Espacio para la reflexión y fotografías, este espacio tenía el objetivo de incluir información que pudiera ser de interés para el estudiante y montaje de fotografía de las sesiones prácticas, siendo consultada en su tiempo libre (vacaciones, fines de semana...).
- Trabajos de los estudiantes *Escribir es vivir*. En este apartado se exponían los trabajos por cuatrimestre y por año académico, una vez que entregaban los trabajos se daba acceso a este espacio para que vieran los trabajos originales realizado por otros compañeros/as.

En este espacio había una nota informativa que indicaba:

Uno de los objetivos de exponer los trabajos es compartir, con los compañeros/as y aquellas personas que visitan esta asignatura, vuestras experiencias, conocimientos y aportaciones propias, al mismo tiempo que aprendéis unas/os de otros/as. Si se utilizara algún material tenéis que hacer referencia al autor/a del texto, gracias.

- Importante e interesante. Esta sección estaba enfocada a la reflexión utilizando como soporte los videos y Power Point en referencia a la materia impartida.
- Glosario. Un diccionario intercultural y de Trabajo Social.
- Selección de idioma. Selección de español o inglés para el Campus Virtual.
- Calificaciones provisionales y definitivas al finalizar el cuatrimestre.



*Figura 8. Campus Virtual - WebTC.
Interculturalidad un desafío para el siglo XXI.
Carmen Miguel Vicente. Curso académico
2008/09. Con fines docentes*

4. ESTUDIANTES

La capacidad de decisión en momentos de cambios es importante unido al esfuerzo añadido de todos/as y cada uno/a de los estudiantes que hicieron posible crear otras fórmulas de trabajo.

Se obtuvo una respuesta favorable por parte de los estudiantes visitando la asignatura inclusive en temporada de vacaciones, fines de semanas, puentes... e informando a los compañeros/as de temas de interés.

Como he comentado, la asignatura era construida entre la docente y los estudiantes: la agenda, la prensa, el foro principal y de contenido, el subir trabajos para exponerlos formaba parte del trabajo individual y grupal. Los estudiantes sentían que formaban parte del proceso, que eran agentes activos, al mismo tiempo que se trabajaba el tema de competencias tanto en el aula como en el espacio virtual.

Las dos estudiantes con discapacidad valoraron positivamente esta herramienta, en el caso de una estudiante Erasmus con discapacidad visual, el tener toda la información en el campus, le facilitaba el poderla convertir el material al programa que utilizaba para poder adquirir los conocimientos. Para ello contamos con la colaboración de la Oficina Erasmus en la E. U. Trabajo Social y la Oficina para la integración de las personas con discapacidad (OIPD) de la UCM.

La estudiante con discapacidad auditiva comentó que el tener la información en CV fa-

cilitaba el que pudiera prestar más atención a la intérprete que a la toma de apuntes.

En el caso de los estudiantes Erasmus y de otros convenios internacionales (Taiwán, Italia, Alemania, Rumanía, Polonia, Turquía, Lituania, Chile), estos podían acceder a la asignatura desde su país de origen en periodos de vacaciones o una vez finalizada su estancia en la Universidad para entregar y/o consultar la evolución de sus trabajos y ver los trabajos de sus compañeros/as.

En la siguiente tabla se puede apreciar como ha ido evolucionando significativamente la inscripción de los estudiantes al CV:

Alumnos inscritos en la Escuela Universitaria de Trabajo Social en el Campus Virtual

<i>Año académico</i>	<i>Alumnos inscritos</i>
06-07-2006	1.157
13-06-2010	3.073

Figura 9. Campus Virtual - UCM

5. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

He llegado aquí para ofrecer mi experiencia y apostar por seguir aprendiendo a través de una nueva plataforma como es el Moodle.

Esta herramienta ha facilitado en mi opinión:

- La comunicación entre la docente y los estudiantes y entre los propios estudiantes.
- Acceso al material de la asignatura.
- Tener acceso a los trabajos de los compañeros/as.
- Seguir la asignatura cuatrimestral durante un año.
- El trabajo colaborativo interaccionando aula y CV.
- Accesibilidad.

Quería aprovechar la oportunidad de estas Jornadas para contar la *historia de vida* de una asignatura en la plataforma WebCT que ha fa-

cilitado un primer acercamiento a las TIC desde el contexto pedagógico, al mismo tiempo el haber aprendido a través de esta nueva herramienta a desarrollar la creatividad, a aprender otra forma de trabajar, a que la asignatura haya traspasado los límites del espacio y del tiempo y en definitiva a que la asignatura tenga vida.

El siguiente paso para Campus Virtual, como propuesta, sería dejar de ser espacios herméticos donde solo tiene acceso a las asignaturas los estudiantes matriculado en la UCM y el/la docente, para pertenecer a un espacio abierto entre Universidades donde poder aprender todos/as traspasando fronteras. Lo hago, como dice Sampedro, «*con la humildad e inocencia del niño que encuentra la conchita en la playa y corre a ofrecerle a su madre ese tesoro, esa humilde conchita que para él es un tesoro*» (Sampedro 2006:59).

BIBLIOGRAFÍA

- [Bai 07] Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: PUV.
- [BoChaPa05] Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (2005). *El oficio del sociólogo*. Madrid. Siglo XXI.
- [Da06] Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Nancea.
- [Mur10] Muro, P. (2010). *Ir o no ir... hacia el compromiso de trabajar y vivir con calidad*. Barcelona: Empresa Activa. <http://empresactiva.blogspot.com/> [consulta: 12/06/2010]
- [Sam07] Sampedro, J. L. (2007). *Escribir es vivir*. Barcelona: DeBolsillo. <http://www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores/sampedro/home.htm> [consulta: 12/06/2010] [Campus Virtual]
- <https://www.ucm.es/campusvirtual/CVUCM/index.php?ac=estad&ac2=alumnosIns> [consulta: 12/06/2010]

DISEÑO Y APLICACIÓN AL CAMPUS VIRTUAL DE CASOS MULTIASIGNATURA COMO MEDIO PARA INCENTIVAR EL APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN DE PROFESORADO Y ALUMNADO

*María Puelles Gallo, Miguel Llorens Marín, Roberto Manzano Antón,
Mónica Díaz-Bustamante Ventisca, Javier Flores Zamora*

mpuelles@ccee.ucm.es; mg_llorens@hotmail.com; rmanzano@ccee.ucm.es;

mbustamante@ya.com; javierflores@ccee.ucm.es

Dpto. de Comercialización e Investigación de Mercados

Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Casos multiasignatura, Formación y adaptación profesorado, Material interactivo aplicado al CV.

A través de la creación de casos multiasignatura específicos para el área de marketing, se ha pretendido fomentar la adaptación del profesorado y alumnado a la utilización y aprovechamiento de los recursos del Campus Virtual. Los casos son aplicables tanto vertical como horizontalmente (a distintos cursos y a distintos Grados ofrecidos por la UCM), aproximando las utilidades y aplicaciones a las ofrecidas por las más prestigiosas universidades y escuelas de negocios en el mundo. Los resultados han sido una mejor integración en el EEES del profesorado y la generación de material interactivo cuya utilidad y eficacia en la formación ha podido ser testada con excelentes resultados.

1. INTRODUCCIÓN

El presente proyecto ha pretendido generar un grupo docente de innovación y adaptación de la metodología del área de marketing de la Universidad Complutense de Madrid al EEES, utilizando como plataforma el Campus Virtual.

Parte de las siguientes premisas:

- Irregular adaptación del profesorado del departamento de Comercialización a la utilización del Campus Virtual. Existen profesores que utilizan estos recursos de forma avanzada y completa, aunque una gran parte sólo los emplea para tareas de calificación.
- Escasez de recursos y materiales docentes prácticos y actuales en Internet para

el área de marketing, que además estén adaptados a la metodología del EEES.

- Necesidad de desarrollar un sistema de enseñanza actualizado e interactivo para las asignaturas del área de marketing, que permita el aprendizaje adecuado y la evaluación continua del alumnado.

En definitiva, se trata del desarrollo e implantación de una metodología activa y participativa característica del EEES en el área de marketing, orientada a facilitar y mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado, con el fin de alcanzar los objetivos de Bolonia.

La magnífica oportunidad que brinda el Campus Virtual de la UCM como vehículo para mejorar, potenciar e implementar el aprendizaje de los alumnos es la base en la que se apoya este proyecto.

La premisa que nos ha movido en este proyecto es la certeza de la utilización del método docente que proponemos en la mayor parte de asignaturas del área de marketing de las Universidades Europeas del EEES y su viabilidad y adaptabilidad a nuestra Universidad para generar un aprendizaje más eficaz y atractivo de nuestros estudiantes. Se ha visitado como parte de las actividades la Universidad de Oxford (Saïd Business School), pionera en la utilización y manejo de casos prácticos en la docencia y referente en educación en el área de Marketing.

La metodología descrita mejora además la capacidad de trabajo autónomo de los alumnos y permite una mejor comparación entre el esfuerzo académico exigido por otras Universidades para las mismas o similares asignaturas, aumentando asimismo la posibilidad de generar equivalencias dentro del EEES.

Como primera actividad, se ha logrado reunir un nutrido grupo de profesores de distintas asignaturas y centros, pertenecientes al Departamento de Comercialización e Investigación de Mercados, con decidida vocación innovadora y de mejora de la calidad Docente.

El grupo se ha seleccionado y generado con la intención de abarcar todas las áreas de docencia en marketing, de forma que sus productos puedan ser aplicables a varias asignaturas y grados (actuales y nuevos) de la UCM con contenido de marketing.

Consideramos interesante destacar que una gran parte de los profesores que integran este proyecto son docentes que compatibilizan su actividad con la empresarial, por lo que los datos en los que se basan los casos prácticos son reales, proceden de la propia actividad comercial, son actuales y actualizables. Cada uno de los investigadores ha sido seleccionado para ofrecer una visión específica de una parte o forma de mercado.

El vehículo para la generación, comunicación y aplicación del proyecto ha sido Campus Virtual, lo que ha conllevado el aprendizaje y mejora en el uso y gestión de las nuevas tecnologías por parte del profesorado implicado.

Los resultados esperados tras la aplicación del proyecto son, por tanto, un mejor aprendizaje, la mejor adaptación del alumnado al en-

torno laboral real y al EEES, la mejora en la utilización del Campus Virtual por parte del profesorado y la generación de un valioso material para la Universidad.

2. OBJETIVOS

Los objetivos logrados con este proyecto han sido los siguientes:

– Generales:

- Estimular la coordinación entre el profesorado del área de marketing de la UCM.
- Estimular la adaptación del profesorado a las Tecnologías.
- Acercar al alumnado a la realidad empresarial y lograr que sepa responder a entornos reales y cambiantes propios del sistema comercial nacional e internacional.
- Estimular el aprendizaje del alumnado con materiales innovadores.
- Mejorar el proceso de aprendizaje autónomo del alumnado.
- Favorecer la integración de las asignaturas del área en el EEES.

– Específicos:

- Generar una metodología docente basada en material innovador y adaptado al EEES.
- Generar un material docente que facilite y mejore el proceso de aprendizaje del alumnado.
- Generar de metodología activa, adaptada al EEES y exportable a otros grados y asignaturas.
- Favorecer el aprendizaje y uso de las Nuevas Tecnologías por parte de profesorado y alumnado basándose en las herramientas del Campus Virtual.
- Favorecer la integración de las asignaturas en el EEES de forma que puedan evaluarse más claramente las posibles equivalencias entre asignaturas de distintas Universidades españolas y extranjeras.

- Testar la metodología y material generado en un grupo de alumnos para su validación.
- Publicación de resultados.

3. DESARROLLO DEL PROYECTO

3.1. PRIMERA REUNIÓN DE COORDINACIÓN, en la que se seleccionaron las áreas y materias concretas para las que se desarrollarían los casos prácticos. Queremos resaltar que existe un alto grado de interacción entre los conceptos fundamentales que se explican en las materias impartidas, lo cual ha facilitado la realización de casos aplicables a varias asignaturas.

Las materias seleccionadas fueron las que se detallan en la tabla 1:

Tabla I. Asignaturas y entorno formativo seleccionados

<i>Asignatura</i>	<i>Grado/Lic.</i>
Dirección Comercial	ADE
Estrategias de la Distribución I y II	ADE
Fundamentos de Marketing	Empresariales y Comunicación Audiovisual
Investigación y Planificación de Marketing	Publicidad RRPP
Marketing	Publicidad y RRPP. Periodismo
Marketing Financiero	Máster en Marketing (Doctorado)
Marketing Promocional	Publicidad y RRPP
Métodos de Investigación de Mercados I y II.	ADE
Plan de Marketing	ADE
Plan de Marketing: Distribución y Comunicación	Empresariales
Plan de Marketing: Producto y Precio	Empresariales
Publicidad y Promoción I y II	ADE

3.2. REVISIÓN DE MATERIALES DOCENTES (en soporte físico y virtual) para el diseño de la estructura de los casos, con el fin de homogeneizar los contenidos, y visita a una Universidad pionera en la aplicación y utilización de casos prácticos como material formativo a través del Campus Virtual (Saïd Business School, Oxford University) para la realización de un breve curso de formación en la implementación y uso del material.

La estructura final propuesta como resultado de esta acción fue la siguiente:

- Resumen/abstract del caso: 5-10 líneas.
- Desarrollo del caso: 5 y 10 páginas de caso + tres páginas máximo de documento para profesores con las instrucciones de manejo del mismo.
- Planteamiento de una decisión que tomar basándose en la información incluida.
- Preferentemente debe referirse a una empresa / marca conocida.
- Inclusión de datos / números que impliquen algún tipo de cálculo por parte de alumnos.
- La solución no debe ser obvia. Interés en que aporte elementos “sorpresa”.
- Planteamiento de tres preguntas como mínimo, con distintos niveles de dificultad, tanto para el área o tema principal como para las áreas/asignaturas relacionadas (hasta un máximo de tres asignaturas o áreas relacionadas).
- Inclusión de ejes / preguntas orientativas para su análisis.
- Inclusión de un documento para impartir el caso de uso restringido para profesores.
- Posibilidad de inclusión de enlaces a vídeos o a páginas web de interés.

3.3. ELABORACIÓN DE LOS CASOS PRÁCTICOS CON ARREGLO AL DISEÑO PROPUESTO y generación de la web que los soportaría, de acuerdo con el siguiente esquema:

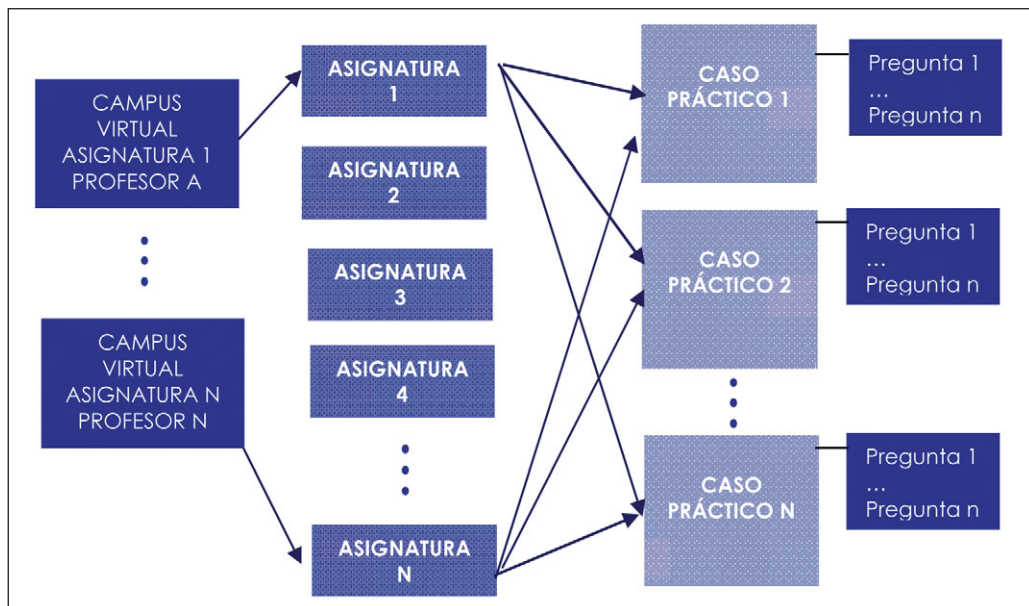


Figura 1. Esquema del diseño de la aplicación básica para la utilización del material.

Como puede observarse, se trata de generar un acceso codificado desde el Campus Virtual de cada profesor del departamento a los contenidos, de forma que se le permita activar aquellos que necesite para su asignatura y momento concreto. Los mencionados contenidos aparecerían accesibles para los alumnos en el Campus Virtual del profesor, así como los materiales adicionales e instrucciones necesarios para su utilización y cumplimentación.

Los profesores permiten el acceso a una parte o la totalidad del caso, de la información complementaria y a aquellas tareas que consideren necesarias y adecuadas para cada grupo y nivel.

Cada caso tiene materiales para diferentes asignaturas y niveles, por lo que pueden ser utilizados:

- de forma transversal para una misma asignatura a lo largo del curso,
- para varias asignaturas a lo largo de varios cursos, con el ánimo de profundizar en los conceptos,
- incluso de forma coordinada por varios profesores y asignaturas a lo largo de la carrera con el fin de complementar cono-

cimientos y dar coherencia a la especialidad.

Los materiales son actualizados por los autores de los diferentes casos prácticos a través de un acceso específico codificado, de forma que se pueden introducir modificaciones en los datos y tablas anexas, incluir lecturas y bibliografía actualizada y enlaces complementarios que mejoren la comprensión y el aprendizaje. Esta tarea es especialmente relevante para este proyecto que pretende ser dinámico y adaptable a las necesidades que puedan surgir.

3.4. INCORPORACIÓN DE LOS CASOS AL CAMPUS VIRTUAL Y PRUEBA DE LA VIABILIDAD Y utilidad con un grupo de alumnos, con el fin de detectar posibles fallos y necesidades adicionales.

En la figura 2 se ofrece una visión de la forma y materiales que se han incluido en la web del departamento de comercialización, de forma que la aplicación sea accesible al total de los docentes del área.

3.5. PRUEBA: Dado que el proyecto finalizó en fechas próximas al final de curso, las



Figura 2. Ejemplos de forma y materiales finales incluidos en el Campus Virtual

pruebas de uso se han realizado con algunos alumnos voluntarios que han accedido libremente a testar el recurso. Gracias a este test se han detectado algunas nuevas necesidades y fallos que se están corrigiendo.

4. CONCLUSIONES

El equipo de profesores integrantes en el proyecto considera que los resultados obtenidos son muy satisfactorios ya que han permitido una mayor coordinación entre los esfuer-

zos docentes y una mejora en la utilización del Campus Virtual como base para la implantación del EEES.

Asimismo, consideramos que los materiales generados son de una elevada calidad y muy aplicables y útiles para la docencia y se espera continuar en el presente curso con la inclusión de nuevos materiales y actualización de los existentes.

Los profesores componentes de este equipo de investigación han comenzado con la aplicación plena de esta utilidad al inicio del curso 2010-11.

HERRAMIENTAS COMPLEMENTARIAS PARA CAMPUS VIRTUAL

INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN BIBLIOGRÁFICA HISTÓRICO-FARMACÉUTICA MEDIANTE EL USO DE HERRAMIENTAS DIGITALES DE AUTOR (CAMSTUDIO): PROMOCIÓN DE BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN CRÍTICA Y FIDEDIGNA POR PARTE DEL ALUMNADO

Carlos del Castillo Rodríguez

carlosdelcastillo@farm.ucm.es

Departamento de Farmacia y Tecnología Farmacéutica
Cátedra Historia de la Farmacia y Legislación Farmacéutica, Facultad de Farmacia
Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Historia de la Farmacia, Legislación Farmacéutica, Herramientas digitales de autor (*Camstudio*), Campus Virtual, Sistemas pedagógicos de aprendizaje, *b-learning*.

Los docentes universitarios se encuentran muchas veces limitados a la hora de mostrar al alumno sus métodos de trabajo en una investigación científica. Para ello se ha puesto en práctica el uso de una herramienta digital de autor como es Camstudio para mostrar el procedimiento virtual que se ha de seguir en el momento de búsqueda de diferente documentación bibliográfica relacionada con el ámbito de estudio y trabajo (Historia de la Farmacia y Legislación Farmacéutica). Estando a disposición del alumnado por medio del Campus Virtual y gracias al cual aprenderán a discernir la información digital fiable, podrán ser competentes y críticos en el uso y en la búsqueda de fuentes de información en la red.

1. INTRODUCCIÓN

En los tiempos actuales, toda plataforma digital a la que tengan acceso tanto alumnos como profesores, ha de poseer ciertas herramientas electrónicas para poder complementar a la enseñanza tradicional.

Mi ámbito de trabajo en la Facultad de Farmacia de la Universidad Complutense de Madrid es la Historia de la Farmacia y la Legislación Farmacéutica, donde he impartido como profesor ayudante las clases prácticas de la asignatura «Historia de la Farmacia» de tipo obligatoria.

Creo que el uso de estas plataformas puede potenciar el estudio y consecuentemente ampliar los conocimientos de los estudiantes. A

mi entender el uso de nuevas tecnologías (en este caso Camstudio) puede eliminar barreras tanto espaciales como temporales, lo que supone una gran ayuda al alumno a la hora de ampliar sus conocimientos mediante el uso del Campus Virtual.

2. OBJETIVOS

Como es obvio un historiador obtiene datos para su investigación de diferentes fuentes de información fiables las cuales se encuentran en la mayoría de los casos en bibliotecas o archivos (físicas o virtuales) siguiendo un método inductivo o deductivo de búsqueda.

El objetivo de este trabajo es mostrar a nuestro alumno, que cursa las prácticas de la asignatura de Historia de la Farmacia, el procedimiento (por medio de Camstudio) en que un investigador historiográfico se basa para poder obtener información sin recurrir a buscadores cotidianos como lo es Google, pues aunque sea poco creíble España es una de sus principales usuarios (fig.1), siendo este dato un reflejo de la realidad intelectual, ya que nos acomodamos a los resultados obtenidos y no se sabe utilizar dicha información para ampliar nuestro conocimiento. Hay que tener en consideración que el libre acceso a Internet puede saturar y confundir al alumnado.

Por ello tenemos en proyecto el uso de esta herramienta de autor para que así los estudiantes puedan tener acceso y conocimiento de diferentes métodos con que acceder a las fuentes de estudio y así resulte útil desde el punto de vista pedagógico, debido a que las recomendaciones que se les comunica y las fuentes han pasado una criba desde el punto de vista científico.

3. METODOLOGÍA

Al iniciar las clases prácticas de Historia de la Farmacia, que tienen una duración de cinco días consecutivos, hemos mostrado al alumnado el procedimiento de búsqueda de material bibliográfico (en el catálogo CISNE de la Universidad Complutense de Madrid y en la Biblioteca Nacional) relacionado con nuestro ámbito de estudio por medio de la herramienta digital de autor Camstudio.

Una vez expuesta la metodología les hemos pedido que busquen otra bibliografía (de forma anónima y voluntaria), pero siguiendo

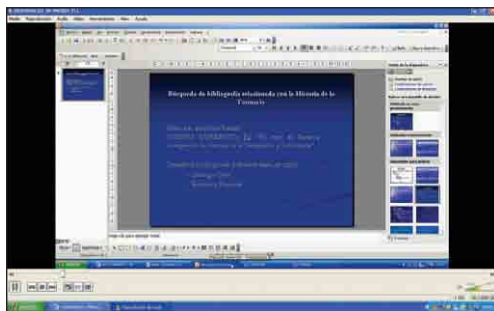
los mismos pasos. Para garantizar y asegurar que el procedimiento que han seguido es el correcto, además les hemos solicitado que el último día de las clases prácticas traigan la signatura del libro solicitado.

Además, para la elaboración de futuros trabajos científicos, hemos concienciado y enseñado al alumnado el uso provechoso de la red y les hemos mostrado que deben ser críticos a la hora de consultar información electrónica, ya que en muchos casos el acceso a la misma es sencillo, pero el problema radica en la dificultad de criterio a la hora de seleccionar el material preciso para el inicio del trabajo de investigación.

Por otra parte, hemos intentado integrar Camstudio en la dinámica de clase para así captar la atención del estudiante. Por este motivo vamos a proponer al alumnado que realice una actividad relacionada con la búsqueda bibliográfica. Para ello expondremos el método de realización a través de Camstudio, poniéndolo a su disposición en el Campus Virtual. Así el alumno realizará el ejercicio en el momento que desee, gracias al método y a la lección disertada por el profesor gracias al uso de esta herramienta digital de autor.

4. PROCEDIMIENTO

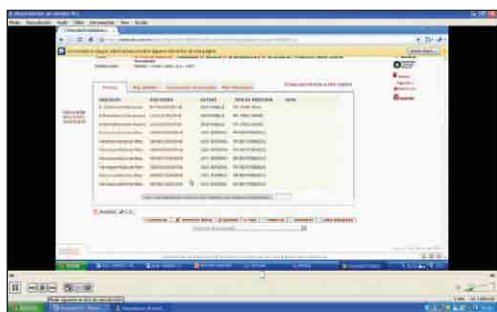
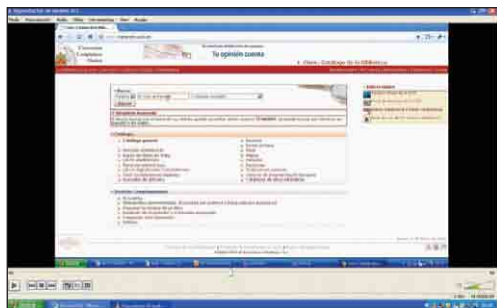
1. Indicamos al alumno que tiene a su disposición en el Campus Virtual un documento Camstudio que le muestra el procedimiento de una actividad.



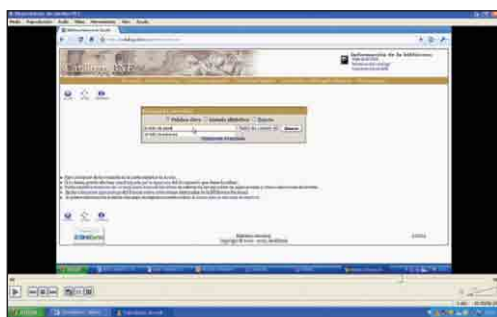
2. La primera parte de la actividad es la búsqueda de material bibliográfico en el Catálogo CISNE.

Tabla I. Porcentaje de uso del buscador web de Google en diferentes partes del mundo

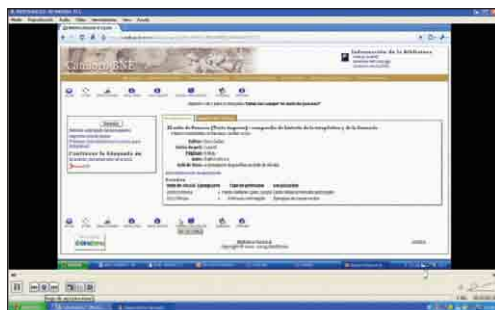
<i>País</i>	<i>Porcentaje</i>
España	99
Alemania	91
Holanda	91
Reino Unido	75
Estados Unidos	42



3. La segunda actividad corresponde a la búsqueda de la misma información, pero esta vez en el catálogo de la Biblioteca Nacional.



4. El alumno apunta la signatura para poder localizar el libro y tener éxito en la localización de la bibliografía.



5. RESULTADOS

A continuación mostramos en las siguientes tablas los resultados obtenidos de nuestro trabajo, donde se aprecia un alto grado de participación y de acierto en la búsqueda bibliográfica propuesta.

Tabla II. Participación de los alumnos

<i>Número total de alumnos</i>	<i>Número de alumnos realizaron el trabajo propuesto</i>
84	54

Tabla III. Relación entre material solicitado y correcta búsqueda por parte del alumnado

<i>Búsqueda bibliográfica</i>	<i>Información encontrada correctamente (número de alumnos)</i>
1	56
2	56

6. CONCLUSIONES

Podemos concluir que más del 80% de los alumnos a los que se les solicitó la búsqueda de material bibliográfico encontraron con éxito las signaturas de la fuente solicitada. Lo que demuestra que el uso de herramientas de autor digitales, en nuestro caso Camstudio, orientadas al

campo humanístico de la Historia de la Farmacia, es un progreso para fomentar al estudiante el fácil acceso y el conocimiento, para así poder encontrar la bibliografía necesaria para poder ampliar sus conocimientos científicos. Otra conclusión que hemos obtenido analizando los resultados finales en este trabajo, es la alta participación de los alumnos (alrededor del 64%) y su alto grado de interés al tratarse este estudio de una evaluación de tipo voluntario y anónimo. Por ello creo que una de las ventajas que puede aportar Camstudio en el Campus Virtual es la motivación y captación de interés que produce al alumno al uso de las mismas aplicándolas al mundo universitario que se encuentra.

BIBLIOGRAFÍA

- GONZÁLEZ BUENO, A. *Guía de fuentes para la Historia de la Farmacia*. Fundación Nacle-Herrera, 2006.
- HILTZ, S.: «The Virtual Classroom: Software for Collaborative Learning» en: BARRETE S. *Sociomedia Cambridge*, Cambridge: The MIT Press, pp. 347-368.
- PASCUAL, M.: «El blended learning reduce el ahorro de la formación *on-line* pero gana en calidad», *Educaweb*, 6 de octubre de 2003.
- SÁNCHEZ, P y GAIRÍN J.: «Metodología y evolución». En: *Planificar la formación del Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Instituto Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, pp. 123-180.
- SALINAS, J.: «¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible?, Comunicación presentada en *Congreso Edutec 99 NNTT en la formación flexible y a distancia*, 14 a 17 de septiembre de 1999.
- SLAVIN, R.S.: «Cooperative Learning and the Cooperative School», *Educational Leadership* (45) 4: 7-13.
- WATABE, H.; WHINSTON, H.: «An Internet Based Collaborative Distance Learning System», *Computer and Education*, 24(3), pp. 141-155.

LAS VENTAJAS DE LA UTILIZACIÓN DEL CAMPUS VIRTUAL EN LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

Francisco Gómez Gómez y Víctor Manuel Aller Macías

fgomez@trs.ucm.es

Escuela Universitaria de Trabajo Social

Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Campus Virtual, Redes sociales, Ventajas.

Abordamos los aspectos más importantes sobre las ventajas que ofrece la utilización del Campus Virtual a la comunidad universitaria de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid. Se ofrecen los datos de participación de los estudiantes, de los profesores y de las asignaturas virtualizadas. La opinión de los estudiantes obtenida mediante encuesta ofrece los niveles de satisfacción de los mismos, así como la importancia que otorgan a su utilización, además de sus gustos y la calificación sobre la herramienta, incluidas sus posibles mejoras. Los datos del profesorado se obtuvieron mediante una encuesta sobre la utilidad para ellos del Campus Virtual y la pertinencia de la virtualización de sus espacios: asignaturas, seminarios y otros. Así como las calificaciones que otorgan a la herramienta y sus opiniones sobre los posibles cambios.

El desarrollo del PIMCD/7-2009-10: *Estudio, diseño y desarrollo de herramientas, materiales y metodologías en el Campus Virtual para las titulaciones de Grado y Postgrado de Trabajo Social* ha significado la apertura del Campus Virtual UCM en la Escuela de Trabajo Social a las redes sociales, donde los estudiantes participan más habitualmente, y a la creación por parte de la biblioteca del Centro del blog «El Contrabajo». Como conclusión final, se evidencia el crecimiento y el desarrollo de la utilización de las herramientas del Campus Virtual UCM por parte de los integrantes de la Comunidad Educativa de la Escuela de Trabajo Social.

1. DATOS DE PARTICIPACIÓN EN EL CAMPUS VIRTUAL UCM (PROFESORES Y ESTUDIANTES)

El número total de alumnos inscritos en el Campus Virtual de la Escuela de Trabajo Social es de 3072, incluyéndose en dicho número tanto a los matriculados en la Escuela, como a los estudiantes Erasmus y Séneca, así como los asistentes a seminarios, y participantes en la Maestría de Trabajo Social Familiar en la Universidad de Ambato (Ecuador) y en la Segunda especialidad en Orientación y conseje-

ría al niño, adolescente y psicoterapia familiar en la Universidad Nacional del san Agustín de Arequipa en el Perú. Además de otros cursos como los de la Escuela Complutense de Verano y los Títulos Propios.

El número total de profesores que han impartido docencia durante el presente curso asciende a 85 de los cuales 74 están inscritos en el Campus Virtual, lo que nos deja un porcentaje de participación en dicha herramienta del 87%.

En los gráficos y la tabla siguientes (gráfico 1, 2 y 3, y tabla 1) se evidencia que el número de asignaturas virtualizadas en total as-

Tabla I. Asignaturas de la Escuela Universitaria de Trabajo Social en el Campus Virtual (2005-2010)

<i>Titulación</i>	<i>Asignaturas en Moodle</i>	<i>Asignaturas en WebCT</i>
Grado en Trabajo Social	64	6
Diplomado en Trabajo Social	24	17
Master en Trabajo Social	6	1
Seminarios	19	13
Títulos propios	0	1
Total	113	38

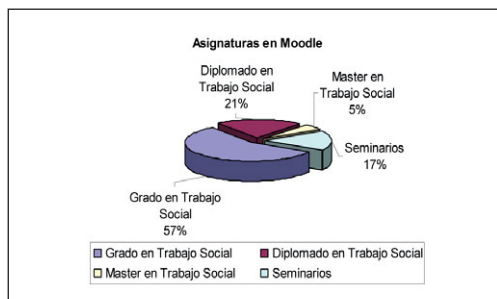


Gráfico 1

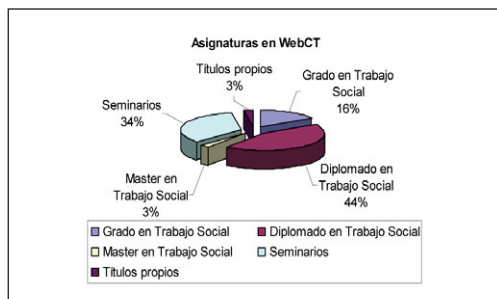


Gráfico 2

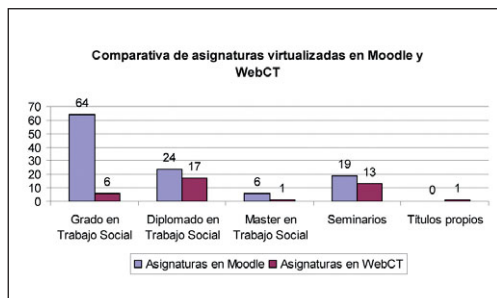


Gráfico 3

ciende a 151, de las cuales 113 son en la plataforma Moodle y 38 en WebCT, debiéndose esta gran diferencia en mayor medida a las asignaturas del Grado de Trabajo Social que son 64 en la plataforma Moodle por 6 en WebCT y esto es debido al gran esfuerzo de la Escuela de Trabajo Social por dar una mayor importancia a dicha plataforma para poner en marcha la nueva titulación de Grado con los nuevos medios y herramientas que nos dota el Campus Virtual.

La virtualización de asignaturas en la Diplomatura se encuentra cercana entre ambas plataformas, 24 en Moodle por 17 en WebCT, debido a que los profesores que tienen diseñada su asignatura en WebCT continúan con ella hasta que se dejen de impartir estos estudios y entonces virtualicen sus nuevas asignaturas de la titulación de Grado de Trabajo Social en la plataforma Moodle.

En el Máster en Trabajo Social han aumentado un poco el número de asignaturas virtualizadas en Moodle dado el bajo nivel de virtualización en cursos precedentes y en los seminarios de los profesores los datos están más próximos, 19 en Moodle y 13 en WebCT, porque las herramientas utilizadas en la antigua plataforma no se pueden aprovechar directamente en la nueva.

2. ANÁLISIS DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES SOBRE EL CAMPUS VIRTUAL

La encuesta realizada a los estudiantes (gráfico 4) refleja la opinión de 222 estudiantes de la Escuela Universitaria de Trabajo Social sobre el Campus Virtual.

Prácticamente la totalidad de los encuestados, el 95.5%, cree que es una herramienta útil y le da mucha importancia a que los profesores virtualicen, ya que el 68.02% lo considera muy importante y en cambio solamente el 3.15% poco importante. Además el 81.08 % opina que una asignatura es mejor por estar virtualizada que otra que no lo está debido a diversas razones, como pueden ser: la mayor practicidad que conlleva con lo que se pierde la visión solamente teórica que pueda tener. Además

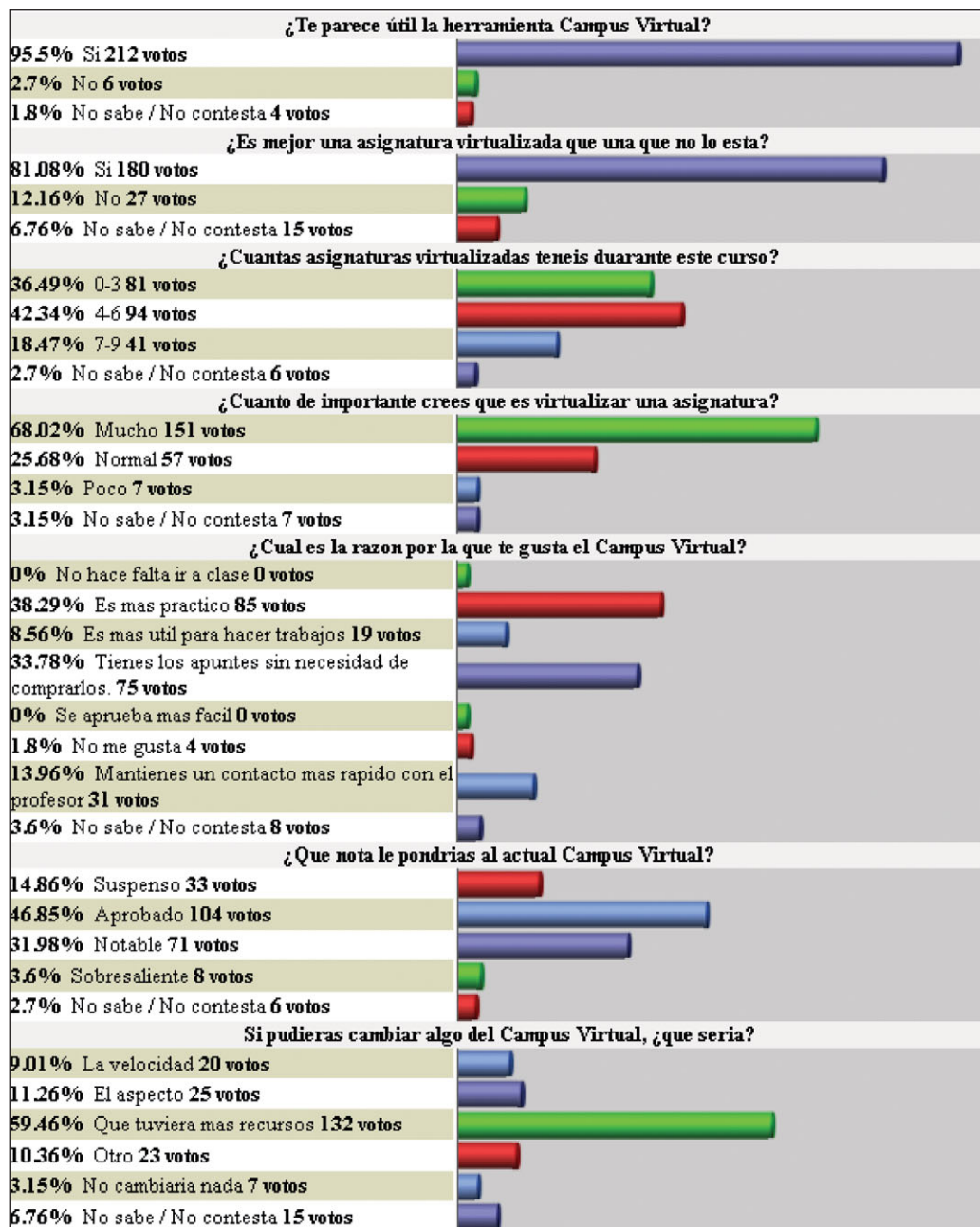


Gráfico 4

tienen muy en cuenta la posibilidad de disponer de los apuntes inmediatamente sin coste alguno para el estudiante.

Un punto a tener muy en cuenta es que, para los alumnos encuestados, por el simple hecho de virtualizar una asignatura no se

aprueba más fácil ni evita tener que asistir a clase, con lo que se demuestra que el Campus Virtual es una herramienta complementaria a la docencia, un recurso más, pero no evita el esfuerzo diario ni la asistencia a la Universidad, que es algo que muchos profesores temían.

También podemos observar cómo el 46,85% lo aprueba y el 31,98% le da un notable al Campus Virtual, por lo que esta pregunta nos lleva a constatar lo que habíamos dicho anteriormente y es que prácticamente el 80% de los encuestados cree que hay buena utilización de él, pero sin dejar de lado la posibilidad de mejorar, porque el 59,46% cree que se deberían poner más recursos a disposición de los estudiantes y de los profesores, así como intentar minimizar los problemas sobre la velocidad de la herramienta.

3. ANÁLISIS DE LA ENCUESTA A PROFESORES SOBRE EL CAMPUS VIRTUAL

Los profesores ofrecieron un nivel bajo de participación a la hora de responder al cuestionario y valoran en el 100% de los casos la utilidad del Campus Virtual UCM.

El 88,89% del profesorado manifiesta que es mejor una asignatura virtualizada que otra que no lo está, y uno de los que responden no lo cree así, por lo que pudiera coincidir con el que responde que no tiene ninguna asignatura virtualizada y otorga un suspenso al Campus Virtual.

La mayor parte de los profesores, el mismo porcentaje (88,89%) que manifiesta que es mejor una asignatura virtualizada imparten entre 1 y 4 asignaturas en las que utilizan el Campus Virtual.

El 94,44% otorga una importancia alta o normal al uso del Campus Virtual, lo que da idea de la pertinencia y eficacia del desarrollo del PIMCD UCM 07 2009-10 repartiendo proporcionalmente las opiniones sobre las razones de uso entre el seguimiento de la signatura por parte de los alumnos, la utilidad práctica para realizar trabajos, la mejor organización de los materiales, la mayor facilidad de superación de la asignatura y, sobre todo, el mayor y

más rápido contacto entre profesores y estudiantes.

Los profesores otorgan mayoritariamente, la calificación de notable al Campus Virtual, 61,11%. Un 22,22% lo califican de sobresaliente y el 5,56% lo suspende.

Entre los aspectos a mejorar los profesores han resaltado con el 60% de los votos la posibilidad de disponer de más recursos y el incremento de la velocidad de la herramienta.

4. EL PIMCD EN LAS REDES SOCIALES

El desarrollo y ejecución del *Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente* (PIMCD) de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) 7/2009-10, aprobado por su Vicerrectorado de Desarrollo y Calidad de la Docencia, ha supuesto la oportunidad de abrir el CV UCM a las redes sociales donde los estudiantes participan, lo que abre nuevas vías de encuentro y comunicación entre todos los miembros de la comunidad universitaria, dando espacio a tareas y actividades de colaboración difícilmente imaginables hasta ahora, pero que significan cimientos cuasi revolucionarios que acabarán por alterar las formas de aprendizaje y de adquisición de competencias por parte de los estudiantes.

A. FACEBOOK

La inclusión del PIMCD en Facebook ha sido un éxito entre los estudiantes de la Escuela de Trabajo Social, tal vez, por la libertad que les ofrecen dichos espacios. Además de su uso habitual como espacio donde comparten sus actividades y contactos

El constante incremento del número de estudiantes que han participado en este espacio desde su creación da idea del interés despertado entre los mismos (imagen anterior). Las diferentes actividades de esta red social suponen que los estudiantes compartan informaciones sobre eventos y otras actividades que no resultan fáciles hacerles conocer mediante otros medios.

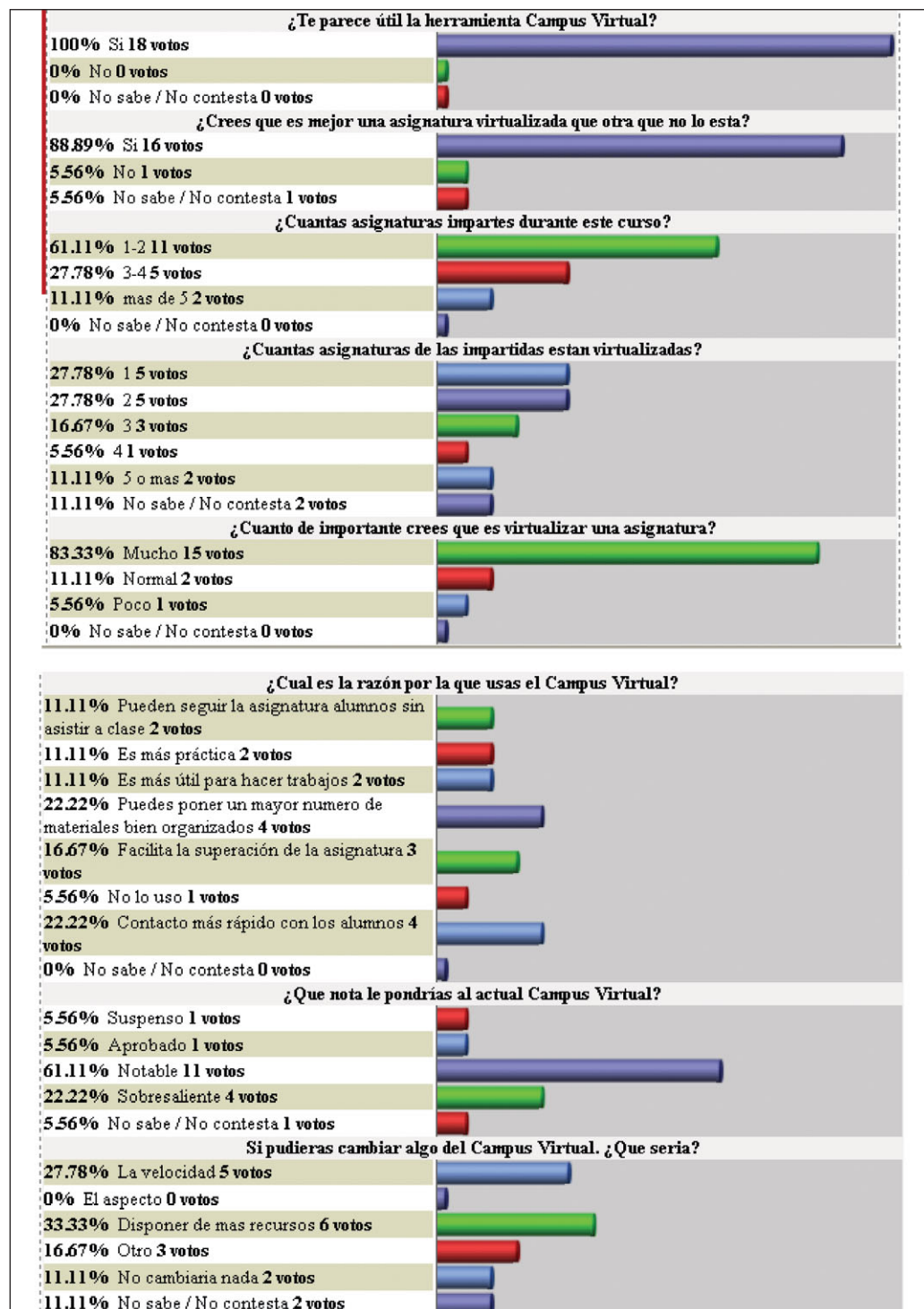


Gráfico 5

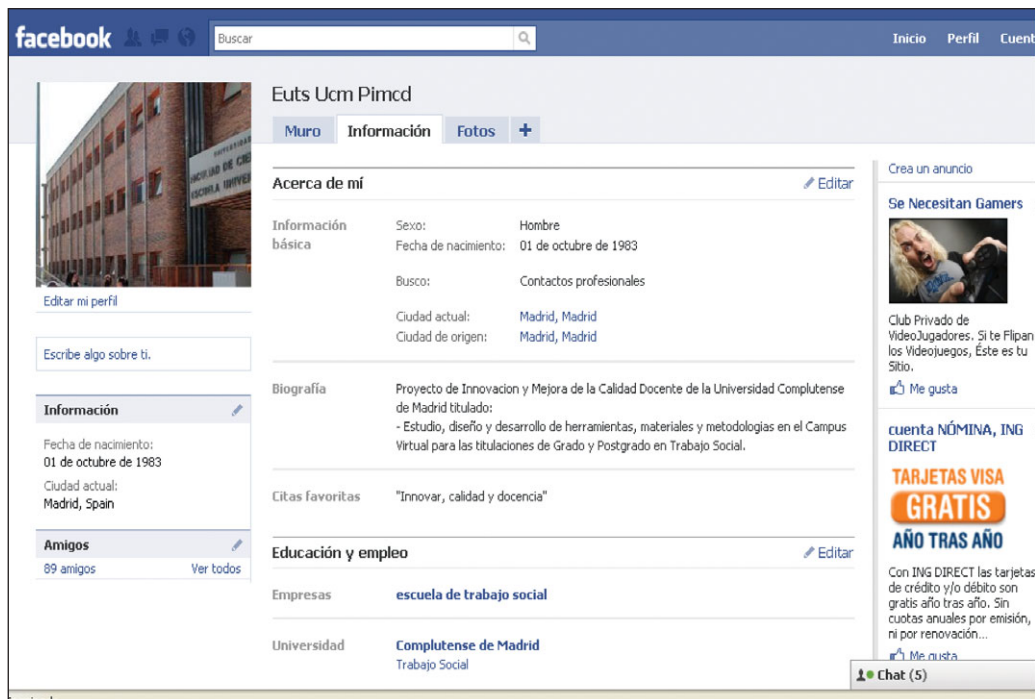


Imagen 1

B. TUENTI

La participación de los estudiantes en Tuenti con más de 3100 visitas en poco más de un mes desde sus inicios y la superación de los 500 amigos realizada en las dos primeras semanas de andadura significa un reto a tener en cuenta para los centros universitarios y sus gestores a la hora de diseñar actividades allí donde los estudiantes ocupan su espacio y tiempo, Lejos de prejuicios y otras valoraciones fruto de la incertidumbre que crea la innovación en las relaciones sociales que son fruto del empleo de las nuevas tecnologías de la comunicación.

El constante incremento del número de estudiantes que han participado en este espacio desde su creación da idea del interés despertado entre los mismos (imagen anterior). Las diferentes actividades de esta red social suponen que los estudiantes compartan informaciones sobre eventos y otras actividades que no resultan fáciles hacerles conocer mediante otros medios.

Los estudiantes de la Escuela de Trabajo Social han vivido con satisfacción y buen clima la inclusión en esta red social de un espacio de la Escuela donde ellos pueden encontrarse e invitar a sus amigos. Este espacio gestionado desde el PIMCD y la Coordinación del CV UCM ha resultado un ejemplo exitoso de participación desde la libertad de los estudiantes sin problema alguno, a pesar de los reparos que inicialmente existían por si los estudiantes mostraban comportamientos institucionalmente inadecuados. Ello confirma, una vez más, que la libertad satisface mucho más que el control, y la seguridad impuesta, sobre todo a la hora de ser creativos en los espacios educativos y de aprendizaje.

C. EL CONTRABAJO (BLOG BIBLIOTECA EUTS)

Como puede observarse en la imagen 3 la participación de la biblioteca de la Escuela de

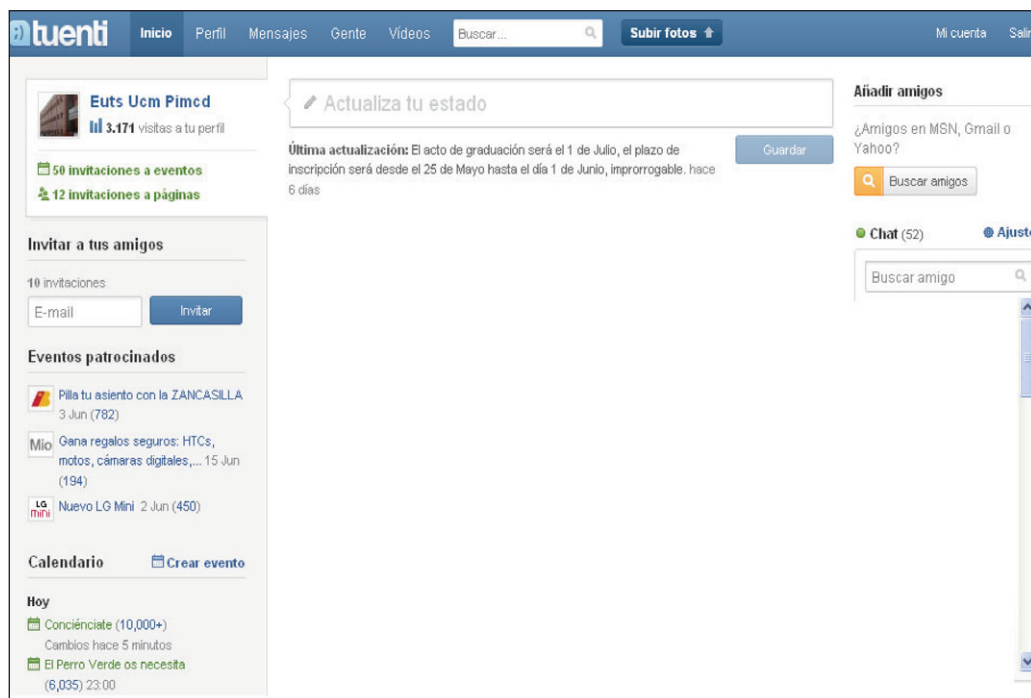


Imagen 2



Imagen 3

Trabajo Social en el Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente ha supuesto el diseño del blog «*El Contrabajo*» como resul-

tado de la colaboración surgida en el desarrollo del citado proyecto.

Los estudiantes cuentan así con un espacio de noticias culturales que amplía sus horizontes formativos y educativos que no quedan restringidos al ámbito exclusivo de las asignaturas estudiadas. Este espacio es útil, sobre todo, como ejemplo o como prueba de operaciones para la creación de otros nuevos que sean diseñados en el futuro para potenciar la participación de los miembros de la comunidad universitaria.

5. CONCLUSIONES

La participación de los estudiantes en el CV UCM de la Escuela de Trabajo Social ha superado con creces las expectativas, dado que se ha superado el número de estudiantes matriculados en grado y postgrado con la participación de otros como la Maestría en Trabajo Social Familiar de la Universidad Técnica de Ambato, los títulos propios impartidos en la Escuela, los cursos de la Escuela Complutense de Verano, los estudiantes de los programas Erasmus y Séneca, etc. Dicha participación da ideas sobre las ventajas que ofrece el CV UCM a los que participan en las actividades académicas de la Escuela de Trabajo Social.

En cuanto a los profesores cabe decir que la inercia impuesta por los estudiantes les ha hecho animarse a participar e incluirse en el CV UCM, de ahí que el porcentaje de su participación haya alcanzado el 87%, lo que supone un récord que superar en los años siguientes, cuya meta final será el logro del 100% de los mismos, para igualar comparativamente la participación del alumnado.

Los datos de virtualización de asignaturas reflejan más claramente que los de participación cómo es la radiografía del desarrollo y utilización del CV UCM en la Escuela de Trabajo Social. Para la titulación de Grado en Trabajo Social la utilización de Moodle tiende a generalizarse (64 asignaturas) siendo la participación en WebCT más una reminiscencia de los cursos anteriores que tiende a desaparecer (6 asignaturas).

En cambio, los datos de las asignaturas virtualizadas de la Diplomatura en Trabajo Social reflejan una mayor igualdad entre el número

de asignaturas en Moodle (24) y en WebCT (17), lo que tal vez se deba no sólo a su diseño en el pasado de las asignaturas virtualizadas, sino a la próxima caducidad de las mismas, por lo que los profesores no las han diseñado en Moodle como en el caso de las asignaturas de la nueva titulación de Grado en Trabajo Social.

El «Máster en Trabajo Social Comunitario: Gestión y Evaluación de Servicios Sociales» es el que menos asignaturas ha logrado tener virtualizadas, lo que puede ser debido a la participación de varios profesores en cada una de las mismas, ya que si no es difícil de entender que en unas enseñanzas donde los estudiantes podrían obtener los mayores beneficios y ventajas de la utilización del CV no se haya desarrollado más y mejor la virtualización de las asignaturas para el apoyo de las actividades y los aprendizajes de los estudiantes.

Existe una gran mayoría de profesores y estudiantes satisfechos con las oportunidades que ofrece el uso de las herramientas del Campus Virtual UCM y hay un grupo minoritario de profesores que aún no han dado el paso para incorporarse a dicho uso. En algún momento, no muy lejano en el tiempo, tendrán que afrontar las demandas de los estudiantes para virtualizar sus asignaturas, demandas debidas, sin duda, al deseo de disfrutar de las mismas ventajas que les ofrecen las asignaturas ya virtualizadas.

En cualquier caso, entendemos que se trata de resistencias originadas por una confusión que convendría disipar cuanto antes: los modernos medios tecnológicos son eso, únicamente medios, herramientas, cuya legítima aplicación nunca habrá de sobrepasar sus justos límites ni pretender, por la vía del exceso en el subrayamiento de su carácter innovador, desplazar el sentido de los fines. Aunque si aprovechar las ventajas que ofrecen en la obtención y facilitación de dichos fines.

La participación de los estudiantes de grado y postgrado, títulos propios, cursos de verano y otras formaciones, como la Maestría en Trabajo Social Familiar de la Universidad Técnica de Ambato, en Ecuador, impartida por profesores de la UCM, ofrece un positivo balance de la utilidad alcanzada por esta herramienta. La generalización de su participación

supone un punto de inflexión, sobre todo a la hora de esclarecer los reparos que han existido sobre la pertinencia y utilidad de las TIC en la docencia universitaria de tipo presencial, sin duda, resistencias debidas a los fracasos que han experimentado los intentos de sustituir la docencia presencial en el aula por la docencia a distancia. Intentos que, de todos es sabido, no han logrado en muchas ocasiones los objetivos perseguidos.

Los países de habla hispana siempre han sido para el nuestro una salida natural propia de unos pueblos hermanados culturalmente desde hace cinco siglos. Si a ello se añade la población hispana en Norteamérica, las posibilidades de establecer colaboraciones en el ámbito de la educación superior, que recojan, apoyen y desarrollen nuestra cultura, se ven enormemente multiplicadas con la utilización de herramientas que favorezcan dichas colaboraciones y reduzcan los costes que supone la distancia geográfica. Por ello, el CV UCM puede desarrollar, con bajos costes de tiempo y medios, iniciativas de formación universitaria hasta ahora impensables.

Mediante la inclusión de espacios como el del Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente PIMCD/7-2009-10 *Estudio, diseño y desarrollo de herramientas, materiales y metodologías en el Campus Virtual para las titulaciones de Grado y Postgrado de Trabajo Social* en las redes sociales donde los jóvenes participan asiduamente se han obtenido indicios para el diseño y la creación de nuevas formas de integrar otros espacios, como es el caso del Espacio de Coordinación de Centro donde los estudiantes no se sienten tan libres a la hora de expresarse como en los espacios propios de las redes sociales.

En cuanto a, la integración en el CV UCM de otros servicios como los bibliotecarios y su inclusión en otros espacios distintos como los blogs y las redes sociales también ha supuesto un hito importante para avanzar en el afrontamiento de las nuevas oportunidades que ofrecen los tiempos actuales.

Las opiniones de los estudiantes sobre las ventajas de utilización del CV no dejan lugar a duda alguna para continuar con las labores en marcha apoyando los aprendizajes y las

enseñanzas, aunque algún profesor muestre su disconformidad con la herramienta fruto, tal vez, de su propio desconocimiento e impotencia para poder frenar el desarrollo de las nuevas tecnologías en la docencia universitaria.

Que la utilización del Campus Virtual en la Escuela de Trabajo Social ofrece ventajas que ya no pueden ser ni frenadas ni olvidadas, por el camino recorrido, pues resultan además de una obviedad un hecho que va a terminar fichando, en los próximos cursos académicos, para sus adeptos a aquellos últimos reductos de resistencia que sin mostrar una abierta beligerancia hacia la utilización de las nuevas tecnologías en la docencia universitaria, hacen posible que aún se den situaciones paradójicas como la de ofrecer todas las bondades tecnológicas de última generación para la evaluación de una asignatura, cuando para la realización de los exámenes los estudiantes deben comprar las fotocopias de los apuntes en reprografía, difíciles de leer por su deterioro acontecido tras las muchas copias de copias, de copias. Todo ello supone no solo un coste económico, sino un coste en oportunidades y en medios que, incluso, contribuyen al deterioro del medio ambiente, tan necesitado de nuestros cuidados en la actualidad.

Gracias a lo afirmado anteriormente se puede, por contraposición, extraer las más importantes ventajas del empleo y aprovechamiento del Campus Virtual UCM en la enseñanza y los aprendizajes universitarios, coincidentes con las opiniones de los profesores y estudiantes:

- Utilidad de la herramienta.
- Mejora de las asignaturas virtualizadas frente a las asignaturas no virtualizadas.
- Gran importancia de la virtualización de las asignaturas.
- Alta calificación al Campus Virtual.
- Poder seguir las asignaturas, incluso sin asistir a clase.
- Es más práctico.
- Se pueden realizar trabajos, tanto individuales como grupales.
- Tener los apuntes sin necesidad de comprarlos.

- Ninguno de los estudiantes encuestados responde que se aprueba más fácilmente con el campus Virtual.
- Contacto más rápido entre profesores y estudiantes.

Las mejoras a realizar en el Campus Virtual que indican tanto los estudiantes como los profesores se fundamentan mayoritariamente en la disposición de más recursos, en el aumento de la velocidad y en el cambio del aspecto.

BIBLIOGRAFÍA

- Fernández-Valmayor Crespo, Alfredo, Fernández-Pampillón Cesteros, Ana, Merino Granizo, Jorge (2005). *Cómo integrar investigación y docencia en el CV-UCM*, Madrid, Universidad Complutense.
- Fernández-Valmayor Crespo, Alfredo, Fernández-Pampillón Cesteros, Ana, Merino Granizo, Jorge (2004). *En apoyo del aprendizaje en la universidad: hacia el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Universidad Complutense.
- Fernández-Valmayor Crespo, Alfredo, Fernández-Pampillón Cesteros, Ana, Merino Granizo, Jorge (2007). *Innovación en el Campus virtual: metodologías y herramientas / III Jornada Campus virtual UCM*, Madrid, Universidad Complutense.
- Fernández-Valmayor Crespo, Alfredo, Sanz Cabrerizo, Amelia, Merino Granizo, Jorge (2009). *Buenas prácticas e indicios de calidad*, Madrid, Universidad Complutense.
- Fernández-Valmayor Crespo, Alfredo, Sanz Cabrerizo, Amelia, Merino Granizo, Jorge (2008). *Experiencias en el campus virtual: resultados*, Madrid, Universidad Complutense.
- Gómez Gómez, Francisco (2009) *Adquisiciones de competencias profesionales para el desarrollo del Trabajo Social (Libro Blanco ANECA)* Vicerrectorado de Desarrollo y Calidad de la Docencia de la UCM, Madrid.
- Gómez Gómez, Francisco (2009) *El Campus Virtual Complutense en el apoyo de la docencia de postgrado en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú*. In V Jornada Campus Virtual UCM. Jornadas sobre CV UCM, Madrid, UCM, pp. 1-11.
- Gómez Gómez, Francisco (2008) *Innovación, investigación y cooperación al desarrollo en el espacio ALCUE*. Teoría de la Educación, Vol. 9 (Nº 1). pp. 212-228
- Gómez Gómez, Francisco (2008). *Innovación para la mejora de la calidad docente en la universidad*. Portularia: Revista de Trabajo Social, VIII (2). pp. 141-152.
- Gómez Gómez, Francisco (2006) *Innovación y Mejora de la Calidad Docente en Trabajo Social*. Acciones e Investigaciones Sociales (22). pp. 1-29.
- Gómez Gómez, Francisco (2006) *Postgrado en la Universidad de San Agustín de Arequipa en «Orientación y consejería al niño adolescente y psicoterapia familiar»*. In III Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo. Madrid, UCM, pp. 393-410.
- Gómez Gómez, Francisco; García Gans, Antonio José (2010) *Ciudadanos en el Trabajo Social con TLD (Técnicas de Lógica Difusa)*. In El derecho a la ciudad. Escuela Universitaria de Trabajo Social de Gijón, Asturias, pp. 903-912.
- Gómez Gómez, Francisco; García y Gans, Antonio (2007) *Presente y futuro de la investigación, la innovación y el desarrollo de la intervención social con familias (Complemento práctico al capítulo 16 del libro: Intervención social con familias)*. Madrid, Mc-Graw Hill.

FARMACOLOGÍA, JUEGOS Y *B-LEARNING* EN EL CAMPUS VIRTUAL

*Elena Gras Ávila, Pablo Rojo Cordero, José María Ros-Rodríguez, Teresa Encinas
Cerezo, Juan Antonio Gilabert Santos*

elena_gaia@hotmail.com; p4bleras@hotmail.com; josmaros@vet.ucm.es;
tencinas@vet.ucm.es; jagilabe@vet.ucm.es

Dpto. de Toxicología y Farmacología, Facultad de Veterinaria
Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: *B-learning*, Juegos, Aprendizaje, Farmacología.

En el marco del «Aula Virtual de Farmacología», herramienta docente creada el pasado curso en el Departamento de Toxicología y Farmacología de la Facultad de Veterinaria de la UCM como experiencia de aprendizaje mediante un sistema *b-learning*, se han incorporado durante el presente curso académico una colección de juegos didácticos. Los juegos que se presentan en este trabajo consisten en crucigramas, pasapalabras y aventuras gráficas, todos ellos creados por estudiantes integrantes del Aula Virtual, en estrecha colaboración con los profesores. Se trata de juegos dirigidos a un público adulto, con los que se pretende, de forma lúdica y sugerente, crear un estímulo positivo frente al estudio y contribuir a la consecución de un aprendizaje profundo y permanente de la Farmacología. Aunque la utilidad didáctica de los juegos es cuestionada por algunos autores, la valoración de nuestra experiencia confirma que, además de la utilidad educativa para los usuarios, los juegos presentan un valor didáctico añadido para los estudiantes que trabajan de forma cooperativa en su creación y puesta a punto.

1. INTRODUCCIÓN

El Aula Virtual de Farmacología fue creada en el curso 2008-2009 por un grupo de profesores del Departamento de Toxicología y Farmacología como herramienta docente dentro de una experiencia piloto para la enseñanza de la farmacología siguiendo un formato de *b-learning* o de enseñanza combinada [Enci09]. Esta actividad integra actividades presenciales (clases magistrales, seminarios y tutorías) y un curso de Farmacología (denominado «Aula Virtual de Farmacología») desarrollado en los entornos virtuales de aprendizaje disponibles en la Universidad Complutense de Madrid.

Los contenidos del Aula se ordenan en secciones temáticas que se corresponden con las 13 secciones en las que se encuentra divi-

dido el programa de la asignatura «Farmacología, Farmacia y Terapéutica» (3^{er} curso). Los alumnos que desean participar voluntariamente en esta experiencia de *b-learning* en Farmacología son dados de alta en el espacio del Aula para acceder a ella, sin dejar de asistir a las clases tradicionales. El Aula contiene varios tipos de recursos con distinta finalidad: formativa (guiones, presentaciones de las clases, simulaciones, juegos, materiales de referencia...); comunicativa (foros y avisos) o evaluadora (cuestionarios, juegos o preguntas de examen). Una descripción más detallada del aula fue presentada en las anteriores Jornadas de Campus Virtual de la UCM y se puede consultar en los trabajos de Encinas y col. [Enci09], Arrabal y col. [Arra09] y Abalos y col. [Abal09].

El objetivo final es el de disponer de un Aula Virtual dedicada a la Farmacología, compuesta de contenidos y recursos de calidad, de realización tanto ajena como propia. En los procesos de selección, de elaboración, de uso y de evaluación de todo el material didáctico que se utiliza en el seminario, participan todos los integrantes del seminario (profesores y estudiantes), con diferente implicación en cada actividad, en función del tipo de material. Así, en el presente trabajo, presentamos algunos de estos materiales, concretamente los juegos, que han sido creados fundamentalmente por los estudiantes, como parte de su aprendizaje, bajo la tutoría de los profesores responsables del Aula Virtual de Farmacología.

Todos los juegos que se presentan en este trabajo están pensados para ser compartidos y aprovechados utilizando Internet como herramienta de soporte, gestión y vehículo; concretamente en los entornos de aprendizaje virtuales de la Universidad Complutense de Madrid, dentro del Campus Virtual (CV-UCM). El Aula Virtual de Farmacología, incluidos los juegos que ahora exponemos, comenzaron en la plataforma WebCT, única disponible el pasado curso para todos los usuarios de la Universidad, y han pasado este curso toda su gestión a la plataforma Moodle.

2. METODOLOGÍA DE TRABAJO

El diseño de contenidos y materiales didácticos requiere la aplicación de herramientas tecnológicas que permiten no sólo elaborar el material sino que también ofrecen una forma económica y fácil de compartirlo entre los distintos miembros del Aula (profesores o estudiantes) [HerSan05]. Todos los recursos que presentamos en este trabajo se han diseñado en un soporte informático.

Dos de los estudiantes integrantes del Aula de Farmacología (E.G. y P.R.), en colaboración con los profesores del seminario (J.M.R., T.E. y J.A.G.), hemos desarrollado tres tipos de juegos diferentes, todos ellos con finalidad didáctica: crucigramas, pasapalabras y juegos de aventura.

La dinámica de creación de los recursos ha sido común para todos ellos. En primer lugar se definen de forma clara y precisa los objetivos didácticos que se persiguen con cada material: mejorar la comprensión de algún concepto o mecanismo, desarrollar un tema, integrar conocimientos de varias fuentes, repasar los conocimientos adquiridos previamente o reforzar conceptos. En función de este primer paso y con los materiales disponibles, se define la metodología a seguir. De forma consensuada se asignan las atribuciones, funciones y responsabilidades de cada participante y se establece un calendario para las diferentes etapas creativas. Durante las distintas fases se realizan reuniones (presenciales y virtuales) para la puesta en común de ideas y material.

Para la elaboración de estos materiales se han utilizado diversas aplicaciones y software informáticos: procesador de texto, hoja de cálculo, aplicaciones para trabajo con imágenes para elaborar presentaciones, buscadores en red, programas generales con herramientas diversas y utilidades específicas para trabajo en Farmacología. En primer lugar, se buscan las herramientas informáticas que apoyan el desarrollo del juego y se exploran sus posibilidades y su adecuación a los objetivos propuestos, con el fin de escoger entre ellas las que se consideren más adecuadas. Así, para la creación de los distintos tipos de juegos que exponemos en este trabajo hemos recurrido a programas especializados:

Crucigramas: existen muchos programas en internet, unos de acceso libre y otros a la venta, que permiten crear crucigramas de manera sencilla (*Crucigrama*, *Crossword Writer*, *Toohot Crucigrama JAVA Applet*, etc.). Para la realización de nuestros juegos hemos utilizado el programa *Eclipse Crossword* (versión 1.2, 2009) que, en inglés de nivel básico, permite crear tu propio crucigrama de manera sencilla. El programa te guía durante todo el proceso: en primer lugar se introducen las definiciones y sus términos correspondientes, a continuación nos facilita la elección entre distintos diseños y por último, el crucigrama elaborado puede ser «colgado» en la red, impreso o guardado [Eclipse].

Pasapalabra: este juego ha sido creado gracias al uso del programa *Scratch*, concebido como un lenguaje de programación, de acceso libre, que permite crear juegos, canciones, obras artísticas e historias y compartirlos en la red [LiKiG07]. En este caso, dada la versatilidad de la herramienta, el montaje del juego requiere una pequeña labor de «programación» en el código o lenguaje específico del programa; no es difícil y sólo requiere un pequeño periodo de familiarización con la herramienta para poder utilizarla correctamente.

Juegos de aventura: para la creación de estos juegos estamos utilizando la plataforma <*e-Adventure*>, que ha sido desarrollada por un grupo de investigación de la UCM [e-UCM] como herramienta completa para el desarrollo de juegos de aventura clásicos (también conocidos como aventuras gráficas) con fines educativos. La plataforma consiste en un fichero *zip* que contiene un editor y un motor de juego. El editor es la aplicación que permite crear los juegos y el motor es el programa que se encarga de ejecutarlos. Esta plataforma permite crear juegos con entornos en un mundo de dibujos o real mediante fotografías de los espacios. Del mismo modo, la aventura puede ser «vívida» por un personaje ficticio (el propio juego ofrece diferentes roles a elección) o por personajes reales, introducidos igualmente mediante archivos de procesado de imágenes. El juego requiere la invención de una historia en la que los protagonistas deben demostrar algunos conocimientos y habilidades relacionadas con la farmacología para conseguir un objetivo.

Las definiciones de los crucigramas y pasapalabras, así como los conceptos, problemas, y pruebas presentadas en las distintas fases de los juegos deben ser precisos y cumplir perfectamente con el objetivo de aprendizaje que se pretenda: deben estar redactados de forma correcta, sencilla y directa, no deben presentar errores conceptuales y no deben ser imprecisos o ambiguos. Por ello, este trabajo se realizaba siempre bajo supervisión de los profesores y requería ser repasado varias veces. Para comprobar la utilidad docente real, los juegos son probados por el resto de los estudiantes del Aula que no han participado en

su elaboración; este ejercicio se realizaba en una primera sesión presencial para cada juego y, posteriormente, de forma virtual para siguientes versiones.

Algunos de los recursos elaborados se han integrado ya en los espacios de contenidos y de actividades del Aula de Farmacología, que consideramos un contexto idóneo para compartir, gestionar, probar y contrastar los distintos materiales. La permanencia de estos materiales desde su creación durante todo el curso académico permite que el estudiante los utilice siempre que lo crea necesario. Otros recursos (juegos de aventura gráfica), todavía se encuentran en proceso de creación y prueba por lo que no están accesibles al resto de los usuarios, y por ello no han podido ser evaluados. Las herramientas de comunicación del CV-UCM han resultado de gran utilidad tanto durante la elaboración de los mismos como al finalizar el proceso de creación. La comunicación también es muy útil para comentar y evaluar los diferentes recursos, bien de forma espontánea en los foros o mediante la cumplimentación de encuestas dirigidas [CarCor05].

3. RESULTADOS

3.1. CRUCIGRAMAS

Los crucigramas creados hasta el momento son del tipo crucigrama clásico (definiciones horizontales y verticales facilitadas fuera del tablero del crucigrama) y, en función de su contenido, podemos decir que son de dos tipos:

- *Temáticos*: contienen palabras clave relacionadas con los conceptos, principios activos, dianas farmacológicas, efectos secundarios y usos clínicos contenidos en una sección concreta del programa (Fig. 1).
- *Generales*: contienen un barrido completo del programa de la asignatura, pero sólo contienen nombres de grupos farmacológicos o de fármacos concretos, que generalmente se consideran cabe-

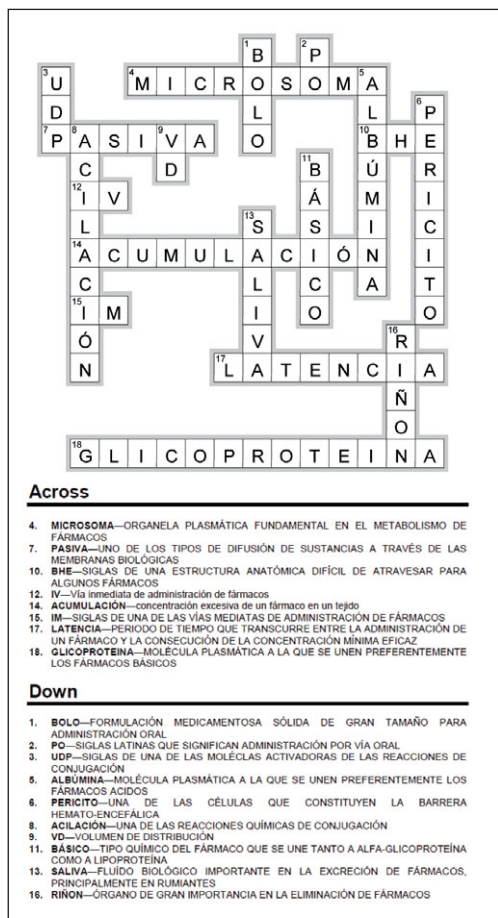


Figura 1. Ejemplo de crucigrama temático generado para el repaso de conceptos de la sección de Farmacocinética

cera de su grupo terapéutico o que tienen una importancia clínica elevada.

3.2. PASAPALABRA

Hemos realizado varios ejemplares de este juego, todos ellos orientados al repaso de definiciones y de vocabulario relacionados con la farmacología general y la terapéutica veterinaria. Basándonos en la dinámica clásica de este popular juego televisivo que consiste en alcanzar el reto de completar «el roscó» con las letras iniciales o contenidas en la palabra bus-

cada. Igual que en el caso anterior, por su contenido se pueden considerar temáticos o generales (figura 2).

3.3. JUEGOS DE AVENTURA

Nuestro reto actual se centra en completar una aventura gráfica interactiva realizada con la aplicación institucional gratuita <e-Adventure> (figura 3). Estamos trabajando con un entorno que simula las zonas comunes de la Facultad, por las que el estudiante puede interaccionar con diferentes objetos y personas. Las pruebas a superar contienen pequeños pro-

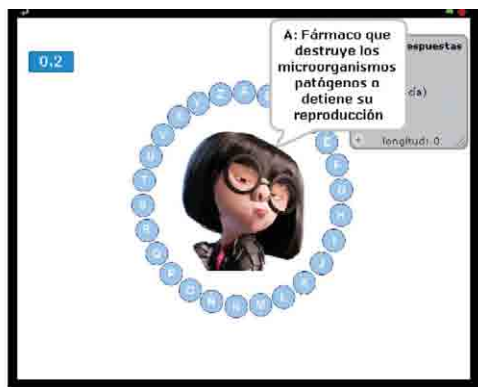


Fig. 2. Captura de pantalla de la página de programación y del juego Pasapalabra de Farma, creado con la aplicación Scratch

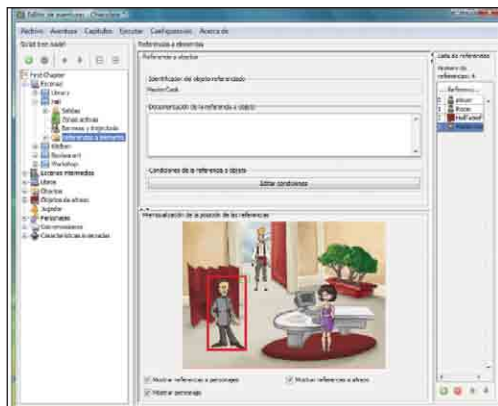


Figura 3. Imagen de la aplicación <e-Adventure> para la creación de juegos de tipo aventura gráfica

blemas relacionados con el uso terapéutico de distintos fármacos en Veterinaria.

4. DISCUSIÓN

La asignatura de Farmacología, Farmacia y Terapéutica es una disciplina extensa del curriculum de la Licenciatura en Veterinaria. Por este motivo, unido a la dificultad intrínseca de estudiar los nombres de los grupos farmacológicos y los principios activos y de comprender algunos de los mecanismos de acción, a veces resultan complicados tanto su estudio como su enseñanza. De aquí surge la necesidad de crear materiales didácticos y recursos que ayuden y estimulen al estudiante en esta tarea y que ha impulsado la idea de este trabajo.

Todos los juegos que presentamos están dirigidos a un público adulto, al que pretenden estimular y ayudar al estudio de la Farmacología de forma lúdica y más sugerente, dentro del conjunto de recursos que se incorporan al Aula Virtual de Farmacología [GonSan05].

Muchas de las fuentes consultadas consideran que el uso de juegos como herramienta de apoyo docente a nivel de la enseñanza superior permite que el alumno adquiera nuevos conocimientos y habilidades de una manera interactiva y lúdica, si bien algunos autores

han cuestionado su eficacia didáctica [Ak110]. El juego y el aprendizaje están vinculados de forma natural, ya que ambos consisten en superar obstáculos, entrenarse, deducir, inventar, adivinar... para avanzar y mejorar. El principal beneficio que se observa de su utilización es que promueven el hábito de estudio y fomentan durante el mismo la atención y la observación del estudiante.

Tanto el crucigrama (juego individual) como el pasapalabra (juego colectivo) buscan la clara identificación de conceptos, por lo que son muy útiles como material de repaso. Además, el segundo, que controla el tiempo de reacción, potencia también la agilidad y seguridad en las respuestas. Dentro de las distintas modalidades de juegos, se ha demostrado que los de aventura gráfica, como el «e-farmadventure» que estamos preparando, son los más adecuados para utilizar como recurso docente [e-UCM]. Además, permite la creación de informes de cada jugador tras la partida que son enviados directamente al correo electrónico del profesor, facilitando así la evaluación telemática e individualizada.

Además de la utilidad educativa de los juegos para las personas que los usan, en nuestro caso, hay que añadir el valor didáctico para los estudiantes que han trabajado de forma cooperativa en su creación y puesta a punto. La realización de estos recursos requiere seleccionar, ordenar y priorizar, estructurar, relacionar, integrar e interiorizar los conocimientos. Además, el estudiante aprende a exponer y sintetizar conceptos, preguntas, dudas, dirigir problemas, etc. El apoyo y la ayuda de los profesores del Aula pueden servir de guía y además, ratificar y afianzar el proceso de aprendizaje. Todo ello supone un esfuerzo adicional al estudio que es recompensado por el aprendizaje que se obtiene durante y después del proceso de creación.

Una vez realizados los juegos, como ya se ha comentado, son compartidos con el resto de los compañeros del Aula a través de la plataforma virtual, de forma que el resultado es un material útil para el estudio propio y de los compañeros, lo que refuerza la motivación solidaria del estudiante [CarCor05].

BIBLIOGRAFÍA

- [Abal09] C. Ábalos et al., «Sistema de *b-learning* en farmacología (II): valorando». *Revista Complutense de Ciencias Veterinarias* 3: 198-207. 2009.
- [Akl10] E.A. Akl et al., «The effect of educational games on medical students' learning outcomes: A systematic review: BEME Guide nº 14». *Medical Teacher*, 32: 16-27. 2010.
- [Arra09] M.D. Arrabal et al., «Sistema de *b-learning* en farmacología (I): pilotando». *Revista Complutense de Ciencias Veterinarias* 3: 218-226. 2009.
- [CarCor05] R. Carballo-Cortina, «Aprender haciendo en grupo». En: Chamorro-Plaza, M.C. y Sánchez-Delgado, P. «Iniciación a la docencia universitaria». *Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Complutense de Madrid*, pp. 135-160. 2005.
- [Eclipse] Crossword. Green Eclipse™ website (1999-2010). <http://www.eclips crossword.com>.
- [Enci09] M.T. Encinas et al., «A blended learning experience in Pharmacology: towards new teaching strategies». *pA2 Proceedings of the British Pharmacological Society*. At <http://www.pA2online.org/abstracts/Vol7Issue2abst066P.pdf>.
- [GonSan05] A. P. González-Soto, P. Sánchez Delgado, «¿Qué sabemos de cómo aprenden nuestros alumnos en la Universidad?» En: Chamorro Plaza, M.C. y Sánchez Delgado, P. «Iniciación a la docencia universitaria». *Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Complutense de Madrid*, pp. 11-44. 2005.
- [e-UCM] Grupo <e-UCM> (2006-2009). *Página web de <e-Adventure>. Grupo de e-learning, UCM*. <http://e-adventure.e-ucm.es>.
- [HerSan05] R. Hernando-Sanz, «El uso de las nuevas tecnologías en el aula universitaria». En: Chamorro-Plaza, M.C. y Sánchez-Delgado, P. «Iniciación a la docencia universitaria». *Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Complutense de Madrid*, pp. 209-257. 2005.
- [LiKiG07] Lifelong Kindergarten Group, *Scratch. MIT Media Laboratory. National Science Foundation (Proyecto nº 0325828)*. <http://scratch.mit.edu>. 2007.

ESPACIO VIRTUAL «DELEGACIÓN DE ALUMNOS»: ADECUACIÓN A LAS NUEVAS PLATAFORMAS Y DESARROLLO DE HERRAMIENTAS DE SONDEO ENTRE LOS ALUMNOS

*Jesús Magro Moral^{a, b}, Vanesa Guillén Casla^a, José Tortajada Pérez^c
Yolanda Madrid Albarrán^e, Fernando Acción Salas^d*

ddaquim@quim.ucm.es; vguillen@quim.ucm.es; ratalfa@quim.ucm.es;
ymadrid@quim.ucm.es; faccion@quim.ucm.es

^aRepresentante de alumnos en Junta de Facultad. Facultad de Ciencias Químicas.

^bRepresentante de alumnos en Claustro Universitario. Facultad de Ciencias Químicas.

^cSecretario Académico de la Facultad de Ciencias Químicas.

^dProfesor Titular de la Facultad de Ciencias Químicas.

^eVicedecana de Estudiantes y Prácticas Externas de la Facultad de Ciencias Químicas.
Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Representantes de alumnos, Delegación de Alumnos, Encuestas, Plataformas virtuales, Moodle.

Esta comunicación refleja el continuo trabajo que lleva realizando la Delegación de Alumnos de la Facultad de Ciencias Químicas en Campus Virtual. Aprovechando las múltiples posibilidades que ofrecen los espacios virtuales y gracias a la constante relación de esta Delegación con el Decanato de la Facultad, desde finales de 2007, se puso en funcionamiento el espacio «Delegación de Alumnos», una sección diseñada, gestionada y mantenida por los representantes de alumnos de Junta de Facultad, a través de la Delegación de Alumnos, que pone a disposición de todos los alumnos matriculados en esta Facultad numerosas posibilidades, creando así un canal de comunicación rápido y efectivo, que, a día de hoy, trata de adaptarse a la nueva plataforma virtual Moodle, proceso que puede servir de referente para la UATD-CV en la progresiva implantación de estas nuevas plataformas.

INTRODUCCIÓN

Aprovechando las facilidades de comunicación y gestión de información que proporciona un espacio virtual y fruto de la constante relación de la Delegación de Alumnos de la Facultad Químicas con el Decanato de la misma, a finales de 2007 nació la idea de crear una sección dentro del Campus Virtual de la UCM. De este modo, se puso en funcionamiento el espacio «Delegación de Alumnos» a disposición de todos los alumnos matriculados

en esta Facultad, creándose un canal de comunicación rápido y efectivo entre los alumnos de una misma Facultad, un espacio diseñado, gestionado y mantenido por los propios alumnos, a través de la Delegación de Alumnos. Desde entonces, muchas de las secciones de este espacio tales como el foro de alumnos o la sección de exámenes gozan de una gran popularidad, de forma que la comodidad, rapidez y respuesta personalizada que garantiza «Delegación de Alumnos» convierten este espacio en uno de los más populares entre el alum-

nado. Esta iniciativa tuvo su hueco en la V Jornada Campus Virtual UCM, *Buenas prácticas e Indicios de calidad* [MaGuTo09].

Los nuevos títulos de Grado y Máster adaptados al EEES que se están implantando en la universidad española suponen un profundo cambio tanto en las metodologías docentes, como en los criterios de calidad que deben asegurar estos estudios. Respecto a estos últimos, deben ser los Programas de Garantía de Calidad de cada título los que desarrollen una línea de trabajo que evalúe y estudie las evidencias necesarias, con el objeto de informar sobre las deficiencias observadas y plantear los programas de mejora que se deban llevar a cabo para solucionar los posibles defectos que se encuentren.

La recopilación de evidencias, datos o indicadores sobre criterios puramente administrativos está, en menor o mayor medida, consolidada, mientras que los indicadores académicos y de investigación como pueden ser el número de profesores o alumnos en un título, número de egresados por curso o número de grupos de investigación y sexenios, se pueden conseguir en los centros académicos fácilmente. En cambio, obtener la opinión del alumno respecto de los estudios en los que está matriculado, sobre la metodología de las clases que recibe y del centro donde los realiza, puede llegar a ser más laborioso o complicado.

Esta propuesta pretende diseñar una herramienta informática integrada en el Campus Virtual que permita recabar la opinión de los estudiantes mediante cuestionarios a medida. La elección del Campus Virtual para que albergue esta aplicación no es aleatoria: el principal motivo reside en que, como se ha comentado anteriormente, la Delegación de Alumnos de esta Facultad tiene implementada una sección propia en éste, por lo cual, aprovechando la popularidad de la que goza la sección «Delegación de Alumnos», se dispondrá de una herramienta rápida que permita disponer de un censo preparado y actualizado de todos los alumnos matriculados en el centro, así como de una opción sencilla de respuesta de encuestas y no menos importante sin olvidar la posibilidad de procesamiento de datos digital.

OBJETIVOS

El objetivo final de esta iniciativa es desarrollar una aplicación dentro del Campus Virtual que permita conocer la opinión del alumnado a través de cuestionarios virtuales. De este modo se pueden elaborar indicadores precisos de gran utilidad para los sistemas de calidad de los títulos europeos recientemente implantados.

Como paso previo se realizará la adaptación del espacio virtual de la «Delegación de Alumnos» de la antigua plataforma WebCT a la nueva plataforma virtual Moodle.

IMPLANTACIÓN DE LA PLATAFORMA MOODLE

Las acciones que se han llevado a cabo para cumplir con el objetivo propuesto se describen a continuación:

En una primera etapa, se ha desarrollando la adaptación del espacio virtual «Delegación de Alumnos» de la antigua plataforma WebCT a la nueva plataforma virtual Moodle. Para ello, se han mantenido las secciones originales con las que nació este espacio virtual, introduciendo a su vez otras nuevas que suponen una gran mejora no sólo en cuanto a la información proporcionada, sino a la facilidad de navegación y manejo de la plataforma.

PANTALLA DE BIENVENIDA

Gracias a la opción «Page Format» de Moodle, se dispone de una navegación sencilla a través de distintas páginas a las cuales se puede acceder desde una página principal, donde aparece un mensaje de bienvenida y un menú con las secciones disponibles en esta nueva plataforma.

COLECCIÓN DE EXÁMENES

La nueva plataforma contiene un amplio archivo de exámenes digitalizados en formato pdf, estructurados por titulación, y como no-

vos sin entrar en la sección en cuestión, constituyendo un vehículo idóneo para la transmisión de dicha información. Se ha diseñado, al igual que en caso de los exámenes, una base de datos colaborativa de «Preguntas Frecuentes» donde el alumnado podrá realizar sus consultas más frecuentes por temáticas actualizándose con nuevas preguntas y respuestas y enlaces con los accesos directos donde el alumno puede encontrar información adicional.

IMPLANTACIÓN DE LAS ENCUESTAS VIRTUALES EN LA PLATAFORMA MOODLE

Utilizando las herramientas propias de Moodle, se pueden generar cuestionarios personalizados, los cuales pueden ser cumplimentados por el alumnado de modo rápido, de tal forma que se puede interaccionar con el alumno de forma sencilla y conocer la opinión respecto de los estudios en los que está matriculado. En un principio, se están poniendo a punto dos metodologías de trabajo.

ENCUESTAS PREDEFINIDAS

Esta aplicación de Moodle permite escoger distintos modelos de encuestas predefinidas por defecto cuyo fin es medir el grado de satisfacción del alumno sobre las enseñanzas que recibe desde distintas perspectivas: relación con el tutor, relación con los demás estudiantes y metodologías empleadas en las unidades ex-

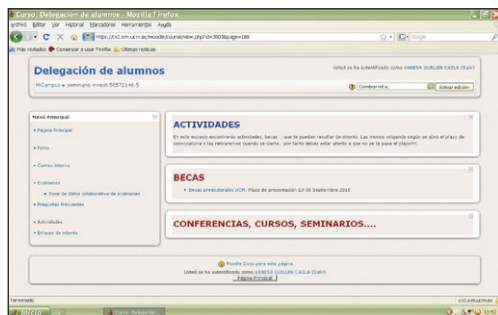


Figura 4. Sección de actividades recientes y avisos

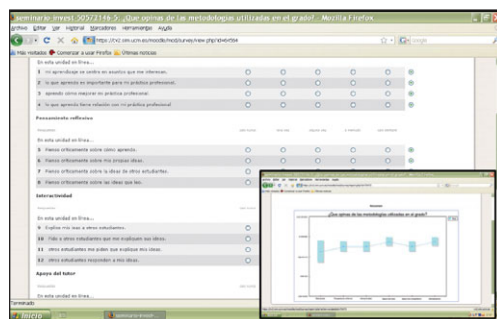


Figura 5. Estadística generada en la encuesta predefinida

plicadas en clase. Para ello se ofrecen distintos modelos de encuesta, entre las cuales pensamos que el modelo «COLLES real» ofrece las mejores posibilidades a la hora de saber la opinión de un alumno en estos aspectos.

En esta encuesta, se formula una pregunta al alumno el cual dispone de cinco posibilidades para contestar que miden el grado de satisfacción ante esa situación: «casi nunca», «rara vez», «alguna vez», «a menudo» y «casi siempre». El alumno contestará y podrá ver el número de personas que han contestado a la encuesta pero no quién, por tanto es una encuesta absolutamente anónima. A la vez, la aplicación generará automáticamente la estadística y mostrará un gráfico del transcurso de la encuesta.

EDICIÓN DE ENCUESTAS

La opción «Votación» de Moodle permite editar la encuesta introduciendo preguntas específicas, número y opciones de respuestas y

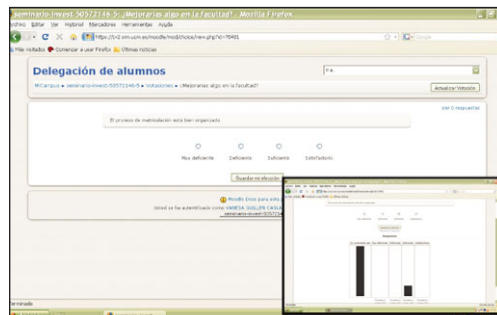


Figura 6. Estadística generada en la encuesta editada en modo votación

número de alumnos que pueden optar a responder la encuesta, lo cual puede ser útil a la hora de definir encuestas únicas para alumnos de grado. Al igual que en la opción de encuestas predefinidas, el alumno contestará y podrá ver el número de personas que han contestado la encuesta siendo de nuevo una encuesta anónima. A la vez, la aplicación generará automáticamente la estadística y mostrará un gráfico del transcurso de la encuesta, resultando una herramienta útil y sencilla que evita el empleo de encuestadores o máquinas lectoras y a la vez permite conocer a tiempo real la opinión del alumno para poder establecer y llevar a cabo medidas correctoras o preventivas en los Programas de Garantía de Calidad de cada título garantizando en todo momento el anonimato del alumnado.

DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En una última etapa y una vez instaurada y puesta en marcha íntegramente la sección «Delegación de Alumnos» en la nueva plataforma virtual Moodle dentro del curso 2010/2011, se pretende llevar a cabo la etapa de promoción y divulgación de la nueva aplicación dando a conocer entre el alumnado su existencia mediante la organización de seminarios cuyo fin sea el de fomento y familiarización con la nueva plataforma Moodle e incentivar la realización de las primeras encuestas.

CONCLUSIONES

Podemos decir que la utilización de la sección en el Campus Virtual se ha impuesto en el día a día de los alumnos en la Facultad. Los Programas de Garantía de Calidad de los nuevos títulos exigen evaluar y estudiar las evidencias necesarias, con el objeto de informar sobre las deficiencias observadas y planear los programas de mejora que se deban llevar a cabo para solucionar los posibles defectos que se encuentren. Obtener la opinión del alumno respecto de los estudios en los que está matriculado y del centro donde los realiza,

puede llegar a ser laborioso o complicado. Las herramientas informáticas integradas en el Campus Virtual permiten recabar la opinión de los estudiantes mediante cuestionarios a medida. Las ventajas que presenta lanzar una aplicación «Encuesta» desde esta sección son las siguientes:

- Esta sección dispone de cierta popularidad entre el alumnado y supone un punto de encuentro de todos los alumnos de la Facultad.
- Censo preparado, pues todos los alumnos matriculados en el Centro están automáticamente incluidos en esta sección.
- Discreción total, dado que sólo los usuarios registrados pueden acceder y cumplimentar la encuesta que se proponga.
- Disponibilidad total, pues el cuestionario está disponible las 24 h durante el periodo que se establezca para cumplimentarlo.
- Procesado de datos digital: como los datos obtenidos están informatizados directamente, no es necesario el empleo de encuestadores o máquinas lectoras.

Este proceso serviría también como banco de pruebas para estas nuevas plataformas, ya que el número de alumnos que acceden a la sección es elevado, más que en cualquier asignatura, y constante durante todo el año. Los problemas informáticos que puedan surgir en las nuevas plataformas pueden servir como referente para la UATD-CV en la progresiva implantación de éstas.

La utilidad de una aplicación de estas características es evidente: realizar encuestas y obtener su resultado con un mínimo coste y esfuerzo humano para el Centro, con la característica de poder acceder a la totalidad de los alumnos matriculados. Por otra parte, su grado de adaptabilidad a otros centros y/o universidades no dudamos que podría ser muy alto.

AGRADECIMIENTOS

Los autores desean mostrar su agradecimiento a la financiación concedida mediante el proyecto *Espacio virtual «Delegación de*

Alumnos»: Adecuación a las nuevas plataformas y desarrollo de herramientas de sondeo entre los alumnos (ref. PIMCD2009), que se enmarca en la convocatoria 2009/2010 de los Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente, del Vicerrectorado de Desarrollo y Calidad de la Docencia de la UCM.

BIBLIOGRAFÍA

- [MaGuTo09] J. Magro-Moral, V. Guillén-Casla, J. Tortajada-Pérez, «Campus Virtual: herramienta fundamental para los representantes de alumnos y lugar de encuentro virtual del alumnado». *Actas de la V Jornada Campus Virtual UCM: Buenas prácticas e indicios de calidad*, Madrid, Ed. Complutense, pp. 20-25, 2009.

BLOGS Y UNIVERSIDAD: TECNOLOGÍAS DISRUPTIVAS EN LA ACTIVIDAD DOCENTE. SINCRONIZACIÓN Y CONVERGENCIA DE BLOGS Y CAMPUS VIRTUAL

Jesús Miguel Flores Vivar

jmflores@ccinf.ucm.es

Dpto. de Periodismo II, Facultad de Ciencias de la Información
Universidad Complutense de Madrid

Cecilia Salinas Aguilar

lsalinas@nebrija.es

Dpto. de Periodismo y Comunicación Audiovisual, Facultad de Ciencias de la Comunicación
Universidad Antonio de Nebrija

Colaboradores

María Fernández, Noelia Hidalgo, Borja García, Tamara Galilea, Teresa García-Vaquero
Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Blogs, Campus Virtual, Tecnologías, Docencia, Convergencia, Internet.

Estamos llegando a comprender que la innovación y la inteligencia colectiva van de la mano. Una persona creativa, inteligente, puede ser inventiva colectivamente, las comunidades inteligentes pueden ser innovadoras. La innovación en la universidad se plasma a través de los campus virtuales y, ahora también, a través de blogs y redes sociales. Pero estos recursos propios de Internet irrumpen en el panorama de la enseñanza de manera devastadora o disruptiva. El estudio pretende abordar dos cuestiones fundamentales: primero, el grado de uso, aceptación y demanda de los blogs por parte de la comunidad universitaria (docentes y estudiantes), y, segundo, la compatibilidad técnica, metodológica y convergente entre el Campus Virtual y los blogs, de tal forma que no constituya su implantación en una repetición de tareas o contenidos, evitando la duplicación de esfuerzos.

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios en la universidad son necesarios y, en algunos aspectos, imprescindibles. La incorporación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior exige nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, exige incorporar a la docencia un mapa de innovaciones que permita una formación más adecuada en consonancia con los tiempos que nos ha tocado vivir.

Hace algunos años, en el Seminario *Enseñar y Aprender en la Sociedad del Siglo XXI*, celebrado en Barcelona (3 y 4 de junio de 2003), se planteaba que las preguntas que centrarían los principales problemas de la tecnología aplicada a la educación pasarían por tratar los problemas fundamentales de la educación actual, las formas y medios que se conocen para darles respuesta, la forma cómo pueden las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ayudar a resolver estos

problemas o indagar dónde se sitúan los obstáculos que impiden responder a las problemáticas planteadas [Cer06].

Esas cuestiones se han hecho latentes en nuestros días por lo que inspiran diversos análisis e investigaciones (como la que ahora planteamos), delimitando así no solo la fundamentación socioeducativa del marco conceptual que proponemos, sino también la concepción pedagógica que deben asumir los docentes e investigadores. En este sentido, partimos de la importancia del concepto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y más concretamente de Internet y sus diversas concepciones, herramientas y recursos que pueden utilizarse en la docencia. Recursos como los blogs, redes sociales y webs que, sumadas al ya consolidado Campus Virtual, nos dan una idea de la magnitud del hecho que tenemos entre manos.

Con este panorama, algunas universidades van siendo conscientes de que la figura del blog puede ser elemental a la hora de difundir el conocimiento y la enseñanza, siendo las universidades estadounidenses las primeras en involucrarse en el proyecto de incorporar plataformas de blogs. A esta adaptación se suma que no existe una incompatibilidad o sustitución alguna entre blogs y campus virtuales, muy por el contrario, se plantea el blog como un elemento complementario y perfectamente compatible con las herramientas ya existentes.

En España las universidades han empezado a ver la posibilidad de uso de estas aplicaciones, aunque no en la magnitud cuantitativa deseable. La Universidad Complutense es una de estas y, como muestra, se hace referencia a las iniciativas de grupos de profesores innovadores que, a través de estudios e investigaciones y de aplicación práctica, han puesto de manifiesto los requerimientos para la constante innovación, de acuerdo a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior.

Profesores de la Facultad de Ciencias de la Información han venido estudiando, desde 2007, las plataformas que permitan un mejor equilibrio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Han realizado estudios de campo, primero en la utilización de los Campus Virtuales y, posteriormente, en el uso de los blogs. La investi-

gación sobre blogs aplicados a la docencia, llevada a cabo en el curso 2008-2009, ha tenido como resultado la publicación del libro *Blog-Universidad*, editado en 2010, por la Facultad de Ciencias de la Información de la UCM.

Un tercer aspecto en el uso de las TIC, aplicadas al proceso enseñanza-aprendizaje, corresponde al público receptor o público objetivo, es decir, a los estudiantes. La percepción de los alumnos, como receptores en el uso de las aplicaciones y los contenidos, es, a todas luces, el aspecto más importante. Por todo ello, en este trabajo, un grupo de estudiantes de 5º curso de la Facultad de Ciencias de la Información participa en el análisis que sirve de base para esta comunicación, en donde se pone de manifiesto la percepción sobre diversas universidades españolas e internacionales, seleccionadas aleatoriamente y cuyos contenidos han sido revisados y corregidos por los profesores investigadores que, en conjunto, presentan este estudio.

Los estudiantes colaboradores parten del hecho de que son numerosos los aspectos que pueden tratarse en el análisis de blogs en la universidad, por lo que en su deseo de no dejarse ningún matiz olvidado, creen que lo apropiado es empezar respondiendo a la primera interrogante de este ámbito: ¿por qué deben darse cambios en la universidad? La respuesta a esta pregunta se refleja en los resultados del estudio realizado y que se detallan en siguientes apartados.

2. LOS BLOGS COMO TECNOLOGÍAS DISRUPTIVAS

El avance de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y su impacto y consolidación en determinados entornos y sectores de población constituyen desarrollos devastadores.

En algunos sectores como los medios, se han vuelto armas de doble filo. Algunos consideran que los blogs son herramientas que, dado su fácil uso, ha creado nuevos modelos informativos como el llamado periodismo ciudadano, circunstancia que se toma como elemento disruptivo en el sector mediático.

Actualmente, las universidades tradicionales vienen combinando el modelo tradicional (presencial) con el modelo virtual (en línea). Ese modelo es el que promueven diferentes universidades, entre las que se encuentran la Universidad Complutense de Madrid (con las plataformas de Campus Virtual: WebCT, Moodle o Sakai), Universidad Antonio de Nebrija, Universidad San Pablo-CEU, Universidad Carlos III de Madrid, entre otras. Pero el uso e interacción, así como la creación y mantenimiento de contenidos en el Campus Virtual, requiere un esfuerzo adicional que han de realizar docentes y estudiantes. Este es un matiz importante si se quiere alcanzar las directrices que se contemplan en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En este contexto, siempre en línea con la innovación tecnológica, existen otros recursos como los blogs (o bitácoras, como también se les conoce) que algunas universidades y profesorado de diferentes centros vienen utilizando cada vez más, ya que ven en ellos un recurso de gran facilidad de uso que puede generar un alto rendimiento tanto tecnológico como de conocimiento.

El fenómeno blog empieza su andadura en 1997, pero es en 2004 cuando empieza su verdadera expansión. A partir de ese año, empresas, instituciones, medios, organizaciones, etc., incorporan los blogs como nuevos canales de información dentro de sus *websites*. A este fenómeno no escapan las universidades. Algunas, como las referenciadas en este trabajo, los han incorporado como elementos complementarios en la docencia. Pero algunos docentes van más allá, ya que empiezan a adoptarlos como iniciativa propia. Obviamente, ante esta expansión, el modelo tradicional de enseñanza presencial, basado principalmente en las clases magistrales, sufre un cambio. Un cambio que puede tildarse también de disruptivo, ya que los blogs permiten una mayor interacción entre docente y estudiante, entre los propios estudiantes, y entre docente y docente.

Sin embargo, ante estos desarrollos, se presentan algunas interrogantes como ¿están preparados los profesores para incorporar estas tecnologías a su *modus operandi* docente? ¿Cabe el peligro de una disrupción del sistema

de enseñanza-aprendizaje en la universidad? ¿Existe una percepción del rompimiento del modelo docente tradicional?

3. COMPLEMENTARIEDAD ENTRE BLOGS Y CAMPUS VIRTUALES

Los blogs se han constituido en un fenómeno imparables que penetra en todos los ámbitos del conocimiento y estratos de la sociedad. Su presencia crece debido a su fácil uso y aplicación. Tiene relevancia y tratamiento específico cuando se le relaciona con el periodismo y los medios de comunicación, en donde inicialmente ha ejercido su influencia. Pero crece también en el ámbito universitario y científico, siendo las universidades americanas las primeras en incorporar comunidades de blogs para sus docentes, investigadores y estudiantes. Universidades de vanguardia como Harvard University (Facultad de Derecho), Drake University, Florida University o la Universidad Californiana de Los Angeles (UCLA), por citar algunas en Estados Unidos, vienen promoviendo el uso de los blogs no solo entre su profesorado, sino entre sus propios estudiantes.

Con estas universidades, antes con los Campus Virtuales y ahora con los blogs, se comprueba que el uso de recursos y herramientas tecnológicas aumentan las posibilidades de conocimiento de los alumnos, al utilizar dichos recursos como un complemento a la docencia presencial. Además del apoyo y complemento de las clases presenciales, los blogs pueden coadyuvar a un mayor despliegue en la relación profesor-alumno (importante para el seguimiento del crédito ECTS¹), tutorías virtuales y otras interacciones del ámbito docente universitario que son múltiples.

De hecho, algunos docentes piensan que encuentran mejor el blog como forma de comunicación e interacción entre el profesor y sus estudiantes. Un blog puede ser dedicado a una o varias asignaturas en donde el profesor

¹ ECTS, *European Credit Transfer System*. Sistema de Transferencia de Crédito Europeo.

inserte avisos, publique artículos y documentación, proporcione enlaces de interés y permita que sus alumnos participen e interactúen fuera de la universidad y de horarios académicos. Podemos afirmar que se produce una verdadera interactividad, un verdadero aprendizaje virtual sin ningún tipo de inversión de costes dinerarios. Algunos centros empiezan además a incorporar las nuevas variantes de los blogs, tales como *videoblogs* (o *vlogs*), *fotoblogs*, *audioblogs*, *moblogs*, etc., que también pueden aplicarse a la docencia e investigación.

La investigación del Proyecto de Innovación «Blogs como recursos de valor añadido para la optimización de la docencia» realizada en 2008, con subvención del Vicerrectorado de Desarrollo y Calidad de la Docencia de la Universidad Complutense de Madrid, refleja que los blogs son el segundo reto a adoptar por la universidad española en su función de enseñanza-aprendizaje.

4. LA UNIVERSIDAD GLOBAL: ANÁLISIS DE BLOGS PROMOVIDOS POR UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS E INTERNACIONALES

Son numerosos los aspectos con los que podríamos tratar la introducción de este trabajo, pero como no deseamos dejarnos ningún matiz olvidado, creemos que lo apropiado, como todo, es empezar respondiendo a la pregunta estrella de este ámbito: ¿por qué deben darse cambios en la universidad?

Día a día vemos como todo nuestro alrededor va modificándose poco a poco, sin dejar de lado la universidad, institución tradicional con roles establecidos de manera permanente –los del profesor y alumno– que contienen unos protocolos que cumplir. Pero dichos protocolos, junto a la evolución, van distorsionándose, evidenciándose síntomas de agotamiento, desvaneciéndose, a la par que la propia institución universitaria.

Ante esta perspectiva, surgen nuevos elementos que, por regla general, provienen del exterior de la universidad, a través de diversos

factores, como: nuevas generaciones de alumnos, cambios mundiales que experimentan nuevas expectativas, requerimientos del Estado, etc. Pero de todos aquellos factores que tengan que influir, el más importante es el que se puede tildar de «cliente de la empresa»: el estudiante. El nuevo modelo integrante de la comunidad universitaria viene marcado por intereses intelectuales, gustos y prioridades de diversión, de música y de entretenimiento bien definidos; con criterios formados para ser selectivos ante la inmensidad de la oferta del mercado mundial; es un estudiante que define estilos de vida propios, éticas ciudadanas y juicios morales. Se trata de unos nuevos sujetos que entran en choque con las estructuras mentales, físicas, administrativas, académicas y personales de quienes hoy definen, caracterizan y reproducen la universidad tradicional, a partir de lógicas cartesianas y lineales.

Ahora bien, ¿a qué nos lleva esto? Sin duda alguna a la creación de lo que se empieza a conocer como la universidad global, donde se pasa fácilmente del espacio físico al virtual; se cambian las dimensiones y los límites y, sobre todo, se llegan con nuevas perspectivas en cuanto a la metodología de aprendizaje y conocimiento. Para cumplir estas expectativas, la universidad debe incorporar nuevas tecnologías, como las TIC, que no tienen por qué suponer el fin de los aprendizajes basados en la memorización y la reproducción de contenidos, ni la consolidación de los planteamientos constructivistas del aprendizaje, a pesar de las magníficas funcionalidades que ofrecen para la expresión personal, el aprendizaje personalizado, el conocimiento y el trabajo colaborativo. La cuestión es más sencilla ya que la disponibilidad de las TIC sólo implica cambios positivos como son una mayor universalización de la información, nuevos enfoques críticos y constructivistas para el autoaprendizaje, actualización de contenidos del temario, etc.

Serán estas TIC las que en la comunidad universitaria van generando una creciente presión sobre el profesorado que le llevará paulatinamente al cambio y, en los casos en los que además se cuente con una adecuada política por parte de los órganos rectores, el proceso será más rápido. Un hecho creciente de cam-

bio dentro del mundo Internet lo constituyen los blogs y una serie de herramientas que pueden ser aplicados a la universidad. El blog es una herramienta que se ha constituido en un pilar fundamental para consolidar el éxito de Internet en nuestros días. Las causas de su éxito residen en el protagonismo que aportan al usuario, la creación de nuevas comunidades, la gratuidad del servicio, la adaptabilidad o flexibilidad, características que permiten una gran capacidad de desarrollo, sencillez y dinamismo en cuanto a la generación de contenidos y nuevos estilos con personalidad propia.

Andrés Pedreño, profesor del Instituto de Economía Internacional, en un artículo sobre los blogs y la universidad, hace hincapié en que cada día es mayor la proliferación de campus virtuales en las universidades, los cuales poseen herramientas de mucha utilidad pero no son capaces de desarrollar aspectos como la interactividad, la capacidad de difusión y el desarrollo de otras capacidades formativas de enorme interés para los alumnos. En definitiva, algunos viejos hábitos, con sus virtudes y defectos siguen en gran medida vigentes a través del Campus Virtual.

Sin embargo, algunas universidades van siendo conscientes de que la adopción del blog puede ser elemental a la hora de difundir el conocimiento y la enseñanza, siendo las universidades estadounidenses las primeras en involucrarse en proyectos de adopción de la blogosfera. Los responsables actuales de algunos de estos proyectos aseguran que se proporciona una perspectiva diferente y alternativa a las prácticas tradicionales en la planificación de los cursos y las clases.

Pero, como afirma Pedreño, no hay una incompatibilidad o sustitución entre blogs y campus virtuales, sino que hay que plantearse el blog como una herramienta complementario y perfectamente compatible con las herramientas ya existentes.

En este contexto, estos últimos años hemos vivido una explosión de medios tecnológicos sociales en Internet. Uno de estos medios es, evidentemente, el blog. El fenómeno blog conforma «la nueva audiencia de la red que, al mismo tiempo, intercambian opiniones, hablan y ejercen influencia» [Flor07]. Los inter-

nautas, autores de blogs, constituyen un nuevo segmento de la sociedad y de la audiencia, que emiten, reciben y enlazan información.

En una fase expansiva, entre los diferentes usos que tienen los blogs, se perfila en la docencia, donde numerosas universidades, tanto nacionales como internacionales, están adoptando este tipo de tecnología en sus instituciones, aprovechando su popularidad, su adopción masiva por los jóvenes, su gratuidad y su gran capacidad en la difusión de la información, constituyendo ya un componente en sí mismo del fenómeno de la globalización.

Pero el objetivo principal que nos lleva a realizar este análisis se focaliza en la certeza de que ciertas creencias propias se llevan a cabo de manera efectiva en la realidad. Estas creencias son:

1. Un número creciente de alumnos están capacitados para adoptar con facilidad los blogs como herramienta de trabajo, generándose un cierto campo de interés alrededor de las asignaturas que lo usan.
2. Esta nueva herramienta genera un aprendizaje más activo frente a la pasividad usual de las clases magistrales. La labor del profesor se va a enlazar con la búsqueda de información en la red, una búsqueda que estará matizada por la puesta en común de las diversas opiniones de los componentes del aula.
3. Los estudiantes aprenden a buscar, depurar, contrastar la enorme cantidad de información existente en Internet y descartar aquellos temas que no son de interés para la asignatura.

Actualmente existen algunas iniciativas llevadas a cabo por universidades en todo el mundo; instituciones que han demostrado una gran capacidad de adaptación a la evolución que se está produciendo hoy día debido a la globalización con el uso de los blogs.

Pero no solo se destinan estos blogs a obtener la función de herramienta docente, sino que las propias instituciones se convierten en elementos publicitarios para volcar en la red

sus funciones administrativas y mostrarlas a la sociedad digital.

Así, el trabajo de campo, realizado por los estudiantes colaboradores, recoge los análisis de universidades que utilizan el blog según estas dos funciones: como elemento docente o canal divulgativo de la institución. Las universidades seleccionadas para el estudio son españolas e internacionales, hecho que posibilita contrastar el sistema utilizado y la metodología.

El objetivo final es conocer, de forma general, la finalidad que sigue la universidad tras la elaboración del blog y, a nivel específico, conocer cuáles son los elementos que han utilizado para alcanzar dicha finalidad.

En el desarrollo del trabajo se ha utilizado una metodología, aplicable a todos los blogs seleccionados. En el análisis de las universidades, se tratan tanto los aspectos internos como externos.

Para obtener la información necesaria se ha estructurado una plantilla general de análisis compuesta tanto por ideas de los propios alumnos, participantes del estudio, como las facilitadas por el profesor Jesús Flores de la asignatura de «Tecnología de la Información».

Con la conexión de estos elementos, se ha podido llevar a cabo un análisis exhaustivo de todos los blogs promovidos por universidades seleccionadas a nivel mundial.

La plantilla se ha amoldado a la estructura de una ficha de análisis que se incluye en el Anexo 1.

Además de dicha plantilla, también se incluyen breves entrevistas a responsables docentes y/o técnicos de algunas universidades con el objetivo de conocer cuál es la finalidad concreta del gestor. Las preguntas de las entrevistas se recogen en el Anexo 2.

Finalmente, aunque se detalla la relación de universidades analizadas, indicamos que, por cuestiones prácticas del estudio realizado por los estudiantes, solo se han incluido dos universidades, a modo de ejemplo: la primera de una universidad extranjera (Harvard University) y la segunda de una universidad española (Universidad Europea de Madrid).

5. ESTUDIOS DE CASO: UNIVERSIDADES ANALIZADAS MEDIANTE EL PATRÓN DE FICHA (ANEXO 1)

- 5.1 Universidad de Harvard
- 5.2 Universidad Europea de Madrid
- 5.3 Universidad de las Américas Puebla
- 5.4 Universidad ICESI Cali Colombia
- 5.5 Universidad de Murcia
- 5.6 Universidad de Chile
- 5.7 Universidad Cardenal Herrera
- 5.8 Universidad de Maracaibo
- 5.9 Universidad de Ciudad Juárez
- 5.10 Universidad Autónoma de Barcelona
- 5.11 Universidad de Sevilla
- 5.12 Universidad de Navarra
- 5.13 Universidad central sede de la Serena
- 5.14 Universidad Veracruzana
- 5.15 Universidad de Málaga
- 5.16 Universidad de Valencia
- 5.17 Universidad de República de Uruguay
- 5.18 Universidad Autónoma de Madrid
- 5.19 Universidad de Alicante

5.1. UNIVERSIDAD DE HARVARD (EE.UU.)

5.1.1. Blog

HLS in Focus

5.1.2 Universidad a la que pertenece

El blog «HLS in Focus» pertenece a la blogosfera de la Universidad de Harvard (Weblogs at Harvard Law School).

Harvard es una de las universidades más prestigiosas de todo EE.UU. e incluso del mundo. Fue fundada en 1636. La universidad de Harvard presume de ser la más antigua de EE.UU., pasando de los nueve estudiantes en sus orígenes hasta los 18.000 que tiene en la actualidad. Entre sus graduados se encuentran personajes muy importantes para la historia no solo de este país, sino para la historia de la humanidad. Un total de 40 premios Nobel y siete presidentes de EE.UU. han pasado por alguna

de sus facultades y escuelas en alguno de sus programas, que incluyen tanto cursos de postgrado como carreras.

5.1.3. Dirección de la Web

<http://blogs.law.harvard.edu/admissions/>

5.1.4. Plataforma

«HLS in Focus» utiliza una plataforma institucional, promovida por la Universidad de Harvard dentro de «Weblogs at Harvard Law School», y tecnológicamente soportada por el Berkman Center for Internet & Society como un servicio gratuito del gigante Wordpress.

5.1.5. Entorno de posibles aplicaciones

«HLS in Focus» es un blog institucional que regula el proceso de admisión de las nuevas caras de la «Harvard Law School», con el objetivo de conseguir que dicho proceso sea más transparente. Para ello, ofrece todo tipo de información, consejos e ideas a los nuevos miembros de la Escuela de Derecho.

5.1.6. Grado de interactividad

A pesar de que «HLS in Focus» posea una escasa participación, el grado de interactividad es abierto, salvo en algunas entradas que no admiten comentarios. Se ha comprobado empíricamente que los comentarios pasan a publicarse sin filtros previos.

5.1.7. Publicidad que incorporan

La publicidad no forma parte de la filosofía de este blog. Los únicos logos que se pueden encontrar son los de la propia Universidad (Harvard) y los de su gestor (Berkman).

5.1.8 Listado de blogs de referencia

No posee, porque este blog pertenece a la blogosfera «Weblog at Harvard Law School», website de fácil acceso en la que se pueden encontrar los diferentes enlaces de los blogs que la componen en orden descendente por actualizaciones. Sin embargo, mediante un enlace se redirecciona hacia un blog externo (Opia Blog).

5.1.9 Lenguaje utilizado

El blog analizado se plantea como una guía de ayuda. Por ello, el lenguaje es bastante cuidado, algo propio de la institución universitaria número 1 en todos los *rankings* a escala global. El uso de tecnicismos es limitado por norma general aunque a nadie se le escapa que, en los posts² en los que se informa sobre temas legales o gubernamentales, el lenguaje se especializa más.

5.1.10 Idioma que utiliza

Por lógica, el blog y toda la blogosfera en la que está circunscrito solo están disponibles en inglés, no obstante la diversidad de usuarios con blog en el sitio hace que encontremos post y comentarios en otros idiomas como el alemán o el castellano.

5.1.11. Diseño y estructura

La tipografía utilizada es Lucida Sans Unicode, con tamaño 9 para el texto y Georgia tamaño 11 para el título. En cuanto a los colores, se combinan el blanco de los fondos, el gris del texto, y el granate para título, cabecera, entradas y enlaces, un elemento de cohesión corporativa ya que son los colores característicos de la institución. En el análisis de logos, la universidad ha establecido directamente una barra

² Post es término utilizado en la blogosfera, también conocido como entrada (en la edición del blog).

superior en color granate y con los símbolos del escudo de la institución. En el extremo inferior izquierdo, hay un pequeño logo del gestor del blog (Berkman). Los recursos disponibles en el blog son texto, fotografía y pistas de audio. Se muestran enlaces de contextualización, uno de cómo suscribirse en el blog y uno que dirige hacia un blog externo a la institución (Opia blog).

5.1.12 Observaciones

El blog «HLS in Focus» es poco útil: prueba de ello es la escasa participación, ya que los comentarios son mínimos o nulos. En cuanto a la estructura, aunque sea correcta, no llama la atención del lector, característica fundamental para promover la interacción entre los blogueros y los comentaristas.

En el caso de la información, creemos que es acorde con la temática que estructura este blog ya que ofrece todo lo que un nuevo estudiante puede necesitar en el acceso a esta institución, por tanto ofrece contenidos de interés.

Por último, consideramos que sí alcanza la finalidad que tiene pero, debido a la escasa participación comentada con anterioridad, no obtiene una respuesta positiva por parte del alumnado.

5.2. UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID

5.2.1. Blog

«Por qué elegir la pastilla roja»

5.2.2. Universidad a la que pertenece

El blog «Por qué elegir la pastilla roja» forma parte de la Comunidad UEM, el espacio de participación vía Internet de la Universidad Europea de Madrid. La UEM se creó el 17 de julio de 1995, aunque ya desde el año 1989 venía desarrollando su labor docente como Centro Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid con el nombre de *Centro Europeo de Estudios Superiores (CEES)*. Fue la primera univer-

sidad europea (desde el año 2001) en tener un campus completamente inalámbrico para facilitar el acceso a Internet desde cualquier punto del campus, incluidas sus residencias.

La UEM es la universidad española con mayor porcentaje de estudiantes extranjeros debido a los numerosos convenios que tiene con otras universidades, principalmente con las de la red Laureate International Universities. Un 45% del alumnado de la Universidad procede de fuera de la Comunidad de Madrid.

5.2.3. Dirección de la Web

<http://comunidad.uem.es/epuertas/posts>

5.2.4. Plataforma

«Por qué elegir la pastilla roja» pertenece a una plataforma de múltiples aplicaciones creada y administrada por la Universidad Europea de Madrid. El blog es una de las aplicaciones que tiene y, al igual que el que nos ocupa, podemos observar blogs de alumnos, de personal de la administración de la corporación... Para ser miembro de la comunidad blogosfera de la UEM hay que registrarse gratuitamente. La plataforma es de desarrollo propio. No pertenece a ninguna marca comercial.

5.2.5. Entorno de posibles aplicaciones

Por ejemplo, en el análisis del blog de Enrique Puertas, profesor de Informática en la Escuela Superior Politécnica, vemos un blog que se utiliza a modo de divulgación, casi con periodicidad fija, en donde encontramos *post* sobre curiosidades del mundo informático, trucos en programas de diseño gráfico, fotografía... El fin es divulgativo pero didáctico, pues se pretende enseñar desde lo curioso.

5.2.6. Grado de Interactividad

El número de comentarios por publicación oscila entre 2 y 37, un número que deja en evi-

dencia el éxito del profesor. Los comentarios son de todo tipo ya que hay *post* muy variados, desde una grapadora para panfletos hasta nuevos hallazgos como la electricidad *wireless*. Escribir comentarios es 100% plural, no hace falta ser miembro de la red.

5.2.7. Publicidad que incorpora

El blog va encabezado por una barra con los logos de la institución y un menú de nivel superior al blog, un teléfono de información sobre la universidad pero, sin ningún tipo de publicidad.

5.2.8. Listado de blogs de referencia

«Por qué elegir la pastilla roja» no tiene vínculos a blogs desde una parte de su interfaz de forma visible. Su organización es impoluta facilitando el acceso a la información con un motor de búsqueda, por temática o por meses. En la parte superior de la página hay múltiples enlaces a webs superiores en rango pero no blogs a los que se refiera, si bien entre los *post* el profesor Puertas pone a los alumnos los sitios donde completar la información, dónde pueden comprar los productos, etc.

5.2.9. Lenguaje utilizado

Se destaca este aspecto en el análisis porque el lenguaje es quizás lo que más llama la atención de este blog. Los temas que el profesor presenta están escritos de forma sencilla pero sin dejar las especificaciones oportunas dando lugar a lo más interesante: cada comentario se escribe en un lenguaje casi propio de la oralidad, es opinión en estado puro, interactividad a nivel máximo. Un lenguaje sencillo y muy adaptado a la seriedad y rigor de cada *post*.

5.2.10. Idioma que utiliza

El idioma del blog es el castellano y la página no da la posibilidad de cambiarlo. Sin em-

bargo en la página de inicio de los blogs si se pueden ver publicaciones en inglés.

5.2.11. Diseño y Estructura

La tipografía utilizada es Arial con tamaño 16 para el título del blog, Arial 12 para el subtítulo que identifica al bloguero. Los títulos de las diferentes entradas que conforman el blog van en Arial e igualmente para el texto. El color predominante es el granate, color corporativo de la institución. En una franja granate va el título del blog y el subtítulo. Para los *posts* y las herramientas de blog se combinan azul y negro. Azul para todo tipo de enlaces y títulos y negro para el texto. El blog tiene el fondo blanco y está acotado en sus extremos superior e inferior por unas franjas de la universidad. En ella se ofrece mediante vínculos la posibilidad de acceder a las web de departamentos, a la información global de la universidad, a la Comunidad UEM, etc. Todos los blogs van presididos por el logo actual de la Universidad Europea de Madrid.

Los recursos disponibles en el blog son texto, fotografía y vídeo, si bien dentro del blog analizado en ninguno de los *post* se ha introducido vídeo directamente, sino enlaces a ellos.

5.2.12. Observaciones

La Universidad Europea de Madrid apuesta por la comunicación y la docencia vía Internet y eso ha quedado bastante claro. Sorprende su desarrollo, la cantidad de posibilidades que aporta su comunidad UEM y, en lo que atañe al análisis, los blogs son de una calidad impoluta. La percepción que se tiene es que el blog es divertido, ameno y muy visitado, interesante en sus contenidos y riguroso en su diseño.

6. CONCLUSIONES

Tras el desarrollo de este análisis, se desprenden diversos resultados que van desde los

más positivos a los más negativos. En primer lugar, se indica que los blogs patrocinados por las universidades extranjeras podrían tener más consolidación al haber empezado un desarrollo temprano en contraposición a las universidades españolas, las cuales empiezan a adoptarlos en la actualidad, pero de forma incipiente. No solo se han observado la calidad de los blogs, sino también la eficacia y la metodología llevada a cabo por las diversas universidades.

Por ello, los colaboradores sienten haber estado estudiando un gran sistema de blogs universitarios. Sin embargo, también se deja entrever una cierta decepción en relación a universidades de élite que podían haber dado mucho más en cuanto a la expansión y uso de los mismos. Hay universidades muy desarrolladas, como el caso de Harvard University, que muestran un nivel no superior al desarrollado por las universidades españolas como la Europea de Madrid.

Otra conclusión a la que se ha llegado es que el fenómeno de los blogs no está totalmente integrado en la vida del estudiante, hecho que se puede observar en la falta de interactividad en los blogs. Esta situación puede deberse a que el uso de esta herramienta como método de enseñanza (basado en los blogs) es relativamente reciente.

Se ha detectado que los blogs patrocinados por las universidades (con su respectivo logotipo) no siempre han seguido fines didácticos o de enseñanza, sino que también se han dedicado a otros fines, como el blog de la Universidad de Málaga, sobre las drogas. Independientemente, también el resultado del análisis deja entrever la estrategia de algunas universidades que lo utilizan como un elemento publicitario, dando a conocer los diversos cursos que se imparten en la institución, aunque sin incluir ningún tipo de publicidad externa.

La mayoría de las universidades utilizan plataformas gratuitas, quizá debido al hecho de existir cierto temor de que el proyecto emprendido no obtenga resultados óptimos, razón por la cual existe una cierta reticencia por parte de las universidades a desarrollar esta

iniciativa. Entre los motivos esgrimidos, podemos encontrar el control de regulación de los contenidos.

En todos los casos, los contenidos de información que se incluyen en los blogs concuerdan con la temática establecida como finalidad. Es decir, cumplen con dar un tipo de información para el que fueron creados.

El desarrollo del estudio de blogs en la universidad permite conocer de cerca la opinión de los estudiantes, quienes manifiestan una percepción positiva del uso de los blogs como nuevo elemento de comunicación en las instituciones universitarias.

Sin embargo, a pesar de que la idea del proyecto sea adecuada y que la publicidad sobre el hecho es bastante notable, la utilización de éstos por parte de los estudiantes es prácticamente nula, a no ser que su implicación sea establecida de manera obligatoria por los profesores.

Así pues, quizá la solución será la constante innovación para convertir el hecho en algo interesante desde el punto de vista estudiantil.

BIBLIOGRAFÍA

- [Blo05] Blood, R. (2005): *Universo del weblog*. Editorial Gestión, 2000.
- [Cer06] Cerezo, J. M. (2006) (ed.): *La Blogosfera hispana: pioneros de la cultura digital*. Madrid, Fundación France Telecom.
- [Oneil04] O'Neil, J. (2004) «Aplicaciones tecnológicas», en: *Educational Leadership*, Virginia, Alexandria.
- [Flor07] Flores, J. (2007). «Blogs y Campus Virtuales». *Tribuna Complutense*, n.º 49.
- [Flor10] Flores, J. y Esteve, F. (2010) *BlogUniversidad*. Madrid, Facultad Ciencias de la Información, UCM.
- [Mui98] Mui, Ch. y Downes, L. (1998). *Aplicaciones asesinas: Estrategias digitales para dominar el mercado*. Boston, Massachusetts, Harvard Business School.
- [Ori05] Orihuela, J. L. (2005) «Weblogs y blogosfera» en: *Blogs la conversación en Internet que esta revolucionando medios, empresas y a ciudadanos*, Madrid, ESIC.

EL USO DE DOCUMENTOS MULTIMEDIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA RUSA

Aída Fernández Bueno, Jesús García Gabaldón

afbueno@filol.ucm.es; gabaldon@filol.ucm.es

Dpto. de Filología Románica, Filología Eslava y Lingüística General, Facultad de Filología
Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: enseñanza de la literatura rusa, Uso didáctico de documentos multimedia, Fragmentos de audio, vídeos y documentales, Grabaciones de audio.

En la educación universitaria y por lo que se refiere a la enseñanza de la literatura de una lengua extranjera —en nuestro caso, el ruso—, asistimos a un cambio de modelo en el que la palabra, escrita y hablada, deja de ser la única referencia. El uso de documentos multimedia constituye un recurso con un gran potencial didáctico y de una gran versatilidad en consonancia con lo que el nuevo EEES demanda en relación con las nuevas metodologías de enseñanza. El Campus Virtual es la herramienta que posibilita la utilización de esos recursos tanto en el aula —en el trabajo en grupo—, como desde casa, en el trabajo personal. En el presente trabajo tipificamos algunos de los recursos electrónicos que consideramos más susceptibles para su explotación didáctica y su uso en el aula en la enseñanza y aprendizaje de la literatura de una lengua extranjera.

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, en la enseñanza de la literatura de una lengua extranjera, el apoyo básico venía siendo la palabra, escrita y hablada —bien en la lengua objeto de estudio (en este caso, el ruso) o bien en la lengua de partida (el español)—, pero la implantación y generalización de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) ha significado un paso más hacia la sociedad global. La educación universitaria tiene que participar en todos estos procesos, al igual que lo hace la enseñanza de las lenguas extranjeras y de sus literaturas que pueden verse muy beneficiadas de estos nuevos métodos de trabajo.

En la actualidad, el uso de documentos multimedia (textuales, gráficos, sonoros y audiovisuales) —en el aula y en el Campus Virtual— constituye un recurso de múltiples y potenciales usos didácticos. En este trabajo

esbozaremos una tipología de los mismos, trataremos de sus posibilidades de explotación en el aula, partiendo siempre de nuestra experiencia en la utilización de esta herramienta.

En los dos últimos cursos hemos virtualizado varias asignaturas del área de Lengua y Literatura rusas, concretamente «Introducción a la literatura rusa» y «Literatura rusa» (de diferentes periodos). Se trata de asignaturas que pertenecen a los ya extintos estudios de Licenciatura en Filología Eslava, tanto en su primer como segundo ciclo. Sin embargo, nuestras reflexiones no se refieren únicamente a la experiencia acumulada en cursos pasados, sino que se proponen plantear nuevas posibilidades de implementación de cara a la nueva naturaleza de los estudios de Filología Eslava, integrados, a partir del curso 2009-10, en el Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas.

En el caso concreto de «Introducción a la literatura rusa», nos encontramos con una si-

tuación atípica. Se trata de una asignatura troncal de primer ciclo formativo, por lo que en ella se matriculan no solo alumnos de Filología Eslava, sino también del resto de las Filologías. Esa circunstancia genera una doble problemática de carácter técnico-administrativo y didáctico que hay que solventar. Primero: aunque los alumnos cursan una misma asignatura, esta aparece registrada con códigos diferentes para cada uno de los estudios, por lo que hay que dar de alta la asignatura en el CV tantas veces como códigos tenga. La fusión de todas esas entradas es un proceso, en muchos casos, laborioso, pero necesario para que todos los alumnos, independientemente de los estudios que cursen, tengan acceso al espacio concreto en el que estamos trabajando. Segundo: a esta dificultad hay que añadir la inherente a las propias lenguas de trabajo, en nuestro caso el ruso. Dado que el nivel de competencia lingüística en ruso es muy dispar —desde alumnos que no tienen conocimientos previos del idioma, a alumnos de lengua materna rusa—, nos vemos obligados a utilizar textos y material auxiliar tanto en ruso como en español. Esto obliga al docente a desarrollar una serie de estrategias didácticas que propicien el acercamiento grupal e individual, monolingüe y bilingüe, a los textos literarios rusos, basadas en el uso en el aula de documentos multimedia. Estas estrategias, entre otras, se pueden materializar en la docencia presencial llevando al aula documentos originales (fotografías, dibujos, libros y revistas rusos, traducciones al español, CD, DVD...), y también mediante el uso de presentaciones con Power Point que incorporen tales documentos multimedia. No podemos olvidar un detalle que no por obvio deja de ser primordial: el ruso se escribe con alfabeto cirílico, cuyos grafemas tendrá que reconocer el programa. De esto hablaremos más adelante.

Otro factor que debe tomarse en consideración en la enseñanza de literatura rusa en España es de orden cultural. Ambas culturas se insertan en la tradición europea, pero lo hacen desde los márgenes geográficos, Norte-Sur, y desde familias lingüísticas diferentes,

eslava y románica. Además, constituyen lo que Vsevolod Bagnó ha denominado «culturas fronterizas»¹. La considerable distancia geográfica y lingüística entre Rusia y España hace necesario incorporar el contexto cultural, histórico y social a la hora de enseñar la literatura rusa en España. En este sentido, resulta de gran utilidad el uso de documentos multimedia (textuales, gráficos, sonoros y audiovisuales), pues permiten situar a un autor y su obra en el contexto literario, cultural, artístico, histórico, crítico y social en el que se insertan e interactúan.

2. TIPOLOGÍA DE DOCUMENTOS MULTIMEDIA

A continuación esbozaremos una somera tipología instrumental de documentos multimedia susceptibles de ser usados en la enseñanza de literatura rusa en España:

2.1. DOCUMENTOS TEXTUALES

- Textos literarios en lengua rusa (fuentes primarias): manuscritos, impresos, textos electrónicos
- Textos críticos, filológicos y de estudios literarios en lengua rusa y en otras lenguas (fuentes secundarias)
- Textos literarios y críticos traducidos al español

2.2. DOCUMENTOS GRÁFICOS

- Cuadros
- Dibujos, grabados e ilustraciones
- Fotografías
- Mapas geográficos, históricos y culturales
- Cubiertas de libros

¹ Bagnó, Vs., *Obraz Rossii: Rossiia i russkie v vospriiatii zapada i vostoka (La imagen de Rusia: Rusia y los rusos en la percepción de Occidente y Oriente)*, S. Petersburgo, 1998.

2.3. DOCUMENTOS SONOROS

- Grabaciones musicales (música coral, instrumental, canciones, óperas, sinfonías, etc.)
- Grabaciones de voces de autores
- Audiolibros

2.4. DOCUMENTOS AUDIOVISUALES

- Documentales
- Películas
- Vídeos

2.5. RECURSOS ELECTRÓNICOS DE BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA

- Bibliotecas electrónicas de literatura rusa. Cabe destacar dos: 1. <http://www.lib.ru/>, Biblioteca Maksima Moshkova, que integra desde 1994 una serie de bibliotecas electrónicas privadas de literatura rusa. Sus fondos no están editados académicamente, pero se puede acceder a casi todos los más importantes; 2. <http://feb-web.ru/>. Es la *Fundamental'naia Elektronnaia Biblioteka* (Biblioteca Electrónica Fundamental) del Instituto de Literatura rusa, de la Academia de Ciencias Rusa. Es la más importante en su género, aunque apenas contiene textos de autores del siglo XX.
- Sitios web referidos a literatura rusa y elaborados por universidades. El más importante es <http://www.ruthenia.ru/>, creado por la Cátedra de Literatura rusa de la Universidad de Tartu. Fuera de Rusia, destacan los sitios de la Universidad de Stanford (<http://www-sul.stanford.edu/depts/harsg/slavic/3refint.html>) y la de Berkeley (<http://www.lib.berkeley.edu/Collection/Slavic/>). La Universidad de Illinois tiene una página excelente dedicada a la literatura rusa de la primera mitad del siglo XIX (<http://www.library.uiuc.edu/spx/rusread/>).
- Otros recursos multimedia: existen antologías de literatura rusa en CD-ROM. Destacamos la titulada: *Russkaia literatura: ot Nestora do Maiakovskogo*. Incluye, además, más de 200 fotografías e imágenes de escritores.

tura: ot Nestora do Maiakovskogo. Incluye, además, más de 200 fotografías e imágenes de escritores.

- Un caso interesante es la bibliografía sobre la vanguardia rusa. Desde 2004, el proyecto BRIL, de IDC Publishers, ha desarrollado comercialmente en Holanda la digitalización de más de 800 fuentes primarias sobre la vanguardia rusa, desde 1904 a 1946. Su acceso es de pago o mediante suscripción (<http://www.primarysourceonline.nl/c30/>).

3. USOS DIDÁCTICOS DE DOCUMENTOS MULTIMEDIA PARA LA ENSEÑANZA DE LITERATURA RUSA: ALGUNOS EJEMPLOS

Manuscritos, impresos y publicaciones periódicas. El uso de manuscritos digitalizados (desde el pergamino, al papel y al libro electrónico) permite explicar diferentes aspectos de la cultura literaria, tanto en la producción como en la recepción, observar la evolución de la letra manuscrita, la relación entre escritura e imagen en los manuscritos iluminados de la literatura rusa antigua, en los manuscritos originales de autores como Dostoievski, Chéjov y Gógol, así como la génesis de obras fundamentales de la literatura rusa moderna, como *Guerra y paz*, de Tolstói, etc.

Por lo que se refiere a la literatura rusa del siglo XX, posibilita explicar y comprender mejor la relación entre los intelectuales y el poder, el samizdat' y el tamizdat', la literatura oficial y la clandestina, etc. Así, se muestran manuscritos digitalizados de la *Oda a Stalin*, de Osip Mandelstam, y *Réquiem*, de Anna Ajmátova. De especial interés son las publicaciones periódicas, sobre todo de la época moderna, del Simbolismo a las vanguardias. Se muestran revistas como *Apollon*, del movimiento acmeísta, y diversas publicaciones colectivas de los cubofuturistas rusos, como, por ejemplo «Bofetada al gusto público». Para mostrar la interacción entre palabra escrita e imagen, se presentan «libros objeto» de las vanguardias rusas, tales como «Dlja golosa»,

con poemas de Maiakovski e ilustraciones de El-Lisitski, o «Pro Eto» («De eso»), de Maiakovski y Rodchenko.

Dibujos, ilustraciones, cuadros y fotografías. Se intenta presentar un retrato, al menos, de cada autor, a través de dibujos, cuadros y fotografías. Para contextualizar la literatura rusa antigua, se usan imágenes digitalizadas de iconos, mapas históricos, fotografías de monasterios y monumentos arquitectónicos, etc. La novela rusa del XIX se contextualiza a través de la pintura romántica y realista. Se muestran imágenes de escritores que pintan o dibujan, tales como Lérmontov y Pushkin. Se usan grabados, ilustraciones y fotografías de Moscú y San Petersburgo, para explicar obras cuya acción transcurre en estas ciudades, tales como *El Maestro y Margarita* y *El jinete de bronce*.

Fragmentos de audiolibros, esto es, grabaciones de obras literarias en ruso. No solo facilitan un contacto directo con el texto original y una mejor comprensión del mismo, sino que también posibilitan trabajar, en el aula y en el Campus Virtual, de modo paralelo con el texto ruso original y la traducción al español.

Grabaciones sonoras de autores rusos, tales como Lev Tolstói, Maxim Gorki, Vladimir Maiakovski, Anna Ajmátova o Alexander Solzhenitsin. Oír la propia voz de los autores recitando o narrando sus obras es un elemento muy motivador para el estudiante.

Documentales y vídeos: con la proyección de documentales de corta duración, en ruso con subtítulos en español, se presentan autores clásicos rusos del siglo XIX como Pushkin, Dostoievski, Turguéniev y Chéjov. Para el siglo XX, se recurre a fragmentos de grabaciones de época, tales como Tolstói saliendo de su casa en 1908, la intervención de Gorki en el primer congreso de escritores soviéticos en 1934, el entierro de Maiakovski, entrevistas con Nabokov, Brodsky y Solzhenitsin, etc.

Adaptaciones cinematográficas de obras literarias rusas: este recurso tiene una gran acogida entre los estudiantes y permite trabajar (fragmentos, secuencias) en la versión original con o sin subtítulos en español o/y en ruso. La mayoría de las adaptaciones cinematográficas de obras literarias rusas que empleamos proceden de novelas y cuentos. Entre ellas se hallan

Crimen y castigo, *Guerra y paz*, *La dama del perrito*, *El maestro* y *Margarita*, *La madre*, *El don apacible*... El uso de fragmentos permite comparar técnicas narrativas y cinematográficas, la utilización de diálogos, construcción de escenas, elementos espaciales y temporales, etc.

4. POSIBILIDADES DEL CAMPUS VIRTUAL

Ha quedado probado, con el incremento del uso del propio CV, que éste constituye una gran ayuda y un importante apoyo y soporte didáctico tanto para docentes como para discentes. El heterogéneo corpus de documentos multimedia esbozado en la tipología constituye un valioso material de apoyo didáctico para la enseñanza presencial de literatura rusa en España, que aún no está implementado en el CV, por lo que estamos hablando de un diseño piloto. Conviene mencionar, al hilo de lo dicho, que no hay ningún precedente ni experiencia previa similar en esta área de conocimiento. El CV es el espacio idóneo que haría posible que este material quedara a libre disposición del alumno, una vez introducido por el profesor. En este caso, este espacio funcionaría a modo de repositorio en el que se colocarían los materiales previamente vistos en clase y el docente se encargaría de que la publicación de los mismos siguiera una progresión interna.

La práctica diaria ha demostrado las ventajas del CV frente a la presentación más tradicional del material didáctico de apoyo y complementario (fotocopias, transparencias, etc.). Entre ellas destacamos las siguientes:

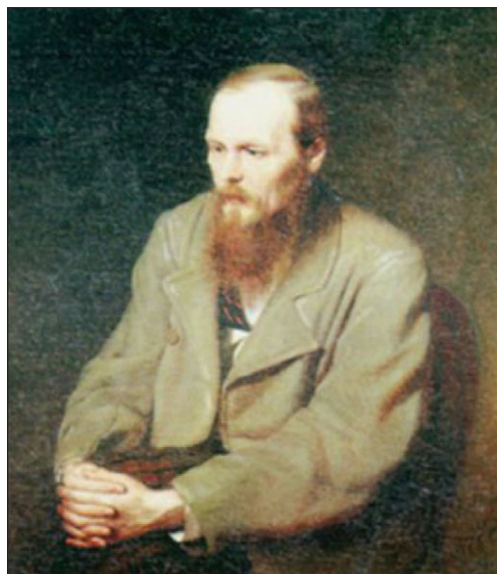
1. En el CV el alumno tiene una visión global de la asignatura. Dispone —si así lo desea el gestor del espacio virtual— de todo el material en bloque, como si de una unidad se tratase y así lo percibe visualmente. No tiene necesidad perentoria de tenerlo en papel desde el primer momento, aunque sí posteriormente.
2. Disponibilidad permanente (durante el curso) del material didáctico auxiliar y

- de todo aquel que el profesor haya considerado apropiado incorporar al CV.
3. Se evitan las consabidas molestias derivadas de las pérdidas y olvidos de, por ejemplo, las fotocopias y otros materiales.

Es muy importante poner en valor el hecho de que el uso del CV —debido a su propio carácter virtual, que implica la total portabilidad de sus documentos— permite y facilita el estudio de la literatura en un contexto cultural más amplio, relacionándolo con otras manifestaciones artísticas, tales como la música, la pintura, el teatro y el cine. Ya no es necesario aportar ejemplos físicos de todas estas realizaciones artísticas, sino acudir al material colocado en el CV.

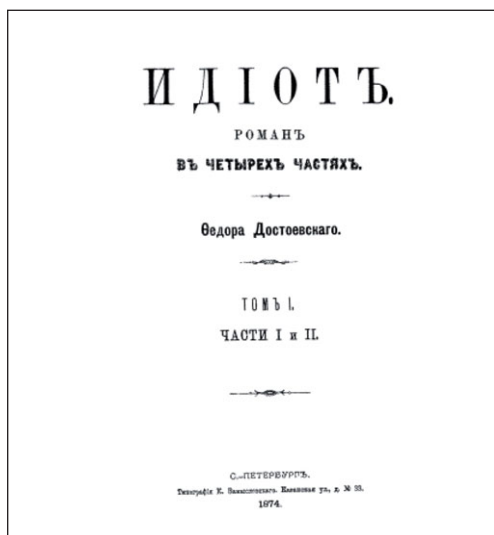
5. UN EJEMPLO: *CRIMEN Y CASTIGO Y EL IDIOTA*, DE FIODOR DOSTOIEVSKI

El estudio de Fiodor Dostoievski —autor obligado en cualquier programa universitario de Literatura rusa— y de alguna de sus obras más importantes como *El idiota* o *Crimen y castigo*, nos sirve para ilustrar y conjugar la utilización de diferentes recursos y documentos multimedia en las clases de literatura rusa. Para introducir la vida y obra de Dostoievski, utilizaremos una grabación de video en formato digitalizado DVD en ruso con subtítulos en español de la *Enciclopedia rusa*². Es una grabación de veinte minutos de duración que, al colocarse en el CV, permite que el estudiante pueda trabajar con ella desde su terminal. La reproducción fotográfica de un retrato del autor representa la primera aproximación visual al escritor del estudiante y nos sirve



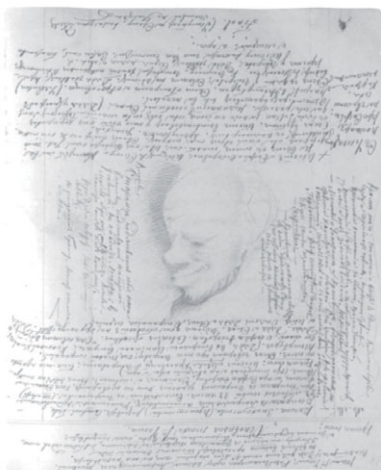
para relacionar desde el primer momento al autor con su imagen.

Existe otro tipo de documentos de carácter gráfico como son los valiosos e interesantes testimonios lingüísticos y culturales. De este modo el estudiante dispone de una correcta y certera contextualización, tanto del autor como de su obra. Ese sería el caso de la portada de la primera edición en ruso de *El idiota* digitalizado por Imwerden.

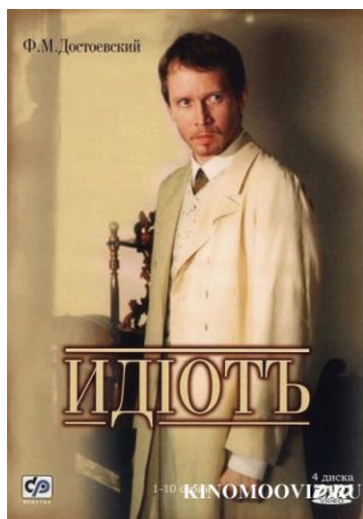


² *Vsia Rossiia. Entsiclopedia ot A do IA (Toda Rusia. Enciclopedia de la A a la Я)*, Golos Rossii, Moskva, 2005. Se trata de un programa educativo multimedia de la emisora «Goloss Rossii» («La voz de Rusia») concebido tanto para usuarios rusos como extranjeros. Cada letra de la *Enciclopedia* presenta un artículo sobre personas o acontecimientos que tuvieron una importancia muy destacada en la historia de la cultura rusa.

De igual modo nos son de gran utilidad los manuscritos del cuaderno de notas y los dibujos que realizó el propio Dostoievski para trazar la imagen de sus personajes. Los estudiantes tienen a su disposición en el CV una grabación en MP3 en ruso de la obra, que pueden seguir y contrastar con el texto original.



Por último, un fragmento de la película *El idiota*, dirigida por V. Bortok en 2003, en ruso con subtítulos en español, nos servirá para cerrar la unidad didáctica aunando imagen y sonido. También se ofrece el enlace para ver la película completa en línea (<http://www.kino-mooviz.ru/2298-idiot.html>).



EPÍLOGO

Como hemos visto, las posibilidades del CV aplicadas a la enseñanza de la literatura de una lengua extranjera, en nuestro caso el ruso, son muy numerosas e irán creciendo ante el avance imparable de las TIC.

Hoy por hoy, el principal inconveniente del trabajo virtual, al margen de los condicionamientos técnicos de cualquier herramienta, radica en el factor humano. La UCM es una universidad presencial, y como tal tiene que actuar. La relación profesor-alumno es su capital, el hecho distinguidor y el más valioso en el proceso educativo. Cualquier herramienta tiene que tener siempre presente su condición. La virtualización de asignaturas en el marco del EEES genera una carga de trabajo extra que no tiene, además, horarios y que hay que compatibilizar con la enseñanza presencial. Se hace necesaria, por parte de las autoridades académicas, una regulación de las funciones y tareas del profesorado para que podamos seguir ofreciendo una enseñanza de calidad y excelencia en las mejores condiciones.

BIBLIOGRAFÍA

- [Fer10] P. Fernández, «El uso del Campus Virtual en la Facultad de Filología. Reflexiones a partir de una experiencia», *RELADA* 4 (2010).
- [Luj05] E. R. Luján Martínez, «La aplicación de las TIC en la docencia universitaria en filología: un estudio contrastivo», en *II Jornada Campus Virtual UCM: cómo integrar investigación y docencia en el CV-UCM*, Madrid, Editorial Complutense, 2005, pp. 90-97.
- [VVAA07] VV. AA., *Campus Virtual UCM3. Innovación en el Campus Virtual. Metodologías y herramientas* Madrid, Editorial Complutense, 2007.