



Teoría de la Educación. Educación y Cultura
en la Sociedad de la Información

E-ISSN: 1138-9737

revistatesi@usal.es

Universidad de Salamanca

España

Reyero, David; Morcillo, J. Gabriel; Rodríguez, Esther; Gil, Fernando; Jove, Gonzalo
ELABORACIÓN DE CRITERIOS PEDAGÓGICOS PARA UN MEJOR APROVECHAMIENTO DE LOS
CAMPUS VIRTUALES

Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 9, núm. 1, febrero,
2008, pp. 5-24

Universidad de Salamanca

Salamanca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017338001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



ELABORACIÓN DE CRITERIOS PEDAGÓGICOS PARA UN MEJOR APROVECHAMIENTO DE LOS CAMPUS VIRTUALES.

Resumen. Vivimos momentos de cambio en la Educación Superior. Por una parte el proceso de Bolonia y por otra el enorme desarrollo de las nuevas tecnologías marcan las prioridades organizativas de la situación actual. Las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías educativas son enormes pero si queremos extraer toda su utilidad no sólo es necesaria la continua mejora técnica sino también la reflexión teórica. Es precisamente ahora, un momento de cambios rápidos y de prisas, cuando puede resultar más acuciante pararse y pensar en el sentido de las prácticas docentes en nuestro mundo universitario actual. En este sentido, este artículo pretende analizar las posibilidades y condiciones, desde un punto de vista pedagógico, que permiten un mejor aprovechamiento de los entornos de aprendizaje combinado, a partir de la experiencia llevada a cabo en el Campus Virtual de la Universidad Complutense de Madrid.

Palabras clave: Educación Superior, nuevas tecnologías educativas, entornos de aprendizaje



DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL CRITERIA FOR VIRTUAL CAM- PUSES BETTER USE.

Abstract. We live in times of change in Higher Education. On the one hand the Bologna process and on the other hand the enormous development of new technologies mark organizational priorities of the current situation. The possibilities offered by new educational technologies is enormous but if we remove all its usefulness is not only necessary the continuous improvement technique but also the theoretical reflection. It is precisely now, a time of rapid change in a hurry, when it can be more pressing stop and think about the meaning of the practice teaching in our university world today. In this context, this article attempts to analyze the possibilities and conditions, from a pedagogical point of view, allowing better use of learning environments combined, based on the experience carried out at the Universidad Complutense Madrid Virtual Campus .

Keywords: Higher Education, New Educational Technologies, Learning Environments

DÉVELOPPEMENT CRITÈRES PÉDAGOGIQUES POUR L'UTILISATION COMBINÉE DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE.

Sommaire : Nous vivons dans des périodes de changement dans l'Enseignement Supérieur. D'une part le processus de Bologne, et d'autre l'énorme développement de les nouveaux technologies, marquent les priorités organisationnelles de la situation actuelle. Les possibilités offertes par les nouvelles technologies éducatives sont énormes, mais si nous supprimons toute son utilité est nécessaire, non seulement technique de l'amélioration continue, mais aussi la réflexion théorique. C'est précisément maintenant, une époque de changements rapides et se précipitent, le moment où il peut être plus pressantes s'arrêter et à réfléchir sur le sens de la pratique de l'enseignement universitaire dans notre monde d'aujourd'hui. Dans cet esprit, cet article tente d'analyser les possibilités et les conditions, d'un point de vue éducatif, ce qui permet une meilleure utilisation des environnements d'apprentissage combinés de l'expérience menée dans le campus virtuel de l'Université Complutense de Madrid.

Mots clefs: Enseignement Supérieur, nouvelles technologies éducatives, environnements d'apprentissage.

ELABORACIÓN DE CRITERIOS PEDAGÓGICOS PARA UN MEJOR APRO- VECHAMIENTO DE LOS CAMPUS VIRTUALES.

David Reyero, J. Gabriel Morcillo, Esther Rodríguez, Fernando Gil y Gonzalo Jover
reyero@edu.ucm.es, morcillo@edu.ucm.es, estherrq@edu.ucm.es,
gcantero@edu.ucm.es gjover@edu.ucm.es
Universidad Complutense

1.- INTRODUCCIÓN

El momento que está viviendo la Universidad Complutense resulta especialmente propicio para repensar la docencia universitaria. Por una parte, el proceso de convergencia europea y, por otra, el auge de las nuevas tecnologías y los nuevos sistemas de transmisión de la información ligados a Internet, hacen de esta periodo un momento de cambio entre la enseñanza más tradicional centrada en la clase, en el profesor y en la transmisión de la información, y una enseñanza más centrada en los procesos de aprendizaje, en los alumnos, y en los momentos formativos que tienen lugar fuera del aula.

En principio puede parecer que son dos cosas que no tienen necesariamente mucho que ver, y de hecho teóricamente es así. El proceso de creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), nace como una necesidad fruto de la divergencia formativa existente entre distintos estados europeos y la creciente y deseable movilidad de profesionales entre los mismos.

¿Cómo certificar que en todo el territorio de europeo la formación recibida en distintos lugares y bajo diferentes programas responde a unos mínimos de calidad necesarios y homologables? Esta pregunta es el origen de los acuerdos de Bolonia y de todo el proceso de convergencia.

En su formulación inicial esta necesidad de certificación homologable nada decía o implicaba con respecto a la metodología didáctica de cada país, de cada Universidad o de cada profesor. Sin embargo, muchas universidades, y sobre todo muchos responsables de la política universitaria, al menos en España, han interpretado que repensar el sistema de acreditación, en el fondo también medir el tiempo de instrucción, iba a implicar necesariamente una reflexión y un cambio en la forma de enseñar. ¿Por qué ha pasado esto?

La respuesta viene sobre todo impulsada por el cambio ejercido en la unidad de medida de la instrucción. En los planes de estudio en los que nos movemos, la unidad de medi-

da es la clase presencial porque el crédito equivale a número de horas lectivas. Las titulaciones requieren un determinado número de créditos divididos en determinadas asignaturas y por lo tanto un número más o menos fijo de sesiones. Los nuevos créditos (ECTS)¹ son un sistema centrado en el estudiante² y por lo tanto en el tiempo empleado por el estudiante para alcanzar determinados objetivos, independientemente de que este trabajo de aprendizaje tenga lugar en la universidad, en su casa o en cualquier otro sitio.

Este cambio en la medida, que pasa de estar centrada en las tareas realizadas en la institución educativa a centrarse en el trabajo del alumno, va a tener una importancia crucial a la hora de producir este, al menos aparente, cambio de paradigma educativo en el que nos encontramos.

Esto sucede porque aunque hasta ahora habíamos contado con que los alumnos necesitaban un tiempo de estudio para alcanzar los objetivos necesarios para superar una asignatura, nunca se nos había obligado a darle un peso más concreto en horas a ese trabajo del alumno sino sólo al de las explicaciones del profesor. Podíamos explicar tanto contenido en tanto tiempo³, ahora bien, ¿cuánto tiempo necesitaba el alumno para aprenderlo? El nuevo sistema obliga a ver las materias desde la perspectiva del alumno medio⁴ y por lo tanto obliga a pensar en el trabajo fuera del aula.

Una vez situados aquí nos va a resultar más fácil entender por qué dos caminos que resultaban paralelos, la creación de un EEES y la evolución en los modos de enseñar, llegan a convertirse en partes de un mismo proceso de cambio de paradigma educativo. Pero antes de seguir debemos explicar algunas cosas sobre la otra parte del problema, la evolución de las nuevas tecnologías, Internet, elearning, etc.

Hace unos años, al hilo del estallido de Internet y la revolución que supuso en la facilidad para acceder a todo tipo de datos, se produjo en el ámbito económico una burbuja inflacionista en el mercado de empresas ligadas a este nuevo fenómeno. De la misma manera, muchos de los teóricos de la educación predijeron, de una manera un tanto exagerada, aunque ahora con más motivos que en tiempos de Everett Reimer (Reimer, 1973) o Ivan Illich (Illich, 1973), el final de la instrucción tal y como hasta ahora la habíamos conocido. ¿Qué sentido tendrían ahora las clases presenciales? Sin duda muchos pensaron que el modelo de enseñanza presencial tocaba a su fin, al menos en la universidad. Fue éste el momento del nacimiento del e-learning⁵, la enseñanza a distancia basada en Internet.

Aunque ahora explicaremos cómo está evolucionando realmente este paradigma y hacia dónde, debemos destacar primero un aspecto que nos va a servir para entender cómo y por qué ha influido este paradigma metodológico en Universidades tradicionales y no dedicadas a la enseñanza a distancia.

Pensar la enseñanza a través de las nuevas tecnologías empuja casi inevitablemente a centrarse más en el trabajo del alumno porque los nuevos recursos electrónicos permiten una mayor variedad de actividades destinadas a simular problemas donde ejercitar lo aprendido, así como más recursos para llevar a la práctica el *learning by doing* clásico de los constructivistas. Además, la propia estructura lógica que está en la base de infor-

mática obliga o, al menos ayuda, a realizar los materiales instructivos de una manera más lógica, secuenciada e interactiva. La introducción de las herramientas comunicativas otorga unas posibilidades a la enseñanza inmensas sin las restricciones de tener que compartir un mismo espacio físico o un mismo momento. Se puede vencer la sincronía, que ya no es imprescindible, al ser posible una comunicación asincrónica y una enseñanza literalmente “utópica”.

No cabe duda que la enseñanza tradicional no puede despreciar estas posibilidades, pues sería situarse en clara desventaja frente a quienes quieran o tuviesen el ingenio y la capacidad suficiente para utilizar estos recursos⁶. La introducción del sistema de ECTS ha facilitado o justificado este acercamiento entre ambas realidades que en principio no estaban destinadas a unirse.

Pero el *e-learning* no sólo ha sido revolucionario para las instituciones tradicionales de educación superior que han realizado un progresivo acercamiento a las herramientas de virtualización. También desde experiencias puramente a distancia y virtuales se ha venido observando una creciente tendencia a la necesidad de algún tipo de presencialidad. Como dice Tony Bates,⁷ parece que el futuro irá por lo que se conoce como *blended learning*, un tipo de enseñanza mixta que conjugue las posibilidades de los recursos interactivos y comunicativos de los multimedia e Internet con las ventajas de la clase presencial⁸. La experiencia ha demostrado que la enseñanza puramente virtual no ha sido capaz de comprometer y crear el necesario contacto social y entusiasmo que la enseñanza requiere para tener éxito (Singh, H 2003), (Singh, H. and Chris Reed, Ch. 2001), (Marsh, J. 2001). El estudio a distancia, por muy virtual que sea, requiere de una enorme fuerza de voluntad y disciplina en el aprendizaje a personas que, en su inmensa mayoría, han sido educados en la escuela obligatoria, y están acostumbradas a los posibles vicios del sistema presencial obligatorio.

2.- LA DOCENCIA, LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE.

La Universidad Complutense comenzó hace unos años la experiencia de poner a disposición de la comunidad docente una serie de recursos que pretenden promover entre el profesorado la virtualización de asignaturas con el fin de integrar la docencia de una Universidad con 500 años de práctica docente tradicional en el mundo del *blended learning*. Resulta importante resaltar que la finalidad no va a ser nunca hacer desaparecer la docencia presencial sino potenciar sistemas que permitan una mayor calidad.

La utilización de estos recursos ha sido desigual porque desigual es el grado de dominio de las diferentes herramientas y desigual también el grado de implicación y la creatividad volcada en el proyecto. Las estadísticas generales dicen que actualmente el número de profesores de la facultad de educación que participan de la experiencia es de 172 y el número de asignaturas virtualizadas de 264. Consideramos que para un proyecto que lleva pocos años, que en ningún momento ha sido obligatorio y de cuyo uso se podían extraer pocas ventajas directas en forma de créditos o reconocimiento, el re-

sultado es excepcional y puede revelar algunos aspectos que podrían ser analizables en otro momento.

La entrada del profesorado en la innovación tecnológica ha pasado una primera fase que podríamos llamar de alfabetización técnica. Actualmente un significativo número de profesores ha alcanzado una capacitación técnica que le permite conocer las posibilidades de la plataforma de gestión de cursos virtuales WebCT.

Ahora necesitamos entrar en otra fase de reflexión pedagógica que permita un mejor aprovechamiento de este tipo de recursos.

Con ese fin pretendemos ofrecer una serie de pautas que ayuden al diseño más eficaz de las asignaturas. Pero antes de ofrecer esas pautas debemos hacer una serie de aclaraciones sobre distintos temas que ayudarán a comprender mejor la génesis de las pautas que pretendemos ofertar.

2.1- Peligros de las nuevas tecnologías.

Primer peligro. La panacea docente.

La introducción de este tipo de recursos puede provocar en el profesorado una excesiva confianza en los instrumentos pensándolos como elementos que solucionen la docencia universitaria y provoquen el olvido de la clase que parece perder sentido. ¿Si podemos entregar los apuntes, preparar ejercicios, facilitar el acceso a multitud de recursos seleccionados, y contestar preguntas, para qué sirve ya la clase si la utilizáramos precisamente para eso?

En primer lugar, estos instrumentos no son la panacea de la educación como tampoco lo fue en su momento la pizarra o más recientemente el proyector de transparencias. Ciertamente, esta herramienta puede obligarnos, una vez pasada la posible euforia inicial, a replantear algunas de las cosas que hacíamos en la clase y que ahora han perdido su sentido. Este dato no es negativo, simplemente va a permitir centrar la clase en tareas más complejas que requieren de una tutorización y un nivel de diálogo y de dominio de la materia mayor. En este sentido constituyen un desafío enorme al papel del profesor (Christiensen, T.K, 2003).

Es posible que, en el fondo, las clases tal y como generalmente se dan fuesen ya un modo muy prescindible de enseñar. Habían perdido su sentido pues para muchas de las cosas que hacíamos existían otros recursos mejores. Estos nuevos sistemas nos recuerdan que nos habíamos acomodado en un tipo de docencia repetitiva, mecanizada y centrada en nuestra propia actividad más que en el aprendizaje de los alumnos.

Quizás también este tipo de instrumentos nos permita replantearnos, no sólo cómo enseñar sino qué es necesario aprender en el mundo actual donde los datos y los recursos que están tan a mano.

La presencia de un grupo de alumnos que ha leído y trabajado sobre un tema, no entorpece la clase, sólo obliga a mejores clases porque el alumnado no se va a confor-

mar con la repetición de argumentos sobre los que ya ha pensado, ni le va a resultar útil cuando va a volver a ver los contenidos de la misma manera que se los han dado en clase cuando encienda el ordenador de su casa.

Sin embargo, estos datos no deben hacernos dudar de la utilidad de las clases sino sólo de la inutilidad de algunas clases. Tampoco podemos pensar en la bondad educativa de toda tecnología sino sólo en la posibilidad de pensar algunas tecnologías de manera educativa.

Segundo peligro. *Los cursos paralelos*

Cuando se comienza a diseñar una asignatura utilizando los recursos que ofrece la red puede existir la tendencia a preparar cursos y colgar materiales que tengan una escasa o nula relación con lo que se hace en las clases. Si nos estamos aproximando a una enseñanza *blended*, el objetivo no es pensar en dos tipos de acción para un mismo resultado (una presencial y otra no presencial) sino *relacionar* ambos tipos de recursos de manera que tanto las clases como la red cobren más sentido y resulten más aprovechables si se utilizan ambas líneas del curso⁹. Esto es difícil pues obliga a pensar más en la totalidad del proceso de enseñanza y no tanto en lo que nosotros podemos hacer en la clase o colgar en la red. La solución no viene sólo por colgar contenidos que tengan que ver con lo que se da en clase, como no podría ser de otro modo, sino en colgar contenidos y actividades que sirvan para hacer mejores clases, y en hacer clases que, además de estimular a seguir trabajando fuera de ellas, reorienten el contenido y los objetivos de aprendizaje de la red.

En este punto la introducción de los créditos ECTS medidos en trabajo del alumno no tiene por qué facilitar por sí misma la ausencia de cursos paralelos o la reduplicación del trabajo entre varias líneas. Lo que nos va a ayudar a evitar la existencia de cursos paralelos es un diseño completo del proceso educativo dirigido a relacionar ambos tipos de recursos, apoyándose mutuamente. Esto requiere, previamente, una reflexión sobre lo que queremos obtener de cada recurso y, sobre todo, una continua adaptación de cada uno, en contenido y uso, en función de lo conseguido en el otro.

Tercer Peligro. *La fotocopidora Virtual*

Utilizar la red como un sistema para colgar apuntes, programas y/o transparencias, en principio, no equivale a utilizar mal los recursos que nos ofrecen. Como ya se ha señalado, la utilización de los recursos depende de lo que queramos hacer y no sólo de lo que la tecnología nos permite. El criterio pedagógico principal no es utilizar la última tecnología. La tecnología surge para resolver problemas que pueden resultar reales o no en nuestra concepción de la docencia. Si no lo son resultaría ridículo forzar nuestro pensamiento para hacernos dependientes de un determinado instrumento. Son los profesores los que diseñamos los cursos, con base en nuestros objetivos, el destinatario, el momento, etc., no los informáticos. La tecnología pone a nuestra disposición recursos que podemos usar o no usar.

No obstante, pensaremos mejor lo que queremos hacer si conocemos las posibilidades que nos ofrece sin que ello implique, en ningún momento, sentirnos forzados a

utilizarlas todas. Comenzar a utilizar los recursos virtuales como fotocopidora virtual puede ser un buen comienzo, incluso es posible que sea un primer paso necesario, pero pensar que esto es todo lo que podemos hacer sería como matar moscas a cañonazos. Por eso, es interesante ir poco a poco usando todos los recursos disponibles no porque me obligue metodológicamente sino porque descubrir, en educación, un nuevo recurso puede ayudarme, como docente, a diversificar el logro de un objetivo educativo ya conocido, o bien incluso a plantear nuevos objetivos de formación.

Cuarto peligro: *El exceso de optimismo tecnológico*

Ya hemos visto el peligro de considerar a estos nuevos recursos como la gran panacea docente. Un nuevo peligro relacionado con éste estriba en olvidar las posibilidades reales que tenemos en función de la realidad sociocultural en la que trabajamos. Por ejemplo, pensar que la introducción de la tecnología hará de por sí más participativos a los alumnos puede llevarnos a desilusiones importantes. El principal problema no radica en la dificultad técnica y logística de que los alumnos acceden al uso de las herramientas. La expansión que el propio mercado ha posibilitado de los recursos informáticos es más rápida de lo que muchas veces pensamos desde la universidad. Los problemas más importantes, por lo tanto, no vienen por ese lado sino por la falta de costumbre que tienen los estudiantes a la hora de dirigir su propio aprendizaje, de involucrarse y participar activamente en las actividades que se les proponen. Por eso, un peligro es el excesivo optimismo pedagógico de algunos docentes al considerar que introduciendo más recursos y posibilidades técnicas en la instrucción, van a conseguir automáticamente mejores resultados. Si hacemos un diseño que incluya mucha tecnología deberemos tener presente esta realidad y la necesidad de introducir toda clase de incentivos, que, por cierto, no tienen su origen y expresión en cuestiones tecnológicas.

2.2- Pensar la docencia

La lectura de los peligros de los que acabamos de hablar nos conduce lógicamente a un primer punto, previo a cualquier tarea. Este primer punto lo podríamos denominar “pensar la docencia”. Existe mucha bibliografía sobre la docencia universitaria y sobre su didáctica. No es este el momento de hacer un repaso teórico en torno a las distintas escuelas de programación, ni pretendemos ofrecer un modelo cerrado sobre el diseño de las clases. Siempre nos ha parecido necesario que el profesorado universitario se pare y piense qué quiere transmitir, a quién quiere trasmitírselo, cómo quiere hacerlo, con qué instrumentos cuenta y si son estos suficientes.

Hacerse estas preguntas siempre ha resultado importante y es una actividad que muchos profesores no se han hecho nunca o quizás se las hicieron hace mucho. Desde el nuevo sistema de créditos es importante replantearse la docencia porque la perspectiva del diseño cambiará al tener en cuenta las diversas relaciones que se abren entre nuestro trabajo y el de los alumnos, tanto dentro como fuera del aula.

Ya no se trata tanto de qué quiero hacer sino de qué quiero que hagan, cómo

quiero que lo hagan teniendo siempre presente que todo aprendizaje se realiza en apertura a aprendizajes futuros y desde aprendizajes pasados, qué instrumentos creamos a los alumnos para que accedan a los recursos y cómo planeamos ese acercamiento. Con respecto a este último punto no se trata tanto de pensar si yo me siento cómodo con tal o cual recurso sino si están los alumnos predispuestos a utilizar esos recursos o no, si tienen posibilidad, facilidad, conocimiento, etc., y cómo puedo conseguir solventar esos posibles inconvenientes.

Antes de concluir este punto, una breve aclaración para evitar malos entendidos. Pensar la docencia desde el punto de vista del alumno no es algo nuevo, tampoco es algo muy distinto a lo que ya se venía haciendo.

Siempre hemos considerado un buen profesor no sólo a aquel que domina, hasta donde es posible, el objeto de conocimiento que pretende transmitir, sino también el que conseguía hacer atractivos, interesantes e inteligibles los objetos de su enseñanza. Es cierto que conseguir esto no es ajeno al dominio, en cierto sentido apasionado, del saber, junto con la necesaria secuenciación lógica de las explicaciones que coinciden con la estructura lógica del pensamiento del alumno. Luego la buena enseñanza siempre había tenido en cuenta, aunque fuera inconscientemente, al alumno.

Para pensar actualmente la clase, la universidad no puede obviar todas las posibilidades que las nuevas tecnologías nos ofrecen aunque éstas supongan nuevos retos y nuevos problemas a los docentes. Por ejemplo, muchos docentes recelan del uso de las nuevas tecnologías debido a que es fácil que inicialmente provoque un aumento del absentismo frente a las clases¹⁰.

Este hecho lejos de ser un mal no es más que la situación lógica que se produce cuando se puede acceder a la misma información por diferentes caminos. Esta situación nos obligará principalmente a preguntarnos ¿qué se puede conseguir en la clase que no se pueda conseguir fuera? Debemos comenzar pues por realizar en papel un esquema sobre el funcionamiento de la clase dentro de la totalidad del proceso de aprendizaje.

Definir el funcionamiento de la clase y la relación que existe entre ésta y el trabajo fuera del aula, es especialmente importante si utilizamos métodos complejos como el Campus Virtual que deben ser diseñados cuidadosamente para que colaboren en la enseñanza. Pero antes de pasar al diseño, tenemos que pensar de manera más global en qué consiste una buena enseñanza en la universidad y qué cabida tiene en ella o cómo puede ayudar a la misma la introducción de herramientas como el Campus Virtual.

2.3-Las buenas prácticas en la enseñanza universitaria.

Derivados de las teorías constructivistas, en 1987 aparecieron publicados siete principios que están en el fundamento de las buenas prácticas educativas según el trabajo de Chickering y Gamson, (Chickering, A., & Gamson, Z. 1987). Estos siete principios pueden servirnos de base a la hora de pensar nuestras asignaturas.

Aunque los principios para las buenas prácticas en educación no habían sido escritos pensando en la revolución tecnológica que tanta repercusión está teniendo en la educación superior, sí que constituían un claro manifiesto de la educación constructivista. La revolución tecnológica, no sólo no ha derrumbado estos principios, sino que éstos han cobrado ahora nuevas posibilidades como el propio Chickering explora en un escrito posterior con Ehrmann¹¹. ¿Cuáles son y cómo puede influir la tecnología en esas buenas prácticas?

1) Las buenas prácticas en la enseñanza animan al contacto entre los estudiantes y los profesores;

En el contacto entre los estudiantes y el profesor ha habido un clarísimo aumento de posibilidades pues los momentos educativos que antes se reducían sólo al tiempo de la clase o las tutorías presenciales, ahora se puede ampliar pues es posible tener contactos asincrónicos mucho más flexibles. Algunos críticos pueden argüir que la virtualización de asignaturas puede contribuir a un mayor alejamiento entre profesor y alumno pero eso no es tanto una consecuencia de la tecnología sino una elección en el uso de esa tecnología. Debemos, no obstante, estar alerta frente a ese potencial peligro¹².

2) Las buenas prácticas en la enseñanza desarrollan la reciprocidad y la cooperación entre los estudiantes;

La relación entre los propios estudiantes y la posibilidad de generar comunidades de aprendizaje también se ha multiplicado (Salinas, J. 2003). De hecho, muchos de los que trabajan en *blended learning* reconocen que tanto la comunicación entre estudiantes como el aprendizaje cooperativo constituyen posibilidades muy interesantes que surgen de la utilización de la comunicación virtual (Singh, H. 2003) (Singh, H. and Chris Reed, Ch. 2001) (Jared M. Carman, J. M. 2002) (Osguthorpe, R.T. and Graham, Ch. R. 2003) (Aspden, L and Helm, P. 2004), sobre todo, cuando viene apoyada por el contacto generado en las clases presenciales.

En algunos estudios se ha puesto de manifiesto cómo los estudiantes valoraban positivamente esta posibilidad de participar online, donde los más tímidos y aquellos que jamás participarían en un grupo grande se sentían más cómodos y podían expresarse mejor (Vignare, K; Starenko, M. 2004)¹³.

3) Las buenas prácticas en la enseñanza utilizan técnicas de aprendizaje activo;

Este punto requiere algunas consideraciones relevantes. Sabemos que las nuevas tecnologías, por sí mismas, no constituyen aprendizaje activo. La tecnología no es suficiente (Chickering, A. and Ehrmann, S.C 1996) y requiere pensar la enseñanza y las relaciones profesor-alumno de maneras diferentes. Pero es que, además, el concepto de actividad es un concepto complejo que sólo superficialmente considerado puede excluir de él a las clases magistrales pues, como dicen los profesores Esteve, Guerrero y Hernández, “(c)uando se ofrece una auténtica lección magistral los alumnos adoptan un papel verdaderamente activo, en el que su pensamiento se interroga y se sorprende, descubre y resuelve, rompiendo barreras y ensanchando límites que nunca se habían traspas-

sado, pese a que no se hace otra cosa que seguir el curso de un pensamiento ajeno” (Esteve, J.M; Guerrero, R; Hernández, A. E, 1994:117). No obstante, aunque podemos considerar las buenas clases magistrales como activas también sabemos que existe otra clase de actividad no relacionada con la escucha sino con el paradigma del *learning by doing*. Para este tipo de actividad las nuevas tecnologías ofrecen una ingente cantidad de recursos aún sin explotar.

4) *Las buenas prácticas en la enseñanza requieren una retroalimentación rápida;*

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación también influyen en la aplicación del cuarto principio, referido al feedback. Pero es que además de posibilitar la flexibilidad en el *feedback* profesor-alumno, pues las posibles preguntas no tienen que esperar a los momentos del aula, la utilización de herramientas como el correo electrónico o los foros, al utilizar el lenguaje escrito, obliga a ser más preciso tanto en el planteamiento de la duda como en la elaboración de la respuesta.

5) *Las buenas prácticas en la enseñanza exigen cuidado en la programación de las actividades;*

Como ya hemos dicho en otro lugar, introducir complejidad tecnológica en la acción educativa requiere un mayor énfasis en el diseño de las actividades¹⁴, ¿por qué?, porque el riesgo de dispersión, disgusto, o desengaño se acentúa. Cuando se ponen expectativas e ilusiones en un sistema que va a terminar reproduciendo viejos errores el desengaño va a ser mayor. Utilizar recursos para llenar espacios y tiempos no es la función de las nuevas tecnologías. Debemos pensar que las importantes posibilidades que estos ofrecen para fomentar un pensamiento crítico. Un acceso rápido a la información y unas enormes posibilidades de comunicación nos van a obligar a pensar de manera diferente lo que queremos hacer con las actividades que proponemos y cómo vamos a utilizar lo aprendido a través de esas actividades en posteriores momentos educativos como las clases.

La integración de las actividades en una experiencia global de aprendizaje es fundamental (Epic White Paper, 2003). El gran problema de muchos de los cursos *e-learning* ha estado en esta parte del proceso. Trasladar a un formato digital lo que antes estaba en un libro de texto no resulta muy valioso, pero esto no es defecto de la tecnología sino de su uso al igual que utilizar las clases para dictar apuntes no es un defecto esencial de la clase son de su uso.

6) *Las buenas prácticas en la enseñanza fomentan altas expectativas;*

Partir de una actitud positiva y de altas expectativas sobre los alumnos posibilita asignaturas mejores siempre que se tengan en cuenta algunas consideraciones básicas. Primero, un mínimo realismo en las expectativas propuestas y segundo, una consideración individualizada de esas expectativas. Cuando hablamos de expectativas realistas en el campo en el que nos estamos moviendo, debemos saber que los alumnos con los que nos encontramos en nuestra universidad provienen de una enseñanza tradicional y generalmente pasiva en la que han permanecido un mínimo de 11 años con los comportamientos que ha generado ese tipo de enseñanza. Además, la formación de los propios

profesores ha estado sometida a los mismos esquemas, con lo que esto puede suponer de desajustes, malos entendidos, frustraciones, etc. Por eso es tan importante el énfasis que hacemos en el diseño y en la necesaria evaluación de los alumnos y las posibilidades que realmente tenemos. Pero una vez avisados de estas dificultades no podemos por menos que reconocer que las nuevas tecnologías ofrecen muchas posibilidades a una enseñanza individualizada donde, definiendo varios posibles perfiles, todos puedan encontrar suficientes y atractivos retos intelectuales en su formación.

7) Las buenas prácticas en la enseñanza respetan la diversidad de talentos y estilos de aprendizaje;

En relación con el punto anterior, el modelo *blended learning* con su potencial flexibilidad se nos muestra como eventualmente más respetuoso con los diferentes estilos de aprendizaje, distintos talentos e incluso distintos intereses. Pero antes de dejarnos llevar por la euforia debemos matizar algo importante para ser justos con los buenos docentes, auténticos virtuosos del respeto a la diversidad de talentos y estilos de aprendizaje.

La verdadera educación, en último término, siempre ha sido una actividad individualizada. Aun cuando los maestros hablen a clases más o menos numerosas es personalmente como se acogen sus mensajes. Siempre ha resultado impresionante y, ciertamente un tanto misteriosa, la capacidad de los buenos profesores para conseguir enganchar, estimular, apasionar a muchachos con diferentes situaciones vitales, intereses, expectativas, experiencias, estilos de aprendizajes, etc. No es exclusivamente una cuestión de técnica y sí de tacto pedagógico del que habla Van Manen (Van Manen, 1998). No cabe duda que la tecnología ayuda porque, como ya hemos visto, multiplica la posibilidad de establecer contactos entre alumnos y profesores y entre los propios estudiantes entre sí, y son precisamente estos contactos entre alumnos y profesores los que pueden exigir y generar diversidad de consideraciones, de estilos y, en definitiva, diversidad de relaciones educativas. En este punto, como siempre, el diseño es importante pero no suficiente¹⁵

2.4- El diseño utilizando Campus Virtual

Teniendo en cuenta todo lo dicho hasta ahora sobre las buenas prácticas y cómo puede influir la utilización de la tecnología en ellas, debemos comenzar por tomar algunas decisiones sobre tres aspectos concretos: a) Qué profundidad de uso vamos a hacer de los instrumentos del Campus Virtual, b) a qué ámbitos vamos a aplicar esa tecnología; c) qué limitaciones podemos encontrarnos.

Profundidad de uso.

Decidirse por utilizar un recurso con tantas posibilidades como el Campus Virtual no implica decidirse por utilizar la totalidad de las herramientas que éste ofrece. Ya lo hemos dicho antes pero insistimos pues es común que mucha gente piense que necesita menos cosas de las que la herramienta ofrece y se desanime por lo que puede suponer de supuesto derroche la utilización de unos pocos recursos. Esta es una idea errónea pues la herramienta no está sino para servir de ayuda y algún profesor puede determinar

que toda la ayuda que necesita se limita a colgar el programa o un calendario de actividades y nada más. Es perfectamente legítimo.

A veces puede suceder que deslumbrados por la novedad muchos profesores se vean empujados a abandonar prácticas realmente educativas pero que no requieren del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación¹⁶. En resumen es importante planear el tipo de recursos concretos que vamos a usar y el grado de necesidad de esos recursos para el desenvolvimiento de la clase; más adelante trataremos con más profundidad este punto. Lógicamente la profundidad de uso está en relación con la reflexión sobre los objetivos a los que aplicar este tipo de recursos.

Para elaborar esta reflexión también debemos preguntarnos antes qué estamos dispuestos a hacer y cuánto tiempo estamos decididos a dedicar. Podemos distinguir básicamente cuatro tipos de herramientas básicas. Unas destinadas a la información, otras dedicadas a la comunicación, un tercer grupo de herramientas destinadas a la elaboración de distintos tipo de contenidos, y un último grupo dedicado al diseño de trabajos en grupo, ejercicios de evaluación, exámenes, etc. Por regla general la inclusión de herramientas comunicativas va a suponer un mayor esfuerzo de atención a los estudiantes a no ser que nos limitemos a los foros libres entre alumnos. Si no es así exigirán por parte del docente un esfuerzo más continuado que quizás sea inevitable si la docencia presencial tiende a tener un menor peso. Las herramientas de contenidos quizás exijan un esfuerzo más importante de elaboración de material, un menor esfuerzo durante el curso, y una aplicación fácil en cursos posteriores.

A la vez que hemos definido la dinámica que vamos a llevar en la clase y la profundidad del uso que vamos a dar a los instrumentos, necesitamos definir también el ámbito de uso.

Ámbito de uso.

Este aspecto resulta central y requiere realismo y discernimiento acerca de las posibilidades reales de las que disponemos. Nos referimos por ámbito de uso al lugar que ocupan estos recursos en la planificación total del aprendizaje. ¿Qué actividades vamos a preparar para la red? ¿Con que periodicidad las vamos a ofrecer a los alumnos? ¿Qué grado de obligatoriedad imponemos? ¿Qué tipo de utilización vamos a hacer de esas actividades online en las clases presenciales? Definir correctamente estas preguntas u otras similares requiere entre otras cosas:

- 1- Ponernos en el lugar del alumnado concreto que tenemos de sus recursos, conocimiento y tiempo concreto del que estos disponen¹⁷.
- 2- Pensar el proceso educativo de una forma global e integrada para evitar caer en la creación de cursos paralelos, fuente segura de absentismo.
- 3- Las nuevas herramientas tecnológicas nos permiten definir diferentes perfiles de acceso (estudiantes repetidores, estudiantes a tiempo completo, alumnos del programa Erasmus, etc.). Creemos que en un futuro in-

mediato resultarán no sólo útiles sino indispensables para pensar en diferentes sesiones presenciales según la procedencia de distintos alumnos si es que llega a existir auténtica movilidad estudiantil.

2.5- Limitaciones de las herramientas.

Debemos tener en cuenta que los que han hecho las herramientas son técnicos y los modos de enseñar son virtualmente infinitos. Como principio general hay que buscar que la tecnología se adapte a nosotros y no nosotros a la tecnología. En la Universidad contamos con diverso apoyo tecnológico y además, este principio es el que de alguna manera garantizará que los técnicos estén al servicio de la creatividad y las necesidades docentes y no al revés. Una vez que pensemos lo que queremos hacer en función del diseño global de la materia hemos de hacernos algunas preguntas. ¿Se puede técnicamente hacer lo que queremos hacer? Si se puede hacer ¿es factible para nosotros teniendo en cuenta distintos aspectos como el coste y los beneficios? Si no es posible ¿conocemos alternativas?, ¿los equipos técnicos nos las pueden facilitar?, ¿son válidas en nuestro diseño?

2.6-Elaboración de una narrativa

Definidos en profundidad el ámbito y la posibilidad de nuestro recurso técnicos debemos comenzar el diseño global de la materia. No se trata de pensar como dos bloques separados la docencia presencial y la docencia virtual sino que se trata en definitiva de pensar la enseñanza de la materia globalmente pues queremos hacer una enseñanza lo más integrada posible y no dos bloques paralelos. ¿Cómo podemos hacerlo?

Hemos de pensar esta estructura teniendo en cuenta que la Universidad Complutense es sobre todo una Universidad presencial que apuesta por el valor de este tipo de docencia que constituye su fundamento. En último término, esta estructura siempre trata de responder, de alguna manera, a estas cuatro preguntas que nacen del a quién enseñamos y qué queremos enseñar.

¿Cómo comenzamos un tema?

¿Cómo lo desarrollamos?

¿Cómo lo concluimos?

¿Cómo lo evaluamos?

Existen muchos modelos posibles para responder a estas preguntas y muchas formas de integrar en esos modelos las herramientas del Campus Virtual. No se trata de definirse dogmáticamente con ningún modelo específico pues nos pueden valer varios a lo largo de un curso según los temas que vayamos tratando en las asignaturas.

Definir un modelo no es más contar que contar sobre el papel lo que se piensa hacer. Existen varias formas de escribir los modelos no necesariamente tan esquemáticos¹⁸ como el que vamos a poner en el ejemplo siguiente:

Momento/Lugar de la acción	<i>Profesor</i>	<i>Alumno</i>	Profesor/alumno
<i>Aula</i>	Exposición teórica inicial		
<i>Aula</i>		Actividad grupal	
<i>Aula</i>			Puesta en común y debate
<i>Fuera del aula (online/bibliotecas, etc.)</i>		Lecturas obligatorias de profundización	
<i>Online</i>	Participación en foro, weblog, Chat, etc.		Participación en foro, weblog, Chat, etc. (posibilidad de recoger datos para la evaluación)
<i>Online</i>	Lecturas de las participaciones en foro, weblogs, Chat, etc		Participación en foro, weblog, Chat, etc. (posibilidad de recoger datos para la evaluación)
<i>Aula</i>	Exposición de las conclusiones sobre el tema elaboradas a partir de Lecturas de las participaciones en foro, weblogs, Chat, etc		
<i>Online</i>			Participación en foro, weblog, Chat, etc. (posibilidad de recoger datos para la evaluación)
<i>Aula</i>		Puesta en común, síntesis final/Resumen	
<i>Aula</i>		Prueba de evaluación	

2.7- El paso a la plataforma del Campus Virtual.

Es importante insistir en que un modelo en sí mismo considerado no hace valiosa una docencia pues puede quedar bien sobre el papel y no poder llevarse a la práctica por distintos factores. En el caso que hemos expuesto podemos intuir posibles problemas que harían fracasar el modelo y que exigen de la capacidad motivadora del profesor y de la necesidad quizás de algún tipo de incentivo inicial para la participación.

En cualquier caso la realización explícita de un modelo es un paso necesario para poder utilizar de forma más eficaz las herramientas del Campus Virtual. Una vez explicitado el modelo ya sabemos qué queremos hacer con el Campus Virtual. En nuestro caso, utilizaremos herramientas de contenido donde colgar textos, referencias a direcciones de Internet, citas bibliográficas o cualquier otro material necesario. Así como herramientas de comunicación: foros, chats, enlaces a los blogs personales de los alumnos, etc. El modelo que hemos explicitado no exigiría nada más. La actual utilización concreta de las herramientas, requiere un simple aprendizaje técnico muy sencillo, pero su éxito, y esto es lo importante, depende de todo el trabajo previo sobre el modelo educativo y de las capacidades del profesor.

3.- REFERENCIAS

ASPDEN, L AND HELM, P. (2004) Making the Connection in a Blended Learning Environment. *Educational Media International* 41:3, pp.245-252.

BURGOS, D; TATTERSALL, C; KOPER, R. (2005) *Utilización de estándares en el aprendizaje virtual. Funcionalidades didácticas de la especificación IMS- Learning Design*. Open Universiteit Nederlands. Disponible en http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/488/1/BURGOS_DanielEtAl_040505.pdf

CHEOL H.OH. (2003) Information Communication Technology and the New University: A View on eLearning *ANNALS,AAPSS* ,585,January pp.134-153.

CHICKERING, A., & GAMSON, Z. (1987). Seven principles of good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39, 3-7.

CHICKERING, A AND EHRMANN, SC (1996) Implementing the seven principles: technology as lever, *AAHE Bulletin*, pp. 3-6.
(<http://www.tltgroup.org/programs/seven.html>).

CHRISTENSEN, T. K. (2003) CASE 1 Finding the Balance: Constructivist Pedagogy in a Blended Course *The Quarterly Review of Distance Education*. Volume 4(3), pp. 235-243.

EPIC WHITE PAPER (2003) *Blended Learning* www.epic.com

ESTEVE, J.M.; GUERRERO, R.; HERNÁNDEZ, A.E. (1994) Metodología didáctica en Teoría de la Educación, *Revista de Ciencias de la Educación*, (157) enero-marzo, pp.117-139.

JARED M. CARMAN, J. M. (2002) *Blended Learning Design: Five Key Ingredients*. KnowledgeNet.

ILLICH, I. (1973) *Deschooling Society*. Harmondsworth, Harrow books.

MARSH, J. (2001) *How to Design Effective Blended Learning*. brandon-hall.com.

OSGUTHORPE, R.T. AND GRAHAM, Ch. R. (2003) blended learning environments Definitions and Directions *The Quarterly Review of Disiance Education*. Volume 4(3), pp. 227-233

REIMER, E. (1973) *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona, Barral.

SALINAS, J. (2003) *Comunidades virtuales y aprendizaje digital*. Conferencia presentada a Edutec, <http://www.edutec.es>

SINGH, H (2003) Building Effective Blended Learning Programs *Educational Technology*, 43, (6), pp. 51-54.

SINGH, H. and REED, CH. (2001) *A White Paper: Achieving Success with Blended Learning*. Centra Software.

VAN MANEN, M (1998) *El tacto en la enseñanza* .(Barcelona, Paidós).

VIGNARE, K; STARENKO, M. (2004) *Blended Learning Pilot Project. Final Report For the Academic Year*. Online Learning Department. Rochester Institute of Technology.

Notas:

[¹] European Credit Transfer and Accumulation System.

[²] http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_es.html.

[³] Ese tiempo era el que contabilizaba para que pudiéramos hablar de que una asignatura tenía tantos créditos.

[⁴] El concepto de “alumno medio” resulta significativo pues a todos nos parece obvio que hay alumnos que aprenden más deprisa y requieren menos tiempo para asimilar según qué contenidos y alumnos que necesitaban menos. De hecho, el tema del alumno medio, que quizás puede ser más fácil de determinar en asignaturas más técnicas resulta una variable muy complicada e incluso absurda cuando nos referimos asignaturas humanísticas, que son principalmente formativas y no tanto profesionalizantes, ¿cuánto tiempo tengo que dedicar al pensamiento sobre el mito de la caverna?

[⁵] No es este el momento ni el lugar para hacer una disquisición en torno al término *e-learning* o en torno a sus diferencias con otros métodos que están en su base como por el ejemplo el *Computer-based training* (CBT). Nosotros utilizamos el término *e-learning* para referirnos a la enseñanza que, basada en los recursos que ofrecen las nuevas tecnologías, aprovecha especialmente los recursos interactivos y comunicativos que aporta Internet. Es algo más que limitarse a los enormes recursos metodológicos que suponen los recursos multimedia utilizados aisladamente.

[⁶] Como afirma Cheol, el incremento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación está erosionando poco a poco la enseñanza tradicional: (Cheol H.OH. 2003)

[⁷] El País, 29-XII-2005.

[⁸] Es importante señalar que para muchos autores blended learning está directamente ligado con el cambio de paradigma de una enseñanza centrada en el profesor a una enseñanza centrada en el alumno, tal y como parecen exigir los ECTS. Cfr. (Singh, H. and Chris Reed, Ch. 2001).

[⁹] El asunto clave es encontrar el balance adecuado presencialidad-virtualidad, (Trudy K. Christensen T.K 2003).

[¹⁰] Cfr. <http://www.latimes.com/technology/la-me-noshow17jan17,1,3883942.story>

[¹¹] También otros autores, que hacen hincapié en algunas de los aprendizajes que se fomentan a través de las herramientas virtuales, corroboran una mejor realización de estas buenas prácticas. Para estos autores, las herramientas virtuales utilizadas a través de los *IMS- Learning Design* generan un mejor aprendizaje personalizado, adaptativo (con un rápido y dinámico *feedback*), activo, y colaborativo. Como ahora veremos estos aprendizajes están recogidos en el catalogo de buenas prácticas, sobre todo en las cuatro primeras (Burgos, D; Tattersall, C; Koper, R. 2005)

[¹²] Los profesores de nuestra facultad perciben está mejora en la comunicación de forma aplastante. En una pregunta valorativa entre 1 (total desacuerdo) y 5 (total acuerdo) el ítem “mejora la comunicación con los alumnos” obtiene un 4,5. No obstante, los datos de esa encuesta nos muestran también cómo todavía no hemos descubierto las posibilidades comunicativas entre los propios alumnos que estas herramientas poseen, pues sólo un 50% ha utilizado el foro y un 34% ha utilizado las herramientas para trabajo en grupos. Por el contrario, las herramientas más utilizadas y valoradas como más útiles son el módulo de contenidos (recordar el peligro de la fotocopiadora virtual) y la gestión de alumnos (Datos de encuesta interna)

[¹³] Nuestra propia experiencia también confirma esta impresión.

[¹⁴] Más que la propia tecnología , la clave está en el diseño instructivo, cfr.(Cheol H.OH. 2003).

[¹⁵] Los profesores de la Facultad de Educación perciben que estas herramientas van a aumentar el tiempo de dedicación a la docencia y también, aunque en menor medida, el tiempo dedicado al aprendizaje por parte de los alumnos (Datos de encuesta interna)

[¹⁶] Recientemente se viene impulsando desde diversos órganos de la Universidad el reconocimiento de distintas formas de docencia novedosa lo que puede resultar injusto para aquellos que trabajan y enseñan muy bien de forma tradicional.

[¹⁷] Este dato nos lo ofrece el número de créditos ECTS para una determinada asignatura teniendo en cuenta que un crédito tiene 24 a 30 horas de trabajo (http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_es.html).

[¹⁸] Se pueden leer dos ejemplos de narrativa sobre *blended learning* en: (Vignare, K; Starenko, M. 2004))