



LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA PLANIFICACIÓN Y REALIZACIÓN DE UN CURSO VIRTUAL DE MÁSTER UNIVERSITARIO

Christian Roith
Universidad de Almería, chroith@ual.es

RESUMEN: *El trabajo documenta y comenta críticamente el diseño y la realización de una asignatura completamente virtual titulada Comunicación, Política y Globalización en el marco del Máster en Comunicación y Aprendizaje en la Sociedad Digital, destacando sobre todo los procedimientos que se derivaron de la modificación de la modalidad de impartición del curso que inicialmente estaba previsto como semipresencial. Después de la justificación de una decisión paradigmática a favor de un enfoque didáctico-constructivista, se realiza un análisis de las opciones tecnológicas disponibles con el criterio de la mejor imitación de un proceso de aprendizaje en un espacio académico real. Además del uso de material didáctico tradicional, se introdujo la elaboración de vídeoclasses subidas a Youtube y su discusión en diversos foros de la plataforma virtual como innovación metodológica. A pesar de la identificación de algunos puntos débiles en el curso, como la falta de una opción de comunicación en tiempo real o la calidad mejorable en la edición de algunos vídeos, los resultados académicos de esta experiencia novedosa parecen satisfactorios.*

PALABRAS CLAVE: Nuevas tecnologías de la información y comunicación; innovación docente; docencia virtual; plataforma virtual; material didáctico audiovisual.

1 INTRODUCCIÓN

El Departamento de Psicopedagogía y Educación Física de la Universidad de Alcalá ofrece la titulación de *Máster en Comunicación y Aprendizaje en la Sociedad Digital* desde el año académico 2011/2012. El número de estudiantes matriculados en este máster – unos 25 - muestra que su planteamiento básico, es decir, la formación de investigadores y estudiosos que contribuyan al debate sobre los usos de la tecnología de la información y comunicación y las prácticas culturales asociadas a su uso, de forma que sea posible la participación de la ciudadanía no sólo como receptora y usuaria de los medios, sino también como productora y generadora de contenidos específicos, resulta altamente atractivo para profesionales provenientes de las disciplinas más diversas. Aunque el estudio detallado de la motivación de los estudiantes del máster sigue constituyendo una

tarea pendiente, la suposición de que uno de los elementos más atractivos del máster estriba en su alto grado de interdisciplinariedad, gracias a la colaboración de investigadores pertenecientes a campos académicos tan distintos como las Humanidades, las Ciencias Sociales y la Ingeniería, parece justificada.

Entre las numerosas áreas de conocimiento que participan en el máster se encuentra también el *Área de Conocimiento de Teoría e Historia de la Educación* que ofrece la asignatura *Comunicación, Política y Globalización* en el contexto de esta titulación. En la planificación inicial del máster estaba previsto impartir esta asignatura en la modalidad de semipresencial, es decir, combinar sesiones presenciales con sesiones no-presenciales ofrecidas a través de la plataforma virtual Blackboard (WebCT). No obstante, debido a un cambio en la situación profesional del profesor responsable de la asignatura, se produjo la necesidad de convertir la asignatura en un curso completamente virtual.

Este trabajo pretende reconstruir el proceso de aprendizaje de los estudiantes y del profesor en el desarrollo del curso de máster, en particular, en lo referente al uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación para el diseño de situaciones que permiten el aprendizaje en contextos académicos. Aunque la referencia ocasional a contenidos de la asignatura será inevitable, el enfoque principal se centrará en los aspectos metodológicos relacionados con estas tecnologías. Un fin de esta reconstrucción del proceso de planificación y realización del curso consiste en su documentación, lo que incluye simultáneamente la autorreflexión crítica sobre los éxitos y fracasos vinculados al uso de las herramientas tecnológicas.

Este artículo se estructura como sigue: Al principio se ofrece un análisis de los conocimientos previos de los estudiantes y del profesor, sobre todo, en referencia a su alfabetización digital. A continuación siguen reflexiones sobre el aprendizaje en espacios académicos y digitales con el fin de identificar los principios más adecuados para el diseño del curso virtual. En el próximo párrafo se describe el empleo de vídeos cortos, seguido de una referencia al material tradicional puesto a disposición de los participantes en el curso. El uso de los diferentes instrumentos de comunicación, como correo electrónico, foros y chats, es el tema del siguiente párrafo. Siguen unas reflexiones sobre los resultados académicos de la asignatura, para terminar con las conclusiones.

2 ANÁLISIS DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DE ESTUDIANTES Y PROFESOR

Uno de los pasos imprescindibles en la planificación de la organización de un proceso de aprendizaje constituye el análisis de los conocimientos previos de los estudiantes y del profesor. En la fase del diseño de la guía docente era solamente posible integrar suposiciones fundadas sobre la posible composición de los futuros estudiantes en las previsiones del desarrollo del curso. Debido al carácter decididamente interdisciplinar del máster, hubo que suponer que sus estudiantes iban a proceder de disciplinas académicas diferentes, reflejando en cierta manera la composición del profesorado implicado en la impartición del máster. De esta manera, se contó con un cierto porcentaje de alumnas y alumnos con una titulación pedagógica, en particular, de magisterio, así como con estudiantes titulados en ciencias de la comunicación, previsiblemente con experiencia en el campo de los medios de la comunicación, y una parte probablemente minoritaria de participantes con una titulación técnica. Mientras que las expectativas respecto a la composición académica del alumnado se vieron confirmadas, cuando se registraron las matrículas, hubo otro factor que resultó al menos sorprendente para el profesor de la asignatura objeto del presente estudio: la titulación parecía especialmente atractiva para estudiantes no españoles, en particular, procedentes de Latinoamérica. Aproximadamente el 40% de los estudiantes matriculados en el máster fueron latinoamericanos, procediendo sobre todo de la República Dominicana; estos estudiantes estudiaron en su totalidad con un beca concedida por el Ministerio Dominicano de Educación con base a un convenio cerrado con la Universidad de Alcalá.

Teniendo en cuenta los factores mencionados, se podía suponer un alto grado de alfabetización digital en general. Por otra parte, parecía también conveniente realizar un breve análisis de los conocimientos y las experiencias del profesor en el uso de las tecnologías de la información y comunicación con fines didácticos para elaborar un diseño realista de la guía del curso. Debido a razones biográficas, la mayor parte de los profesores universitarios actuales son necesariamente inmigrantes digitales en comparación con el alumnado que se compone mayoritariamente de los llamados nativos digitales. No obstante, el uso de las nuevas tecnologías es una habilidad que se puede adquirir mediante el aprendizaje. De manera que la biografía del aprendizaje digital del profesor destaca por varios pasos evolutivos que se podrían resumir brevemente como sigue:

- Preparación de presentaciones powerpoint para la impartición de clases en la universidad a partir de 2003.
- Uso de listas de correo electrónico para enviar materiales didácticos a los alumnos a partir de 2003. Después de comprobar las inconveniencias de este método que exigía la introducción manual de largas listas de direcciones de correo electrónico de los estudiantes:
- Diseño y administración de una página web propia (www2.uah.es/tice_eec), sobre todo con el fin de hacer materiales didácticos fácilmente accesibles a los estudiantes de las diferentes asignaturas.
- Migración de los contenidos publicados en la página web a la plataforma virtual Blackboard (WebCt) a partir del año académico 2010 / 2011.
- Realización de varios cursos de formación docente relacionados con el uso de las nuevas tecnologías en la docencia universitaria.
- Uso a nivel personal de las nuevas redes sociales.
- Pertenencia al grupo de investigación *Innovación y Tecnología en el Aprendizaje*.

Ante el fondo de estas experiencias que se plasmaron en la adquisición de unos conocimientos básicos de las nuevas tecnologías a nivel de usuario por parte del profesor, los desafíos metodológicos relacionados con la conversión de la asignatura de semipresencial a completamente virtual se presentaron sobre todo en la forma de la cuestión por la mejor adaptación de estas tecnologías a la nueva situación que destacaba por la ausencia de un contacto personal físico entre profesor y alumnado. Antes de la descripción pormenorizada de los medios técnicos utilizados con fines didácticos, parece conveniente una breve reflexión sobre los principios del aprendizaje en espacios académicos y digitales.

3 EL APRENDIZAJE EN ESPACIOS ACADÉMICOS Y DIGITALES

La psicología del aprendizaje ofrece un gran número de diferentes enfoques que intentan explicar cómo una persona aprende algo, es decir, cómo adquiere o modifica habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores de un modo estable como el resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación, etc. De estas explicaciones se derivan recomendaciones para los organizadores de procesos de aprendizaje sobre el mejor procedimiento para conseguir sus fines. En la planificación de un curso virtual de máster no pareció recomendable proceder a un análisis muy profundo de las ventajas y desventajas de los diferentes enfoques de la psicología del aprendizaje, sino que se consideró más idóneo comprender estas teorías como complementarias que sirven para iluminar diversos aspectos propios del aprendizaje, e identificar aquellas que pareciesen las más adecuadas para su aplicación en espacios académicos y digitales. Teniendo en cuenta las características de los estudiantes brevemente referidas en el apartado anterior, es decir, partiendo de la condición previa de que el curso se iba a dirigir a un colectivo que ya había mostrado con anterioridad su aptitud para el aprendizaje en un contexto académico, se prefirió el uso de un enfoque

constructivista que destaca sobre todo los aspectos cognitivos del aprendizaje como base teórica de la planificación del curso.

Las alumnas y los alumnos se entienden en esta perspectiva como los protagonistas que se construyen su representación individual del mundo [1] en el proceso del aprendizaje. La tarea del profesor consiste según este enfoque sobre todo en poner a disposición de los estudiantes las herramientas que les permiten la creación de sus propios procedimientos para resolver situaciones problemáticas, por lo cual tiene que entender su papel más como moderador de e incluso participante en los procesos de aprendizaje y no como una autoridad omnipotente y omnisciente. Aunque este paradigma fundamental se debe al histórico movimiento de la *Escuela Nueva* [2] y particularmente también a los trabajos de John Dewey [3], hay que constatar que aún no se realiza universalmente en las instituciones educativas y mucho menos en las universidades.

La problemática del diseño del curso se configuró sobre todo en la cuestión por la traducción de este concepto a una metodología didáctica que permitiese la involucración activa del alumnado en la elaboración de aportaciones al curso que constituyesen el resultado de investigaciones propias relacionadas con temas de la asignatura y que pudiesen servir también como punto de salida para los debates académicos subsiguientes. Mediante el uso de las nuevas tecnologías se pretendía, por una parte, estimular a los estudiantes a reflexionar sobre determinados temas, aprendiendo a localizar autónomamente fuentes adicionales pertinentes, y poner a disposición de sus compañeros y del profesor el resultado de estos esfuerzos para iniciar un intercambio intelectual fructífero.

El programa informático principal disponible para realizar estas pretensiones fue la nueva versión de WebCT, introducida en 2011, que ofrece numerosas opciones para el diseño de una asignatura virtual. No obstante, este programa tampoco excluye la posibilidad de recurrir a otras ofertas informáticas libremente disponibles que se podían utilizar a manera de complemento de la plataforma virtual. Por ejemplo, para la publicación de contenidos multimedia que suelen ocupar un espacio de memoria relativamente grande se prefirió recurrir a la oferta pública y gratuita de almacenamiento y publicación de Youtube. El principio que regía a la hora de planificar el uso de las nuevas tecnologías fue el de la imitación de la metodología didáctica habitual en el espacio universitario, teniendo en cuenta, por una parte, determinadas limitaciones propias de estas tecnologías e intentando aprovechar, por otra, algunas de sus posibilidades inherentes que constituyen una innovación en los instrumentos didácticos.

4 EL EMPLEO DE VÍDEOS CORTOS

Teniendo en cuenta los objetivos de la titulación del máster, el uso de contenidos multimedia, además de material escrito tradicional, no constituía simplemente una ampliación del repertorio didáctico, sino que el aprendizaje de la elaboración activa de estos contenidos se configuró como uno de los fines principales de esta carrera. Aunque los aspectos tecnológicos de esta producción de contenidos fueron el objeto de otras asignaturas en el máster, se consideró que el empleo de productos multimedia podía enriquecer también un curso cuyo desarrollo se centraba sobre todo en la reflexión teórica. Una de las grandes desventajas de un curso virtual es la ausencia del encuentro físico entre el profesor y los estudiantes. El contacto personal en un espacio físico real posee unas cualidades que hasta el momento ninguna tecnología de la comunicación puede sustituir por completo. Las opciones tecnológicas permiten simplemente una simulación más o menos perfecta de esta situación de comunicación.

Mientras que la comunicación a través de textos escritos permite el intercambio de ideas, la grabación, publicación y visionado de vídeos ofrece la posibilidad de ampliar las dimensiones de la percepción de las personas participantes en el curso por la visión y el oído. Las posibilidades técnicas actuales no ofrecen la tridimensionalidad y la háptica, y los medios de comunicación utilizados en el curso no ofrecían la opción de la reacción inmediata mediante la palabra hablada siguiendo las intervenciones de un participante,

aunque este último aspecto no es del todo técnicamente imposible, sino sobre todo una cuestión del empleo inteligente de las ofertas informáticas existentes.

A pesar de que WebCT ofrece la opción de albergar archivos multimedia entre los contenidos que se ofrecen a los estudiantes, se optó por la subida de vídeos a Youtube y la consiguiente publicación de los vínculos correspondientes en los diferentes módulos de aprendizaje. Evidentemente, se podría considerar que la dependencia de una empresa comercial externa a la universidad no es deseable para ofrecer contenidos de carácter académico, pero consta que ciertas opciones en Youtube – como por ejemplo la clasificación de un vídeo subido como privado y solamente accesible a las personas que conocen el vínculo – protegen de una manera satisfactoria la privacidad de los participantes en el curso. El mayor argumento a favor del uso de Youtube es que ofrece la opción de almacenar en un servidor externo una cantidad de información que de esta manera no sobrecarga el espacio de almacenamiento disponible en la universidad que aloja la plataforma virtual. Además, en el caso de que el uso de Youtube hubiese resultado insatisfactorio para los participantes en el curso, se podrían haber transferido los contenidos a Blackboard.

Los primeros usos de la técnica de grabación y publicación de vídeos cortos en Youtube se derivaron de la consideración de la importancia de las biografías personales en las ciencias humanas y sociales. La epistemología clásica del filósofo alemán Wilhelm Dilthey advierte que el investigador en las ciencias del espíritu¹ como sujeto del conocimiento no debe limitar o eliminar sus experiencias y su relación emocional e histórica con el objeto del conocimiento. En las ciencias del espíritu no se puede separar al ser humano como sujeto del conocimiento del objeto del conocimiento, porque forma parte de este mismo objeto, es decir, parte de la realidad histórica como conjunto de contextos de acción humana [2]. En este sentido, se complementó en primer lugar la publicación de la guía docente de la asignatura en la página web del máster con dos vídeos producidos por el profesor. En el primer vídeo se ofreció un resumen del programa del curso, el segundo contenía una corta presentación de la biografía académica y profesional del profesor. Los vídeos se grabaron con una cámara digital de alta definición, y a continuación se editaron con el programa *Magix Video deluxe 17*. Relacionado con el primer uso de esta tecnología, se pidió a los alumnos subir igualmente una corta presentación personal con una duración de entre 5 y 10 minutos a Youtube y comunicar el vínculo al profesor. Los estudiantes cumplieron con esta tarea rápidamente, ofreciendo de esta manera informaciones muy útiles sobre sus biografías, aunque el formato elegido no ofreció la opción de poder profundizar en algunos aspectos de estas presentaciones mediante las preguntas directas pertinentes. No obstante, se puede considerar el intercambio de informaciones biográficas organizadas mediante los vídeos cortos un acto de comunicación más personal que lo constituiría la transmisión del mismo contenido simplemente por vía escrita, aunque no puede sustituir, como ya señalamos anteriormente, muchas características del contacto personal.

Después de haber comprobado la viabilidad técnica del método descrito, se procedió a la elaboración de vídeoclases relacionadas con los temas de la asignatura. Estas clases pretendieron simular la situación de aprendizaje que se produce en un aula durante la presentación de una clase magistral tradicional. Aunque este método ha tenido que aguantar un aluvión de críticas en la literatura didáctica de los últimos tiempos, debido a que establece una situación comunicativa unilateral en la que una parte – el profesor – emite informaciones y la otra – los estudiantes – tiene el papel de receptor, sigue tratándose de una manera válida de transmisión de información. En el contexto de la preparación del curso se consideró como uno de los métodos cuyo fin consistía en el intento de establecer una base teórica para los subsiguientes debates. Las informaciones ofrecidas en estas clases se referían sobre todo a los contenidos que se habían publicado simultáneamente en otros formatos en la plataforma, es decir, en la forma de un artículo elaborado por el profesor y varias presentaciones powerpoint en las que se destacaban los contenidos más esenciales del tema. La elaboración de la vídeoclase puede beneficiarse

¹ La denominación de Wilhelm Dilthey de las disciplinas que actualmente se conocen como las ciencias humanas y sociales.

de las posibilidades técnicas de la edición de un vídeo: en diferencia a las clases ofrecidas “en vivo”, el profesor puede volver a grabar y editar cualquier parte de la clase hasta que la presentación le parezca satisfactoria. Adicionalmente, existe la posibilidad de incorporar contenidos multimedia en el vídeo, como vídeos cortos, imágenes, gráficos, archivos sonoros, etc., aunque en el caso concreto de la asignatura objeto de este estudio se hizo un uso muy modesto de estas opciones.

Como una ventaja de la presentación de contenidos en la forma de vídeoclases se podría considerar que la transmisión se dirige a otros sentidos que la publicación de un texto escrito. El estudiante puede percibir visualmente el lenguaje corporal del profesor durante la presentación del contenido y escuchar los matices de la presentación, así como recibir información adicional en la forma de explicaciones o comentarios que no se encuentran en el material escrito. Otra ventaja del formato consiste en la opción de visionar la vídeoclase en cualquier momento sin limitación alguna del horario, así como poder repetir la reproducción tantas veces que se quiera. Por estas razones, la producción y publicación de vídeos didácticos se está convirtiendo cada vez más en una metodología innovadora que se emplea en los más diversos contextos; como ejemplo se puede citar el proyecto de Fernández Sola y otros [5].

Por otra parte, uno de los puntos débiles de las vídeoclases, al menos en el formato que se utilizó al principio del desarrollo del curso, consistió en la imposibilidad de facilitar una comunicación en tiempo real. Los estudiantes podían formular sus preguntas, dudas y comentarios mediante posts en el foro o mensajes de correo electrónico, pero la falta de la opción de la videoconferencia múltiple en la versión de WebCT ofrecida por la Universidad de Alcalá impidió la deseable comunicación en directo entre los estudiantes y el profesor. La búsqueda de un programa informático que ofrece esta opción sigue constituyendo, sin duda, un desafío para la programación de los cursos virtuales ofrecidos por la Universidad de Alcalá.

5 LA DIFUSIÓN DE MATERIAL TRADICIONAL

Además de la posibilidad de ofrecer material multimedia, lo que constituye un método didáctico relativamente novedoso, la plataforma virtual utilizada para la impartición del curso de máster ofreció también la opción de la difusión de materiales de corte clásico. En diferencia a otras asignaturas más establecidas en la tradición académica, no existieron para la asignatura de nueva creación *Comunicación, política y globalización* los habituales libros de texto o manuales que hubiesen podido constituir una guía de orientación para los estudiantes. Por esta razón hubo que recurrir en primer lugar a la adaptación de trabajos de investigación del profesor responsable del curso y de otro profesor invitado, y por otra parte hubo que localizar publicaciones aptas para avanzar el debate en el curso y ponerlas a disposición de los participantes mediante el escaneo y la publicación en la plataforma. En este contexto es inevitable hacer una referencia al problema de la propiedad intelectual o el copyright que los autores de textos académicos poseen. No se discute que los textos históricos, es decir, los textos publicados hace más de 70 años, se pueden reproducir sin límites con fines académicos, pero este mismo procedimiento puede ser problemático en el caso de la reproducción de trabajos actuales. Actualmente se acepta que “el derecho de autor es una facultad exclusiva otorgada por el Estado, por un tiempo determinado, para que el titular de una obra pueda beneficiarse de su uso y explotación” [6]. Se enfrentan los derechos económicos comprensibles de los autores que lógicamente pretenden que se remunere su esfuerzo intelectual a las demandas de la comunidad académica que reclama el acceso ilimitado a cualquier producto de esta índole. En el debate jurídico general se refleja este conflicto entre los defensores del copyright y los usuarios de las llamadas tecnología peer-to-peer (P2P), como desarrolla el estudio anteriormente citado de Varela Pezzano, sin que se haya llegado aún a una solución jurídica satisfactoria en la actualidad.

Las obras académicas constituyen en este contexto un caso especial. De principio, todas las obras publicadas en el mundo son disponibles para cualquier académico, a través de su biblioteca o a través de préstamos interbibliotecarios, aunque no siempre

gratuitamente; el acceso a algunas obras requiere del abono de una cantidad modesta que sirve para financiar los gastos de gestión, así como para compensar al creador de la obra reproducida. En el contexto de este artículo se defiende la opinión que la difusión de material apto para su estudio mediante el escaneo y la publicación en la plataforma virtual constituye un procedimiento legítimo que no pretende disminuir los derechos legales de los autores reproducidos. Más bien, cabe la posibilidad de que algunos textos parciales publicados pueden incluso estimular a algunos estudiantes a adquirir la obra correspondiente.

Esta publicación de textos y presentaciones propias, así como de un número limitado de obras de otros autores en la plataforma simula en cierta manera la metodología didáctica tradicional de la elaboración de un dossier con textos fundamentales para los estudiantes de una asignatura. Como en un curso presencial tradicional, se intenta conseguir con esta oferta de textos escritos y contenidos editados para su presentación en combinación con la metodología más novedosa de la inclusión de vídeos didácticos que los estudiantes se construyan unas herramientas conceptuales que aplican a continuación en sus propios trabajos de investigación. El fin de este procedimiento tiene que ser siempre el empleo activo de los conocimientos adquiridos por el estudiante, porque solamente de esta manera se produce un aprendizaje verdadero.

6 EL USO DE CORREO ELECTRÓNICO, FOROS Y CHATS

Los instrumentos fundamentales para mantener el diálogo entre los participantes en el curso son el correo electrónico, los foros y los chats. Debido a que las características comunes de estas técnicas comunicativas destacan ante sus diferencias, se pudo notar que los estudiantes – quizás reflejando en cierta manera la indecisión del profesor – no se declinaron al uso preferido de uno de estos instrumentos, sino que los utilizaron de una manera equilibrada². La diferencia básica entre el correo electrónico, por una parte, y los foros y los chats, por otra, estriban en que el primero está destinado principalmente a enviar un mensaje personal a uno o varios destinatarios elegidos, mientras las aportaciones a los foros son visibles, aunque en diferido, para todos los participantes suscritos. Los chats constituyen conversaciones por escrito en tiempo real en las que todos los participantes pueden seguir las aportaciones de los demás y publicar sus propias contribuciones en tiempo real. Desgraciadamente, este último instrumento de comunicación, el chat, no se pudo utilizar en la asignatura, porque no estaba habilitado en la nueva versión de WebCT; no obstante, las demás utilidades, el correo electrónico y los foros, facilitaron una comunicación muy fluida entre los estudiantes y el profesor.

El correo electrónico ofrece adicionalmente la opción – parecida al correo postal – de adjuntar archivos de todo tipo, una característica útil que se aprovechó para la publicación del material de diferente índole producido por los estudiantes en el marco de sus trabajos de investigación propios. El programa WebCT concede diferentes privilegios a profesores y alumnos de un curso, no necesariamente en concordancia con la opinión de todos sus usuarios, de manera que los materiales previstos para su publicación tienen que enviarse antes al profesor que dispone de la posibilidad de publicarlos.

Al principio del curso se pudo notar que el uso de los foros que prevaleció inicialmente, sobre todo debido a la posibilidad de la comunicación en diferido, se puso en marcha habitualmente después de que el profesor había pedido a los alumnos a publicar sus opiniones relacionadas con ciertos aspectos temáticos de la asignatura. En el transcurso de la asignatura fueron las aportaciones de los alumnos en la forma de los trabajos de investigación individuales o grupales las que pusieron en marcha los debates

² En el correo interno de la asignatura en WebCt se recibieron 44 mensajes que se respondieron en 27 mensajes emitidos; muchos de los asuntos consultados se contestaron también en el total de 22 anuncios publicados a lo largo del curso. Adicionalmente, se recibieron aproximadamente 100 mensajes por correo electrónico “normal” que se contestaron con un número igual de respuestas. En los seis foros se publicaron un total de 248 posts.

en los foros, habitualmente después de que el profesor había publicado un anuncio con las preguntas correspondientes. Sobre algunos temas se desarrollaron debates de larga duración, ocasionalmente incluso muy apasionados, en los que se produjeron un gran número de aportaciones³.

Los temas de la asignatura se ofrecieron en diez módulos de aprendizaje y se discutieron en un total de seis foros de debate. La participación de los estudiantes en los foros fue desigual, es decir, algunos temas atrajeron un número más alto de participaciones que otros. Una de las razones que explican este reparto desigual de la participación podría ser el factor cronológico: los foros establecidos al principio de la asignatura acumularon un mayor número de posts, sobre todo debido al hecho de que muchos estudiantes añadieron su comentario sobre la aportación de un compañero o del profesor varias semanas o incluso meses después del establecimiento del foro. Otro factor que explica este fenómeno podría encontrarse en el número y la calidad de los trabajos de investigación que los profesores y estudiantes ofrecieron sobre una determinada temática. Si relacionamos el tema de la asignatura con el número de aportaciones de los estudiantes, tanto en lo que se refiere a la participación en los foros y los trabajos de investigación entregados, tenemos que constatar que el tema de la globalización, incluyendo la temática subordinada de la crítica de la globalización económica, atrajo el mayor interés de los estudiantes por un tema individual. Un factor adicional que podría ser responsable de este gran interés en el tema de la globalización es la procedencia de los estudiantes que venían, como ya se ha comentado al principio, sobre todo de Latinoamérica. A continuación podemos encontrar el tema de la comunicación en la forma de un foro sobre las redes sociales. Ningún tema político individual pudo acumular un número más alto de participaciones que los dos temas mencionados, pero los temas de la teoría política – en forma de varias unidades didácticas sobre la teoría crítica – el movimiento 15-M y los nuevos medios de comunicación y la política internacional muestran en su conjunto claramente el mayor número de contribuciones. En general se puede concluir que se ha producido un reparto desigual de participaciones, si contabilizamos los temas individuales de los foros, pero un reparto aproximadamente equilibrado, si agrupamos los foros individuales según su relación con los tres grandes temas de la asignatura, la comunicación, política y globalización.

7 RESULTADOS ACADÉMICOS DE LA ASIGNATURA

Once de los quince estudiantes matriculados en el curso que tenía el carácter de optativo participaron regularmente en los debates y entregaron sus trabajos de investigación (9 individuales y 1 grupal), cumpliendo de esta manera con los requisitos para la superación de la asignatura. En general, los trabajos de investigación destacaron por su alta calidad, mostrando los alumnos un alto grado de madurez y cualificación académica aunque hubo, como siempre, algunos aspectos que merecen un comentario crítico. Algunos pocos trabajos se entregaron con un retraso considerable respecto a la fecha prevista de entrega, complicando en consecuencia la planificación de los debates en los foros; el diseño inicial de la asignatura preveía la publicación de una unidad didáctica o de un trabajo de investigación elaborado por un alumno todos los lunes, es decir, el día inicialmente previsto para las clases presenciales. Debido a los retrasos mencionados, no se pudo iniciar un nuevo debate en algunas semanas, y en otras hubo que debatir simultáneamente dos temas. Los estudiantes titulados en ciencias de la comunicación y/o con experiencia profesional en el periodismo solían entregar trabajos bien escritos, pero

³ El foro sobre el tema de la globalización recibió un total de 85 posts, repartidos a lo largo de tres meses; los estudiantes discutieron con entusiasmo la contribución de las redes sociales a la primavera árabe y las posibilidades de su expansión a otras regiones del mundo, como España y Latinoamérica; adicionalmente, el tema de la injusticia del sistema económico mundial, así como las posibilidades de un modelo de comercio justo atrajeron especialmente la atención de los participantes en el curso.

ocasionalmente más orientados en las pautas válidas para artículos periodísticos que en las normas para trabajos académicos. Como se pudo constatar en varios trabajos de este tipo, es sobre todo la obligación de la identificación inequívoca de las fuentes utilizadas una norma que los periodistas jóvenes aún no habían interiorizado de una manera suficiente. Igualmente, mostraron cierta preferencia por fuentes de internet que sobrepasaba ocasionalmente la medida de lo académicamente recomendable. En una ocasión hubo que devolver un trabajo entregado a la alumna para su revisión, porque mostraba demasiados errores ortográficos o tipográficos y, además, contenía citas sin indicar las fuentes; la estudiante en cuestión volvió a entregar su trabajo después de una profunda revisión, pudiendo aprobar finalmente la asignatura.

A pesar de que la evaluación mediante la asignación de valores numéricos de 0 a 10 con la opción de decimales, tan habitual en el espacio académico español, constituye un procedimiento cuya contribución al éxito de los estudiantes en el aprendizaje es, al menos, discutible, el profesor responsable realizó este trámite burocrático en cumplimiento de la normativa legal vigente. Siempre teniendo en cuenta que una nota numérica finge una objetividad en la evaluación que en realidad es inalcanzable, puedo informar que la nota media obtenida por los estudiantes que aprobaron la asignatura (es decir, excluyendo a aquellos que se matricularon, pero no participaron en el curso) alcanza el valor de 8,85. Hasta el momento, dos de los trabajos de investigación elaborados para la asignatura constituyeron el fundamento del trabajo fin de máster, ya entregado y evaluado. Dos estudiantes de la asignatura están elaborando en la actualidad sus tesis doctorales sobre un tema relacionado con la asignatura bajo la dirección del profesor del curso.

8 CONCLUSIONES

La conversión de un curso de máster inicialmente planificado en la modalidad de semipresencial a un curso completamente virtual requirió de una adaptación didáctica y metodológica que se realizó en varios pasos. Además de los procedimientos habituales en el diseño de cada asignatura universitaria, a saber, el análisis de los conocimientos previos de los estudiantes y del profesor, así como la toma de una decisión a favor de un determinado paradigma orientador de la planificación didáctica – en el caso descrito el constructivismo – hubo que dedicar unas reflexiones específicas al mejor aprovechamiento de las opciones tecnológicas disponibles. Constituyendo la plataforma virtual ofrecida por el programa WebCT la base tecnológica establecida para la realización de la asignatura, hubo que revisar sus múltiples ofertas bajo el criterio de la mejor imitación de una situación de aprendizaje en un espacio académico real, y complementar esta base tecnológica recurriendo a posibilidades tecnológicas adicionales que se ofrecen gratuitamente en el mundo virtual. Siempre teniendo en cuenta que hasta el día de hoy ninguna tecnología es capaz de sustituir por completo el contacto personal real entre estudiantes y profesor, se eligieron varias opciones tecnológicas que permitiesen una simulación lo más fidedigna posible de esta situación. Siguiendo estos principios, se presentaron tanto las unidades didácticas iniciales del profesor y de un profesor invitado como los trabajos de investigación elaborados por los alumnos en la forma de un texto, redactado según las normas válidas para publicaciones académicas, una presentación que resumiese los puntos más importantes de la unidad didáctica o del trabajo de investigación, y, en último lugar, una vídeoclase subida a Youtube, cuyo vínculo se publicaba en la plataforma. Sobre todo este último punto constituía una novedad en comparación con la impartición más tradicional de asignaturas universitarias. Todos los participantes en la asignatura evaluaron esta experiencia como positiva, porque la visión de una vídeoclase permite el acercamiento a un tema académico con dimensiones adicionales a las ofrecidas por el material didáctico más tradicional.

Aunque los resultados académicos de la asignatura merecen la calificación de más que satisfactorias, hay que mencionar también algunos aspectos que se podrían mejorar en el futuro: en el nivel puramente tecnológico sería deseable que se activaran una o varias opciones en WebCT que permitiesen el intercambio directo en tiempo real entre los

estudiantes y el profesor. Desgraciadamente, la función de chat era inoperativa en la nueva versión utilizada de WebCT. Además de una función de chat, es decir, el intercambio de mensajes escritos en directo, sería deseable incorporar al programa una función de multiconferencia por vídeo que facilitara la imitación de una clase en directo. Los posibles problemas debidos a las diferencias horarias entre las distintas zonas geográficas donde los participantes en el curso residían parecen en este contexto como solucionables.

En cuanto a las tecnologías disponibles y utilizadas, hay que constatar que la calidad técnica y la edición de algunas vídeoclases son aún bastante mejorables. Debido a las variaciones en el equipamiento tecnológico disponible para el profesor, hubo algunos vídeos cuya calidad de sonido era bastante mala. Igualmente habría que mejorar la formación tecnológica del profesor y de los estudiantes para facilitar la edición de vídeos más profesionales que se aprovecharan de un mayor número de variaciones de edición disponibles, aunque algunos alumnos mostraron un grado de perfección sorprendente en este aspecto.

En el nivel académico hay que destacar, en primer lugar, la colaboración con el profesor invitado que estimuló un debate muy fructífero. Constituyendo la posibilidad de la colaboración académica sin tener en cuenta la localización geográfica de cada participante claramente una de las grandes ventajas del formato de una asignatura completamente virtual, habría que considerar la invitación de expertos adicionales a futuras ediciones del curso. En segundo lugar, hay que volver a destacar la alta calidad académica de la gran mayoría de los trabajos elaborados por los alumnos del curso que parecen aptos para constituir el fundamento de futuros trabajos de investigación más profundizados.

Las experiencias descritas con la asignatura virtual revelan igualmente algunas deficiencias en su diseño didáctico que se podrían remediar mediante las siguientes actuaciones: en primer lugar, sería deseable la revisión sistemática de la literatura reciente sobre la docencia virtual con el fin de mejorar los fundamentos teóricos del planteamiento de la asignatura, lo que no ha sido posible antes de iniciar la experiencia referida. En segundo lugar, sería deseable mejorar la cualificación técnica del docente en algunos aspectos prácticos, como podría ser la habilidad en la edición de vídeos. Igualmente se puede considerar el estudio sistemático de futuras ediciones de esta asignatura, reflexionando particularmente sobre los efectos de los cambios en el planteamiento teórico y la realización práctica del curso sobre el aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS

- [1] Vid Reich, Kersten, *Konstruktivistische Didaktik – ein Lehr- und Studienbuch inklusive Methodenpool auf CD*. Weinheim: Beltz Verlag, 2008. Referencias útiles a este enfoque se encuentran también en las obras ya clásicas de Wolfgang Klafki, por ejemplo, en: Klafki, Wolfgang: “Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik.”, en: König, E., Schier, N., Vohland, U. (ed.), *Diskussion Unterrichtsvorbereitung - Verfahren und Modelle*. München: Schule und Wirtschaft, 1980.
- [2] Vid del Pozo Andrés, María del Mar, “El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos” en: Tiana Ferrer, Alejandro; Ossenbach Sauter, Gabriela; Sanz Fernández, Florentino, *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2002.
- [3] Vid Dewey, John, *Antología pedagógica*, Madrid: Clásicos CEPE, 1994.
- [4] Vid Dilthey, Wilhelm, *Gesammelte Schriften. 1. Band. Einleitung in die Geisteswissenschaften*, Verlag von G.B. Teubner: Berlin und Leipzig, 1922.
- [5] Fernández Sola, Cayetano y otros, “Incorporación de materiales en soporte informático para la docencia virtual de procedimientos de enfermería y otras materias” en: II Memoria de Actividades Docentes en el Marco del EEES de la Universidad de Almería, 2008, 3.
- [6] Varelo Pezzano, Eduardo Secondo, *Tecnologías peer-to-peer, derechos de autor y copyright*, Rosario (Colombia): Editorial Universidad de Rosario, 2009, 1.
- [7] European Commission, *Basic indicators on the incorporation of ICT into European education systems. Facts and figures - 2000/01 Annual Report*, Brussels: Eurydice, 2001.



Christian Roith es actualmente profesor en el Departamento de Educación de la Universidad de Almería. De 2000 a 2011 fue profesor de teoría e historia de la educación en la Universidad de Alcalá. Su línea de investigación es la actualidad y la historia de los discursos académicos en las ciencias de la educación en España y Alemania y, en particular, el reflejo de la teoría crítica en estos discursos. Además, trabaja en la reconstrucción de la historia de la educación mediante fuentes alternativas, como, por ejemplo, dibujos infantiles y autobiografías. Forma parte de un grupo de investigación sobre las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la docencia universitaria.