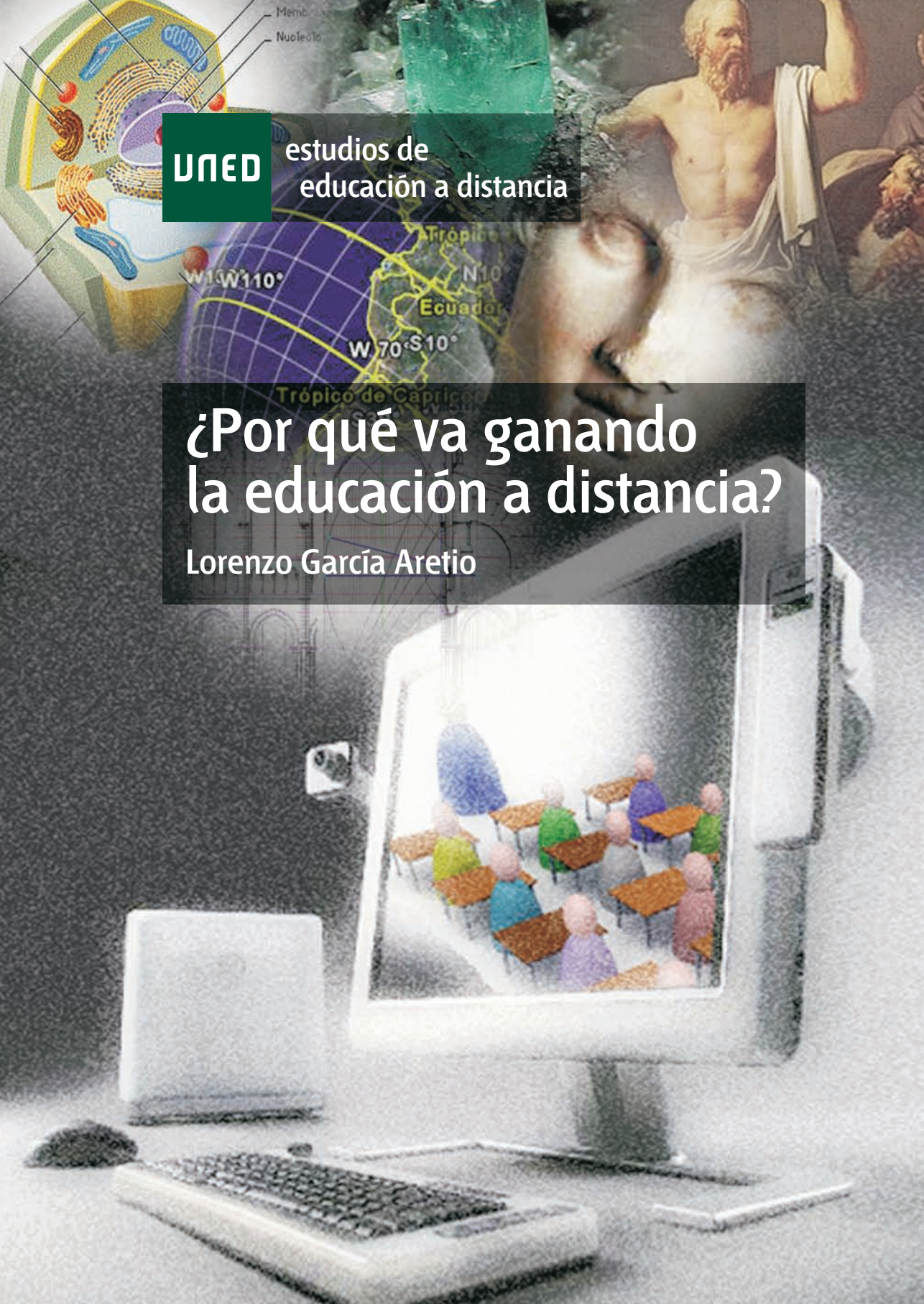




UNED

estudios de
educación a distancia

¿Por qué va ganando la educación a distancia?

Lorenzo García Aretio

ESTUDIOS DE EDUCACIÓN
A DISTANCIA

*¿Por qué va ganando
la educación a distancia?*

LORENZO GARCÍA ARETIO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

ESTUDIOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (0138034EE01A01)
¿POR QUÉ VA GANANDO LA EDUCACIÓN A DISTANCIA?

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del Copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamos públicos.

© Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid 2009

Librería UNED: c/ Bravo Murillo, 38 - 28015 Madrid
Tels.: 91 398 75 60 / 73 73
e-mail: libreria@adm.uned.es

© Lorenzo García Aretio

Todas nuestras publicaciones han sido sometidas a un sistema de evaluación antes de ser editadas.

ISBN: 978-84-362-5879-0
Depósito legal: NA 3164/2011

Primera edición: junio de 2009
Primera reimpresión: octubre de 2011

Impreso en España - Printed in Spain
Preimpresión: UNED
Imprime: EDITORIAL ARANZADI S.A.
Camino de Galar, 15 (Cizur Menor) Navarra

ÍNDICE

<i>Presentación</i>	11
Capítulo 1. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA (EaD)	15
1. ¿Por qué va ganando la educación a distancia?	17
2. Rasgos de la EaD de siempre	22
3. Componentes destacados en sistemas de EaD	33
4. Es educación a distancia... ..	38
5. Saberes en educación a distancia	39
6. Diálogo didáctico mediado	45
7. ¿Educación presencial/no presencial?	55
8. Un breve apunte histórico	59
9. Barreras para aprender y educación a distancia	65
10. Algunos modelos de educación a distancia	67
11. De la educación a distancia a una educación sin distancias	72
12. Inclusión y educación a distancia	74
13. Insistimos: «educación a distancia»	78
14. ¿Cambian los principios?	84
15. Pedagogos, ¿también en educación a distancia?	89
Capítulo 2. TECNOLOGÍAS Y ENSEÑANZAS Y APRENDIZAJE	93
1. Sobre la sociedad de la información	95
2. Innovación y resistencias	98
3. Encontrar información en Internet	101
4. ¿Buscar la información o reproducirla?	107
5. Nos atacan	109
6. Las TIC en el sistema universitario español	112
7. ¿Podemos ignorar los avances tecnológicos?	115
8. Ni analfabetos ni dependientes	117
9. Ruptura de coordenadas	120
10. ¿Por qué E-Learning?	125
11. Enseñanza y aprendizaje digitales (EAD)	128

12. Requerimientos de los sistemas de enseñanza a través de Redes Digitales	130
13. Ventajas de los sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje	133
14. Aprendizaje móvil, <i>m-learning</i>	136
Capítulo 3. METODOLOGÍA	139
1. ¿Más caso hoy a la Pedagogía?	141
2. Métodos clásicos para la nueva educación	145
3. Materiales de calidad	153
4. Objetos de aprendizaje	156
5. Objetos de aprendizaje. Características y repositorios	160
6. Blended learning, ¿es tan innovador?	164
7. Blended learning, ¿enseñanza y aprendizaje integrados?	169
8. WebQuest	173
9. Evaluación en formatos no presenciales	177
10. Pruebas de evaluación	185
11. Algunas técnicas de evaluación	193
12. Evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales	207
13. Defensa de tesinas vía <i>chat</i>	210
Capítulo 4. AMBIENTES VIRTUALES	217
1. El aprendizaje fuera de la escuela	219
2. Nuevos ambientes de aprendizaje	223
3. Comunidades y entornos virtuales	226
4. La participación en las cibercomunidades	228
5. Cibercomunidades	230
6. La participación en las cibercomunidades II	237
7. Tipos de ambientes en EaD	247
8. Estudiantes en ambientes virtuales	259
Capítulo 5. DOCENTES EN AMBIENTES VIRTUALES	267
1. Educadores, pero profesionales	269
2. Profesores a distancia. Compromisos y tareas	271
3. El tutor en los sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje	274
4. Los docentes: entre tecnófilos y tecnófobos	277
5. El cambio de rol y la formación del profesorado	283
6. ¿Atender a 2.000 alumnos?	290
7. La función docente en la UNED	294
8. Evaluación de la actividad docente en la UNED	304

<i>Capítulo 6. WEB 2.0</i>	315
1. Web 2.0 vs. Web 1.0	317
2. Wiki en contextos educativos	326
3. Weblog – Bitácora	330
4. Bitácoras (<i>weblogs</i>) y educación	334
 <i>Capítulo 7. LA CALIDAD</i>	341
1. Calidad diez	343
2. A vueltas con la calidad	347
3. Rizando el rizo de la calidad de la educación a distancia	350
 <i>Capítulo 8. PERSPECTIVA INTERNACIONAL</i>	361
1. Hacia un espacio iberoamericano de educación a distancia I	363
2. Hacia un espacio iberoamericano de educación a distancia II	366
3. Movilidad virtual <i>vs.</i> movilidad física	373
 <i>Capítulo 9. EL CASO DE LA CUED EN LA RED</i>	381
1. Nace el BENED	383
2. Para qué la CUED	385
3. Nuestra lista de discusión	387
4. La REEDI y los foros	389
5. El Máster EAAD	391
6. BENED. Nueva etapa	393
7. La educación a distancia, objeto de estudio	395
8. Segundo Aniversario del BENED	397
9. Una maestría consolidada en e-learning	399
10. Impacto de la CUED	400
11. Experto universitario en educación a distancia y formación virtual	403
 <i>Capítulo 10. EL CASO DE LA UNED</i>	407
1. La UNED de España	409
2. Evaluación y valija virtual	415
3. El libro electrónico	418

PRESENTACIÓN

En enero de 2002 nos propusimos el reto de publicar mensualmente unos párrafos o páginas, a modo de editorial, en el Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED), <http://www.uned.es/bened>, siempre con contenido relacionado con esta forma de pensar y hacer la educación, la formación, el aprendizaje... Con el editorial de enero de 2009 se cumplen siete años ininterrumpidos en la publicación de estos trabajos, excepción hecha únicamente de algunos meses de agosto en los que el BENED se ve también afectado por las vacaciones de verano en la UNED de España.

Desde hace bastantes meses el BENED ya contaba con un número considerable de editoriales y fueron muchos los miembros ligados a la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED) de la UNED de España, que nos animaron a publicar en papel estos trabajos, dándoles forma de libro y organizándolos agrupados por temática. Durante tiempo nos resistimos a tal posibilidad, pero ante la insistencia de algunos, optamos por darle salida en formato impreso a estos editoriales del BENED porque, tal y como nos argumentaban algunos reconocidos miembros de Cuedistancia (lista de distribución de la CUED) o de los propios suscriptores del BENED, se trataba de un valioso material que podría servir como manual para el estudio, para la reflexión, para el debate, la capacitación, etc.

Pues, hecho. En este libro se recogen esos siete años de historia de los editoriales del BENED. Pensamos bastante si deberíamos actualizar los trabajos de los primeros años, dado que algunos datos y reflexiones allí vertidos probablemente hoy perdieran vigencia o hubiera que enfocarlos de otro modo. Igualmente estuvimos considerando si eliminar algunos editoriales dado que hacían referencia a apuestas formativas de la propia Cátedra UNESCO que tenemos el honor de dirigir desde hace nueve años. Finalmente optamos por publicar todos y dejarlos con su texto original, indicando siempre, en cada caso, la fecha real de su publicación electrónica con el fin de que el lector pueda reconsiderar lo leído en función de la fecha de publicación.

Es cierto que tras estos editoriales (82 en total) se hace un recorrido bastante amplio por la problemática, ámbitos, componentes y nuevas corrientes de la edu-

cación a distancia desde una perspectiva global. Llevamos desde inicios de la década de los años 80 del pasado siglo escribiendo sobre educación a distancia. Casi 30 años. La universidad que aloja la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia y a quien escribe este libro, como docente e investigador, es la *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)* de España que en 2012 cumplirá sus cuarenta años. Al lado de esta institución hemos crecido como estudio de esta modalidad con el interés de traspasar sus propias virtudes y defectos. Es decir, salvo cuando hemos escrito sobre la UNED, en el resto de las numerosas publicaciones que hemos puesto a disposición de la comunidad de docencia e investigación, bien sea en formato escrito o electrónico, siempre hemos prescindido de las experiencias de la propia UNED para ofrecer una visión propia de quien se ocupa y preocupa por esta forma de enseñar y aprender.

Nos hemos atrevido a titular este libro como «*Por qué va ganando la educación a distancia*», convencidos de que, en efecto, las metodologías que prescinden de la relación presencial y física de los actores del proceso de aprendizaje van ganando terreno a las otras, a las que mantienen como estandarte la exclusividad de esta relación física cara a cara. Naturalmente nos referimos fundamentalmente a los niveles superiores de los sistemas educativos. Es decir, aunque somos conscientes del bien de la educación a distancia en circunstancias y momentos determinados para otros niveles educativos no superiores, es en la formación de adultos, en la universidad, en los estudios de formación permanente, etc., donde la educación a distancia gana terreno claramente a la formación presencial.

Precisamente, hemos elegido el editorial publicado en julio de 2007 con el mismo título de este libro, como el primero de todos. Con ese abrimos la serie de 82 editoriales y ahí damos algunas razones que responden a ese éxito de los formatos no presenciales de educación.

Al tratarse de editoriales o trabajos independientes, publicados mes a mes y que, generalmente, casi todos tienen un principio y un fin, puede percibirse que existe mucha desconexión entre cada editorial. Pues sí, por eso lo explicamos en esta presentación. No se pretenda buscar una ilación perfecta entre un editorial el precedente y el siguiente. En algún caso sí porque ya en su momento previmos que el tema que tratábamos había que abordarlo a través de más de un editorial. En los demás casos rogamos al lector que entienda el origen de estos escritos.

El libro lo hemos estructurado en diez grandes capítulos. En el primero de ellos nos aproximamos al fenómeno de la educación a distancia como hecho consolidado pero que precisa de mayor rigor y de estudios que refuercen sus pro-

puestas teóricas y sus bases científicas dentro del orbe de las ciencias de la educación. Los rasgos y componentes de la educación a distancia, las formas de aproximarnos a este saber, el concepto, las teorías, así como su breve historia nos ayudarán a entender algunos modelos de educación a distancia, algunas funciones y principios y el apoyo de base pedagógica que deberían tener las diferentes propuestas que pretenden ponerse en práctica.

En el segundo capítulo hacemos un recorrido por el ámbito de diferentes tecnologías aplicadas a las estrategias de enseñanza y a los procesos de aprendizaje. Los avances tecnológicos y sus condicionamientos en el ámbito educativo, el fenómeno de Internet y sus posibilidades para la educación, los nuevos modelos basados en los sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje, sus requerimientos para garantizar una mínima calidad, así como sus ventajas, conforman el grueso de este capítulo.

El tercero hace referencia a cuestiones metodológicas referidas a esta modalidad educativa. La aplicación de métodos didácticos clásicos adaptados a los nuevos sistemas de enseñanza y aprendizaje, la calidad de los recursos que se emplean, los objetos de aprendizaje, el *blended learning*, *webquest*, etc., así como toda la debatida problemática de la evaluación en estos entornos, se abordan en este capítulo.

El cuarto capítulo se entretiene en recopilar los editoriales dedicados a los ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje, las comunidades y entornos virtuales, la participación en las cibercomunidades, los tipos de ambientes que podemos encontrarnos en estos entornos y las actitudes de los estudiantes que se mueven dentro de estos ambientes.

El quinto capítulo lo dedicamos a la trascendental figura del docente en estos sistemas. Su profesionalidad, sus compromisos y tareas, así como la figura del tutor dentro de los entornos virtuales, son algunos de los temas tratados. Las actitudes de los docentes ante las tecnologías y ante los propios ambientes virtuales, el cambio de rol, las funciones docentes y su evaluación, culminan este capítulo.

La Web 2.0 es también abordada brevemente en algunos editoriales, sus semejanzas y diferencias con la Web 1.0, *wikis* y *weblogs*, son también abordados. En el capítulo 7 nos acercamos al interesante tema de la calidad en los sistemas de educación a distancia y a su necesidad de abordarla con criterios de decisión y eficacia. También dejamos un pequeño hueco para la perspectiva internacional de la educación a distancia, preocupándonos ya en 2005 por un espacio común ibe-

roamericano de enseñanza superior. Desde que escribimos aquellos dos editoriales han cambiado mucho las cosas a ese respecto, de lo que sobremanera nos alegramos. También aprovechamos este capítulo 8 para plantear un tema novedoso, el de la movilidad virtual frente a la existente movilidad física de estudiantes entre diferentes instituciones.

Los dos últimos capítulos son de corte más «casero». Los dedicamos a presentar algunas acciones de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED) y de su universidad matriz, la UNED. En algunos casos complementan ideas anteriores vertidas en capítulos precedentes.

En fin, esperamos que si no todos, sí que bastantes de los editoriales que conforman el libro sean de utilidad para tantos ocupados y preocupados por la educación a distancia. Ese es nuestro deseo y la decisión de publicarlo.

Madrid, enero de 2009

Lorenzo García Aretio

Capítulo 1

La educación a distancia (EaD)

1. ¿Por qué va ganando la educación a distancia.
2. Rasgos de la EaD de siempre.
3. Componentes destacados en sistemas de EaD.
4. Es educación a distancia...
5. Saberes en educación a distancia.
6. Diálogo didáctico mediado.
7. ¿Educación presencial/no presencial?
8. Un breve apunte histórico.
9. Barreras para aprender y educación a distancia.
10. Algunos modelos.
11. De la educación a distancia a una educación sin distancias.
12. Inclusión y educación a distancia.
13. Insistimos: educación a distancia.
14. ¿Cambian los principios?
15. Pedagogos, ¿también en educación a distancia?

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA (EaD)

1. POR QUÉ VA GANANDO LA EDUCACIÓN A DISTANCIA¹

Sinceramente creemos que, a pesar de que desde siglos la educación ha estado soportada en la relación personal física de educador y educando, los formatos no presenciales, sobre todo en los ámbitos de educación superior, han ido ganando terreno de forma evidente, aunque las resistencias no han sido pocas. Veamos:

- Cuando hace algo más de dos décadas nos permitíamos, en nuestras primeras publicaciones sobre la educación no presencial, hacer algunas afirmaciones que hoy parecen comunes;
- Cuando por esa misma época en los diferentes foros —pocos entonces—, dedicados a esas formas más innovadoras de enseñar y aprender, nos atrevíamos a trasladar una opinión relativa al futuro prometedor de estas otras maneras de ofrecer servicios educativos y de formación.
- Cuando debatíamos con colegas de universidades presenciales sobre la viabilidad de los formatos de enseñanza y aprendizaje sin exigencia de una relación presencial física y cara a cara.
- Cuando universitarios formados y titulados por universidades presenciales no entendían como posible una formación universitaria sin participar del ordinario *campus* universitario físico.
- Cuando colegas de las propias universidades a distancia que, circunstancialmente habían obtenido una plaza como docentes en las mismas, aceptaban de mal grado el modelo en el que trabajaban.
- Cuando todo eso sucedía, ni nosotros mismos, convencidos desde antes de escribir y «predicar» sobre estas cosas, de las indudables ventajas de estos sistemas, podíamos augurar una situación como la de hoy.

¹ Editorial del BENED de julio de 2007.

Pero cuántos sinsabores, cuantas batallas, cuántos debates estériles, muchos de ellos por convencer a otros, cercanos y más lejanos, de que deberíamos apostar decididamente por abrir las posibilidades y el bien de la educación, buscando otras alternativas que ya entonces se mostraban como eficaces.

En la década de los 70 arrancaban con gran impulso las experiencias de la *Open University* británica (1969) y de la UNED de España (1972). Y a partir de entonces surgen instituciones similares en numerosos países. Lo interesante de esto es que muchos de los que atacaban antes los formatos no presenciales ahora son entusiastas defensores de formas de enseñar no presenciales.

Porque, en estos inicios del siglo XXI, alguien desapasionadamente podría dudar de que, en efecto, van ganando en determinados contextos los formatos de enseñanza y aprendizaje no presenciales.

Y si se trata de ganar y perder, pensemos que la «competición» se inició sin que ni siquiera existiese el equipo de la educación a distancia. No estaba ni en 3.^a división. Nació tímidamente hace como siglo y medio, y poco a poco fue ganando puestos en la clasificación de 3.^a, ascendió a la 2.^a categoría, para encontrarse ahora en 1.^a y ascendiendo mes a mes puestos en detrimento de otras formas más convencionales de enseñar y aprender.

Y no manifestamos aquí interés alguno en contra de la clásica educación presencial. Como pedagogo reconocemos los valores intransferibles de la relación física cercana docente/estudiante como circunstancia altamente positiva para la consecución de aprendizajes. Pero ello no obsta para reconocer que existen conocimientos, competencias e incluso actitudes que pueden alcanzarse igualmente en situaciones de separación física entre profesor y estudiante.

¿Y por qué entendemos que va ganando la educación a distancia?, pues por las consabidas razones que venimos señalando, las de siempre, desde hace 25 años, y las basadas en las TIC, desde hace menos.

Para constatar si se gana o se pierde hay que poner en los platillos de una balanza las ventajas de cada uno de los modelos, también sus inconvenientes. En un editorial de este boletín, de enero de 2004, enumerábamos una serie de ventajas de los sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje. Algunas de las ventajas allí señaladas, ya lo eran de la educación a distancia de corte más convencional. Nos permitimos recordar aquel catálogo que puede suponer una muestra más que trata de justificar el por qué entendemos que van ganando estas formas de enseñar y aprender, otros podrán apresurarse a ir llenando el

platillo de la balanza de los formatos presenciales. Ahí va el peso de nuestra propuesta:

- **Apertura.** Porque desde la misma institución puede realizarse una amplia oferta de cursos; a los destinatarios no se les exige concentración geográfica y pueden encontrarse muy dispersos; la multiplicidad de entornos, niveles y estilos de aprendizaje puede mostrarse muy diferenciada; puede darse respuesta a la mayoría de las necesidades actuales de formación; puede convertirse en una oportunidad y oferta repetible sucesivamente.
- **Flexibilidad.** Porque permite seguir los estudios sin los rígidos requisitos de espacio (¿dónde estudiar?), asistencia y tiempo (¿cuándo estudiar?) y ritmo (¿a qué velocidad aprender?), propios de la formación tradicional; combinar familia, trabajo y estudio; permanecer en el entorno familiar y laboral mientras se aprende; compaginar el estudio también con otras alternativas de formación.
- **Eficacia.** Porque convierte al estudiante ineludiblemente en el centro del proceso de aprendizaje y en sujeto activo de su formación; puede aplicarse con inmediatez lo que se aprende; se facilita la integración de medios y recursos en el proceso de aprendizaje; se propicia la autoevaluación de los aprendizajes; los mejores especialistas pueden elaborar los materiales de estudio; la formación puede ligarse a la experiencia y al contacto inmediato con la actividad laboral que pretende mejorarse; los resultados referidos a logros de aprendizaje se muestran, al menos, de igual nivel que los adquiridos en entornos presenciales.
- **Economía.** Porque se ahorran gastos de desplazamiento; se evita el abandono del puesto de trabajo; se disminuye el tiempo complementario de permanencia en el trabajo para acceder a la formación; se facilitan la edición y los cambios que se deseen introducir en los materiales; se propicia la economía de escala.
- **Formación permanente.** Porque se da respuesta a la gran demanda de formación existente en la sociedad actual; se muestra como ideal para la formación en servicio, la actualización y el reciclaje; se propicia la adquisición de actitudes, intereses y valores.
- **Motivación e iniciativa.** Porque es inmensa la variedad y riqueza de la información disponible en Internet; permite la navegación libre por sus

páginas; se presenta con un atractivo carácter multimedia; la libertad al navegar y la interactividad de las páginas Web mantienen la atención y propicia el desarrollo de la iniciativa.

- **Privacidad e individualización.** Porque se favorece la posibilidad de estudiar en la intimidad; se evita lo que para muchos puede suponer la presión del grupo; se invita a manifestar conocimientos o habilidades que ante el grupo se obviarían; se propicia el trabajo individual de los alumnos ya que cada uno puede buscar y consultar lo que le importe en función de sus experiencias, conocimientos previos e intereses.
- **Interactividad.** Porque hace posible la comunicación total, bidireccional y multidireccional; la relación se convierte en próxima e inmediata; se posibilita la interactividad e interacción tanto síncrona como asíncrona, simétrica y asimétrica.
- **Aprendizaje activo.** Porque el estudiante es más sujeto activo de aprendizaje; el autoaprendizaje exige en mayor medida la actividad, el esfuerzo personal, el procesamiento y un alto grado de implicación en el trabajo.
- **Aprendizaje colaborativo.** Porque se propicia el trabajo en grupo y el cultivo de actitudes sociales; permite el aprender con otros, de otros y para otros a través del intercambio de ideas y tareas, se desarrollen estos aprendizajes de forma más o menos guiada (cooperativo).
- **Macro-información.** Porque pone a disposición del que aprende la mayor biblioteca jamás imaginada; ninguna biblioteca de aula, centro o universidad por sí misma alberga tantos saberes como los depositados en esta biblioteca cósmica.
- **Recuperación inteligente.** Porque propicia que el estudiante pase de mero receptor de información a poseer la capacidad de buscar, valorar, seleccionar, y recuperar inteligentemente la información.
- **Democratización de la educación.** Porque supera el acceso limitado a la educación que provocan los problemas laborales, de residencia, familiares, etc.
- **Democratización de la información.** Porque hace realidad la universalidad de la información; todos pueden acceder a todo tipo de documentos textuales y audiovisuales de los más prestigiosos autores.

- **Diversidad y dinamismo.** Porque la información presentada es diversa, variada y complementaria; la Web ofrece múltiples maneras de acceder al conocimiento de forma atractiva y dinámica.
- **Inmediatez.** Porque cualquier material puede «colgarse» en la red y estar disponible desde ese momento; la respuesta ante las más variadas cuestiones se ofrece a gran velocidad (golpe de «clic»), al margen de la hora y el lugar.
- **Innovación.** Porque estimula formas diferentes y creativas de enseñar y aprender.
- **Permanencia.** Porque la información no es fugaz como la de la clase presencial, la emisión de radio o televisión; el documento hipertextual está esperando siempre el momento adecuado para el acceso de cada cual; quedan registrados todos los documentos e intervenciones como residentes en el sitio Web.
- **Multiformatos.** Porque la diversidad de configuraciones que nos permiten los formatos multimedia e hipertextual estimula el interés por aprender; se brinda la posibilidad de ofrecer ángulos diferentes del concepto, idea o acontecimiento.
- **Multidireccionalidad.** Porque existe gran facilidad para que documentos, opiniones y respuestas tengan simultáneamente diferentes y múltiples destinatarios, seleccionados a golpe de «clic».
- **Teleubicuidad.** Porque todos los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje pueden estar virtualmente presentes en muchos lugares a la vez.
- **Libertad de edición y difusión.** Porque todos pueden editar sus trabajos y difundir sus ideas que, a la vez, pueden ser conocidas por multitud de internautas.
- **Interdisciplinariedad.** Porque todos los ángulos, dimensiones y perspectivas de cualquier cuestión, problema, idea o concepto pueden ser contemplados desde diferentes áreas disciplinares y presentados de manera inmediata a través de los enlaces hipertextuales y buscadores.

A lo largo de todo el recorrido que llevamos desde que publicamos nuestro primer editorial en BENED, pueden encontrarse multitud de razones que pueden argumentarse en la línea de dar respuesta al interrogante que lanzamos como

título de este editorial. En definitiva, ganan estos formatos de enseñanza y aprendizaje por las limitaciones de los sistemas convencionales y por el propio aporte suplementario de los sistemas a distancia y porque la educación a distancia es hoy la forma de enseñar y aprender de mayor crecimiento especialmente en el ámbito universitario.

2. RASGOS DE LA EAD DE SIEMPRE²

En un minucioso trabajo que realizamos ya hace años (lo iniciamos en 1986) escudriñamos sobre las diferentes definiciones que de *educación a distancia* hubieran aportado los más clásicos estudiosos de esta modalidad educativa desde su nacimiento. De todas y cada una de aquellas definiciones extrajimos los rasgos que la componían y elaboramos una tabla de doble entrada en la que se visualizaban los rasgos más reiterados, es decir, aquellos sobre los que existía mayor consenso. No vamos a reproducir ni el catálogo de definiciones, ni la citada tabla, ni los argumentos que sostenían aquellos trabajos, todos ellos publicados en escritos de hace bastantes años, pero sí vamos a sintetizar algunos de los comentarios que realizábamos entonces al referirnos a cada uno de aquellos rasgos seleccionados.

Es lógico que no resulte adecuado realizar definiciones que puedan inducir a concepciones excluyentes. Por ello, los rasgos más característicos que pueden entresacarse de las definiciones que tuvimos ocasión de analizar, son en definitiva elementos que también se dan —y cada vez más— en los sistemas de educación llamados convencionales. Por ejemplo, la no presencialidad, la comunicación no contigua, el trabajo independiente de los estudiantes, el trabajo fuera del aula, el menor contacto *cara-a-cara* con el profesor, la utilización de recursos tecnológicos, etc., son situaciones didácticas que en los estudios convencionales se llevan a cabo cada vez con más asiduidad.

Téngase en cuenta que quizás la evolución más significativa de los diferentes aportes teóricos podría estar en el énfasis que décadas atrás se ponía en los estreñimientos de carácter geográfico, laboral, familiar, económico, etc., a la hora de caracterizar o definir el concepto y ahora, quizás el esfuerzo se pone en los aspectos transaccionales, comunicacionales o relacionales entre profesor y estudiante.

² Editorial del BENED de septiembre de 2008.

Aunque pueda parecer que cada vez más están desdibujadas las fronteras entre ambas modalidades, seguimos manteniendo que son dos formas diferentes de enseñar-aprender, tanto por sus enfoques, perfil de estudiantes, objetivos, métodos, medios, estrategias, etc. Las consideraciones que hacemos servirán para acotar el concepto de educación a distancia que ya en otros editoriales de nuestro BENED hemos abordado. Así entenderemos mejor que *es* y que *no es educación a distancia*, siempre, desde nuestro particular análisis.

Separación profesor-estudiante

Es esta una característica presente explícita o implícitamente en todas las formulaciones del concepto. Es el aspecto más típico, necesario aunque no suficiente para la definición. En casi todas las conceptualizaciones se hace visible ese alejamiento entre el profesor/formador y el estudiante que sustituye el contacto cara a cara, al menos como condición necesaria de la relación enseñanza-aprendizaje según el modelo tradicional. Dicho de una u otra forma, todos insisten en este rasgo, bien sea mencionando directamente la *separación de profesor y alumno*; bien la *comunicación no contigua*, que no necesita la supervisión inmediata de la presencia del profesor; la *separación de las conductas docentes y discentes*; el *no contacto directo*; la *dispersión geográfica*. Pero en todos está patente la separación espacial y temporal, entre el profesor y el discente que impide ese contacto, cara a cara, condición inexcusable de los programas convencionales. Aunque en lo que respecta a la variable tiempo entendemos que, en ocasiones, esta *no contigüidad* puede hacer referencia sólo al espacio al poderse producir una interacción *síncrona*, en directo (teléfono, videoconferencia, *chat*...).

Reconocemos que también en los sistemas tradicionales numerosos aprendizajes se producen aparte de la presencia física del docente. Estos aprendizajes individuales son más frecuentes y factibles en función de la edad del alumno y del nivel educativo en cuestión. Igualmente, no se da en todos los sistemas de educación a distancia una separación absoluta, en todas las circunstancias, entre docentes y estudiantes. Se producen, en bastantes instituciones, programas y cursos, sesiones de tutoría grupal o individual cara a cara así como ciertas sesiones presenciales de evaluación de los aprendizajes, sobre todo en instituciones con programas reglados, oficiales o formales.

La diferencia en el grado de separación de profesor y alumno en una y otra forma de enseñar radica en el propio diseño del proceso de enseñanza-aprendiza-

je. Mientras en los sistemas presenciales este diseño se basa fundamentalmente en la relación directa cara a cara de profesor y alumnos para la transmisión de la información necesaria para adquirir los conocimientos, capacidades, actitudes, etc., generalmente producida en el *aula real*, en los sistemas a distancia esta relación queda diferida en espacio y, en buena parte del proceso, en el tiempo, *entorno virtual*. En la enseñanza a distancia el aprendizaje se basa en el estudio mayormente independiente por parte del alumno, de materiales específicamente elaborados para ello. La fuente de conocimientos representada por el docente ha de ubicarse en diferente lugar físico que el elemento receptor, representado por el discente.

Profesor y alumno pueden encontrarse a muchos kilómetros de separación el uno del otro, aunque esta distancia física amplia no tiene por qué catalogarse dentro de los rasgos definitorios del sistema. Igualmente los mensajes provenientes de la fuente docente se diferencian en el tiempo (*asíncronía*), aunque también, en determinados momentos, pueden producirse de manera simultánea (*sincronía*). Reiteramos, sin embargo, nuestra postura relativa a la combinación de las variables *espacio y tiempo* en educación a distancia. Los espacios donde se ubican profesor y estudiante han de ser diferentes al igual que, en menor medida, el tiempo de esa relación. En efecto, en este último caso puedan, y sea aconsejable hacerlo, establecerse situaciones de relación *síncrona*.

Utilización de medios técnicos

Los recursos técnicos de comunicación han protagonizado un avance espectacular. Hoy el acceso a la información y a la cultura no reconoce distancias ni fronteras. Los medios de aprendizaje basados en el material impreso, de laboratorio, audio, vídeo o informático y la emisión de los mensajes educativos en sus distintas variantes (correo, teléfono, radio, televisión, telefax, videoconferencia, Internet, etc.), eliminan o reducen sustancialmente los obstáculos de carácter geográfico, económico, laboral, familiar o de índole similar para que el estudiante pueda acceder a la educación. Así, los medios técnicos —asequibles en buena parte al gran público— se convierten en impulsores del principio de igualdad de oportunidades.

La utilización de estos recursos facilitadores del aprendizaje y de la comunicación no es exclusiva de los sistemas a distancia. En la enseñanza presencial, materiales didácticos cada vez más sofisticados, van tomando terreno como complemento de los generalizados medios impresos y de la intervención directa del

docente, con el fin de acortar las distancias entre logros y propósitos educacionales. En la enseñanza a distancia —sistema multimedia— se considera el uso integrado de los recursos básicos y complementarios como característica propia que, además, ha impulsado el reciente crecimiento y la eficacia de esta modalidad educativa.

En el uso de estos medios que pueden llegar a masas de individuos, está buena parte de la economía de los sistemas de educación a distancia. Cabe destacar que, aunque el material impreso sigue siendo un medio utilizado en diferentes procesos de enseñanza a distancia, la mayoría de programas utilizan, además otros medios, materiales y vías de comunicación, de componente electrónico.

En ciertas aplicaciones de la enseñanza a distancia un recurso técnico suele ser base determinante del propio diseño instructivo. Es el caso de la educación a distancia basada en la radio, por ejemplo Radio ECCA en España. Otros casos, son los programas nacidos en la última década del pasado siglo XX, basados en entornos virtuales de aprendizaje, con *software* específico de soporte para los procesos de formación, y no digamos nada de las actuales propuestas basadas en entornos virtuales o en las inmensas posibilidades de las herramientas propias de la Web 2.0.

Organización de apoyo-tutoría

Puede aprenderse en solitario a costa del exclusivo esfuerzo personal. Son muchos los *autodidactas* que han alcanzado elevado nivel de conocimientos y estatus socioprofesional. Puede aprenderse también —es la forma que se ha venido considerando hasta ahora como la más ordinaria de hacerlo— estando inscrito en una institución educativa convencional, donde el aula, la relación *cara a cara* con el grupo y el docente se convierten en el contexto educativo por excelencia. En esa relación está la fuente y guía del aprender.

En medio de ese *continuum* entre el aprendizaje en solitario, sin apoyo alguno, y el aprendizaje presencial en grupo dependiente sistemáticamente de la relación cara a cara, podríamos situar el aprendizaje a distancia. En el estudio a distancia se venía fomentando el aprendizaje individual, privado y no grupal de forma preferente, pero igualmente se contó siempre con una institución cuya finalidad primordial es la de *apoyar al estudiante*, motivarle, guiar, facilitar y evaluar su aprendizaje. Por tanto, se daba aprendizaje individual pero contando con el apoyo institucional.

En gran parte de los programas a distancia han existido oportunidades para reuniones presenciales, a través de las tutorías grupales, con finalidades de fomentar la socialización, la interacción y de aprovechar las posibilidades didácticas que ofrece el grupo, pero nunca se llevaron a cabo con la sistematicidad y frecuencia de las sesiones ordinarias de las instituciones presenciales. Hubiesen sido la negación del sistema.

Hoy, este objetivo de colaboración e interacción vertical (docente-estudiante) y horizontal (estudiante-estudiante) está siendo fácilmente alcanzado por mediación de las nuevas tecnologías colaborativas que permiten altos grados de interactividad. Insistamos en este punto en la importancia que esta consideración de transacción entre docentes y estudiantes está tomando en las nuevas corrientes de pensamiento sobre este tema.

Respecto a este rasgo, las diferencias entre las instituciones de enseñanza presencial y a distancia son también palpables. Mientras en las instituciones convencionales quien enseña básicamente es el docente, en la enseñanza a distancia es precisamente la institución la que ostenta esta responsabilidad. Es básicamente el trabajo en equipo de numerosas personas con diferentes funciones el que hace posible esta modalidad educativa a distancia.

Aprendizaje independiente/colaborativo y flexible

El avance de las Ciencias de la Educación y la proliferación de tecnologías cada vez más sofisticadas, posibilitan una planificación cuidadosa de la utilización de recursos y una metodología que privada de la presencia cara a cara del profesor *potencia el trabajo independiente* y, por ello, la *individualización* del aprendizaje gracias a la *flexibilidad* que la modalidad permite. Esta independencia la podemos entender desde dos perspectivas, en primer lugar como independencia con respecto al instructor en las dimensiones espaciotemporales en que sucede el acto de enseñar-aprender. En segundo término se destaca el hecho que ahora aquí más nos interesa, el de que el estudiante toma decisiones en torno a su propio proceso de aprendizaje. Se trataría de una independencia forzada como resultado de su separación espacial del profesor pero que posteriormente se convirtió en rasgo característico de esta modalidad educativa.

Los sistemas de educación a distancia no sólo pretenden la acumulación de conocimientos, sino capacitar al estudiante en *aprender a aprender* y *aprender a hacer*

pero de forma flexible, forjando su autonomía en cuanto a espacio, tiempo, estilo, ritmo y método de aprendizaje, al permitir la toma de conciencia de sus propias capacidades y posibilidades para su autoformación. En el aprendizaje a distancia el control de la voluntad de aprender depende más del estudiante que del docente. A mediados de la década de los 80, se destacaba fervientemente este rasgo, al significar que mientras el aprendizaje en grupo con la guía continua y cara a cara del docente era característica propia de la enseñanza convencional, el aprendizaje individual, autónomo y el trato del estudiante como una persona se conformaba como rasgo propio de los sistemas de enseñanza a distancia. La capacidad para individualizar la educación y la formación es una baza clara de estos sistemas en el desempeño de su importante rol tendente a la necesaria formación permanente de los ciudadanos en las décadas venideras.

Aunque es evidente que, tanto en la enseñanza presencial se dan situaciones de aprendizaje individual y más, conforme se asciende en nivel educativo, y en la enseñanza a distancia —como hemos apuntado— se dan situaciones de aprendizaje en grupo, la realidad es que una y otra situación se han venido dando preferentemente más de forma contraria.

Sin dejar de reconocer el inmenso valor del aprendizaje autónomo e independiente, hemos de significar, como ya hicimos antes, que gracias a las tecnologías interactivas, este rasgo se está viendo matizado por las posibilidades *colaborativas* que están ofreciendo los nuevos avances tecnológicos. Mediante el *aprendizaje cooperativo*, el estudiante está encontrando a lo largo de su proceso de aprendizaje a distancia multitud de ocasiones para relacionarse y trabajar con el profesor, tutor y compañeros de su mismo curso. Por ejemplo, realizar trabajos en grupo de estudiantes, se convierte en una facilidad asombrosa gracias a los citados avances. En fin, que así la *distancia se acorta*, la soledad se aminora y la individualización absoluta del aprendizaje se relaja en favor de unas ciertas cotas de socialización que complementan todo proceso formativo.

Pero aún así, la característica de *flexibilidad* continúa destacándose dentro de esta modalidad educativa como elemento clave de la *independencia*, al poderse llevar a cabo estos contactos en espacio, tiempo, forma y ritmo que podrá marcar el propio alumno. Este control voluntario del proceso de aprender, es un elemento que determinados autores destacan más aún que la propia separación entre profesor y alumno, como seña de identidad de la educación a distancia, entre otras cosas, porque puede englobar ese rasgo de *separación* que, a su vez, exige *autonomía*.

La autonomía o independencia en el aprendizaje continúa siendo un valor destacado, dado que es la mejor forma para garantizar una enseñanza-aprendizaje *a la medida*, según las necesidades del demandante de formación: fecha de inicio y final del proceso, ritmo del aprendizaje, etc., decididos por el estudiante. En estos casos de autonomía para iniciar, finalizar, agilizar, ralentizar... el aprendizaje, la posibilidad de aprender *colaborativo* se hace más complicada, a no ser que nos introduzcamos en los sistemas de *agentes inteligentes* en los que el ordenador, a través de *software* o a través de la red, pueden simular la existencia de un tutor o de otro compañero.

Comunicación bidireccional

Una forma de educarse a distancia podría ser la que considerase al estudiante como mero receptor de los mensajes educativos diseñados, producidos y distribuidos o emitidos por la fuente o institución, sin posibilidad de modificación ni aclaración alguna. Este proceso perdería su razón de ser educativo, en tanto en cuanto entendemos que para que haya educación debe existir comunicación completa, de doble vía, con el pertinente *feed back* entre docente y discente. La posibilidad de diálogo es consustancial al proceso de optimización que comporta el hacer educativo.

En los sistemas actuales a distancia esta comunicación bidireccional se convierte en característica propia de los mismos, aunque, obviamente, así también es —o debería ser— en la enseñanza presencial. Destacar esta característica en los sistemas a distancia lo hacemos, precisamente, con el fin de eliminar esa impresión de *comunicación unidireccional* que podría suponerse por parte de quienes conocen mal esta modalidad educativa. Los estudiantes pueden *responder a los interrogantes* planteados en sus materiales de estudio o a través del tutor, pero a la vez pueden *iniciar el diálogo*.

Y este diálogo *real* lo inician proponiendo cuestiones a los docentes —sean éstos los de la sede central o, en el caso de instituciones masivas, los supervisores, tutores, consultores o asesores— que les pudieran aclarar previsibles dudas o ampliar sus conocimientos sobre un determinado tema, así como realizar sugerencias respecto al diseño del curso, a la estructura de los materiales o al propio desarrollo del proceso de aprendizaje. Este diálogo también puede ser *simulado*, a través de la, denominada reiteradamente por Holmberg, *conversación didáctica guiada* que deben propiciar los propios materiales de estudio, entre los autores de los mis-

mos y el alumno. En realidad se pueden considerar a unos programas como más o menos distantes, en función de la intensidad de la comunicación bidireccional.

Pero, como hemos señalado anteriormente, demos un paso más al destacar que, sobre todo en la enseñanza a distancia de hoy, la *bidireccionalidad* necesaria en todo proceso de enseñanza-aprendizaje ha de convertirse en *multidireccionalidad*, es decir, ahora podemos exigir unos procesos de comunicación no sólo verticales —de docente a estudiante y viceversa— sino que también horizontales, de los estudiantes entre sí. Esta comunicación multidireccional será *mediada* a través de los materiales de estudio y de las vías de comunicación a los que en otro momento nos referiremos.

Parece que ya nadie cuestiona que la comunicación profesor-alumno no sólo se da en la enseñanza presencial, sobre todo con el actual aporte de las tecnologías interactivas que pueden provocar una comunicación más eficaz, próxima y, a veces, cálida, que la producida en el aula presencial. Es claro que al hablar de enseñanza presencial, no se está garantizando una comunicación de calidad ni un apoyo eficaz al estudiante.

Enfoque tecnológico

Desde la perspectiva originaria de la tecnología en el sentido de *saber hacer*, sabiendo *qué* se hace, *por qué* se hace y *para qué* se hace, no se reduce su ámbito ni a la «cacharrería» ni a los productos sino a la *concepción procesual planificada, científica, sistémica y globalizadora* de los elementos intervinientes, con el fin de optimizar, en este caso, la educación. Toda acción educativa eficaz acaba convirtiéndose en una técnica apoyada en una ciencia.

Obviamente este *enfoque tecnológico* que propicia procesos ajustados a las pretensiones o finalidades establecidas se aplica, o se debería aplicar, también en los sistemas presenciales de enseñanza. Pero la planificación sistemática y rigurosa tanto en los niveles institucional como pedagógico se hace más imprescindible en los sistemas a distancia, dado que ellos soportan *mayores problemas para su rectificación inmediata* que los que podrían producirse en un sistema de corte convencional. Porque si deseamos realizar con rigor un planteamiento tecnológico en educación a distancia, debemos considerar que se pueden cometer importantes errores cuando:

- a) Se improvisa en la planificación y ejecución del diseño, producción, distribución, difusión, etc., de los materiales y mensajes para el estudio.

- b) Existe descoordinación en la interacción entre los distintos recursos personales y materiales de este sistema multimedia;
- c) Se produce incoherencia en la evaluación de los aprendizajes logrados en función de los propósitos, o en la evaluación del propio diseño y en la de los recursos y medios utilizados.

En los sistemas presenciales la acción del profesor permite realimentar con inmediatez el sistema y puede modificar la programación del propio proceso de aprendizaje en función de los imprevistos que pudieran surgir. Aunque, como venimos señalando insistentemente, las tecnologías actuales están matizando también esta característica, dado que la realimentación ahora en los programas a distancia, puede ser dispensada, también, con gran calidad e, incluso, con mayor inmediatez.

Comunicación masiva

Las posibilidades de recepción de los mensajes educativos son inagotables gracias a los modernos *medios de comunicación* y a las *nuevas tecnologías de la información*. Estas inmensas posibilidades de que a los más recónditos rincones pueden llegar, si no todos, sí buena parte de los medios de distribución y transmisión de los mensajes pedagógicos de manera simultánea o diferida, según los casos, podemos contemplarlas desde dos ángulos:

- a) el de la eliminación de fronteras espacio-temporales,
- b) el del aprovechamiento de estos mensajes educativos por parte de masas estudiantiles *dispersas geográficamente*.

Los medios masivos de comunicación y las tecnologías avanzadas se han mostrado como canales apropiados para enseñar pudiendo suplir con creces la presencialidad del profesor en el aula. Estas características permiten *economías de escala* dado que el mismo mensaje —cuyo diseño y producción ha comportado un determinado coste— puede ser recibido masivamente de una vez o en ocasiones diferenciadas. En este caso parece que en la enseñanza presencial no se hace posible esta comunicación masiva por las propias limitaciones espacio-temporales que comportan el aula y la presencia del profesor.

Sin embargo, entendemos que la comunicación masiva es una característica de la educación a distancia, pero no como excluyente de la comunicación minoritaria e incluso individual. Las nuevas corrientes educativas centradas en el *open learning*, en la *formación a distancia*, etc., prevén la realización de sistemas flexibles de formación que ponen el acento en el alumno individual, en sus exigencias, motivaciones y necesidades, más que en las de la institución educativa. Un curso de estas características, mediante sistema modular, puede iniciarlo un solo estudiante y en cualquier momento, determinando éste su propio avance según su tiempo disponible para el estudio y sus ritmos de aprendizaje. En este caso el proceso de formación está personalizado en los contenidos que ha de estudiar el alumno y que son elegidos en función de las exigencias, conocimientos y capacidades ya poseídos y de las demandas de formación por él formuladas.

Los numerosos *entornos virtuales de aprendizaje* (*software* apropiado para soportar procesos completos de enseñanza-aprendizaje a través de la red) nos ofrecen la posibilidad de personalizar con suma facilidad el proceso de aprendizaje de estudiantes concretos, a los que se les pueden señalar itinerarios, actividades y tareas diferenciadas de las comunes que pudieran estar propuestas para el grupo. Y las posibilidades que hoy ofrecen herramientas ligadas al concepto de Web 2.0, son inagotables.

Por ello, consideraremos la **comunicación masiva** como una posibilidad de la educación a distancia y una ventaja sobre los sistemas presenciales, pero no como una nota que como tal caracterice a los sistemas a distancia, dado que, como hemos tratado de explicar, esta enseñanza puede estar dirigida también a minorías e incluso a un solo alumno.

Procedimientos industriales

Hubo autores que estimaron que la producción y distribución de materiales de aprendizaje para masas estudiantiles y la administración y coordinación de las actividades de alumnos dispersos geográficamente con sus respectivos tutores, implican la aplicación de procedimientos industriales en cuanto a la racionalización del proceso, la división del trabajo y la producción en masa.

Pero no cabe duda que esta producción y distribución masiva de materiales y atención a ingentes cantidades de estudiantes comporta una organización *más inflexible* al precisarse de sistemas de producción y distribución de *materiales rígidamente programados* y de sistemas de relación entre diseñadores, productores, dis-

tribuidores de material, tutores y alumnos más marcadamente *estructurados* que dificultan una relación flexible y cercana a las necesidades personales.

Podemos considerar que el nivel de *industrialización* de los sistemas de enseñanza a distancia está en relación directa con el número de estudiantes que pueden atender y, también, con las tecnologías que se pongan en juego, por lo que puede ponerse en duda que ésta sea una característica definitoria de los sistemas a distancia en general. Para los programas que atienden a reducidas capas de estudiantes no se exigirá mayor grado de aplicación de los principios de la industrialización que en los sistemas presenciales, aunque, incluso en estos casos, sí se requerirá *mayor grado de planificación* —tecnologización— que en la enseñanza *cara a cara*, como anteriormente apuntamos.

Nuestro concepto de educación a distancia

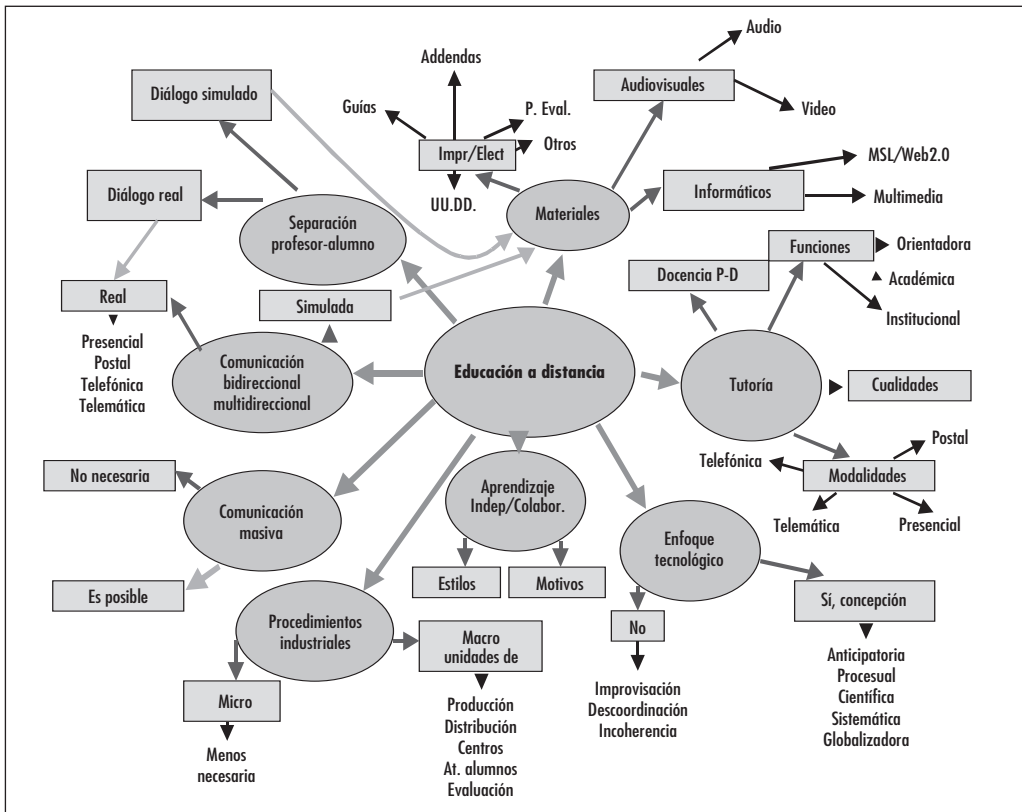
Señalábamos al principio que nuestra pretensión era la de tratar de clarificar qué entendíamos por *educación a distancia*. Hemos tratado de mantener esa denominación aunque sin excluir otras.. Pues bien, explicadas todas y cada una de las características que la diversidad de autores consultados han aportado sobre el concepto de educación/enseñanza a distancia, nos atrevimos, en 1986, a esbozar una definición amplia, introduciendo en ella los matices que hemos considerado en los apartados anteriores. Así, pensábamos entonces que:

La enseñanza a distancia es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente (cooperativo).

En otros editoriales de este BENED, hemos aportado otra definición más breve y actualizada que recoge sólo los rasgos que entendemos como sustanciales (necesarios y suficientes) de la educación a distancia. A ellos remitimos al lector.

Estaría bien reflexionar cuánto de lo analizado en la década de 1980 queda totalmente obsoleto ante la realidad actual y cuánto de aquello encaja sin grandes problemas en la educación a distancia de hoy que para algunos supone cambios absolutamente radicales.

Finalizamos este editorial ofreciéndoles lo que pudiera ser un mapa conceptual de la educación a distancia que, con algún leve matiz ya utilizamos a inicio de los años 1990 del pasado siglo, basado en las características a las que nos hemos referido.



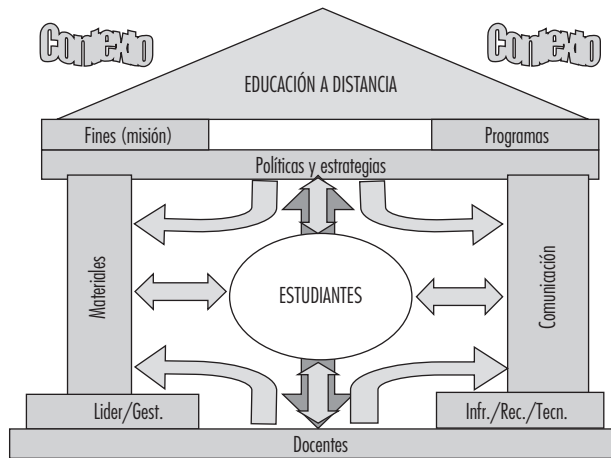
3. COMPONENTES DESTACADOS EN SISTEMAS EAD³

Hemos abordado en diferentes editoriales cuestiones conceptuales o básicas relativas a la educación a distancia. En esta ocasión nos vamos a entretener en detectar los componentes fundamentales de estos sistemas de enseñanza y aprendizaje. Para ello nos valdremos de un gráfico muy elemental en el que trataremos de representar el espacio de la educación a distancia. Se trataría de la casita o edificio de la modalidad.

- El sistema siempre anida en un determinado **contexto** social, político, económico, cultural, geográfico, institucional, etc., en el que se conformarán una serie de factores y elementos que van a incidir de forma positiva o negativa en los resultados de aprendizaje finales de los estudiantes.

³ Editorial del BENED de julio de 2008.

- En ese contexto se enmarca una institución o proyecto de **educación a distancia**, parte alta de nuestro gráfico, que descansará en los diferentes componentes que configuran esa realidad.
- El elemento básico en todo hacer educativo es el destinatario del mismo y en función del que se estructura todo el proceso, el **estudiante**. El estudiante es, debe ser, el centro de nuestro hacer. Conocer su desarrollo psicológico, contexto socioambiental, estilo de aprendizaje, motivaciones, experiencias previas, etc., es imprescindible para el buen desempeño de la acción de educar.
- **Relación entre los estudiantes.** En bastantes sistemas a distancia esta relación es inexistente. Sin embargo, se suele considerar importante. Como no siempre es posible la reunión presencial de grupos de alumnos, puede suplirse ésta con la organización de grupos virtuales a través de las tecnologías.
- La institución parte de unos grandes objetivos, metas, **misión** que han de considerarse para buscar la coherencia del proyecto. La *misión* define el rol del sistema dentro de un contexto concreto de política educativa. Puede dirigirse hacia objetivos concretos, grupos diana, regiones, sectores o niveles de enseñanza, y guiados por valores y filosofías específicas de la educación.
- Los **programas y currículos**. Éstos definen el perfil de un sistema o una institución. Deberán estar relacionados con la *misión* y los mercados y necesidades específicas.
- Las **técnicas y estrategias de enseñanza**. Dependen en parte del tipo de programa y de las necesidades que se pretende satisfacer. También dependen de la filosofía y valores educativos del sistema escogido, y del potencial y características educativas de la tecnología utilizada.
- La eficacia y eficiencia de las instituciones educativas depende en gran parte de la formación, capacidades y actitudes de sus **docentes**. Esas tres características estarán en consonancia con las funciones encomendadas a los mismos que, obviamente, sabemos que son distintas en una institución a distancia con respecto a otra de carácter presencial. Dibujamos a esta figura en nuestro gráfico como los cimientos del edificio. Es decir, un profesorado competente, convencido, eficaz e ilusionado con la tarea de enseñar a distancia.



Esta docencia es sabido que no es directa, se utilizan recursos técnicos más o menos sofisticados para posibilitar la comunicación bidireccional en la que colabora un profesor menos típico en las otras instituciones, **el tutor**. Docencia que habrá de ser enfocada a **motivar** y **potenciar el aprendizaje independiente y autónomo** de un adulto. Y, por fin, se requiere un **proceso tecnológico**, sobre todo en lo referente a la planificación previa, mucho más depurado que en las instituciones educativas de carácter presencial.

Estas características se convierten en condicionantes de la acción docente a distancia que aparece compleja por la **multitud de agentes** que intervienen desde el diseño de los cursos hasta la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

Por ello, las funciones sustanciales que un profesor de la enseñanza convencional desempeña de forma generalmente individual (programación, enseñanza directa y evaluación) precisan en el caso de la docencia a distancia de la intervención de equipos de expertos en los distintos campos que habrán de dividirse el trabajo: planificadores, expertos en contenidos, tecnólogos de la educación, especialistas en la producción de materiales, responsables de guiar el aprendizaje, tutores y evaluadores.

- Las columnas que soportan el sistema, serían los **materiales** y las **vías de comunicación**. Sin comunicación no sería posible la educación dado que en ésta alguien (*emisor*) pone a disposición de otros (*receptores*) un *mensaje* educativo a través de un *canal* que permitirá recibir el mensaje simultáneo a su

emisión o diferido. El correspondiente *feed-back* completará el circuito comunicativo convirtiendo al receptor en emisor y vuelta a empezar el proceso.

Esta comunicación completa, bidireccional, es la requerida en educación, y si entendemos que a distancia puede educarse, también en este caso se hace necesaria. Los avances técnicos ponen a disposición de los protagonistas implicados en el proceso de comunicación (profesores y estudiantes) una serie de medios que posibilitan diferir en espacio, y también en tiempo, la emisión y recepción de los mensajes pedagógicos con el fin de salvar precisamente esos obstáculos tempoespaciales. Éste es el rasgo diferencial más definitivo de la educación a distancia, el de la comunicación mediada entre profesores y estudiantes.

Pero tengamos en cuenta que, mientras en la enseñanza presencial se realiza el diseño instructivo de una materia o curso y posteriormente se planifican los medios o recursos que se van a emplear para la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la enseñanza a distancia los medios o recursos que se pueden utilizar pueden estar condicionando desde el principio el propio diseño de la docencia.

Por tanto, habrá de contarse primero en qué modalidad de comunicación (personal directa, postal, telefónica, telemática, etc.) va a basar la institución el proceso de enseñanza-aprendizaje que pretende aplicar o cuál de ellas va a primar sobre las demás para, en función de ello, organizar y planificar el diseño instructivo que integre todos los recursos utilizables de manera que se adapten al alumno y a sus singularidades de aprendizaje. Los materiales impresos, audiovisuales e informáticos, y las vías de comunicación, las más tradicionales y las más actuales y sofisticadas, configuran, como decimos, columnas esenciales de este espacio educativo.

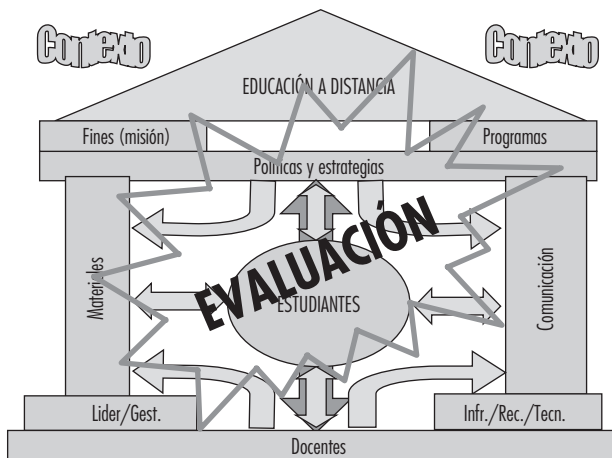
- Las unidades de **organización, gestión y el liderazgo** conforman otros componentes de primera magnitud. Habrían de contemplarse unidades de diseño y producción, unidades de distribución de materiales, gestión de los procesos de comunicación, unidades de coordinación docente y administrativas de apoyo a la docencia, unidades o gestión de la evaluación, etc. Si se tratase de una macroinstitución, también se harían precisos centros o unidades de apoyo al estudio.
- El **liderazgo** se conforma como figura clave para el diseño, desarrollo y consolidación de proyectos educativos innovadores. Liderazgo que sepa

aprovechar las potencialidades de la institución y de todos y cada uno de sus miembros, a través de los sistemas de interacción que se determinen, escuchando a todos pero con las ideas claras en cuanto a los cambios que han de introducirse para ofrecer la máxima calidad y la satisfacción de los usuarios y de los agentes de la formación/educación.

Otro soporte importante en estos sistemas es el que hace referencia a sus dotaciones materiales de infraestructura, **recursos** humanos, económicos, materiales, tecnológicos, etc. Es decir, hablamos de las disponibilidades humanas, materiales y económicas para el desarrollo de este tipo de proyectos.

- Finalmente, no concluiríamos debidamente nuestra elemental propuesta si no contemplásemos la **evaluación**. Y en la evaluación estamos incluyendo, naturalmente, la que hace referencia a la valoración de los logros académicos de los estudiantes, pero también la evaluación de todos y cada uno de los restantes componentes y elementos que constituyen este espacio de la educación a distancia. Así, evaluación de estudiantes, de docentes, programas, cursos, recursos; evaluación institucional, etc.

El gráfico anterior, nos podría quedar así.



Estos esquemas que los veníamos utilizando en nuestras presentaciones desde la década de los años 80 para visualizar mejor esta modalidad educativa y refiriéndola entonces a una educación a distancia de corte más convencional, enten-

demos que siguen teniendo la misma vigencia en contextos más actuales y en programas que pudieran estar, incluso, totalmente soportados en sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje.

4. ES EDUCACIÓN A DISTANCIA...⁴

Desde nuestra perspectiva, y después de leer las intervenciones que se generaron en los foros CUED, en nuestro propio Máster EAAD y en otros foros externos a la CUED, nos mantenemos, de acuerdo con nuestro reciente libro (García Aretio, 2001) en que, si tratásemos de seleccionar las mínimas características posibles que nos pudieran llevar a una conceptualización de la «Educación a distancia», válida con mayor o menor intensidad para las diferentes manifestaciones de este fenómeno educativo-formativo, señalaríamos las siguientes como necesarias y suficientes para que consideremos a un curso, programa o institución como de educación a distancia:

- a) La casi permanente separación del profesor/formador y alumno/participante en el espacio y en el tiempo, haciendo la salvedad de que en esta última variable, puede producirse también interacción síncrona.
- b) El estudio independiente en el que el alumno controla tiempo, espacio, determinados ritmos de estudio y, en algunos casos, itinerarios, actividades, tiempo de evaluaciones, etc. Rasgo que puede complementarse —aunque no como necesario— con las posibilidades de interacción en encuentros presenciales o electrónicos que brindan oportunidades para la socialización y el aprendizaje colaborativo.
- c) La comunicación mediada de doble vía entre profesor/formador y estudiante y, en algunos casos, de éstos entre sí a través de diferentes recursos.
- d) El soporte de una organización/institución que planifica, diseña, produce materiales (por sí misma o por encargo) y realiza el seguimiento y motivación del proceso de aprendizaje a través de la tutoría.

Con esas características podríamos avanzar una definición breve pero que podría ser válida en numerosos contextos y en la que, cuando nos referimos al

⁴ Editorial del BENED de junio de 2002.

diálogo didáctico mediado, hacemos referencia a la necesaria comunicación entre estudiantes y docentes/tutores, ubicados en espacios diferentes, representando estos últimos a la institución responsable del proceso de formación. La educación a distancia se basa en un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquel, aprende de forma independiente y también cooperativa, colaborativa, entre pares...

5. SABERES EN EDUCACIÓN A DISTANCIA⁵

Son diversas las formas en que quienes trabajan como docentes, diseñadores, responsables institucionales, técnicos, estudiosos, investigadores, etc., de la educación a distancia tienen para aproximarse a su conocimiento, para desenvolver las competencias requeridas en cada caso. Nos estamos refiriendo a las diferentes formas de aproximación al **saber** sobre la educación a distancia en sus múltiples manifestaciones, dimensiones y propuestas con que esta modalidad se nos presenta hoy. Trataremos de presentar las que se nos ocurren como más destacadas formas de este saber.

a) *Saber práctico*

Estaríamos hablando del saber basado en la experiencia, saber experimentado o saber espontáneo. Sería el saber propio del práctico, del educador a distancia que a base de ensayo y error, por ejercicio, por hábito, sabe cómo actuar en las diferentes ocasiones que le brinda esta forma de educar. Es ésta una de las formas más usuales dentro de este ámbito, se refiere a aquella intervención que está guiada por el sentido común, los hábitos de los propios agentes, la experiencia, la tradición, las creencias, las teorías implícitas... Se trata de una actuación que no se fundamenta en ninguna reflexión crítica consciente, ni en ninguna fundamentación científica, sino únicamente en lo que es propio de esa forma de educar/enseñar según los que lo vienen «practicando», por lo que se transmite de forma no sistemática. En este sentido, la mayoría de modelos y pautas de conducta se ponen en acción porque es lo asumido por todos, sin llevarse a cabo ninguna reflexión previa sobre la adecuación o no de los mismos. No se da ninguna sistematización ni planificación intencional expresa, sino que por medio de la

⁵ Editorial del BENED de enero de 2009.

observación y de la experiencia se van asumiendo aprendizajes a partir de los diversos modelos y propuestas conocidas que nos rodean. Se trata, en definitiva, de un saber hacer que se sostiene por tradición e inculcación de hábitos.

Este saber sobre la educación a distancia sería un saber directo, como decimos, carente de reflexión o consciencia y, consecuentemente, desprovisto de argumentos que muestren el porqué se actúa así y no de otra manera. Se trataría de aplicar aquello que vi hacer, aquello que intuyo o aquello que vengo haciendo con no malos resultados pero sin razones ni tecnológicas ni científicas de por qué se hace lo que se hace, aunque a eso que se hace se le aplique el sentido común. Por desgracia es con este saber mediante el que se educa de forma mayoritaria, no solo en educación a distancia, también en los sistemas más convencionales y, ¿cómo no?, en la propia familia. Y en lo que nos ocupa en este espacio, la realidad quizás sea porque el conocimiento de la educación a distancia de carácter más fiable, científico en definitiva, está aún «en pañales» y el poco que existe está escasamente asimilado y muy poco divulgado. Amén del convencimiento que muchos tienen de que ese tipo de conocimiento sirve para poco dado que lo que hacen, basado en *la experiencia*, funciona bien.

Naturalmente, no despreciamos, ni mucho menos, este tipo de saber. Es más, estamos convencidos de su valor y de la necesidad de que quienes no tienen experiencia realicen inmersión en situaciones prácticas exitosas que otros desarrollan. Además, no nos cabe la menor duda de que el «práctico» exitoso con sus aplicaciones relativas a la educación a distancia, está aplicando, aún sin percatarse de ello, principios, saberes... «experimentados», recogidos del ejercicio, de la práctica pero que tienen su fundamento teórico y su base tecnológica o científica. En todo caso, existen propuestas y corrientes que abogan por reconocer al profesor como quien debe generar su propia teoría respecto a casos concretos, más que aplicar simplemente teorías generales propuestas por otros. En fin, tema para el debate.

b) *Saber técnico*

Nos estaríamos refiriendo al *saber hacer*, pero en este caso saber hacer la educación a distancia conociendo el por qué, la causa por la que se hace lo que se hace, las razones del por qué la actividad que se pone en práctica tiene éxito o puede tenerlo. En este saber, la teoría y la práctica confluyen. Incluso diríamos que lo sustantivo es más el saber que el hacer. La técnica es siempre medio, un

instrumento adecuado para el desarrollo de una acción que implica habilidad, destreza..., además de la utilización de instrumentos.

Estaríamos hablando de la tecnología entendida como la reflexión sistemática y procesual sobre el saber técnico, y no tanto, como habitualmente hacemos, como cacharrería más o menos sofisticada, como artefactos y artilugios. Así, un buen tecnólogo de la educación a distancia sería aquel, no que usa bien el *hard* y el *soft*, sino que actúa por razones bien fundamentadas; su especialidad serían las acciones racionales y su finalidad primordial el conseguir los resultados pretendidos con la mayor eficacia y eficiencia, esa es la base del proceder tecnológico. El tecnólogo sería algo así como lo opuesto al artesano. Las formas de actuar del artesano, por definición, no son científicas, actúa por tradición, por experiencia práctica, y por ello se puede dudar de su éxito porque la objetividad estaría ausente.

Sin embargo, no deberíamos confundir esta forma de entender la tecnología con la ciencia. Mientras que la ciencia busca leyes e interpreta hechos, la tecnología, que depende de aquella, persigue establecer normas e intervenir en la realidad para que suceda aquello que se pretende. En realidad, mientras el científico centra todo su esfuerzo en profundizar en el conocimiento, el tecnólogo busca ese saber para hacer, en función de unos objetivos que, convenientemente ordenados, guían hacia un resultado previamente establecido.

La tecnología se está transformando en una de las formas actuales de hacer ciencia, y en el caso de la educación, supondrá la debida articulación entre los medios y las finalidades del quehacer educativo. A la técnica también le preocupa la propuesta de los fines, las consecuencias de la acción pedagógica, el proceso mismo de la actuación educativa, la eficacia de los recursos, etc.

Desde esta perspectiva sobraría hablar de tecnología cuando nos referimos sólo al ámbito de aplicación de las máquinas industriales, de la informática, de la telemática..., que no son otra cosa que las herramientas y las técnicas de que se vale la inteligencia para el logro de determinados fines. Por otra parte, también somos conscientes de que tanto la tecnología como la ciencia son conocimientos provisionales, como ya recordaba Popper en 1973, en constante progreso mediante el proceso de comprobación, verificación y revisión tanto de los contenidos como de sus aplicaciones.

En educación a distancia se trataría de optimizar todas las variables que confluyeran en un determinado proyecto de acción formativa, planteándolas de forma estructurada, sistematizada, secuenciada y en complejidad creciente.

Es cierto que se ataca a este tipo de saber por su carácter eficientista al aplicar al hacer educativo los procedimientos de rentabilidad industrial o económica. Se buscan resultados, aplicación de técnicas con la idea de alcanzar los mejores productos de forma rápida y al menor coste posible, importando menos qué sea la educación a distancia y cómo mejorarla. Se haría difícil, con esta forma de proceder, el encontrar caminos diferentes que lleven a resultados distintos. El camino y los procedimientos, según este saber y entender tecnológico, estarían marcados, serían unívocos.

Esta perspectiva llevada a su caso extremo sería llevar, por ejemplo, la conducta humana a lo observable y medible y, por tanto, la educación a una secuenciación de pasos, etapas o fases de carácter mecánico. Se estaría rechazando prácticamente todo lo no observable, todo lo no medible, la impredecibilidad del ser humano.

Es obvio que si las pautas están marcadas de antemano se deja escasa cancha al actuar creativo, a la variedad de opciones e interpretaciones, a la espontaneidad del comportamiento humano que difícilmente podrá soportar fases tan estrictamente planificadas. Estas normas con estructura uniforme, preestablecidas conformarían la aplicación extrema del paradigma tecnológico, más propiamente llamado en este caso tecnicista. El peligro es real habida cuenta de lo cómodo que resulta aceptar decisiones ajenas, perfectamente formalizadas, sin acudir a la crítica de las mismas.

Este paradigma, así considerado, supondría una imposición tanto para el alumno como para el docente, ejecutor de una acción planificada, previsiblemente elaborada y controlada desde fuera del ámbito propiamente del educador y del educando, por personas ajenas al proceso. Diversificar las funciones de planificación, desarrollo y control o evaluación, propias de la técnica aplicada a los fenómenos físico-naturales, no puede aplicarse sin más a la práctica pedagógica. Negar la flexibilidad a los procesos pedagógicos sería tratar a los educandos como autómatas sujetos a estímulos ante los que habrían de reaccionar de manera uniforme, cuando, en realidad, una misma norma técnica aplicada simultáneamente a distintos sujetos provoca reacciones diferentes y asimilaciones no idénticas en los mismos.

Sin embargo, frente a estos planteamientos extremos, pensamos que los esquemas de acción de los que, gracias a la tecnología, un docente puede disponer hoy, mejoran la intervención educativa porque han sido elaborados, en base a fundamentos científicos, con el fin de validar la práctica educativa.

El paradigma tecnológico sigue presentando una gran influencia en las diferentes propuestas educativas. Pensamos que mediante este saber se pretende la reflexión, elaboración, explicación y posterior aplicación de elementos y procesos propios de la intervención educativa. Esto es, racionalizar, sistematizar los medios y procedimientos y hacer eficaces las decisiones pedagógicas que tratan de responder a problemas reales; generar técnicas de acción educativa partiendo del progreso de la ciencia pedagógica que, no se olvide, al igual que la técnica que de ella se deriva es de carácter provisional. Así se hace tecnología en educación.

Resulta lógico que este saber tecnológico exija a los educadores a distancia, más conocimientos científicos y técnicos sobre esta forma de educar/enseñar, más reflexión crítica sobre su propia práctica, en definitiva, más competencia profesional y esfuerzo que les aleje de actuaciones precientíficas y espontáneas. No se trata de aplicar pasivamente un repertorio de técnicas, sino considerar los contextos, las situaciones, los condicionamientos... decisiones que conducirán al logro de los fines establecidos, teniendo en cuenta, a la vez, las características del sujeto al que va dirigida esa acción y de su contexto. La decisión habrá de fundamentarse científicamente con el fin de elegir la mejor opción que se adecue a ese caso único y singular. Exigiría de la intervención flexible, adecuada y planificada de acuerdo a una serie de variables que inciden en el desarrollo del proceso educativo.

Así, las normas técnicas, entendemos que, para un educador a distancia serían de obligado conocimiento, pero no como propuesta encorsetada de acción y de aplicación indiscriminada y uniforme. La conducta humana, las características del individuo y grupo, las circunstancias en que acaece la acción educativa, el entorno físico o virtual, son elementos que indiscutiblemente han de considerarse siempre en cualquier acción educativa, además de que debería incentivarse el componente creativo de cada sujeto y de cada educador. De esta manera, esas normas generadas desde el proceder tecnológico pueden valer, y mucho, para una acción planificada pero realimentada constantemente por esas variables antes señaladas y por otras que pudieran interferir en el proceso. Así estaríamos ante una forma de concebir la técnica aplicada a la educación, abierta, flexible y positiva. Por todo ello, la actividad educativa en este campo ha de ser desempeñada por profesionales, tecnólogos que actúen científicamente, que comprendan los problemas educativos y el repertorio de conocimientos científicos que sobre el particular existen, los casos similares ya resueltos y las técnicas que permiten abordarlos.

c) *Saber científico*

Esta forma de aproximarnos al saber sería, en extremo, demostrativa, necesaria, rigurosamente lógica y, en fin, deducida a partir de los primeros principios, evidentes por sí mismos. Claro, que con estas características, ese saber científico quedaría muy reducido a las ciencias más formales, a las ciencias «duras». A esas características propias de las primeras concepciones de saber científico, poco a poco se le fueron agregando otras tales como la inducción, las otras formas de demostración, no solo lógica, sino por verificación, falsación, testabilidad..., la ampliación, en fin, del concepto de ciencia hasta incluir saberes tradicionalmente adscritos a otros tipos de reflexión, tales como las ciencias sociales y humanas. De otra manera el saber científico en torno a la educación no existiría y, por ende, en torno a la educación a distancia.

No cabe duda de que nos encontraríamos ante la forma de conocer más garantista de resolver exitosamente los problemas que pudieran presentárenos en el campo de nuestro interés. Si los enunciados que pudiéramos afirmar sobre el campo que nos ocupa tienen la posibilidad de comprobarse, llegaríamos al pretendido asentimiento generalizado que se trataría de buscar.

Abogamos, por tanto, en educación a distancia, sin menospreciar, ni prescindir de las otras dos formas de conocer, por unos conocimientos relacionados unos con otros de forma coherente, generalizables, con suficiente grado de objetividad y contrastados mediante métodos de verificación fiables.

d) *Saber teórico*

Muy ligado al anterior, aunque la teoría en su concepción originaria hace mención al simple, o no tan simple, acto de ver, observar o contemplar. Es decir limitarse a la observación sin que la misma se contamine con la actividad práctica. Sería algo así como el conocimiento por el conocimiento sin afán de aplicación posterior. Al saber teórico, posteriormente se le ha venido exigiendo que, tras esa contemplación, seguidamente se supiera describir y explicar esa realidad cuidando de relacionar los hechos y fenómenos de forma debidamente articulada.

Se reflexiona sobre la propia práctica, sobre el bagaje teórico que nos aportan las diferentes ciencias. En nuestro caso se trata ya de ir construyendo un cuerpo

de leyes y de conocimientos a partir de los casos particulares. Es decir, de un modo inductivo, intentar ir extrayendo regularidades para la tarea de educar a distancia. Lo esencial en este caso es, por lo tanto, la dimensión reflexiva y crítica que se otorga a la práctica educativa, de tal modo que se potencia la indagación en sus fundamentos, se intenta proponer nuevos medios para lograr una mayor eficacia, etc.

Aunque los saberes teóricos y prácticos se han venido considerando como opuestos, deberíamos entender que la teoría, tal como se entiende hoy (alejada de su significado primigenio) sólo tendría sentido si se llega a convertir en un conocimiento instrumental al servicio de esa práctica, al ofrecer el conocimiento preciso para explicar las causas, cuestión que también estaría ligada al saber técnico. Así podríamos entender que teoría y práctica son saberes recíprocos, que deben estar integrados. En suma la teoría es contemplación de la realidad, que pretende conocerla, descubrirla y explicarla para, de este modo, poder intervenir positivamente en la práctica. La teoría será educativa en la medida en que posibilita la acción práctica —y/o la productiva—, ya que será su relación con la praxis lo que dará valor educativo. Esta se valida siempre en la práctica, a la vez que la práctica genera la teoría.

Actualmente la teoría amplía su cometido, yendo más allá de la pura contemplación, descripción o explicación dado que también desde la teoría se pueden abordar fenómenos dinámicos y procesos, como es el caso de la educación en general y de la educación a distancia en particular. Ya en otro editorial de este BENED postulábamos el sentido de una teoría de la educación a distancia como *la construcción científica que consiste en la sistematización de las leyes, ideas, principios y normas, con objeto de describir, explicar, comprender y predecir el fenómeno educativo en la modalidad a distancia y regular la intervención pedagógica en este ámbito*. Este conocimiento teórico así entendido, estaría íntimamente ligado con los otros tres anteriormente citados.

6. DIÁLOGO DIDÁCTICO MEDIADO⁶

Han sido y vienen siendo muchas las realizaciones de educación a distancia en sus diferentes manifestaciones en todo el mundo que se iniciaron con más o menos ilusión y que, finalmente, fracasaron. De ahí surgieron dificultades para

⁶ Editorial del BENED de junio de 2008.

asentar posteriormente otros proyectos relacionados con esta modalidad educativa. Los fracasos pueden ser debidos a varios factores, muchos de ellos ya analizados a lo largo de estos editoriales. Entre otros, podríamos destacar:

- La ausencia de competencias docentes que habrían de exigirse a profesionales dedicados o que se vayan a dedicar a enseñar y formar a otros a través de la educación a distancia.
- La improvisación o falta de una planificación y diseño apropiados para acometer este tipo de proyectos.
- La deficiencia en el diseño y elaboración de los materiales de estudio.
- La escasez de recursos humanos, económicos, materiales y tecnológicos apropiados para implantar el modelo de educación a distancia por el que se haya optado.
- La falta de convicciones de los docentes o de los directivos de la institución o programa.
- El olvido de que se trata de acciones educativas, aunque sean a distancia, que han de contemplar los principios pedagógicos actuales y considerar las propuestas teóricas más asentadas y coherentes.

Podríamos sumar otros factores, pero es suficiente. Nos vamos a detener en el último de los señalados, el que hace referencia al desprecio de las bases teóricas de este modo de enseñar y aprender.

El error en las aplicaciones prácticas

Estamos convencidos de que en muchas de estas realizaciones ocurre lo que reflejamos en los dos gráficos siguientes. Algunas de las propuestas se han llevado a cabo ignorando absolutamente que existen estudios, investigaciones, reflexiones rigurosas sobre esta modalidad educativa. Las propuestas se basan en ocurrencias, malas imitaciones o negocios internos o externos a la institución. En otros casos, puede que se haya recurrido a la literatura más consolidada sobre el tema, pero después se ignora ésta y las realizaciones prácticas apuntan en sentido contrario, lateral o paralelo a los presupuestos teóricos y tecnológicos.



Si se cuenta con personal capacitado, docentes y no docentes, con recursos tecnológicos apropiados, con expertos en planificación y diseño institucional y de materiales de estudio, apostaríamos por un esquema como el siguiente, en el que se realiza el esfuerzo de apuntar en las realizaciones prácticas en la misma dirección que señalan las más sólidas propuestas teóricas, los principios pedagógicos y las coherentes formulaciones de orden tecnológico. Naturalmente, si la práctica se acomoda a los presupuestos teóricos, siempre ha de dejarse la puerta abierta a la investigación sobre la propia práctica, con el fin de proponer innovaciones que puedan suponer el avance de estos modelos (I+I+D).



Pues bien, en las décadas de los años 1980 y 1990 del pasado siglo tratamos de aproximarnos a los aspectos conceptuales y teóricos de la educación a distancia de entonces. En 2001 cerrábamos un planteamiento teórico que entendíamos como integrador y que denominamos como *teoría del diálogo didáctico mediado* referida a la educación a distancia, presentada ésta en cualesquiera de sus formulaciones más antiguas o más modernas. Esbochemos algún apunte al respecto sobre lo que ya habíamos trabajado hace años y que seguimos considerando adecuado para el momento actual.

Bien sabemos que la educación a distancia es una metodología, una modalidad, un sistema o un subsistema educativo —según el criterio clasificatorio o concepción que de ella se tenga— que, al igual que otros propósitos o propuestas de esta índole, requieren fundamentar y justificar sus virtualidades y hallazgos, así como

sistematizar sus principios y normas. Desde que las ideas, las teorías, son aceptadas como base para futuros desarrollos de la educación en general y de la educación a distancia en particular, deberemos esforzarnos para que la práctica quede resueltamente condicionada por coherentes y rigurosos estudios teóricos. Por ello, con el fin de dar racionalidad científica, base teórica, a la educación a distancia, precisaríamos conocimientos coherentes, sistemáticos, y ordenados de distinta índole:

- *gnoseológica* (*saber*, comprensión y explicación de la realidad de la educación a distancia y de su práctica pedagógica en cuanto actividad intencional);
- *tecnológica* (*saber hacer* que permita transformar hacia mejor esa realidad educativa, proyectando, regulando, conduciendo y controlando las secuencias de intervención);
- *práctica* (*hacer* que supone poner en práctica las competencias adquiridas en este ámbito);
- *axiológica* (desde una dimensión de valores o metas de formación que marquen el *deber ser*).

Si se entiende cómo están organizados estos conocimientos, estamos construyendo una teoría, porque este sistematizado cuerpo de ideas, conceptos y modelos nos debería ayudar a construir significados, explicar, interpretar y comprender la acción. Elaborar ese necesario marco teórico en el ámbito de la educación a distancia, nos llevaría a observar los *aspectos a los que se refiere esta realidad educativa y reflexionar sobre ellos*:

- qué rasgos definen a la educación a distancia,
- cuáles son sus componentes,
- cómo son,
- cómo se relacionan entre sí,
- qué principios los sostienen,
- qué normas generan,
- cómo se aplican éstas y por qué,
- qué sucederá si se aplican de una u otra manera, etc.

No se trataría, por tanto, sólo de describir, especular y reflexionar sobre el fenómeno innovador, sino de observar y comprender los hechos empíricos que

muestra esta práctica educativa, como fuente para sistematizar el *cómo hacer* tecnológico en enseñanza a distancia y el propio *qué hacer*, e incluso la *predicción* (*qué será o qué podría ser*), con el fin de reelaborar los principios, leyes y normas que posibilitan la práctica de una forma de enseñanza no presencial.

Esto llevaría a la generación de una *teoría de la educación a distancia* que en sentido amplio la entenderíamos como:

La construcción científica que consiste en la sistematización de las leyes, ideas, principios y normas, con objeto de describir, explicar, comprender y predecir el fenómeno educativo en la modalidad a distancia y regular la intervención pedagógica en este ámbito.

Es evidente que si deseamos construir una teoría sobre la educación a distancia, no podemos partir de cero, habrán de considerarse las existentes filosofías y teorías de la educación, así como las propuestas teóricas provenientes del campo de la comunicación y de la difusión, así como las teorías del aprendizaje.

Con nuestro esquema de planteamiento teórico deseamos clarificar las relaciones entre las realizaciones prácticas y los supuestos teóricos. Por ello, nuestra propuesta pretendemos que sea coherente y articulada, pero también flexible de manera que no exista disociación entre los aportes teóricos y los prácticos.

La teoría del diálogo didáctico mediado

Desde el punto de vista del **docente**, hablar de educación a distancia es hablar de una relación didáctica o diálogo con los estudiantes, diferida en espacio y tiempo, aunque pueden acaecer episodios comunicativos de carácter síncrono. Desde el punto de vista del **estudiante**, se trata de una forma flexible de aprender que no exige su presencia física ni la del profesor en el mismo lugar. Queremos decir, por tanto, que, por exclusión, la relación siempre la calificaremos de **a distancia** mientras no se desarrolle en el mismo espacio y no sea siempre síncrona.

El centro de la cuestión estaría en el establecimiento de un **diálogo didáctico** (comunicación didáctica) de doble vía entre dos entes separados físicamente uno de otro en el espacio y, posiblemente, en el tiempo, y establecido a través de unos medios conformados por materiales preproducidos y por unas vías de comunicación que permiten una relación síncrona o asíncrona. Ese diálogo o interacción entre el que enseña y el que aprende se convierte, obviamente, en el

elemento central de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Así nos podemos referir a diálogos simulado, real, síncrono y asíncrono.

Vamos, pues, a introducirnos en la descripción de nuestra propuesta teórica que apoyamos en el gráfico que incluimos más abajo. La institución u organización es la que enseña (*organización que ayuda* u *organización de apoyo*), no el profesor (cuadro de la izquierda del gráfico). En la enseñanza presencial es el docente el que habitualmente diseña, produce, distribuye, desarrolla y evalúa a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la enseñanza a distancia, sin embargo, el docente nunca es uno, son diversos los agentes que intervienen en el proceso de enseñar y aprender, hasta tal punto que solemos reconocer a la **institución** como la portadora de la responsabilidad de enseñar.

El interés de una institución que enseña es el de que se produzca aprendizaje en el receptor del proceso. Pero este aprendizaje ha de permitir al estudiante ser protagonista en cuanto al tiempo, espacio y ritmo de aprender, es decir, el proceso de enseñanza diseñado por la institución propicia el **aprendizaje flexible** del estudiante (cuadro de la derecha). Y esa flexibilidad es facilitada a través de la comunicación o **diálogo didáctico mediado** entre institución y estudiante (línea discontinua en nuestro gráfico). Son, en efecto, los medios los que permiten la flexibilidad antes referida.

También es la institución la que **diseña y produce los materiales** para el aprendizaje. Diseño y producción que han de realizarse de forma planificada, racional, sistemática y controlada. En esos materiales es donde se almacenan o empaquetan los contenidos, es en los que se concretan, mediante la metodología adecuada, los conocimientos, competencias y actitudes que se pretende que alcance el estudiante, siempre adaptados a sus necesidades y a las características de la materia o curso. Este almacenamiento se realiza en materiales impresos, audio (radio), vídeo (televisión), informáticos y en el soporte *web* de Internet. Una vez producidos estos materiales, siguiendo criterios rigurosos de planificación, se procede a la **distribución** física o electrónica de los mismos con el fin de hacerlos llegar a los destinatarios finales, los estudiantes.

A través de un **diálogo simulado y asíncrono** se establece la primera comunicación de doble vía entre la institución que enseña a través de los materiales y el estudiante que pretende aprender. En principio, unos materiales ideados para la enseñanza a distancia, deben representar algún tipo de diálogo con el destinatario de los mensajes. Pero será un diálogo simulado, nunca real, y por la propia naturaleza del soporte, de carácter asíncrono, es decir, sin que coincidan

en el tiempo la producción o emisión del mensaje, con la respuesta del receptor. Esta variable puede conjugarse también como la **estructura** del curso que puede ser más o menos rígida.

Pues bien, estos materiales una vez distribuidos son estudiados por el alumno de forma relativamente **independiente y autónoma**. Es el estudiante el que decide *si desea estudiar o no y cuándo hacerlo*. Decidirá también sobre el *ritmo y pasos que habrá de seguir, los objetivos y medios*, la forma de *cómo estudiar*. Independencia, por tanto, no sólo con respecto al espacio y al tiempo, sino también en su potencialidad de autonomía en el control y dirección del aprendizaje. Un estudiante de enseñanza a distancia tiene un amplio campo de independencia contrariamente a lo que sucede con la dependencia o supeditación al profesor, propia de un estudiante presencial.

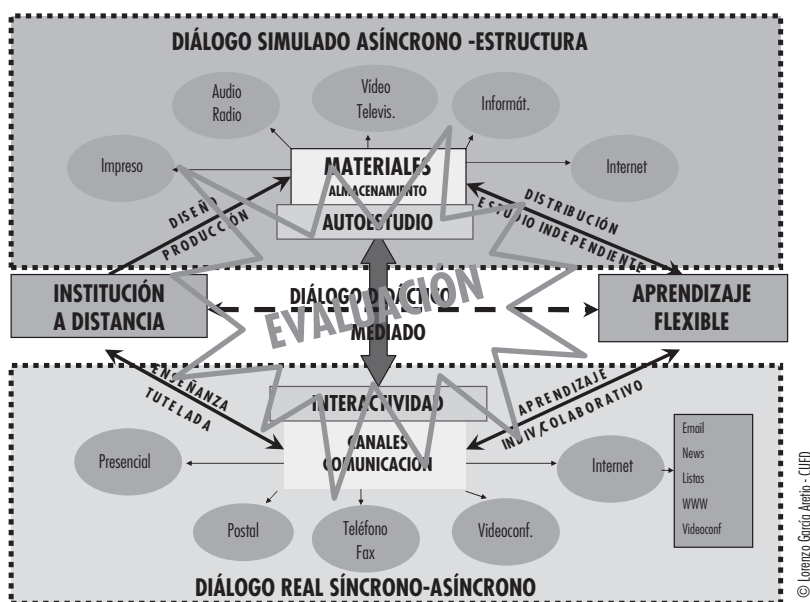
Pero este diálogo mediado a través de los materiales sería insuficiente si no se dispusiera de las adecuadas **vías o canales de comunicación** (nos ubicamos en la parte inferior del gráfico), permanentemente abiertos y a disposición de los estudiantes, que permitiesen un **diálogo real y no simulado**. Un diálogo donde el estudiante no se limite a responder, sino a preguntar o a iniciar el mismo. Este diálogo real toma cuerpo a través de una **enseñanza tutelada**. En efecto, la tutoría es un elemento sustancial y singular de los sistemas a distancia. Suele ser el rostro, la imagen de esta forma de enseñar-aprender al establecer un sentimiento de relación personal entre el que enseña y el que aprende. Este diálogo tutorial se viene estableciendo a través de las vías: presencial, postal, telefónica, fax, videoconferencia de sala, Internet (correo electrónico, *chat*, noticias, listas, *www*, videoconferencia, etc.). En la mayoría de instituciones y programas a distancia, el componente de estudio independiente o autónomo está invariablemente apoyado por sistemas de asistencia y asesoramiento que son proporcionados idealmente en centros de estudio o de apoyo o, en mayor medida, por los medios actuales de interacción.

Esta segunda parte de diálogo mediado real puede producirse de forma **síncrona** (presencial, telefónica, videoconferencia, *chat*) o **asíncrona** (correo postal-electrónico, fax, Internet). En definitiva, este diálogo didáctico mediado pretende producir un **aprendizaje** pero no en solitario sino **guiado** por el docente y, según los casos, **compartido** con los pares, gracias a las tecnologías interactivas. Esta forma de aprender *con los otros*, está enfatizando las ventajas del grupo como elemento potenciador de aprendizajes de calidad. El **aprendizaje colaborativo** exige un alto nivel de interactividad entre profesores y estudiantes y de

éstos entre sí. El conocimiento como constructo social, es abordado desde la interacción social de todos los miembros de la comunidad de aprendizaje.

En fin, la teoría del diálogo didáctico mediado, basa su propuesta en la comunicación a través de los medios que, cuando se trata de los materiales, descansa en el **autoestudio** y cuando se trata de las vías de comunicación, en la **interactividad** vertical y horizontal (profesor-alumno y alumno-alumno). Realmente la base de la educación a distancia, su rasgo más destacado al diferenciarla de la modalidad presencial, es su característica de comunicación mediada entre docentes y alumnos.

Sin embargo, no terminaríamos bien nuestro planteamiento si no reflejásemos de alguna manera la importancia y presencia ineludible de la **evaluación**. Evaluación de todas y cada una de las variables contempladas, tanto de los procesos de diseño, producción y distribución, como de los propios materiales, de sus contenidos y componentes pedagógicos, de las vías de comunicación y de la calidad de la interactividad, además, por supuesto, evaluación de los resultados del aprendizaje de los estudiantes.



Esta teoría o modelo del diálogo didáctico mediado que proponemos la hemos denominado al principio como integradora y comprensiva de los otros modelos teóricos más recurrentemente utilizados. Desde la década de los años 1970 del

pasado siglo se han venido proponiendo argumentos teóricos con el fin de sistematizar, describir, explicar, comprender y predecir el fenómeno educativo en la modalidad a distancia y regular la intervención pedagógica en este ámbito. Algunas de las teorías más destacadas las recogemos sucintamente a continuación, con el fin de justificar que éstas, todas, las consideramos y tratamos de integrarlas, cuando inicialmente concebimos nuestra propuesta. Trataremos de explicarnos:

- De Peters (1971 y 1993) y su *teoría de la industrialización* hemos recogido la necesidad de planificar cuidadosamente todo el proceso de diseño, producción y distribución de materiales y considerar que es la institución la que enseña, por lo que no se trata de docentes aislados sino de equipos que dividen el trabajo de forma racional. En una institución a distancia, sobre todo en las de gran volumen de alumnos, ha de procederse con cautela y precisión en cuanto al diseño, desarrollo y control de todas y cada una de las fases del proceso.
- De Wedemeyer (1971 y 1981) y su *teoría de la independencia* hemos destacado el valor de este concepto en cuanto al protagonismo del estudiante en lo relativo al gobierno de su tiempo y espacio de estudio, así como en el propio control y dirección del proceso de aprendizaje. Aunque es cierto que este concepto de independencia se va a ver mediatizado por las posibilidades del estudio *con los otros*, bien en sesiones presenciales de tutoría o mediante la *comunicación mediada por ordenador* y el *trabajo colaborativo*. Igualmente esta *independencia* se verá obligadamente recortada por la propia acción de *control* de la institución y el estamento docente, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- De Moore (1977) y su *teoría de la distancia transaccional*, recogimos, por una parte, la importancia que el autor atribuye al *diálogo*, centro también de nuestra propuesta, entre docentes/institución y estudiantes y, por otra, al grado de *estructura* que han de mostrar los diseños y producción de materiales. Dos variables que pueden conjugarse de diferente manera según la intensidad de cada una de ellas. El curso en sí, los materiales, pueden estar estructurados a muy alto o muy bajo nivel, igual que el propio diálogo que puede ser bajo o alto. A estas dos variables Moore agrega la de *autonomía* del estudiante, a la que ya hemos aludido en el párrafo anterior.
- De Holmberg (1985) y su *teoría de la conversación didáctica guiada* hemos aplicado todo su planteamiento, tanto a través del diálogo simulado como del real, sea este último síncrono o asíncrono. Al igual que Moore, Holmberg destaca el término diálogo (conversación), y nosotros lo integramos con la

perspectiva didáctica a través de la idea de *diálogo didáctico mediado* (diálogo establecido para enseñar-aprender, a través de los medios).

- Garrison (1987, 1989 y 2000) introduce en su propuesta, relativa también a la comunicación bidireccional, el término *control* que nosotros hemos recogido al destacar la necesidad de *evaluar, controlar* todas y cada una de las fases y resultados de la propuesta y desarrollo de un programa de estudios a distancia, así como al considerar la influencia del tutor en el proceso de aprender del estudiante.
- Henri (1992), Slavin (1995), Conrad (2002), Stacey y Rice (2002) y otros muchos autores en esta última década vienen destacando el valor del *aprendizaje colaborativo* a través de la *comunicación mediada por computador (CMC)*. Nosotros hemos aprovechado esta aportación con el término *diálogo* (siempre entre dos o más personas e, incluso, entre persona y máquina) entre docentes y estudiantes y de éstos entre sí. También destacamos esta particularidad dentro del área del *diálogo real* cuando, a través de los *canales de comunicación* los estudiantes pueden aprender de forma *individual y cooperativa*.
- Simonson (1999) destaca en su propuesta el término *equivalencia* de resultados, al margen del entorno de aprendizaje de cada uno. Entendemos que aunque en nuestra propuesta no hacemos mención a este detalle, a lo largo de todos estos editoriales del BENED, podrá descubrirse que estamos convencidos de que con propuestas de educación a distancia serias y rigurosas, esa *equivalencia* está garantizada, tanto comparativamente con la enseñanza presencial, como entre los diferentes estudiantes de un determinado programa a distancia.
- Las aportaciones que cada día se vienen haciendo referidas al papel de las tecnologías avanzadas en estos contextos de aprendizaje a distancia, las hemos asumido, tanto en el área del *diálogo simulado asíncrono* como en la del *diálogo real síncrono o asíncrono*.

La literatura sobre la cuestión ha sido aún más abundante, pero consideramos suficiente lo expuesto, como muestra de las propuestas más relevantes. Evidentemente, podríamos decir que cada uno de los estudiosos que entienden de estos temas podrían realizar su aporte teórico en el sentido de enfatizar aquellos aspectos que más singularizan a esta modalidad. En todo caso, estas propuestas requieren posteriormente de desarrollos más destacados que aborden cómo se entiende cada uno de los elementos, componentes, relaciones, etc.

7. ¿EDUCACIÓN PRESENCIAL/NO PRESENCIAL?⁷

Desde hace bastante tiempo venimos defendiendo que para nosotros es educación a distancia la primigenia educación por correspondencia y, siguiendo su evolución hasta nuestros días, sería educación a distancia la que cumpliendo los requisitos reconocidos, se basase en esquemas de la Web 2.0.

Últimamente hemos venido definiendo a la educación a distancia como el diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquel, aprende de forma independiente y colaborativa. Pues bien, en aquellos modelos educativos en los que exista separación física entre docente y estudiante, exista una comunicación mediada de carácter multidireccional y exista una institución/organización que realiza el seguimiento, podría hablarse de que se está aplicando una metodología a distancia. Y ello, tanto si se utiliza el material impreso, el teléfono y el correo postal, como si se maneja un entorno o plataforma virtual, el software abierto y todas las herramientas que configuran la Web 2.0.

Ya sabemos que durante años han venido siendo frecuentes los debates entre los defensores y los detractores de la modalidad a distancia. Sin embargo, conviene puntualizar que desde hace siglos no hay sistema educativo que recurra exclusivamente a los momentos presenciales y excluya todo aprendizaje donde el profesor y el estudiante estén alejados en el espacio. Y ello es más visible conforme se ascienden los niveles de cada sistema educativo.

Por su parte, la mayoría de propuestas de enseñanza a distancia, aunque podrían prescindir de la presencia física del profesor al 100%, no lo hacen, aunque existen acciones formativas que de manera exitosa han prescindido de esa presencia física total a lo largo del proceso. Lo más usual es que el estudiante a distancia que se enfrenta al material didáctico (impreso, audiovisual o digital), en su hogar, oficina, en el parque, de forma solitaria o con sus compañeros, tal vez conduciendo el coche escuchando la radio o un audio, precisa del acompañamiento del tutor que le resuelve dudas, le motiva y estimula, le facilita fuentes, etc. Y este tutor en buena parte de las propuestas tiene el estudiante la posibilidad de tratarlo, además de mediante otras vías, también en presencia física o, en todo caso, cara a cara a distancia, a través de videoconferencia.

La enseñanza presencial y a distancia se ordena sobre una línea continua, en uno de cuyos extremos estaría el momento en que el profesor, cara a cara con el

⁷ Editorial del BENED de noviembre de 2007.

estudiante, dirige su aprendizaje. En su función más tradicional, explica, aclara, comunica ideas y experiencias. En el rol más actual comparte con el estudiante las mismas experiencias, es más que una fuente de información; es líder y facilitador del aprendizaje. En el otro extremo estaría el trabajo del estudiante aislado físicamente, que recurre a un sistema tecnológico y consulta las fuentes de un modo autónomo y en contacto virtual con sus pares y tutor con el fin de adquirir los conocimientos, competencias y actitudes, que estima válidos para su progreso, realización y mejora de su calidad de vida.

Pero ni el sistema educativo presencial ni la modalidad a distancia, cumplen íntegramente las exigencias que se agudizan en uno y otro extremo. La enseñanza presencial acentúa los contactos interpersonales, pero cuenta también con el aprendizaje del estudiante alejado del centro docente, sin la cálida presencia física de compañeros y profesores. Y esto, cada vez más conforme la tecnología facilita herramientas que se muestran como altamente eficaces si están apoyadas en diseños pedagógicos adecuados. Los materiales y recursos tecnológicos permiten al estudiante trabajar por su cuenta, profundizar los saberes y consumir el proceso de aprendizaje que puso en marcha el profesor en el recinto académico. No olvidemos que hay estudiantes que necesitan la presencia de los profesores y los compañeros, y es verdad que éstos últimos a veces aclaran las dudas mejor que los propios docentes. Pero hay quienes aprenden mejor en el silencio y la soledad, más allá de los intermitentes contactos virtuales con docentes y colegas.

La diferencia pues entre la enseñanza presencial y a distancia es una cuestión de grado, no el salto radical entre el sí y el no, la presencia o la ausencia, el contacto vivo con el profesor y la desoladora lejanía, ausente de todo contacto personal, como exageradamente algunos afirman.

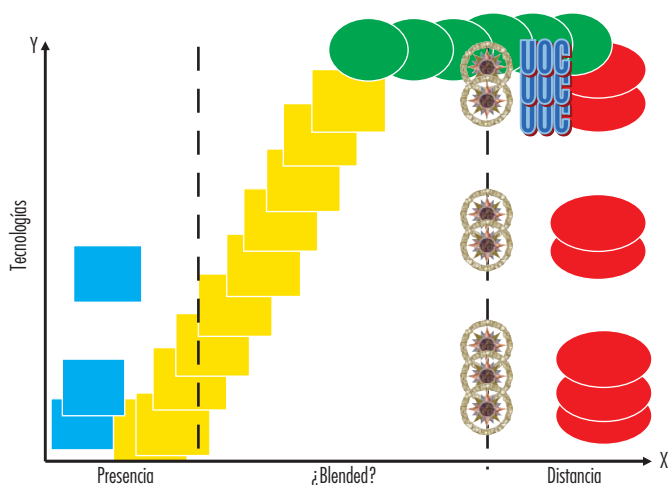
En todo caso, y dando un paso más, en consonancia con lo que nosotros hemos definido como *educación a distancia*, nos atreveríamos a apuntar que no estaríamos hablando de cursos, programas o instituciones a distancia, en aquellos casos en los que:

- Se exige un alto grado de presencialidad. Sería en este caso una enseñanza presencial con dosis de separación docente-estudiante más habitual que en los formatos presenciales convencionales.
- Las conductas docentes y discentes se desarrollan en el mismo espacio físico aunque sean en diferente tiempo. Aprendizajes, por ejemplo, a través del ordenador necesariamente ubicado en los locales de los centros presenciales.

- Aunque profesores y estudiantes se ubiquen en espacios diferentes, todo el programa exige una relación síncrona entre ambos. Pudiera ser el caso de los programas emitidos por televisión con un horario fijo determinado y donde todos los contenidos se ofrecen a través de ese sistema.
- No se posibilitan el estudio independiente y autónomo. El estudiante no controla:
 - espacio (tiene necesariamente que aprender siempre en el mismo lugar),
 - tiempo (ha de aprender siempre a una hora y durante un tiempo concreto),
 - determinados ritmos (cada día ha de cubrir ciertos objetivos-contenidos de aprendizajes).
- La única comunicación es establecida a través de la tutoría presencial. No se facilitan otras vías de contacto entre los profesores, los estudiantes y de éstos entre sí.
- Esta comunicación es unidireccional. Por ejemplo, sólo materiales enviados o adquiridos, sólo programas ordinarios de radio y/o televisión, sólo cassetes, vídeos, CD, DVD...
- No existe influencia, respaldo y guía por parte de una institución con su correspondiente acción tutorial. Podría ser el caso de cursos multimedia o virtuales que no contemplan relación con un tutor real —institución— de carácter formalizado, aunque cuenten con un permanente tutor *inteligente* o *virtual* —no real.

En fin, en estos casos podríamos hablar de otra cosa, pero no de educación/enseñanza a distancia. Todos conocemos experiencias y formatos que se configuran de alguna de las formas más arriba explicitadas y que se «venden» como de educación a distancia. Creemos que no. Denomínese de otra manera para evitar confusiones.

Pero, ¿y el *blended-learning*?, ¿y la enseñanza semipresencial, o similares? Desde nuestro punto de vista si no la podemos catalogar como enseñanza presencial, sería a distancia con más o menos dosis de contactos presenciales. Me permito insertar a continuación un esquema de elaboración propia en el que combinamos diferentes grados de utilización de las tecnologías (eje de las ordenadas, Y) y diferentes niveles de presencia/distancia (eje de abscisas, X).



Los cuadros azules corresponderían a formatos presenciales que progresivamente van incorporando tecnologías, pero para utilizar en el aula. Con los cuadros amarillos querríamos representar a instituciones presenciales que han ido incorporando tecnologías, inicialmente de utilización sólo en el aula y, posteriormente tecnologías que han ido propiciando situaciones de separación docente-estudiantes. En el otro extremo del eje de abscisas estaría la distancia máxima. Es decir, propuestas en las que no se contemplan momentos presenciales. Ahí estarían representados los óvalos en rojo.

Se trataría de instituciones, programas o cursos que con tecnologías convencionales iniciaron experiencias de enseñanza a distancia (pura y dura), sin contacto presencial alguno. Esas tecnologías han ido aumentando y mantienen esa separación física profesor-estudiante en todas sus instancias.

Dos universidades españolas quedan ubicadas en el esquema. La UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) que tiene como misión el servicio público de la educación superior mediante la modalidad de educación a distancia. En sus enseñanzas regladas desde el principio viene contemplando la tecnología en sus diferentes etapas evolutivas, pero también las posibilidades de relación presencial con los tutores de los Centros Asociados distribuidos por todo el territorio español. Por otra parte la UOC (*Universitat Oberta de Catalunya* - Universidad Abierta de Cataluña) que emplea de manera intensiva las tecnologías de la información y la comunicación.

Hoy la UNED española, con más de 35 años de vida, es líder en la integración de tecnologías de vanguardia aplicadas al aprendizaje, con la mayor oferta de cursos virtuales del país. En la UOC, universidad española ubicada en Cataluña con 12 años de vida, estudiantes, profesores y gestores interactúan y cooperan en el *campus* virtual, y constituyen una comunidad universitaria que utiliza la red para crear, estructurar, compartir y difundir el conocimiento. Desde el inicio el estudiante precisa obligatoriamente de la utilización de un ordenador y de conexión a Internet para el buen desarrollo de sus estudios.

Finalmente, quedaría a opción de cada cual la denominación de *blended learning*, enseñanza semipresencial, mixta, combinada o integrada, según se ubiquen en cantidad y calidad los diferentes momentos presenciales y a distancia.

8. UN BREVE APUNTE HISTÓRICO⁸

Desde enero de 2002 que venimos escribiendo estos editoriales mensuales, no habíamos dedicado ninguno a realizar una aproximación histórica a lo que han sido los formatos de enseñanza y aprendizaje no presenciales. Nos hemos decidido por hacerlo ahora, recogiendo algunos párrafos de nuestro estudio de 1999 publicado en la *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED, 2-1 de 1999)*, <http://www.utpl.edu.ec/ried/>, y complementado en nuestra obra *La educación a distancia. De la Teoría a la práctica*, publicado por Ariel en 2001, aunque ya habíamos hecho una primera aproximación histórica en nuestra obra de 1994, *Educación a distancia hoy* <http://www.uned.es/cued/publicaciones.htm#1,2>

Si reflexionamos y comparamos lo que históricamente han supuesto a las diferentes sociedades los avances tecnológicos, con su influencia en el mundo de la educación, deduciremos que no se ha aplicado la tecnología a los procesos formativos con la misma agilidad y eficacia que se ha hecho en otros campos. Por otra parte, no nos constan estudios suficientemente concluyentes referidos a la evaluación del impacto de la tecnología en la educación. En los ámbitos educativos las tecnologías se han utilizado de manera poco sistemática y en no pocos casos ha existido un rechazo claro a la implantación de las mismas.

Los retrasos en la aplicación al mundo educativo de los nuevos artilugios tecnológicos vienen siendo una realidad desde siempre. La comunidad educativa es

⁸ Editorial del BENED de junio de 2007.

generalmente conservadora de sus hábitos metodológicos e históricamente le ha costado mucho incorporar los avances tecnológicos. A pesar de ello, y dentro del mundo de la educación, las propuestas no presenciales han sido más receptivas ante estos avances que están revolucionando a la sociedad en todos sus ámbitos.

No cabe duda de que la educación no presencial no es un fenómeno de hoy; en realidad ha sido un modo de enseñar y aprender de millones de personas en las últimas décadas. Como es obvio, no siempre se aprendió a distancia con el apoyo de los actuales medios digitales, sino que esta forma de enseñar y aprender ha evolucionado en el último siglo y medio, a lo largo de tres grandes generaciones de innovación tecnológica que Garrison ya en 1985 identificaba como *correspondencia*, *telecomunicación* y *telemática*. Aceptamos estas tres etapas, como las iniciales, pero ya han sido sobrepasadas. Repasemos las diferentes generaciones, fases o etapas del desarrollo de la educación a distancia.

Textos muy rudimentarios y poco adecuados para el estudio independiente de los alumnos se usaban casi exclusivamente en la **primera generación**, nacida a finales del siglo XIX y principios del XX a lomos del desarrollo de la imprenta y de los servicios postales. El sistema de comunicación de aquellas instituciones o programas de formación era muy simple, el texto escrito, inicialmente manuscrito, y los servicios nacionales de correos, bastante eficaces, aunque lentos en aquella época, se convertían en los materiales y vías de comunicación de la incipiente educación no presencial. Metodológicamente no existía en aquellos primeros años ninguna especificidad didáctica en este tipo de textos. Se trataba simplemente de reproducir por escrito una clase presencial tradicional. La única forma, por tanto, de comunicación entre profesor y estudiantes en esta primera época de la primera generación, era de carácter textual y asíncrona. Tampoco existía posibilidad de comunicación entre los pares, es decir, la de carácter horizontal.

Poco se tardó en apreciar que así el aprendizaje no era fácil, por lo que se trató de dar una forma más interactiva a ese material escrito mediante el acompañamiento de guías de ayuda al estudio, la introducción sistemática de actividades complementarias a cada lección, así como cuadernos de trabajo, de ejercicios y de evaluación, que promoviesen algún tipo de relación del estudiante con la institución, el material y el autor del texto, que facilitasen la aplicación de lo aprendido y guiasen el estudio independiente. En 1914, *l'Ecole Spéciale des Travaux Publics du Bâtiment et de l'Industrie* en su publicación *l'Enseignement par Correspondence* aporta la siguiente definición de enseñanza por correspondencia, muy en consonancia con lo que hemos señalado:

La lección oral del profesor es, con todas las explicaciones y desarrollos que ella comporta, reemplazada por una lección escrita que el alumno no solamente tiene que aprender sino también aplicar.

En esta etapa o generación primaba, como sucedía en la enseñanza presencial, un paradigma de currículo cerrado, basado en propuestas pedagógicas de corte muy tradicional, donde el alumno estudiaba lo que se le indicaba y automáticamente reproducía lo estudiado, dando así fe del esfuerzo realizado. Naturalmente, la recreación de los contenidos, el pensamiento divergente, etc., no se contemplaban en esta etapa. Ya hacia el final de esta primera etapa se comienza a dibujar la figura del tutor u orientador del alumno que da respuesta por correo a las dudas presentadas por éste, devuelve los trabajos corregidos, anima al estudiante para que no abandone los estudios e incluso mantiene contactos presenciales con él.

Igualmente, para responder mejor a las exigencias de la orientación y guía del alumno se fueron introduciendo paulatinamente en estos estudios de sólo «correspondencia», los aportes de las nacientes tecnologías audiovisuales. Quizás convenga recordar en este punto que allá por 1830 comenzamos a comunicarnos en la distancia a través del *telégrafo* y sus códigos Morse (1820). En 1876 el escocés A. Graham Bell inventó el *teléfono* que nos permitió comunicarnos verbalmente a distancia. En 1894 el joven italiano G. Marconi, inventa la radio y en 1901 se realiza la primera comunicación trasatlántica por radio, aunque hasta 1920 no se pone en marcha la primera emisora de radio en Norteamérica. El *teletipo* (1910) permitía el envío de mensajes escritos a distancia utilizando determinados códigos y en 1923 (Vladimir Zworykin) nace la televisión que, a partir de 1935 efectúa sus primeras emisiones regulares.

Esta etapa ha sido la de mayor duración. Si analizamos hoy multitud de realizaciones de educación a distancia en el mundo, observaremos que muchas de ellas no han traspasado aún esta primera generación, siendo todavía en algunos países la forma más popular de desarrollar esta enseñanza.

La segunda etapa o generación, la de la **enseñanza multimedia** a distancia, que está haciendo referencia a la utilización de múltiples (*multi*) medios como recursos para la adquisición de los aprendizajes, empezó a emerger en la década de los años sesenta del pasado siglo (creación de la *Open University Británica* en 1969 y de la UNED de España en 1972). Radio y televisión, medios presentes en la mayoría de los hogares, son las insignias de esta etapa. El texto escrito comienza a estar apoyado por otros recursos audiovisuales (audiocasetes, diapositivas, vi-

deocasetes, etc.). El teléfono se incorpora a la mayoría de las acciones en este ámbito, para conectar al tutor con los alumnos.

El diseño, producción y generación de materiales didácticos, dejando en segundo lugar la interacción con los alumnos y de éstos entre sí, son objetivos básicos de estas dos primeras generaciones en enseñanza a distancia. En esta segunda generación en los textos escritos se descubre más la preocupación por las concepciones subyacentes a las teorías instruccionales tales como el pragmatismo de Dewey, el método directivo conductista inspirado en Skinner o los principios del currículo y la instrucción de Tyler.

La **tercera generación**, cuyo inicio real podríamos situarlo a mediados de la década de los 80, estaría conformada por la educación telemática. La integración de las telecomunicaciones con otros medios educativos, mediante la informática define esta tercera etapa. Se apoya en el uso cada vez más generalizado del ordenador personal y de las acciones realizadas en programas flexibles de *Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO)* y de sistemas multimedia (hipertexto, hipermedia...). Se potencian en esta generación las emisiones de radio y televisión, la audioteleconferencia y la videoconferencia.

Se establece algo así como una malla de comunicaciones a la que cada actor del hecho educativo accede desde su propio lugar al resto de sectores con los que debe relacionarse. La inmediatez y la agilidad, la verticalidad y la horizontalidad se hacen presentes en el tráfico de comunicaciones. La integración a que aludimos permite pasar de la concepción clásica de la *educación a distancia* a una *educación centrada en el estudiante*. Su principal diferencia con la segunda generación es la de que en ésta, profesor y alumno y éstos entre sí, pueden comunicarse tanto de forma síncrona (en tiempo real) como asíncrona (en diferido), a través de los diversos medios.

Taylor en 1995 nos habla de la *cuarta generación*, por él denominada *Modelo de aprendizaje flexible* y que cifra en el uso del multimedia interactivo, la *comunicación mediada por computadora (CMC)* y, en síntesis, la comunicación educativa a través de Internet. Sus inicios podríamos situarlos a mediados de la última década del pasado siglo. A esta fase también la podríamos definir como la del *campus virtual*, *enseñanza virtual*, que trata de basar la educación en redes de conferencia por ordenador y estaciones de trabajo multimedia o, sencillamente, en la conjunción de sistemas de soportes de funcionamiento electrónico y sistemas de entrega apoyados en Internet, de forma, bien sea síncrona o asíncrona a través de comunicaciones por audio, vídeo, texto o gráficos. Esta tecnología garantiza la superación

de una de las grandes trabas y defectos que permanentemente se han venido achacando a la educación a distancia, la lentitud del *feed-back*, la realimentación del proceso de aprendizaje de los estudiantes realizada hasta estas fechas, de forma generalmente premiosa. La posibilidad de que un estudiante de hoy pueda cumplimentar, por ejemplo, una prueba de evaluación a cualquier hora del día y remitirla electrónicamente en ese momento y la facilidad y viabilidad de que el profesor responda de la misma manera y realmente el proceso, son avances indudables que refuerzan esta modalidad educativa.

Taylor en 1999 propone una **quinta generación** que estaría por consolidarse y que denomina del *Aprendizaje flexible inteligente*. Este modelo estaría basado en sistemas de respuesta automatizada y bases de datos inteligentes, todo ello soportado en Internet. Supone un avance con respecto a la cuarta generación, al abaratar costes de personal y cargarlos a esos *sistemas inteligentes* de respuesta automatizada. Se trataría de tecnologías que simularían las intervenciones del tutor y de otros compañeros.

Finalmente, no olvidemos lo que está llegando a conformarse como núcleo de estas cuarta y quinta generaciones dentro de las posibilidades de enseñar y aprender a distancia, la referida a las crecientes tecnologías basadas en *los teléfonos móviles o celulares* y agendas electrónicas. El mercado de este tipo de telefonía y su integración con Internet a través de las tecnologías *UMTS* y *3G* nos deparan propuestas de indudable interés para el mundo de la educación y formación.

A estas cuarta, quinta y... generaciones de la educación a distancia le están surgiendo diversas denominaciones. Por ejemplo hay quienes llaman a estas últimas generaciones, de la *educación como negocio*, que otros autores denominan *educación objeto de la economía*. Este nombre surge por el salto cualitativo que el sector privado está protagonizando al posicionarse claramente en este negocio emergente de la educación vía Internet y vía telefonía, asociándose con proveedores de contenidos educativos, instituciones educativas, organizaciones profesionales, etc. Así, no cesan en aparecer soportes, *software*, para el aprendizaje en espacios virtuales.

Algunos de estos entornos están siendo masivamente utilizados por instituciones de todo el mundo, pero sus competidores no cesarán en ofrecer mejoras y aumento de las posibilidades para el perfeccionamiento de los procesos de aprendizaje. Igualmente, las empresas privadas asociadas con los expertos en contenidos, están inundando el mercado de módulos y unidades de contenidos con la vista puesta en su distribución a organizaciones o centros educativos o, directamente, a los propios usuarios dispersos geográficamente. La *venta* de estas

pequeñas unidades de aprendizaje se puede convertir en un gran negocio de incalculables consecuencias para el mundo de la formación y del aprendizaje.

Hoy nos inundan las concepciones en torno a la *Web 2.0*. Se trata de la Web o red social que estamos construyendo los distintos usuarios de Internet. Son las acciones, la inteligencia, de estos usuarios los que dan valor a esta nueva visión de la Web centrada en aspectos de cooperación y colaboración. La constante emergencia de desarrollos y herramientas nuevas en Internet con anclaje en la socialización (*weblogs*, *wikis*, sindicación de contenidos, *P2P*, *podcast*, navegadores basados en estándares, etc.), son algunas de las características de esta etapa superadora de los usos comunes de la Web más convencional o *Web 1.0*. Parece que con esta nueva emergencia, es la Web la que se acerca al usuario y no al revés. De esta *Web 2.0*, surge también el concepto de *e-learning 2.0* que consistiría en hacer uso de las herramientas colaborativas de la *Web 2.0* con el objetivo de generar aprendizajes.

Como habrá podido observarse en lo expuesto, y a pesar de la *Web 2.0*, las citadas generaciones o etapas del desarrollo de la educación a distancia o no presencial, sobre todo las tres primeras, no se ajustan a períodos cerrados de tiempo ni lugar. Como puede constatarse, y ya decíamos, son aún muchas las realizaciones de este tipo de educación que aún no han superado la primera generación. Y, en todo caso, muchas de las que se sitúan más claramente en la tercera etapa continúan utilizando los textos impresos, propios de la primera. En definitiva, las etapas no son mutuamente excluyentes y ello explica que los diferentes proveedores de estos programas utilicen los recursos y metodologías más convenientes en cada caso.

De la educación por medio impreso y unidireccional, se pasó a la enseñanza por correspondencia y de ésta a la audiovisual. De la enseñanza audiovisual se evolucionó hacia la formación apoyada en la informática, para finalizar con la era de la telemática en la que nos encontramos inmersos. Las tecnologías que se vienen utilizando en esta última era están suponiendo, como decimos, una auténtica revolución en el ámbito de la educación.

Finalizaríamos señalando que hoy, en realidad, se simultanean tres formas diferentes de enseñar y aprender: a) la propia de los sistemas convencionales *cara a cara*, b) la de la tradicional educación a distancia que vienen impartiendo numerosas universidades e instancias formativas a través de medios impresos, audiovisuales e informáticos, y c) la de la enseñanza virtual que hace incluso posible la enseñanza a distancia *cara a cara*. Bien es verdad que los sistemas virtuales están complementando también las otras dos formas de enseñar/aprender.

Para un estudio más riguroso de la historia de esta forma diferente de enseñar y aprender, recomendamos acudir a las fuentes reseñadas al inicio de estas páginas.

9. BARRERAS PARA APRENDER Y EDUCACIÓN A DISTANCIA⁹

Todas las personas que desean aprender, que disponen de base y conocimientos anteriores para el acceso a los aprendizajes pretendidos y también capacidad apropiada para su adquisición, no se encuentran en las mismas condiciones personales, familiares, contextuales, etc. Existen para muchas de ellas serios obstáculos para acceder al bien de la educación y la cultura. Obstáculos que pueden aminorar los procesos de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. Vamos a describir algunas de esas barreras que podemos entender como obstaculizadoras para el desarrollo de las tareas propias que exigen las vías tradicionales de enseñanza y aprendizaje:

- **Geográficas.** Quizás la más común noción de distancia y, probablemente, la más asociada a la educación a distancia, es la idea de distancia geográfica. Las personas residentes en áreas alejadas de centros o instituciones educativas ven disminuidas sus posibilidades de acceso a la educación. El principio de igualdad de oportunidades se ve lesionado en estos individuos que habitan generalmente en zonas rurales poco pobladas. Si no se imaginan métodos y medios que puedan acercarlos al bien de la educación, se estará laminando un derecho fundamental.

Incluso en urbes densamente pobladas, existen personas que quieren seguir aprendiendo, pero el lugar físico donde se imparte esa enseñanza supone una lejanía que exige combinar diversos medios de transporte para acercar la fuente del saber. ¿Qué decir de los trabajadores que son frecuentemente desplazados por sus empresas o instituciones a lugares geográficos diferentes y que desean seguir un determinado tipo de estudios en un centro de formación concreto? ¿Y los militares de los diferentes ejércitos que difícilmente permanecen años consecutivos en el mismo lugar?

- **Temporales.** La enseñanza convencional exige la presencia del estudiante en un lugar determinado a la hora señalada. Son muchas las personas que a esa hora no pueden acudir al centro de enseñanza. Cuando esas mismas personas disponen de tiempo, el centro de enseñanza puede no impartir la

⁹ Editorial del BENED de julio de 2004.

docencia que se precisa. No olvidemos que a esta modalidad educativa algunos la llegan a denominar como la formación para contribuyentes, es decir, la formación permanente que suelen demandar los asalariados que contribuyen al fisco. En la enseñanza convencional, escolarizada, sus destinatarios no suelen tener obligaciones fiscales, aunque sí sus progenitores.

Existen trabajos totalmente incompatibles con los horarios establecidos en las instituciones de enseñanza. En otros casos esos horarios podrían ser compatibles, pero hay trabajadores de temporada o con turnos rotatorios que no pueden abandonar el trabajo a determinada hora. Hay personas que sólo disponen de tiempo los fines de semana y en su periodo vacacional. ¿Instituciones presenciales que se acomoden a estas exigencias?

- **De edad.** Los estudiantes en edad escolar —niños, adolescentes y jóvenes—, generalmente, en los países desarrollados cuentan con posibilidades para formarse dentro del sistema educativo, pero ¿qué decir de aquellos adultos que nunca tuvieron ocasión de aprender todo aquello que sus capacidades e intereses le hubieran permitido?, ¿y de aquellos otros que precisan constante actualización para adecuarse a las necesidades de un sistema productivo y un mercado altamente cambiante?, ¿cómo ofrecer, sobre todo a los adultos, ocasiones para poder aprender sin necesidad de abandonar su puesto de trabajo?
- **Personales.** Existen personas enfermas hospitalizadas o impedidas que no pueden acudir al centro de formación y que muestran alta motivación para aprender. Suponen serias restricciones personales las que padecen aquellos que sufren incapacidad física para ver, oír, trasladarse, escribir, etc., y a los que los sistemas convencionales de enseñanza suelen ignorar por las propias dificultades de la atención grupal y con simultaneidad espacio-temporal.

Es cierto que en las instituciones convencionales se han realizado esfuerzos para integrar a estudiantes ciegos, sordos y con otras discapacidades, sin embargo, la educación a distancia está ofreciendo una atractiva alternativa mediante la cual, estudiantes con diferentes grados de discapacidad, pueden recibir estudios universitarios o formación profesional de diversas áreas, sin necesidad de viajar o asistir al aula de clase.

- **Étnicas y culturales.** Hay pequeños países fronterizos que podrían aplicar determinados programas educativos comunes, pero ¿cómo hacerlo cuando tienen una lengua y cultura diferentes? Esta situación sucede también en naciones con grupos étnicos diferenciados que, en muchos casos viven

mezclados en la misma ciudad. No siempre será posible atender todas las demandas culturales étnicas a través de instituciones educativas presenciales.

Cuando se trata de diferentes países pero que poseen una misma lengua, puede suceder que excelentes programas presenciales de un país no puedan ser aprovechados por el otro. La flexibilidad de la educación a distancia permite que puedan adaptarse programas y cursos a la idiosincrasia de cada grupo.

- **Sociales.** Las exigencias que comporta el hogar y los niños pequeños, impiden en ocasiones a los padres asistir a sesiones presenciales de educación formal o no formal. Los tiempos de los padres de estos niños no suelen coincidir con los habituales horarios de los centros de enseñanza.

Otro capítulo de este tipo de restricciones lo comporta el de aquellas personas con disposición y capacidad que desean formarse pero carecen de libertad para poder asistir a una actividad de carácter formativo. Es el caso de los reclusos que, aunque suelen disponer de mucho tiempo para el estudio, son muy limitadas las posibilidades para desarrollar una tarea de formación fuera de las que puedan ofrecerle en la propia prisión.

- **Económicas.** Los sistemas convencionales de enseñanza exigen la presencia física del estudiante en tiempo y espacio determinado. Esa asistencia puede comportar, además de los gastos propios de la inscripción en cualquier actividad formativa, no sufragada por poderes públicos o instituciones, los gastos derivados del transporte, residencia o pérdida de los ingresos no percibidos por ausencia del puesto de trabajo.

En fin, existen otras barreras, obstáculos o dificultades que limitan o impiden el acceso al conocimiento, al aprendizaje, al saber. Sinceramente pensamos, seguimos pensando, que la educación a distancia en sus diferentes formulaciones y propuestas, viene prestando un servicio y función social de primer orden al reducir y, en otros casos, eliminar algunas de las barreras u obstáculos referidos.

10. ALGUNOS MODELOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA¹⁰

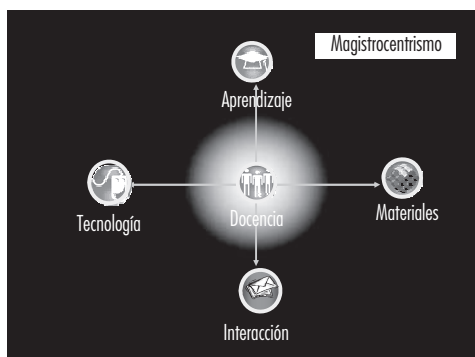
A lo largo de la historia de la educación se han venido analizando diversos modelos de enseñanza/aprendizaje según el énfasis que se puso en diferentes

¹⁰ Editorial del BENED de noviembre de 2004.

variables del proceso. Destacaremos cinco de ellos, en función de que el centro de atención sobre el que pivota bien la organización de la institución o del programa, bien los procedimientos metodológicos o incluso las actitudes, sean uno de los siguientes: los docentes (la enseñanza), los contenidos (el saber), el estudiante (aprendizaje), los medios (recursos tecnológicos) y la interacción (relaciones a diferentes niveles). Estos modelos los significaremos como magistrocéntrico, logocéntrico, paidocéntrico, tecnocéntrico, interactivo, y agregaríamos uno último que denominaríamos integrador. Estos modelos que podrían ser fácilmente reconocibles dentro de los formatos presenciales, coexisten igualmente en los formatos más actuales de educación a distancia. Pensamos que estos modelos pueden ser propios también del último decenio en el que la tecnología aplicada a estos procesos ha irrumpido con toda su fuerza. Hagamos una muy breve descripción, según nuestro punto de vista, de cada uno de ellos.

a) Modelo centrado en el docente. Se trataría del modelo más tradicional si lo referimos a la educación presencial. Es el modelo magistrocéntrico, centrado en el profesor o, lo que es lo mismo, en su actividad, la enseñanza. Este modelo, habitual en las instituciones presenciales, se reproduce a veces como un calco en los estudios a distancia, manteniendo idénticas formas organizativas de la docencia, sólo que con una mayor utilización de las tecnologías.

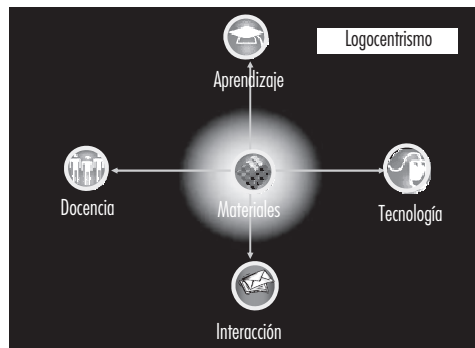
El único referente válido es el profesor. El docente se haya en poder del saber y, con las nuevas tecnologías lo que hace es extender su voz o sus escritos a una masa mayor o más dispersa que el grupo de estudiantes del aula presencial.



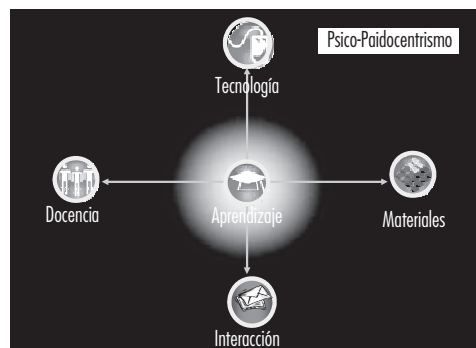
b) Modelo centrado en el saber. Muy relacionado con el magistrocéntrico dado que se valora el saber (logocentrismo), la cultura como patrimonio que ha de conservarse y transmitirse lo más completo posible a todos los que acuden

a la institución académica. Los contenidos son los que centran los objetivos de la institución, y el estudiante debe adquirir (memorizar) la mayor cantidad posible de saber, recibéndolo de la fuente, el profesor o autor del material, sin necesidad de descubrir nada. Interesa básicamente transmitir saber para que el estudiante pueda utilizarlo posteriormente.

Este modelo llevado a sus extremos en los programas a distancia, de antes y de ahora, suele prescindir de los aspectos metodológicos ignorando las teorías del aprendizaje, de la comunicación y los más elementales principios pedagógicos para centrar su empeño en ofrecer unos contenidos básicamente cerrados, aunque quizás muy completos, actualizados y precisos.



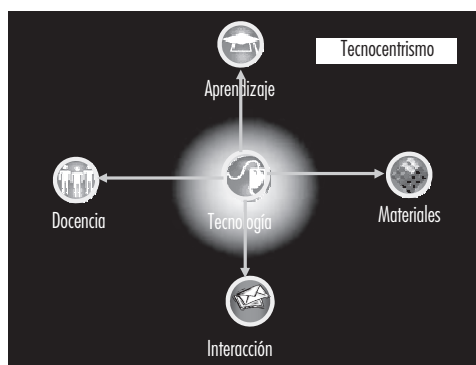
c) Modelo centrado en el alumno. En estudios escolarizados se suele hablar de paidocentrismo o psicocentrismo. Se trata del modelo centrado en los estudiantes o, mejor, focalizado en el **aprendizaje** más que en la enseñanza. Es probable que si preguntamos a los responsables de cualquier programa a distancia sobre el modelo utilizado respondan que el centro de su interés y preocupación es el estudiante, lo que aprende y cómo lo aprende.



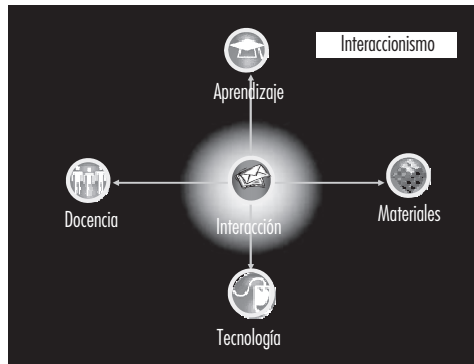
Bien es cierto que, dadas las características o principios de la educación a distancia en cualesquiera de sus manifestaciones o propuestas, el estudiante es más protagonista de su formación que en los centros convencionales.

d) Modelo centrado en las tecnologías. Estaríamos hablando de un modelo tecnocéntrico de educación a distancia que pone el énfasis en las tecnologías. Muy actual este enfoque poco confesado por las instituciones y empresas que tienen instaurados programas o cursos a distancia basados en tecnologías actuales, Internet básicamente. Otra cuestión es la real importancia que tienen las tecnologías como portadoras de valores procedimentales y mediadoras del aprendizaje.

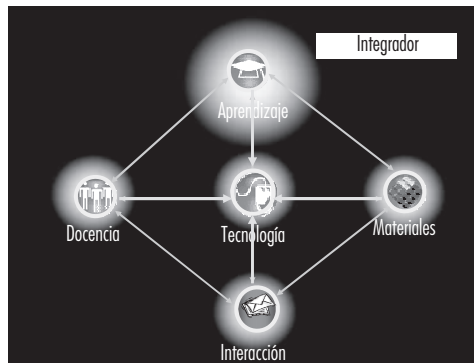
En este modelo se premia la moda tecnológica, el presentarse como el programa o institución más «innovador», antes que focalizar su interés en los procesos pedagógicos, en la calidad de sus cuadros docentes, etc. En este modelo se suele dejar en manos de los técnicos las últimas responsabilidades pedagógicas, aceptando como buenos los fuegos de artificio deslumbrantes de la tecnología de últimísima generación.



e) Modelo centrado en las interacciones. Podríamos denominarlo como modelo interactivo. Muy relacionado con el anterior, aunque de rango superior, desde una perspectiva pedagógica constructivista. Las tecnologías colaborativas, aquellas que propician un tipo de relación síncrono y asíncrono entre profesores y estudiantes y de éstos entre sí, suponen una buena base para construir este modelo. En el paradigma colaborativo los alumnos intercambian sus ideas para coordinarse en la consecución de unos objetivos compartidos.



f) Modelo integrador. Con este modelo queremos significar una propuesta equilibrada y ecléctica que apuesta por los aspectos más positivos de cada uno de los anteriores y que los integra adecuadamente. ¿Quién pone en duda que todos los modelos anteriores pueden mostrar su cara positiva? Una enseñanza que sin ser el centro de interés se base en un ejemplar diseño pedagógico o que prime la explotación de las mejores cualidades del buen docente.



¿Cómo podrá dudarse de la importancia de los contenidos? Contenidos elaborados expresamente para un curso o programa, o contenidos integrados en torno a una buena guía didáctica, que sirvan de base a los conocimientos y saberes complementarios que un proceso bien asimilado de búsqueda, análisis, selección y procesamiento de la información pueden ofrecer. Los contenidos, no como centro, pero sí como sustancia de los aprendizajes que el alumno habrá de construir.

¿Quién podrá ignorar los principios, teorías y bases del aprendizaje? Cómo aprenden los estudiantes, con qué estilos, a qué ritmos, etc., son conocimientos que en cualquier programa habrán de considerarse para el éxito del mismo.

¿Cómo prescindir, en fin, de las crecientes posibilidades que progresivamente nos brindan las tecnologías con el fin de mejorar la calidad de los logros académicos?

11. DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA A UNA EDUCACIÓN SIN DISTANCIAS¹¹

Puede parecer retórico y, sobre todo, contradictorio el título de este editorial, pero algo puede haber de cierto en esa expresión. La educación supone la adquisición por parte del educando de una serie de conocimientos, competencias y actitudes que entendemos como valiosos.

El caudal de conocimientos relevantes, habitualmente lo hemos venido recibiendo de la escuela, de los docentes, de los libros, de las bibliotecas. Para llegar a estos agentes de la información, la documentación, la formación, generalmente nos hemos tenido que acercar, trasladar, para poder recibir el beneficio del aprendizaje que, posteriormente, asimilábamos e integrábamos en la propia construcción de nuestro saber. Existía un espacio y un tiempo necesarios y obligatorios para acceder al conocimiento.

Siempre existió una cierta distancia para el acceso a este saber, localizado físicamente en algún sitio más o menos alejado y con unas horas determinadas para disfrutarlo. Distancias que, como siempre, para unos eran más insalvables que para otros.

Pues bien, las redes, Internet fundamentalmente, nos están permitiendo *deslocalizar* y *destemporalizar* esas fuentes. Internet como surtidor de recursos informativos, formativos y comunicativos, está sirviendo de base a una educación *a distancia* que cada vez se hace más cercana, por lo que decíamos antes: la fuente de conocimiento, lejana físicamente y con acceso restringido a unos horarios, penetra y se hace presente en nuestro lugar de trabajo, en nuestro propio hogar e, incluso, en los centros de ocio. Y las posibilidades de comunicación en todas sus dimensiones son excepcionales.

¹¹ Editorial del BENED de abril de 2004.

Está claro que en estos albores del siglo XXI, el auge de Internet está impulsando cambios drásticos en las formas de entender la educación. El cómo se enseña y cómo se aprende plantea la necesidad de nuevos enfoques teóricos alimentados por la práctica de quienes ya se encuentran inmersos en acciones formativas sostenidas en sistemas y redes digitales.

La lejanía o distancia física entre profesores y estudiantes y de éstos entre sí, propio de estos sistemas, se ve modulada e incluso anulada por la cercanía de la relación que se establece desde el entorno virtual de aprendizaje en el que habrán de soportarse recursos, contenidos y comunicaciones asimétricas (profesor-estudiantes), simétricas (estudiantes-estudiantes), síncronas (en tiempo real) y asíncronas (en tiempo diferido).

Estas distancias, que se han acortado o han llegado a desaparecer, deben ser el caldo de cultivo para el logro de aprendizajes eficaces y eficientes. En efecto, hoy no parece definitorio el hecho de la «distancia» que da nombre genérico a este prototipo de educación. Lo que define esta forma de enseñar y aprender sin distancias es la metodología que al utilizar determinados recursos tecnológicos es capaz de mantener una relación didáctica cercana emocionalmente que, además, propicia un acercamiento a las fuentes del saber a golpe de «clic», y una relación instantánea o casi instantánea, al margen de fronteras nacionales y continentales y por encima de las limitaciones que imponen las zonas horarias. El acceso al conocimiento está garantizado permanentemente, 24 horas al día, los siete días de la semana. ¿Cabe mayor cercanía y permanencia?

¿Existe cercanía o distancia en un aula presencial en la que los estudiantes vienen a ser en muchos casos meros espectadores, asistentes que callan, y escuchan aquello que el profesor dice? En nuestra educación a distancia *sin distancias*, nos interesa contemplar al estudiante como participante activo de su proceso de aprender y no simple espectador. Y esa participación exige relación, comunicación cercana y frecuente, vertical y horizontal. ¿No es cercanía disponer del aula, de los materiales e, incluso, del profesor, prácticamente de forma permanente? ¿No es cercanía el realizar trabajos colaborativos de forma que podamos sentir el codo de nuestro compañero de pupitre virtual? ¿No supone cercanía el poder acceder desde cualquier rincón de la geografía a esas fuentes del saber, a la información, al consejo?

Muchos docentes nos encontramos hoy, al menos tan cerca de tantos alumnos a distancia como de aquellos estudiantes que en otros momentos de nuestra vida profesional, llenaban las aulas más o menos masificadas de los centros presenciales.

Si quien nos lee es un convencido de estas posibilidades de los sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje, que no dude en buscar muchos más argumentos de los aquí expuestos —que los hay—, a la hora de considerar que la *distancia* que viene definiendo genéricamente a estos sistemas se acorta para llegar a configurar estrechas relaciones humanas dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

12. INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN A DISTANCIA¹²

Uno de los principios que han venido defendiendo desde siempre los impulsores de las diferentes formulaciones y propuestas de educación a distancia, ha sido el de la democratización en el acceso a la educación. Cuando, en numerosas ocasiones, nombrábamos, escribíamos o leíamos sobre este principio de igualdad estábamos pensando en los grupos con más dificultades para el acceso al bien de la educación, la cultura y el aprendizaje. Se trataba de la inclusión de los excluidos. Los medios convencionales utilizados en la metodología de la educación a distancia más tradicional, como textos impresos, audio y vídeo y las vías de comunicación bidireccional como correo postal, teléfono, fax..., así como los de carácter más propiamente unidireccional como radio y televisión, han venido suponiendo un instrumento esencial de igualación en las posibilidades de acceso al saber. Bien es cierto que, también en esta modalidad seguían existiendo excluidos, los marginados de los contornos por los que circulaba ese tipo de procesos. Es decir, «brecha» lo que se dice «brecha», siempre hubo incluso sin necesidad de ser digital.

La educación a distancia convencional, a la que hoy tantos denigran (pensamos que sin argumentos sólidos) por contraposición a la educación a distancia soportada en sistemas digitales, ha venido desempeñando, y creemos que lo seguirá haciendo en diferentes países y regiones, un papel destacado en el desarrollo de aquellos grupos sociales que contaban con algún tipo de impedimento o dificultad para seguir estudios ordinarios desde las aulas presenciales. Aunque bien es cierto que también accedieron y acceden a estos estudios, y cada vez en mayor número, aquellos otros que los consideraron más adecuados a sus posibilidades, intereses y aptitudes, aunque no tuviesen que enfrentarse a obstáculos y dificultades para acceder a la vía presencial. La EaD, desde sus inicios, ha abierto

¹² Editorial del BENED de marzo de 2006.

puertas al conocimiento que, antes de su generalización, se encontraban totalmente cerradas o, al menos, entornadas para grandes colectividades humanas. Creemos que no resultará complicado estar de acuerdo con lo expuesto hasta ahora. Sin embargo, al referirnos a la nueva EaD, nos planteamos algunos interrogantes que pueden propiciar el debate:

- ¿Qué sucede con la educación a distancia que en nuestra sociedad de la información se viene desarrollando, basada en su mayor parte en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)?;
- ¿continúa siendo esta EaD de hoy un motor de igualación en el acceso a la educación?;
- ¿esta nueva EaD potencia la inclusión social o, por el contrario, supone un obstáculo que aumenta la exclusión de aquellos ciudadanos con dificultades para acceder a las TIC?;
- ¿estas posibles barreras son sólo económicas, digitales o tecnológicas, o pueden ser también psicológicas?;
- ¿la exclusión social está irremediabilmente unida a la exclusión digital?;
- pero, ¿no se decía que las TIC generarían el paradigma de la igualación efectiva de las oportunidades educativas para todos?;
- ¿es la brecha digital la generadora de otras brechas que cortan el progreso económico y humano, o es quizás al contrario?

Sabemos que la brecha digital supone la distancia y ruptura entre quienes realmente tienen acceso efectivo a las TIC y quienes no. Esta brecha realmente existe, y no sólo entre continentes y países sino que también dentro de cada país, ciudad, barrio e, incluso, familia. Y está causada, como bien sabemos, por factores muy diversos por lo que, en cada caso, habrían de arbitrarse las medidas pertinentes para su atenuación. Entendemos que la existencia de esta fractura social, cada vez más pronunciada, no es responsabilidad de las tecnologías digitales como algunos pretenden argumentar. No son las tecnologías digitales las que impiden por sí mismas el acceso a los nuevos entornos de aprendizaje. El aprendizaje basado en soportes digitales o *e-learning* presupone inicialmente que determinados colectivos no podrán beneficiarse del mismo pero, como decimos, por razones muy diversas. Por ejemplo, estos impedimentos pueden provenir de que determinados individuos o grupos:

- no dispongan de corriente eléctrica en sus ciudades o domicilios;
- o no cuenten con ordenadores o computadoras;
- o carezcan de conexión a Internet;
- escaseen sus recursos económicos para conectarse;
- o, simplemente, sean analfabetos digitales;
- o no hayan adquirido la información o habilidades necesarias para desenvolverse con soltura;
- o, igualmente, disponiendo de todo lo anterior, sus niveles de comprensión estén alejados del lenguaje utilizado en estos procesos;
- o sean discapacitados con determinados niveles de limitación;
- o el entorno y la motivación inicial y de mantenimiento no sean los adecuados;
- tengan las limitaciones del idioma propio frente a las lenguas mayoritarias en Internet, etc.

Por tanto lo de Internet para todos, al día de hoy y por un tiempo, es una quimera. Pues aunque puedan quedar esperanzas en una expansión casi en progresión geométrica, los primeros que llegaron obtendrán una ventaja inalcanzable para los últimos. Es decir, la brecha continuará y, probablemente, se agrandará en el futuro.

Por todo esto, somos conscientes de que la EaD de hoy plantea una serie de nuevos retos en lo que respecta a la democratización en el acceso a la educación. Retos, en definitiva, a la no exclusión educativa, a la integración de tantos marginados hoy en el acceso a las TIC en igualdad de condiciones, a la prevención de la exclusión. Porque, como puede apreciarse, el debate sobre inclusión y exclusión social y, en este caso, digital, no tiene un solo perfil o enfoque ni, como hemos visto, una sola causa. Por eso, insistimos.

Con las TIC:

- ¿Se incluye o se excluye?;
- el aprendizaje sobre las TIC o el aprendizaje mediado por las TIC ¿incluye o excluye?;

- ¿genera el *e-learning* nuevas formas de exclusión para el acceso al aprendizaje?;
- ¿han surgido nuevas desigualdades ante el acceso a la educación y la cultura?;
- o, por el contrario, ¿se han reducido las desigualdades de siempre?

Creemos que el problema no se soluciona por invertir grandes sumas en ordenadores o en infraestructura tecnológica o en crear fabulosas plataformas digitales. Sin embargo:

- ¿no será preciso primero disponer de tecnologías y conectividad para después proceder a implantar sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje?;
- y si se dispone de esas tecnologías sin que los previsibles destinatarios hayan adquirido las destrezas mínimas, ¿no quedarán arrinconadas por falta de uso?;
- ¿no sería más pertinente contar con excelentes cuadros de profesionales docentes, planificadores, diseñadores, etc., que pudieran explotar al máximo las posibilidades de las tecnologías?

En todo caso, integrar a los ciudadanos en la sociedad de la información es un objetivo básico de las estrategias de inclusión social y cultural que se llevan a cabo en los países desarrollados. Se intenta que nadie quede al margen del potencial de la sociedad de la información y de las nuevas tecnologías. Que la mayoría pueda aprovechar las indiscutibles ventajas educativas de las TIC, que los nuevos valores educativos que pueden potenciarse a través de los entornos digitales de enseñanza y aprendizaje no queden limitados a determinadas capas sociales más acomodadas.

Desde hace años venimos acudiendo a multitud de congresos, seminarios, jornadas, talleres que se vienen organizando para reflexionar en torno a las TIC aplicadas a la educación en general y a la EaD en particular. Se habla y habla de las TIC quizás hasta el exceso. TIC que entre partes importantes de algunos de esos auditorios, no son usadas en sus ambientes educativos. Es decir, en bastantes casos, muchas palabras, mucho discurso y, probablemente poco uso. Pero poco uso, quizás por algunas de las razones expuestas más arriba.

Qué pocos huecos para las reflexiones y aportes científicos quedan ya en estas reuniones congresuales para los fundamentos, diseños, prácticas y evaluación de los procesos convencionales de EaD. Y, ¿en cuántas áreas geográficas de nuestro

globo sigue siendo la forma ideal de llegar a más? ¿No deberíamos hacer algo en este sentido, aunque sin bajar la guardia con respecto a los avances tecnológicos que mejoran las estrategias de enseñanza y los procesos de aprendizaje? ¿Cuánta población no dispone aún de las posibilidades de acercarse a sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje? ¿Les dejamos a su suerte por estar alejados de los circuitos del conocimiento? ¿No sería bueno que tratásemos de acercarnos la educación a través de otras tecnologías, aunque sean más rudimentarias? ¿No será mejor incluirlos a través de tecnologías más convencionales antes que lamentarnos de que estén al otro lado de la brecha? Quizás así pongamos nuestro grano de arena en la reducción de la exclusión, en el estrechamiento de la brecha digital.

13. INSISTIMOS: «EDUCACIÓN A DISTANCIA»¹³

Venimos definiendo desde hace tiempo a la Educación a Distancia (EaD) como *diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente y/o colaborativa*. en esa concepción integramos a todas las modalidades, formulaciones y presentaciones de esta forma de enseñar y aprender, tanto:

- Aquellas que al prefijo «tele» o «e» (*electronic*) agregan términos tales como: universidad, centro, instituto, colegio, corporación, unidad, departamento, facultad, escuela, educación, formación, enseñanza, instrucción, capacitación, estudio, aprendizaje...
- Como aquellos que, a los agregados del párrafo anterior suman conceptos como: a distancia, abierto/-a, correspondencia, flexible, virtual, en línea, basado/-a en Internet, basado/-a en la Web, mediado/-a por el ordenador, la telemática o la tecnología, electrónico, distribuido/-a, colaborativo/-a...
- Y también, estas otras denominaciones: autoaprendizaje, autoinstrucción, aprendizaje autodirigido, *mlearning*...

Todas ellas son denominaciones que encajan, desde nuestro punto de vista, en la definición que hemos asumido de EaD. En todas ellas, en mayor o menor grado, se da:

¹³ Editorial del BENED de noviembre de 2006.

- a) La casi permanente **separación del profesor/formador** y alumno/participante en el espacio y en el tiempo, haciendo la salvedad de que en esta última variable, puede producirse también interacción síncrona.
- b) El **estudio independiente** en el que el estudiante controla tiempo, espacio, determinados ritmos de estudio y, en algunos casos, itinerarios, actividades, tiempo de evaluaciones, etc. Rasgo que puede complementarse —aunque no como necesario— con las posibilidades de interacción en encuentros presenciales o virtuales que brindan oportunidades para la socialización y el aprendizaje colaborativo.
- c) La **comunicación mediada** de doble vía entre profesor/formador y estudiante y también la de estos últimos entre sí a través de diferentes recursos.
- d) El **soporte de una organización/institución** que planifica, diseña, produce materiales (por sí misma o por encargo) y realiza el seguimiento y motivación del proceso de aprendizaje a través de la tutoría.

El *e-Learning*, por ejemplo, como denominación hartamente utilizada en estos últimos tiempos resultaría ser una forma de EaD restrictiva, con características propias, y al que ya nos hemos referido en más de una ocasión en estos editoriales. Todo *e-Learning* sería EaD, pero no al revés. Por ello, desde estas páginas, desde este foro del BENED de la CUED, insistimos en la denominación de **educación a distancia (EaD)** como abarcadora de todas las demás modalidades. En la EaD caben todas, más allá de que sean muchos los que piensen que esa denominación pertenece a tiempos pasados. Nosotros no nos encontramos entre ellos.

Pues bien, cuando tanto se habla de *e-Learning*, de *Blended learning*, *m-Learning*, educación, formación o aprendizaje virtual, en red, *on-line*, etc., modalidades todas ellas que precisan de conexión a Internet, y cuando desde la CUED, por mandato del propio organismo internacional (UNESCO) pretendemos proyectar, debatir, contrastar, etc., esencialmente con el mundo iberoamericano, lo que suponen los fundamentos, estructuras, posibilidades, recursos y formulaciones de la EaD nos encontramos con los siguientes datos referidos a los porcentajes de la población con acceso a Internet y que nos muestran una penetración media de la red en América Latina y Caribe de, en torno a un 15%. Quiere decirse que, como media, el restante 85% no dispone fácilmente de este acceso (junio de 2006).

ESTADÍSTICAS MUNDIALES DEL INTERNET Y DE POBLACIÓN*

Regiones	Población (2006 Est.)	% Población Mundial	Usuarios, datos más recientes	% Población (Penetración)	%Uso Mundial	Crecimiento (2000-2005)
África	915.210.920	14,1%	23.649.000	2,6%	2,3%	423,9%
Asia	3.667.774.060	56,4%	380.400.710	10,4%	36,5%	232,8%
Europa	807.289.020	12,4%	294.101.840	36,4%	28,2%	179,8%
Oriente Medio	190.084.160	2,9%	18.203.500	9,6%	1,7%	454,2%
Norteamérica	331.473.270	5,1%	227.470.710	68,6%	21,8%	110,4%
Latinoamerica/Caribe	553.908.630	8,5%	81.406.400	14,7%	7,8%	350,5%
Oceanía/Australia	33.956.970	0,5%	17.872.700	52,6%	1,7%	134,6%
TOTAL MUNDIAL	6.499.697.060	100%	1.043.104.880	16%	100%	189%

* Las Estadísticas de Usuarios Mundiales del Internet fueron actualizadas en Junio de 2006. Los datos de población se basan en las cifras actuales de *world gazetteer*. Los datos de usuarios provienen de información publicada por Nielsen//NetRatings, ITU, *Internet World Stats*. Son datos extraídos de www.exitoexportador.com (Miniwatts Marketing Group).

INTERNET EN IBEROAMÉRICA*

Región	Población actual (2005)	Usuarios año 2000	Usuarios, datos más recientes	% Población (Penetrac.)	% de Usuarios	Crecimiento (2000-2005)
Argentina	37.584.550	2.500.000	7.500.000	20,0 %	15,4 %	200 %
Bolivia	9.073.850	120.000	350.000	3,9 %	0,7 %	191,7 %
Brasil	181.823.640	5.000.000	22.320.000	12,3 %	45,9 %	346,4 %
Chile	15.514.010	1.757.400	5.600.000	36,1 %	11,5 %	218,7 %
Colombia	45.926.620	878.000	3.585.688	7,8 %	7,4 %	308,4 %
Costa Rica	4.301.170	250.000	1.000.000	23,2 %	5,0 %	300 %
Cuba	11.295.960	60.000	150.000	1,3 %	3,5 %	150 %
Ecuador	12.090.800	180.000	624.600	5,2 %	1,3 %	247 %
Salvador	6.467.540	40.000	587.500	9,1 %	2,9 %	1.368,8 %
Guatemala	12.328.450	65.000	756.000	6,1 %	3,8 %	1.063,1 %
Honduras	6.569.020	40.000	223.000	3,4 %	1,1 %	457,5 %
México	103.872.320	2.712.400	16.995.400	16,4 %	84,9 %	526,6 %
Nicaragua	5.766.490	50.000	125.000	2,2 %	0,6 %	150 %
Panamá	3.074.140	45.000	300.000	9,8 %	1,5 %	566,7 %
Paraguay	5.516.390	20.000	150.000	2,7 %	0,3 %	650 %
Perú	28.032.040	2.500.000	4.570.000	16,3 %	9,4 %	82,8 %
R. Domin.	8.978.650	55.000	800.000	8,9 %	18,6 %	1.354,5 %
Uruguay	3.251.260	370.000	680.000	20,9 %	1,4 %	83,8 %
Venezuela	24.847.270	950.000	3.040.000	12,2 %	6,3 %	220 %

* Las Estadísticas de Usuarios Mundiales del Internet fueron actualizadas en Junio de 2006. Los datos de población se basan en las cifras actuales de *world gazetteer*. Los datos de usuarios provienen de información publicada por *Nielsen//NetRatings*, *ITU*, *Internet World Stats*. Son datos extraídos de www.exitoexportador.com (Miniwatts Marketing Group).

Si, por otra parte, hacemos un análisis, y lo hemos hecho, de la temática de los Congresos que sobre educación a distancia, en el sentido utilizado más arriba, se han celebrado en el último año y que cuidadosamente seleccionamos en nuestro sitio permanentemente actualizado <http://www.uned.es/cued/congresos.html> comprobamos que todos ellos inciden, bien en una denominación global, bien en el contenido real de sus bloques temáticos, en aspectos tecnológicos avanzados de la EaD que exigirían a los estudiantes de una u otra forma, disponer, al menos, de conexión a Internet.

Cuando en numerosos congresos, jornadas y seminarios venimos destacando este hecho, alguien podría calificarnos de «antiguo» «que eso ya no se lleva» «que hay que acomodarse a los nuevos tiempos», «que... Quienes nos conocen o siguen cuanto venimos escribiendo, bien saben que no es así, la tecnología forma parte de toda nuestra trayectoria y la hemos venido utilizando progresivamente, de acuerdo con sus propios avances y tanto desde la teoría, en lo que escribimos desde 1984, como desde la práctica».

Sin embargo, nos apena que cada vez existan menos foros académicos ¿Existe alguno, en los que se debata, en los que se trate de profundizar y de mejorar la EaD de corte más convencional? Para todos esos grupos humanos, que son muchos, ¿abdicamos de poder ofrecerles posibilidades para que llegue a ellos el bien de la educación, del saber, la cultura, el conocimiento...?

Evidentemente hay que avanzar y aliarse con las inmensas posibilidades que para la educación supone la tecnología, ¿quién lo duda? Y parece claro que los congresos deben mostrar los últimos avances de conocimientos, las últimas experiencias contrastadas. Sin embargo, echamos en falta seminarios, reuniones, talleres, foros..., echamos en falta publicaciones de hoy que muestren experiencias y nuevas propuestas con resultados muy positivos que se vienen desarrollando con estas poblaciones alejadas, al menos, de Internet, a través de:

- Esa EaD que hoy continúa siendo una inestimable vía de aprendizaje para ese alto porcentaje de quienes no cuentan con acceso a Internet, ni a la televisión satelital, o quizás ni a la terrestre, en algunos casos sin teléfono y, quién sabe, si ni siquiera con corriente eléctrica.
- Esa EaD convencional que utilizaba excelentes diseños de materiales impresos, bien contruidos, atractivos, motivadores y con contenidos actuales, precisos y bien estructurados para el autoaprendizaje.

- Esa EaD que contaba con tutores que atendían puntualmente las consultas que les llegaban por correo postal y que utilizaban ese mismo medio para la comunicación masiva e individual. Estudiantes que utilizaban el teléfono como medio síncrono de comunicación con el tutor o con la institución docente.
- Esa EaD que venía proponiendo las tutorías presenciales semanales, quincenales o mensuales para la relación cara a cara con el grupo o bien a nivel individual.
- Esa EaD que utilizaba la radio como recurso económico, de gran portabilidad y conectividad. ¡Qué escasamente se ha utilizado, en líneas generales, la radio en estrategias de enseñanza!

¿No cree el lector que al igual que se siguen celebrando multitud de reuniones científicas dentro del ámbito general de la «educación», merecería la pena dedicar algunos esfuerzos a extender, mejorar y hacer creíble esa EaD que tan excelentes resultados produjo en prestigiosas instituciones de países desarrollados, allá por las décadas de los años 60, 70 y 80?

Pensamos que se están perdiendo magníficas oportunidades para aprovechar lo que sí tenemos, y ello por esperar a que lleguen a tantas poblaciones más o menos marginales o marginadas los avances tecnológicos de que hoy disponemos en muy altos porcentajes los ciudadanos del primer mundo.

El problema es que a quienes nos desenvolvemos en estos temas nos da rubor defender, plantear, hablar o escribir sobre estas cuestiones por aquello de no querer ser tachados de obsoletos. Nosotros lo seríamos si no defendiésemos en nuestra Universidad, la UNED de España, una apuesta decidida por la tecnología, una apuesta por ser punteros en la oferta tecnológica que se pone a disposición de toda la comunidad universitaria (docentes, estudiantes y administrativos) con el fin de reforzar la calidad del servicio y, si se puede, ser referencia tecnológica en esta modalidad educativa, para otros países, instituciones y programas. Lo seríamos si nuestros escritos no apostasen decididamente por la integración de las tecnologías en los procesos de aprendizaje y en las estrategias de enseñanza. Estaríamos, efectivamente, obsoletos en este tema si nos hubiésemos anclado en la primera de las generaciones de la EaD sin otear los horizontes de la nueva EaD, la de la Web 2, la del *e-Learning 2*.

Sin embargo, en un país desarrollado, España y una Universidad a distancia con tres décadas y media de vida, seguimos defendiendo que no se pierda deter-

minada cultura, sobre todo para aquellos estudiantes, cada vez menos afortunadamente, que siguen sin disponer de un acceso a Internet que no les suponga excesivo coste económico, de desplazamientos o de tiempo.

Pero a la conclusión que deseamos llegar es a la de que esa EaD de corte más convencional, denostada hoy por los «modernos» continúa siendo válida y necesaria para contingentes masivos en numerosos países de nuestro globo y, en lo que afecta a la CUED, en gran número de países objeto de nuestro interés.

Nos llama la atención que en esos congresos latinoamericanos en los que venimos participando aparezcan en cantidad de ocasiones experiencias de instituciones enclavadas en zonas rurales, de montaña, selva o interior, con escasos recursos no ya de tecnologías avanzadas, sino de la otra. Nos sorprende, decimos, que el deseo de esas instituciones sea el de entrar directamente en el «*elearning*», sin haber pasado antes por el otro «*learning*» a distancia. No tenemos nada que objetar si ese salto lo dan instituciones que cuentan con tecnología puntera en su medio.

Pero ¡atención! Qué decir de aquellas instituciones enclavadas en esos contextos tan desfavorecidos y reseñadas más arriba que, con gran esfuerzo económico, se dotan de tecnologías avanzadas, diseñan excelentes programas y no se cuestionan si los destinatarios, receptores de dichos programas, disponen de la tecnología pareja que permita hacer posible una conexión aceptable y de una capacidad de «*hardware*» que permita que corra el «*software*».

Revisen de nuevo las tablas que les presentamos más arriba y realicemos un esfuerzo de realismo con el fin de que en tantos países no se espere a disponer de esa tecnología y se acometan propuestas de EaD acomodadas a las posibilidades de las instituciones y de los destinatarios.

14. ¿CAMBIAN LOS PRINCIPIOS?¹⁴

Como ya señalábamos en nuestro editorial del BENED del pasado mes de junio, los roles del profesor y del estudiante, al igual que los condicionamientos estructurales, cambian en los nuevos ambientes de aprendizaje. Sin embargo, nos preguntamos hasta qué punto cambian o podrían cambiar los clásicos principios pedagógicos que han venido iluminando las buenas prácticas educativas del último siglo.

¹⁴ Editorial del BENED de octubre de 2006.

Conviene recordar que, aunque para muchos, parece que la educación a distancia acaba de nacer, esta modalidad educativa ha cumplido ya su siglo y medio de vida. Es decir, que no es nueva, que no es de hoy, aunque se la bautice con nuevas denominaciones. ¿Es el hecho de incorporar determinadas tecnologías lo que nos faculta para denominar su práctica incluso como nuevo paradigma educativo? Y como a la educación a distancia, desde su nacimiento, se le han ido incorporando tecnologías diferentes, ¿es ahora, con Internet, cuando hemos de quitarnos el sombrero ante tan magno descubrimiento que cambia, según algunos, las propias bases de la educación? ¿No será más cierto que estamos hablando de una evolución natural de la educación —siempre tan conservadora— como la que se produce en otros ámbitos de la vida, achacable en gran medida a la irrupción de Internet?

Tratemos de concretar nuestra idea relativa a algunos de los principios educativos básicos. Así, entendemos que principios como los del aprendizaje *activo*, *colaborativo* y las posibilidades de *individualización* o *autonomía* que ahora tanto se defienden como características propias del aprendizaje a través de Internet, figuren en las bases de la pedagogía contemporánea. Bien es verdad que ahora podemos afirmar que con estas tecnologías interactivas, estos principios son más alcanzables, pero en la enseñanza a distancia clásica, también podían y debían perseguirse. Y los teóricos de la educación a distancia los venimos defendiendo desde siempre.

Resulta aleccionador observar que desde instituciones que venían atacando (a través de sus docentes y directivos), o al menos ignorando, a la educación a distancia que desarrollaban otras instituciones legalmente con la misma categoría y reconocimiento que aquellas, se muestran ahora las ventajas, posibilidades, virtualidades, principios pedagógicos maravillosos de una *nueva forma de enseñar y aprender*. Ignoran, más o menos intencionadamente, que esos principios también los mostraba la tan denostada enseñanza a distancia más convencional y menos *virtual*. Enumeremos algunos de esos principios.

- La *apertura* se viene sosteniendo desde siempre entre los estudiosos y defensores de la educación a distancia. Ya decíamos que la educación a distancia diversificaba y ampliaba las ofertas de cursos para atender a la mayoría de necesidades actuales de formación, y que era posible impartir a la vez numerosos cursos desde la misma institución, sin problemas insuperables respecto al número de alumnos. También empleábamos esta característica para referirla a la atención de poblaciones dispersas. No es la apertura de esta

forma de enseñar y aprender algo nuevo que hayamos de considerar con el advenimiento de Internet.

- La *flexibilidad* parece como si también se hubiese descubierto con los sistemas de enseñanza virtual. Eso de poder estudiar o acceder a la información dónde y cuándo se desee lo venimos afirmando desde nuestros primeros escritos sobre este tema. ¿O es que no existía flexibilidad de espacio, tiempo, ritmo de aprender etc., cuando el estudiante podía consultar sus buenos (y a veces deficientes) textos impresos elaborados con una determinada tecnología, allá donde se encontrase y cuando le apeteciese, y sin necesidad de conexión *alámbrica* o *inalámbrica*, de corriente eléctrica o baterías?, y dígame algo similar para el estudio a través de audio o vídeo. Y en la interacción, ¿es que el estudiante no podía conectar telefónicamente con el docente a las horas especificadas por éste, al igual que a esas horas especificadas se establece ahora una sesión de *chat*?, ¿o es que el estudiante a distancia de antes no podía enviar una carta en cualquier momento y desde cualquier lugar a su docente o compañeros de estudio?, ¿o eso mismo, dónde y cuándo quisiese, no lo podía hacer mediante el fax?
- La *democratización del acceso a la educación* ha venido siendo desde siempre uno de los objetivos básicos para la creación de instituciones y programas de educación a distancia. Reconocemos que con Internet, se ha democratizado el acceso a la información y, a través de la educación, al conocimiento, pero no puede defenderse que la democratización del acceso a la educación sea una característica distintiva de la educación a través de Internet, dado que ya lo era de la educación a distancia de corte más convencional. Y, además, no olvidemos que para esa democratización real, ahora se profundiza la denominada brecha digital, entre los ciudadanos, sectores, regiones o países con más y con menos posibilidades de acceder a estas tecnologías.
- La *socialización y la interactividad*. El *aprendizaje colaborativo*, el cooperativo, el tutelado entre los propios alumnos, la *educación entre pares*, se ha venido fomentando, por ejemplo, en instituciones a distancia de gran prestigio nacidas en la década de los años 70 del pasado siglo, a través de las tecnologías más convencionales tales como el teléfono, el correo postal y las audioconferencias y, sobre todo, a través de las sesiones de tutoría presencial y de la conformación de grupos de trabajo compuestos por estudiantes residentes en zonas geográficas cercanas. Ciertamente los *entornos virtuales*

pueden hacer más inmediata, fácil, frecuente y eficaz esta interacción. Pero ya había, también antes, *interacción* a través de otros medios y modelos.

- El *principio de actividad*, debe ser consustancial a cualquier propuesta educativa realizada mediante cualquier modalidad. En la educación a distancia convencional se trataba de un principio de gran relieve que ahora puede verse también potenciado por el uso de las herramientas tecnológicas más avanzadas. El estudiante, como sujeto activo de su propio proceso de construcción del aprendizaje, es más protagonista en la enseñanza a distancia que en la enseñanza presencial. Y ese protagonismo se mantiene y probablemente se aumenta en la formación en espacios virtuales.
- El *principio de la individualización* ya defendido, al igual que los dos anteriores, por la Escuela Nueva de finales del siglo XIX, venía siendo una clara apuesta de la educación a distancia más convencional. La educación en espacios virtuales puede potenciar este principio pero no lo ha descubierto. La libertad e independencia en el estudio o, si mejor queremos hablar, de las posibilidades y ventajas del autoaprendizaje, ya se daban y trataban de destacarse en la enseñanza a distancia «no virtual». La lectura negativa de este principio nos llevaría al *individualismo*, tan deplorable en cualquier tipo o modalidad educativa. ¿O es que no se están generando también grandes problemas de soledad y escasa socialización cuando tanto se depende de Internet?
- *La motivación o fascinación* ante el ordenador, como argumento de la facilidad de aprender a través de un medio que divierte, atrae y estimula, tampoco es nuevo. Ya en la enseñanza presencial existían determinados recursos: mapas, dibujos, instrumental de laboratorio, diapositivas, filmas que fascinaban a nuestros estudiantes. La radio, la televisión, el audio, el vídeo, los atractivos textos impresos de numerosos programas a distancia, ya suponían un acicate para el estudio.

Pero, si damos un paso más y nos adentramos en teorías o principios más actuales, observamos que las bases ya eran sólidas antes de la irrupción de Internet. Para muchos parece como si el *constructivismo* hubiese nacido para Internet y viceversa. ¿Es que, por ejemplo, no se producía aprendizaje de corte conductista antes de los estudios de Pavlov y de Skinner? Lo mismo podríamos señalar de las restantes teorías del aprendizaje. Son todos éstos, enfoques diferentes relativos a la visión que pueden tener los docentes sobre cómo pueden apren-

der mejor sus alumnos. No cabe duda de que las tecnologías pueden aunar los beneficios de unos enfoques sobre otros, pero nadie negará que con las más avanzadas tecnologías se pueden seguir aplicando teorías del aprendizaje de la más rancia escuela. Queremos destacar que principios constructivistas pueden (y deben) ponerse en práctica en entornos presenciales, en entornos de educación a distancia sin Internet y, naturalmente, en entornos virtuales ubicados en la red.

No reside en el uso de las tecnologías, por tanto, el cambio de modelo pedagógico. Este cambio siempre dependerá de la formación, intención y decisión del educador, del pedagogo y no del experto informático o especialista en redes. De estos últimos, sin duda, va a depender buena parte del éxito de una propuesta soportada en la red, pero ellos y sus tecnologías, por sí mismos, nunca garantizarán el éxito. Y en muchos casos, ellos nos van a ofrecer tecnologías que no deseamos o que no cubren nuestras expectativas y necesidades como pedagogos. ¿De qué nos sirven excelentes diseños de alto nivel y complejidad tecnológica y de estética incuestionable si los contenidos que en ellos se soportan son pobres, llenos de errores, con escasa estructura didáctica o poco pensados para la índole y nivel del curso o para las necesidades y experiencias de los destinatarios?

Es decir, que más que considerar un cambio radical en las bases teóricas que conforman estas estrategias de enseñanza y aprendizaje activos y cooperativos, deberíamos poner el acento en la capacidad de Internet para permitir un elevado nivel en calidad, cantidad y rapidez de la interactividad, y para facilitar acceso a un inmenso volumen de información. En efecto, Internet, las tecnologías avanzadas, pueden favorecer aprendizajes de mayor calidad pero nunca garantizarlos. Al igual que utilizando otras tecnologías menos sofisticadas, más sencillas y económicas se pueden alcanzar metas de aprendizaje de calidad. Conviene no olvidar la búsqueda de eficiencia de los diferentes programas, es decir, la relación coste/eficacia.

En fin, ¿qué cambia entonces? Entendemos que cambian con los nuevos aportes tecnológicos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la metodología, los recursos y su organización, los sistemas de comunicación, la distribución de materiales de estudio, posiblemente la eficiencia, que no siempre la eficacia, las posibilidades de acceso y la universalización o democratización del acceso, que ya supuso un gran avance con la educación a distancia de corte más convencional y, naturalmente, los roles de estudiantes y docentes.

Pero al margen de que los cambios los consideremos más o menos sustanciales o más o menos radicales, la realidad es que las tecnologías están ahí y desde la

perspectiva educativa ofrecen grandes posibilidades para el logro de metas de aprendizaje de alta calidad. Y, sin duda, nos van a obligar a replantearnos o redefinir: la organización y la planificación de los procesos educativos, el diseño y desarrollo de los materiales de formación, los instrumentos y el proceso de evaluación, las relaciones horizontales y verticales, las estrategias didácticas, etc.

15. PEDAGOGOS, ¿TAMBIÉN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA?¹⁵

En un editorial de este mismo medio, el publicado en septiembre de 2003, nos referíamos a los diferentes perfiles que se hacen necesarios en las propuestas formativas de educación a distancia de hoy. Señalábamos entonces como perfiles y tareas propias de estos ámbitos, los siguientes:

- Planificadores y diseñadores de programas, cursos, materiales y medios.
- Expertos en los contenidos de la disciplina o curso en cuestión.
- **Pedagogos que orientan el enfoque pedagógico.**
- Especialistas y técnicos en la producción de materiales didácticos.
- Responsables de guiar el aprendizaje.
- Tutores.

Desde nuestra perspectiva entendemos que la figura del pedagogo en las instituciones programas y cursos de educación a distancia se hace necesaria, conveniente, o al menos deseable.

La **Pedagogía** en la sociedad actual tiene como referencia un ámbito profesional complejo y diverso caracterizado por dar respuesta a las necesidades de educación y formación a lo largo de la vida, propias de la sociedad del conocimiento. Este campo científico existe en las universidades españolas desde hace un siglo. En los países que conforman el Espacio Europeo de Educación Superior se encuentra de forma significativa la oferta de estudios universitarios con este perfil profesional de pedagogo en gran número de universidades. Es generalmente aceptado que hoy la educación debe dar respuesta a **todas** las necesidades de formación en cualquier contexto, adecuándose a los diferentes intereses, capacida-

¹⁵ Editorial del BENED de mayo de 2005.

des, etc. Uno de los contextos actuales a los que ha de dedicarse el pedagogo, es el de la educación a distancia en sus diferentes formulaciones y propuestas.

Fundamentalmente, el pedagogo habría de tener presencia en los equipos multidisciplinares que diseñan, gestionan y evalúan acciones formativas en esta modalidad. Hoy día las TIC irrumpieron con fuerza en estos sistemas. Pero no son las TIC por sí mismas las que van a garantizar el éxito académico. No olvidemos que la enseñanza, la formación, la educación, en definitiva, es el objeto de estudio de la Pedagogía. Entendemos, por todo ello, que esta figura ha de ser tenida en consideración en estos ambientes formativos.

Si nos preguntásemos por las competencias que debe mostrar un pedagogo que desea trabajar en el ámbito de la educación a distancia, entenderíamos que, entre otras posibles, un pedagogo que laborase en estos contextos debería estar capacitado para:

- Diseñar iniciativas de formación en educación a distancia (planes, proyectos, programas y acciones de formación integral).
- Diseñar y dirigir programas para la formación de formadores, en ámbitos tales como la tutoría, la dinamización de grupos, la mediación, el asesoramiento, etc.
- Atender, desde la perspectiva educativa, a la diversidad cultural aprovechando posibilidades que hoy muestran las TIC.
- Gestionar y supervisar instituciones y programas de educación a distancia.
- Evaluar todos los procesos implicados en las funciones anteriores, así como los relativos a la calidad de la formación (acreditación y certificación).
- Investigar el fenómeno educativo centrado en esta modalidad.

Esa preparación les debe ser exigida en tanto en cuanto las funciones que en los entornos de educación a distancia deben desempeñar, se centraría en:

- Diagnosticar necesidades, intereses y dificultades institucionales, del grupo de estudiantes y de cada uno de ellos en particular.
- Planificar y diseñar planes de formación.
- Diseñar, organizar y gestionar tanto los medios como todo el proceso.

- Dirigir y gestionar instituciones, programas, cursos, grupos de trabajo, etc..
- Intervenir educativamente, asesorar y mediar.
- Evaluar los procesos formativos, los resultados y las instituciones.
- Investigar la educación a distancia en todas sus dimensiones y contextos.

Si quisiéramos definir unos perfiles profesionales más concretos que articulasen las funciones señaladas, nos podríamos encontrar con éstos:

- Director de centros e instituciones de formación a distancia.
- Supervisor de instituciones y programas.
- Evaluador de sistemas, instituciones y políticas educativas centradas en esta modalidad.
- Orientador personal, académico, profesional y laboral.
- Diseñador y evaluador de procesos de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia.
- Diseñador y evaluador de programas y recursos didácticos, tecnológicos y multimedia.
- Consultor y gestor de formación en las organizaciones.
- Formador de formadores de educación a distancia.

Los equipos multidisciplinares, por tanto, entendemos que deben contar entre sus miembros con pedagogos que se hayan preparado, además, en estos nuevos entornos basados hoy, en un alto porcentaje, en sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje.

Capítulo 2

Tecnologías y enseñanzas y aprendizaje

1. Sobre la sociedad de la información.
2. Innovación y resistencias.
3. Encontrar información en Internet.
4. ¿Buscar la información o reproducirla?
5. Nos atacan.
6. Las TIC en el sistema universitario español.
7. ¿Podemos ignorar los avances tecnológicos?
8. Ni analfabetos ni dependientes.
9. Ruptura de coordenadas.
10. ¿Por qué E-Learning?
11. Enseñanza y aprendizaje digitales (EAD).
12. Requerimientos de los sistemas de enseñanza a través de redes digitales.
13. Ventajas de los sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje.
14. Aprendizaje móvil, *m-learning*.

CAPÍTULO 2

TECNOLOGÍAS Y ENSEÑANZAS Y APRENDIZAJE

1. SOBRE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN¹

Del 10 al 12 de diciembre próximos se celebra en Ginebra la primera fase de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI), la segunda se desarrollará en Túnez, del 16 al 18 de noviembre de 2005.

Como preparación de dicha cumbre se ha publicado un Proyecto de Declaración de Principios², al que nos deseamos referir en este editorial, dada su relevancia. Del citado proyecto de declaración nos referiremos a unas cuantas ideas, aquellas que nos han parecido más relevantes desde la perspectiva y objetivos de nuestra Cátedra UNESCO de Educación a Distancia.

Deseos y compromisos

Apostamos por la construcción de una sociedad de la información **centrada en la persona y en el desarrollo** que contribuya a:

- erradicar la pobreza y el hambre extremos,
- convertir la educación primaria universal en un hecho,
- propiciar la igualdad de género y dar más capacidad a las mujeres,
- reducir la mortalidad infantil,
- mejorar la salud de las madres,
- luchar contra el sida, el paludismo y otras enfermedades,
- garantizar condiciones medioambientales sostenibles, y

¹ Editorial del BENED de diciembre de 2003.

² *Proyecto de Declaración de Principios. Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información*: <http://www.itu.int/wsis/index-es.html>

- crear una cooperación mundial para el desarrollo que permita lograr un mundo más pacífico, justo y próspero.

Entendemos que una sociedad de la información, que debe basarse en valores éticos y morales y en los derechos humanos, tendría que ser un entorno en el que se respetase y promoviese plenamente la **dignidad humana**.

La educación, el conocimiento, la información y la comunicación son esenciales para el progreso, la iniciativa y el bienestar de los seres humanos. Por otra parte, las **tecnologías de la información y la comunicación** (TIC) tienen inmensas repercusiones en prácticamente todos los aspectos de nuestras vidas. La capacidad de las TIC para reducir las consecuencias de muchos obstáculos tradicionales, especialmente los que suponen el tiempo y la distancia, hace posible, por primera vez en la historia, que el vasto potencial de estas tecnologías sea utilizado por millones de personas en todo el mundo y en beneficio de ellas.

Las TIC como medio

Pero sabemos que la tecnología por sí sola no puede resolver ninguno de los problemas políticos y sociales. Por eso, las TIC se deberían considerar como **un instrumento y no como un fin** en sí mismas.

Una infraestructura de redes de información y comunicación de amplia cobertura, adaptada a las condiciones locales, regionales y nacionales, **fácilmente accesible** y asequible, y que utilice en mayor medida la banda ancha y, de ser posible, otras tecnologías innovadoras, pueden acelerar el progreso económico y social de los países, y mejorar el bienestar de todos los ciudadanos y comunidades.

La **libertad de opinión y expresión**, y el derecho a buscar, recibir y difundir información e ideas sin fronteras es la **primera premisa** de la sociedad de la información. Para construirla, reviste primordial importancia que todos puedan obtener y aportar información, ideas y conocimiento.

Las TIC, educación y formación

Se debería ofrecer a todos, la posibilidad de **adquirir las competencias y el conocimiento** necesarios para comprender, participar activamente y

beneficiarse plenamente de la sociedad de la información y la economía del conocimiento. La alfabetización y la educación primaria universal son factores esenciales para crear una sociedad de la información en la que todos tengan cabida.

Habida cuenta de la **amplia gama de especialistas en las TIC y la información que serán necesarios** a todos los niveles, ha de prestarse especial atención a la creación de capacidades institucionales para planificar, elaborar, orientar, supervisar, reunir, organizar, almacenar y compartir información y conocimientos.

Debe **promoverse el empleo de las TIC a todos los niveles** en la educación, la formación y el perfeccionamiento de los recursos humanos, prestando atención a las necesidades particulares de las personas con discapacidades y los grupos desfavorecidos y vulnerables. Los creadores, los editores y los productores, así como los profesores, instructores, archivistas, bibliotecarios y alumnos deberían desempeñar una función activa en la promoción de la sociedad de la información, particularmente en los países menos adelantados.

Medidas especiales como la **formación continua** y de adultos, la capacitación en otras disciplinas, y el aprendizaje continuo, son claves a la hora de beneficiarse de las nuevas posibilidades ofrecidas por las TIC para los empleos tradicionales, las profesiones liberales y las nuevas profesiones.

Propiedad intelectual e Internet

La protección de la **propiedad intelectual** es esencial para propiciar la innovación y la creatividad en la sociedad de la información. Ahora bien, para la sociedad de la información es esencial lograr un equilibrio justo entre la protección de la propiedad intelectual, de un lado, y su utilización y el intercambio del conocimiento, del otro.

Internet se ha convertido en una facilidad disponible para el público mundial y su gobierno debería ser una de las cuestiones esenciales en los programas para la sociedad de la información. La gestión internacional de Internet debería ser multilateral, transparente y democrática, y contar con plena participación de gobiernos, el sector privado, la sociedad civil y organizaciones internacionales. Esta gestión debería garantizar la **distribución equitativa de recursos**, facilitar el acceso a todas las personas, garantizar un funcionamiento estable y seguro de Internet, y tener en cuenta el multilingüismo.

Los valores en la sociedad de la información

Entresacamos la enumeración de **valores** que ofrece el documento, ordenándolos en la forma que allí se ofrece. Así, entendemos que la sociedad de la información:

- debería respetar la paz;
- regirse por valores de libertad de opinión, de conciencia y de religión;
- así como por otros valores fundamentales como la libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto de la naturaleza y la responsabilidad compartida;
- en la sociedad de la información son igualmente importantes valores como la verdad, la confianza, la honestidad, la justicia, la dignidad humana;
- así como el respeto por los valores morales, sociales y religiosos de todas las sociedades.

Finalizamos esta selección de ideas afirmando (nosotros) que en este contexto, la educación basada en las tecnologías, la educación a distancia de hoy, sus directivos, planificadores, diseñadores, docentes, etc., debería asumir la responsabilidad de hacer propios los postulados contenidos más arriba.

2. INNOVACIÓN Y RESISTENCIAS³

Introducir innovaciones en las instituciones y programas de educación a distancia ya establecidos y de corte más clásicos o hacerlo en las instituciones y programas presenciales que deciden incorporar esta modalidad, suele traer consigo dificultades que pueden provenir de la acción en contra de individuos o grupos para que esos cambios se lleven a cabo, o de los problemas u obstáculos insalvables que puede encontrar en su camino tal intención innovadora, que aunque no actúen operativamente en contra, han de ser superados, porque están ahí.

Para nosotros la innovación, si la deseamos aplicar a instituciones y programas a distancia, la entenderíamos como la acción deliberada de introducir algún cambio que transforme la estructura, los componentes o procesos de la citada institu-

³ Editorial del BENED de febrero de 2003.

ción o programa o de la propia práctica docente, con el fin de mejorarlos o de ofrecer otras alternativas educativas igualmente eficaces (García Aretio, 1994).

Sabemos que existen una serie de factores, fuentes o bases de las resistencias a la innovación en educación. Las resistencias al cambio son de siempre, por lo que no debemos alarmarnos con las existentes hoy ante la incorporación de las tecnologías a la educación. Ya existieron, incluso, ante la incursión y expansión de la escritura, como muestra lo que Platón, en el Fedro le hacía decir a su Sócrates: «es (la escritura) inhumana al pretender establecer fuera del pensamiento lo que en realidad sólo puede existir dentro de él... La escritura destruye la memoria... debilita el pensamiento». Es también lo que hoy señalan algunos respecto al uso de las calculadoras por parte de los niños. La propia imprenta suscitó muchos recelos al suponerse que podía destruir la memoria y debilitar el pensamiento.

Los factores, fuentes o bases de la resistencia al cambio educativo en general, y a la introducción de las tecnologías en particular, son o pueden ser muchos. Entre otros, podríamos apuntar los siguientes:

1. Oposición activa de individuos o grupos, tanto externos como internos a la institución.
2. Valores, normas y estructuras del sistema educativo generalmente muy arraigados.
3. Desconocimiento o ignorancia sobre las posibilidades de los cambios que se proponen.
4. Temor a ser superados por los propios alumnos o a tener que reconsiderar toda la práctica docente y someterse a duros programas de formación.
5. Finalidades y grandes objetivos que perfilan el carácter propio de la institución educativa concreta o del programa en cuestión.
6. No disponibilidad de los recursos tecnológicos apropiados.

La diversidad de elementos o características de la institución educativa o programa sobre los que se desea operar la innovación (toda la institución o programa o parte, con apoyos presenciales o sin ellos, con una u otra tecnología...).

La dirección, grado o intensidad de la innovación. No es lo mismo presentar una innovación como suma o complemento a lo ya existente, que otra que pretenda sustituir o eliminar.

No olvidemos que son las personas quienes han de llevar a cabo las innovaciones. En nuestro caso es el docente concreto, con su determinada y única personalidad y los rasgos que lo caracterizan el que ha de acometer junto a otros el cambio. Por esto son importantes los factores de carácter personal que inciden en los mayores o menores deseos de innovar. Si esos factores están asumidos, de forma positiva o negativa, por grupos de docentes, su incidencia en la institución o programa, está garantizada para bien o para mal. Seleccionamos éstos:

- Que la innovación que pretende introducirse sea compatible, cercana o distante de los principios y valores de quienes han de ejecutarla.
- Que se perciba o no con claridad una mejora futura.
- Que quienes han de innovar posean o no suficiente dominio sobre aquello que pretenden cambiar y sobre los pertinentes procesos.
- Que los beneficios que se perciban superen o no a los costes.
- Que las cotas de incertidumbre que todo proceso innovador supone sean altas o bajas.

Partimos del supuesto de que intrínsecamente la innovación es buena, al menos en su pretensión, porque siempre trata de mejorar el sistema, institución o programa. Vencer las resistencias al cambio debe ser un objetivo de los individuos y grupos innovadores. Pero no por esto despreciamos los movimientos de resistencia y los obstáculos que existen para hacer efectiva una innovación, mas al contrario, los valoramos porque de esta manera, si se vencen todos los obstáculos y se llega a implantar, siempre habrá más garantías de que la innovación desarrollada era la mejor.

Los individuos, grupos y elementos de resistencia ejercen realmente una importante labor de selección y filtro de deseos improvisados de cambiar porque sí, de freno a las ansias desmedidas de cambiar todo y deprisa. Esta función de filtro y regulación, garantiza la estabilidad e integridad de la institución o programa.

Estos que pretenden cambiar todo y deprisa en muchos casos son individuos que han quedado prendados de las delicias de las tecnologías y suponen que las maravillas que se cantan de ellas diariamente a través de los medios de comunicación y de la calle, al aplicarlas, sin mayores análisis y estudios a la educación, supondrán el inmediato éxito en los logros de aprendizaje por parte de los estudiantes.

En fin, no sacralicemos las tecnologías porque en ningún ámbito social van a hacer milagros y, mucho menos, en el referido a la educación. Muchas profecías han caído con respecto a las implicaciones de las tecnologías en la educación. El uso indiscriminado de tecnologías aplicadas a la educación, porque «toca» o por esnobismo, nunca es garantía de éxito, aunque sí un poderoso instrumento que bien utilizado por expertos tecnólogos de la educación puede producir excelentes resultados sobre la base de un determinado modelo pedagógico. Es decir, igual que se puede aplicar una determinada pedagogía autoritaria, reproductora, que fomenta el pensamiento convergente, anule la capacidad crítica, etc., por procedimientos convencionales, igual de mal puede hacerse utilizando, por ejemplo, Internet. Y al revés, existen modelos de docencia presencial que fomentan una pedagogía liberadora, innovadora, imaginativa, al igual que los hay de este corte basados en Internet.

3. ENCONTRAR INFORMACIÓN EN INTERNET⁴

En un pasado editorial del BENED del mes de mayo de 2004 que titulábamos *¿Buscar la información o reproducirla?*, destacábamos nuestro convencimiento de que **saber** buscar y seleccionar información, **aprender** a buscarla y seleccionarla o **enseñar** a otros a adquirir estas destrezas, se convierte hoy en un objetivo imprescindible, sobre todo en los ambientes de educación y formación. Este objetivo, en la sociedad de hoy, supondría un paso fundamental para hacer más posible y creíble el principio de aprendizaje a lo largo de la vida. En suma, se trata de capacitarnos para la autoformación en un entorno en el que, por una parte, los contenidos se multiplican exponencialmente y, por otra, contamos con la posibilidad de acceder prácticamente a todos ellos a golpe de «clic». Hoy nadie duda que sea inútil, o al menos insuficiente, pretender basar cualquier proceso de formación, en los conocimientos del docente o en determinado(s) textos para el estudio.

Culminábamos aquel editorial sugiriendo que debemos aprender y, si somos educadores además, formar en el dominio de destrezas para la **búsqueda, valoración, selección, procesamiento, integración y evaluación** de la información existente en la red. Esta sugerencia la contrapondríamos a las estrategias para la **reproducción** de los textos que recomendamos o de las síntesis que con

⁴ Editorial del BENED de febrero de 2006.

mayor o menor acierto los profesores venimos elaborando y transmitiendo como elementos de aprendizaje de los contenidos que solemos considerar como fundamentales.

Internet, que se ha conformado como la más potente biblioteca del mundo nos ofrece «casi» toda la información hoy disponible. Pero lo que sucede es que esa información no aparece de forma ordenada. Sin embargo, para ordenar esas búsquedas contamos con numerosas herramientas que nos facilitan cualquier tipo de indagación, siempre que apliquemos los procedimientos adecuados para ello.

Obviamente, saber buscar y seleccionar en Internet presupone disponer de técnicas o estrategias suficientes de navegación en cualesquiera de los navegadores al uso, con el fin de controlar el rumbo y no perderse en el intento, porque si buscamos un documento o recurso en Internet que realmente se encuentre en la red, probablemente lo encontraremos, pero habrá que valorar cuánto tiempo y energías invertimos en esa búsqueda. Es decir, convendrá conocer bien cómo funcionan los buscadores que deseamos utilizar. Siempre convendrá proceder con buscadores habituales, cuyos procedimientos de búsqueda y refinamiento de la misma ya conocemos. Para entender mejor estos sistemas de búsquedas en Internet, nos vamos a referir a los procedimientos más ordinarios basados en los robots y en los motores de búsqueda.

Como sabemos, los **robots**, generalmente parten de una lista de servidores iniciales que son rastreados y, a partir de estas visitas se bifurcan mediante los enlaces encontrados en la lista inicial. Buscan fundamentalmente en los servidores *WWW*, aunque también pueden hacerlo en los *News*, *Gopher* y *FTP*. Igualmente, algunos de estos robots permiten que los usuarios den de alta mediante un formulario, su propio servidor o *Web*. Así se configura la correspondiente base de datos con todos los *URL* encontrados. Los robots difieren unos de otros tanto en el criterio de cómo seleccionan las páginas que visitan como en la forma de cómo indexan en su base de datos el contenido de esas páginas.

Por su parte, un **motor** o mecanismo de búsqueda es una aplicación o programa que realiza búsquedas en una base de datos. Estos datos previamente han podido ser recopilados por un robot o quizás indexados manualmente.

Cuando al motor se le solicita una búsqueda, mediante una o más palabras clave, éste se dirige a la base de datos de documentos y los ordena de acuerdo con el criterio establecido en función de que cumpla todos o parte de los requisitos que le hemos exigido. El orden en que cada buscador nos ofrece el resultado de

la búsqueda, como podemos comprobar, no siempre es el mismo, porque los criterios de puntuación que cada uno emplea, se basan en factores no siempre idénticos.

Generalmente nos solemos encontrar con dos tipos diferentes de buscadores, los *temáticos* y los *automáticos*. Los primeros están organizados como un índice de materias o áreas, son **directorios** organizados por categorías y subcategorías. Las búsquedas temáticas son generalmente más lentas dado que hay que ir pasando por los distintos niveles hasta llegar al que pretendemos. Estas búsquedas, aunque lentas, suelen ser bastante precisas y nos brindan múltiples fuentes de consulta para el tema en cuestión.

Los automáticos o buscadores por **palabras clave** nos ofrecen las respuestas tras introducir en la casilla de búsqueda una o más palabras. Son rápidos, aunque sus búsquedas suelen ser poco precisas si no se han elegido bien las palabras y las restricciones de búsqueda.

Una vez que conocemos cómo funciona un determinado buscador (todos cuentan con las ayudas pertinentes que deberían consultarse), nos propondríamos encontrar determinado(s) documento(s) que cumpla(n) con ciertos requisitos (que contenga(n) unas determinadas palabras en un determinado orden, todas ellas o algunas). No siempre tenemos que conocer a fondo todas las posibilidades que el buscador elegido nos brinda. Lo más normal es que encontremos lo que buscamos explotando sólo las prestaciones básicas del buscador. Sí nos interesará conocer cuáles son los buscadores más reconocidos internacionalmente, aunque, según sea nuestro tema de interés podría resultar más adecuado para ese caso algún buscador nacional o regional. Una buena guía para orientarnos sobre los mejores buscadores, la podemos encontrar en *Searchenginewatch* (<http://www.searchenginewatch.com/awards>).

En todo caso, puestos a la tarea de encontrar alguna información, sea ésta del tipo que sea, deberemos tener muy claros unos cuantos criterios que vienen siendo reconocidos conforme los buscadores se han ido desarrollando. Así es que, refiriéndonos a los buscadores automáticos o por palabras clave, para llegar a encontrar con la mayor precisión posible aquello que buscamos, deberíamos exigirnos:

- Conocer las características de los buscadores básicos, exigencias, procedimientos, taxonomías y campos de búsqueda, signos de puntuación empleados, distinción o no entre mayúsculas y minúsculas, acentos... La velocidad de búsqueda también debe contar.

- Tener muy claro el objeto de nuestra búsqueda (ámbito, área, subárea, nivel, requisitos previos, palabras que mejor lo definirían...).
- Atender al idioma de búsqueda (una palabra en español, en buscadores internacionales, producirá menos resultados que el mismo término escrito en inglés). Pero incluso, introduciendo un determinado término en inglés, podemos solicitar al buscador (muchos de ellos lo permiten) que sólo nos muestre los documentos en español que contienen dicho término en inglés.
- Determinar, si es el caso, el ámbito geográfico (buena parte de los buenos buscadores insertan esa posibilidad de selección, incluso los más importantes disponen de Web propia en determinados países).
- Clarificar y acotar lo más posible los términos de la búsqueda porque el buscador indagará sobre lo que escribimos y no sobre lo que pensamos que debería encontrar. Así habrá que perfilar y afinar con criterio:
 - las palabras clave, las frases,...
 - la forma de introducción de estos términos en el buscador elegido,
 - sus opciones de búsqueda,
 - la utilización o no de los operadores de búsqueda (*and*, *+*, *y*, *or*, *o*, *not*, *–*, *near*, *etc.*), comillas, mayúsculas o minúsculas, comodines (*★*) ...
 - la denominación que otras personas podrían darle al término, concepto o idea buscada. Atención a las palabras con más de un significado o con significados diferentes según el país o región de procedencia, aunque se trate del mismo idioma.

En consecuencia, resulta clave qué y cómo hay que preguntar al buscador para obtener la respuesta más adecuada. Por eso, siempre se deberá tener muy claro:

- qué se desea buscar,
- por qué y para qué trabajo o área de conocimiento,
- cómo y dónde buscarlo,
- con cuánto tiempo se dispone para ello,
- cuál es el nivel del recurso o documento buscado.

Pero atención, en Internet existe mucha basura y tantos contenidos que sin ser basura son de bajo nivel y escaso rigor. Por ello, deberemos manejar una serie de indicadores mínimos que nos ayuden a seleccionar, a separar la paja del grano. Si, por ejemplo, se tratase de buscar un documento o artículo y seleccionar el mejor de entre todos los encontrados, se deberían destacar una serie de criterios para esa selección (para separar lo bueno de lo mediocre, superficial o, sencillamente malo). Criterios o indicadores que deberían valorarse en el documento, con el fin de dar o no por exitoso el hallazgo, tales como:

- autor, su perfil o categoría, si se conoce,
- fecha del documento,
- lugar de publicación,
- objetividad sobre el tema tratado,
- actualidad y precisión conceptual,
- coherencia entre las partes, validez y consistencia,
- estilo de la exposición, gramática y sintaxis,
- facilidad de lectura y comprensión,
- originalidad del aporte,
- enlaces operativos,
- presentación y estética,
- otros criterios que en función de las características e índole de la búsqueda debe agregar el protagonista de la misma.

Igualmente se deberán considerar y valorar los criterios empleados por el buscador para presentar la información, tales como: orden de presentación, valoración e índice de importancia (cuando existe), resumen presentado, realces sobre los términos de búsqueda, título, etc.

Hemos valorado las ventajas de Internet y la de los buscadores con el fin de acercarnos aquella información que puede interesarnos en un determinado momento. Pero lo que pretendemos es que podamos perder el menor tiempo posible en estas tareas de búsqueda que hoy se están convirtiendo en buena parte del tiempo que dedicamos a teclear delante de un ordenador o computadora.

Con todo lo que antecede y una vez realizada la búsqueda se nos pueden presentar alguna de estas situaciones:

- *Encontramos lo que buscábamos.* Y no sólo eso sino que quizás hallamos más y mejor información de la que pretendíamos.
- *Se nos ofrecen demasiados resultados.* Deberemos especificar más los términos de la búsqueda e introducir determinados operadores lógicos (fundamentalmente el *and* —y—), escribir frases en lugar de palabras, más palabras o entrecomillar estas palabras.
- *No hay resultados* en la búsqueda o se muestran pocos enlaces. En este desazonante caso, deberemos:
 - Reducir el número de palabras clave.
 - Comprobar la ortografía, suprimir acentos, etc.
 - Intentar con otros términos sinónimos o con aquellos con que otras personas denominan o pueden denominar lo que buscamos.
 - Cambiar de buscador.
 - Introducir el operador lógico *or* —o—.
 - Cambiar de singular a plural o viceversa.
 - Considerar las mayúsculas o minúsculas...

Otro consejo que puede ser útil es el de que si desea guardar la dirección URL encontrada, no trate de escribirla carácter a carácter. Lo más prudente será pulsar en ella, conectar con el sitio y posteriormente, una vez comprobado que el sitio sigue existiendo, **copiar** y **pegar** la dirección completa desde la «barra de direcciones» en la parte superior de su navegador. Y dado que los sitios son muy mudables, una vez que desee citar o referenciar un determinado documento o Web, señale siempre la fecha de su última consulta.

No olvidemos en la Internet de hoy el fenómeno de los *weblogs* o bitácoras, a los que ya dedicamos nuestros editoriales de junio y septiembre de 2005. Hoy estamos cerca de los 25 millones de *blogs* en la red que seguirán creciendo de forma desorbitada por millares cada día. Pues bien, es tanta la información que diariamente se vuelca en estas bitácoras, buena parte de ella valiosa, que se han desarrollado sistemas especializados que logran localizar contenidos actualizados en estos *blogs*. Por

tanto, existen ya aplicaciones de Internet (buscadores) especializadas en buscar contenidos en la *blogosfera*. Al ser menos corrientes que los buscadores ordinarios por todos conocidos, citemos como ejemplos *Technorati*, www.technorati.com y *Blog Search* de Google (actualmente en fase beta), <http://blogsearch.google.es>.

Desde nuestro punto de vista éstas orientaciones u otras mejor formuladas y más completas, pero sobre este mismo tema, deberían formar parte de los aprendizajes básicos de los estudiantes que comienzan a utilizar Internet como herramienta de estudio o investigación.

Una reflexión final. Los buscadores tienen tal relevancia en la navegación por Internet, son una herramienta de tal calibre, que varios países no democráticos imponen censura sobre los resultados de los mismos. Es decir, en esos países, por la censura del gobierno correspondiente, determinados términos de búsqueda no producen resultado alguno. Otra cuestión es que los propios buscadores establezcan filtros ante algunas búsquedas con el fin de proteger al internauta de menor edad. Está claro que Internet no debe servir de parapeto para perpetrar actividades delictivas; sin embargo, debemos preservar que las pesquisas sobre búsquedas que posibilitan los buscadores no convierta a todos los internautas en sospechosos y se garantice su intimidad.

4. ¿BUSCAR LA INFORMACIÓN O REPRODUCIRLA?⁵

A través de Internet están conectados miles de ordenadores/computadoras de todo el mundo. Esa conexión nos permite disponer de una inmensa cantidad de datos procedentes de los diferentes servidores. Así, la *Web* se ha convertido en la mayor biblioteca del mundo que pudiéramos imaginar, con acceso inmediato y fácilmente asequible.

El intercambio de información, propio de la era de la globalización que vivimos, propicia el incremento de los datos que, ordenados adecuadamente, configuran bloques de información destinados a quienes configuramos el grupo de los «informados». Pero es que hoy todos podemos pasar de formar ese grupo de los «informados» a convertirnos en «informadores», en generadores de información. Ello produce una multiplicación, de tal manera, del volumen de información depositado en Internet, que necesitaríamos sumar las vidas enteras de muchos mortales

⁵ Editorial del BENED de mayo de 2004.

para poder siquiera leer sólo parte de lo que hoy ofrece Internet. Y si pensamos cómo crece ese volumen de información cada hora, cada minuto, ¿cuántas vidas sumadas más necesitaríamos en un próximo futuro?

Esta sobreabundancia de la información, tiene sus ventajas e inconvenientes. Por ejemplo, frente a la obsolescencia que en determinadas áreas del saber puede producirse desde el momento en que un autor concibe una idea, la plasma por escrito y esa idea ve la luz en un libro o revista impresa, nos encontramos con la posibilidad que nos ofrece Internet de actualizar, desde el mismo momento en que se detecta la necesidad de introducir determinado cambio, y sin costes especiales, cualquier tipo de información, idea o contenido.

Sin embargo, aceptando la posible obsolescencia de la publicación impresa, puede existir, al menos en un principio, alguna garantía de que lo publicado por determinada editorial o revista pueda albergar cierta calidad. Por otra parte, la democratización en el acceso a la edición y publicación de las ideas y pensamientos de cada uno que propicia Internet, nos puede llevar de las ventajas que supone la actualización de la información, a la escasa calidad de tantos contenidos.

En efecto, es comprensible que tanta información que circula por Internet no puede ser siempre buena o útil para nuestras necesidades. Por ello, estamos convencidos de que **saber** buscar y seleccionar información, **aprender** a buscarla y seleccionarla o **enseñar** a otros a adquirir estas destrezas, se convierte hoy en un objetivo imprescindible, sobre todo en un ámbito de enseñanza-aprendizaje. Cuánto más si esa forma de aprender y enseñar se hace a través de los espacios virtuales y cuánta mayor necesidad de dicha competencia si el destinatario es un docente que vaya a desempeñar su trabajo en esos entornos basados en Internet.

De poco valdrán los conocimientos adquiridos en el tiempo presente por cada uno de nosotros o de nuestros estudiantes, si no nos hemos capacitado, o hemos ayudado u orientado a otros para continuar formándose con el fin de saber encontrar aquella información pertinente con las necesidades de adquisiciones de conocimientos, competencias o actitudes para hoy, para cada día, para mañana..., porque probablemente las aprendidas ayer ya son menos válidas. La capacitación para la autoformación debe ser objetivo prioritario de todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las tareas del educador sabemos que están, más que en la transmisión de conocimientos y competencias a aquellos que han de adquirirlos, en la provisión de las herramientas e instrumentos, así como en las orientaciones para su explo-

tación, con el fin de que los participantes en la acción formativa concreta puedan adquirir a través de esas herramientas y métodos, los conocimientos, competencias y actitudes precisos en cada momento y situación. Resulta inútil, o al menos insuficiente, pretender basar cualquier proceso de formación en los conocimientos del docente o en determinados textos para el estudio. La información, la documentación, la investigación, en suma, los nuevos conocimientos y habilidades fluyen a una velocidad de vértigo y se nos ofrecen, en buena parte, gratuitamente, a través de Internet.

Aprendamos y, si somos educadores, formemos en el dominio de estrategias para la **búsqueda, valoración, selección, procesamiento, integración y evaluación** de la información existente en las redes, más que en estrategias para la reproducción de los textos que recomendamos o de las síntesis que con mayor o menor acierto los profesores venimos elaborando y transmitiendo como elementos de aprendizaje de los contenidos que solemos considerar como fundamentales.

5. NOS ATACAN⁶

No, tranquilo, no es la guerra (al menos aquí) ni voy a atreverme en esta sección con temas que excedan a mis limitados conocimientos informáticos. Nos atacan los virus. Y la verdad es que esto de la infección a costa de un virus siempre nos alarmó, siempre nos inquietó a todos. Nunca imaginábamos que esa preocupación de infección y contagio íbamos a trasladarla de nuestro cuerpo al ámbito de la informática.

Por eso ahora mi preocupación estriba en mantenerme a salvo de tal riesgo y alertar del mismo a tantas personas que conforman, de manera más o menos explícita, esta Comunidad de Aprendizaje de la CUED, basada en entornos virtuales. Amén de los que puedan visitar los tres sitios Web que configuran los ámbitos de la CUED (www.uned.es/cued, www.uned.es/master-eaad y www.uned.es/bened), ocupan mi inquietud principal los cerca de dos millares de internautas que se encuentran más ligados a esta Cátedra UNESCO de Educación a Distancia de la UNED, sea a su Máster Internacional de EAAD, sea a su Lista de Distribución Cuedistancia (CUED-L), sea a su Red de Estudiosos (REEDI). Y me preocupan porque buena parte de ellos, aunque todos personas

⁶ Editorial del BENED de marzo de 2003.

con alto nivel de cualificación académica, no son expertos en tecnologías avanzadas, aunque sí usuarios de sus herramientas.

Y es que altos expertos y analistas llegan a afirmar que de cada tres mil ordenadores parece que sólo uno dispone hoy de aceptables niveles de seguridad. Es decir (para echar a correr), 2.999 ordenadores de entre 3.000, son vulnerables en mayor o menor grado a este peligro. Si entre esos 3.000 ordenadores se han contabilizado los pertenecientes a corporaciones, empresas, organismos oficiales, instituciones, etc., imaginemos el grado de vulnerabilidad, y su proporcionalidad, de los ordenadores domésticos que cada uno utilizamos en nuestro hogar. Otro dato, en 2001 parece que el 70% de los ordenadores del planeta sufrieron algún tipo de ataque por parte de estos virus. Igualmente, según otros informes, parece que entre un 4 y un 5% de los mensajes de correo que circularon por Internet en 2002, eran portadores de virus.

Podría usted pensar que me he convertido en representante de las empresas que negocian con nuestra protección (y ¡vaya negocio!). No hay duda, se trata de un sector en desarrollo, el de los negocios relacionados con la seguridad. Ya lo era, y lo es, el negocio de las empresas que nos ofrecen seguridad, protección, sea ésta personal o de nuestros bienes. Ahora hemos de sumar el filón económico que supone todo lo relacionado con los peligros víricos que se ceban con nuestras pobres computadoras.

Estos virus hace poco tiempo se nos colaban a través del intercambio de determinados programas o ficheros. A veces departamentos universitarios enteros quedaban infectados porque cierto documento o archivo era distribuido físicamente en disquete entre diferentes profesores. Surgía el caos. Jamás olvidaré aquella tesis doctoral, sólo guardada en disco duro y en avanzado estado de gestación, que fue destruida por un fatal virus. Y el afectado aún no contaba con conexión a Internet (fue un disquete fatal) y, pobre, no disponía de copia de seguridad.

Ahora es infinitamente peor, Internet se convierte en una jeringuilla que se mete hasta las entrañas de nuestras máquinas. ¿Y quién de nuestra órbita académica puede prescindir hoy de la red de redes, de los entornos digitales? Dicen que puede haber más de 60.000 agentes infecciosos y variantes, circulando a través de Internet y que pueden hacer estragos en nuestro ordenador. Ese programa que deja de funcionar, ese teclado que no responde, la bola que rebota, esos signos cabalísticos que aparecen en la pantalla, esos iconos o textos que bailan, esas barras, esas letras de canciones que nos aparecen sin haberlas solicitado..., son los efectos. Y lo que es peor, esos archivos que contenían información funda-

mental para nosotros, esos trabajos que celosamente guardábamos, esos otros que llevábamos meses elaborando, reconstruyendo, etc. Todo puede desaparecer. No se descuide, disponga de copia de seguridad de todos sus archivos valiosos.

Y entre todos, el correo electrónico es el caballo de Troya, la madre de todos los desasosiegos relacionados con las infecciones víricas. Nuestra seguridad flaquea ante los progresivos peligros que nos acechan cada día al recibir ingentes cantidades de mensajes de correo electrónico. Se habla de que el popular e-mail genera en torno al 80% de los contagios detectados en ordenadores. Y ello porque son muchos los virus que una vez anclados a un ordenador, son capaces de replicarse y propagarse automáticamente a todos los contactos que conforman nuestra libreta de direcciones.

Por eso, respecto al correo electrónico, sepa que cualquier mensaje recibido puede contener virus aunque al mismo no le acompañe un archivo adjunto. Y lo que es peor, a veces no es necesario ejecutar el archivo adjunto de un mensaje de correo para ser infectado, e incluso en algunos sistemas basta únicamente con abrir el mensaje. Desconfíe de los correos procedentes de desconocidos; desconfíe de mensajes cuyo «asunto» le resulta extraño. Y, por supuesto, no abra jamás un archivo adjunto que no sea fiable para usted.

Por otra parte, no se fíen del software que no tenga plena garantía, utilice siempre software legal. Ya sabemos que muchas páginas de Internet permiten la descarga de programas y archivos a los ordenadores. Quién sabe si estos archivos pudieran estar infectados. Desconfíe de sitios que no dispongan de algún aval o contengan una información clara y de cierta garantía. ¡Ah! y detenga la navegación (si es preciso saliendo del navegador) cuando nuestra pantalla se llena de ventanas y más ventanas, algunas de ellas con dificultad incluso para cerrarlas. Por la misma razón, desconfíe de cualquier disquete que le entreguen o llegue a sus manos. Antes de activarlo, pásele el antivirus, por si acaso.

En efecto, lo puedo empezar a parecer, lo de representante del negocio de los antivirus, ¿o no? Pero se hace necesario, es imprescindible, proteger nuestro ordenador con un buen antivirus permanentemente actualizado. Aún así nos podemos encontrar con peligros. Por eso, cuando desde la CUED nos relacionamos electrónicamente con tantos amigos estudiosos, investigadores, amantes de estos aprendizajes de, con y entre todos a través de estos entornos, no cesamos de recomendar que para minimizar el riesgo, aunque disponga de un buen antivirus, hay que contar con una adecuada formación e información sobre este fenómeno, porque también sabemos que cada día aparecen más de 20 nuevos virus para los

que los antivirus no están preparados. Por eso hay que disponer de actualizaciones permanentes. Además, el antivirus que instalemos en nuestro PC debe estar siempre activo. Desactivémoslo sólo para realizar determinadas tareas que podrían no correr con el antivirus activo. Pero no olvidemos activarlo inmediatamente concluida la tarea.

Naturalmente, ni se me ocurre advertir de otros problemas que a nosotros, pobres estudiosos de esta cosa que se llama educación a distancia, nos afectará sin duda mucho menos, el problema de los hackers o crackers que pueden acceder sin autorización a las entrañas de nuestros ordenadores. Aún así, para personas que estamos muchas horas conectados a Internet, se hace necesario no sólo contar con un antivirus, sino también quizás con un cortafuegos que proteja el ordenador frente a intrusos e, incluso, pueda bloquear el tráfico saliente no autorizado.

En fin, no quisiera parecer un catastrofista. Quien avisa no es traidor. Cuídense amigo, cuide sus valiosos documentos, ponga a salvo tanta interesante información que guarda como oro en paño. Algunos desastres víricos son de consecuencias incalculables y, normalmente, de efectos irrecuperables. Tantos años de estudio, de trabajo, de búsqueda, recopilación, sistematización, etc., puede quedarse en basura. En fin, una ayuda, para estar mejor formado e informado, les recomiendo la página de nuestro Ministerio español de Ciencia y Tecnología: <http://www.sinvirus.com/default.shtml>

6. LAS TIC EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL⁷

La Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), a través de su Grupo de Trabajo sobre Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), hizo público hace poco más de un mes el primer informe sobre la situación de las TIC en el Sistema Universitario Español (SUE):

<http://www.crue.org/pdf/Nota%20Prensa%20%201%BA%20informe%20TIC%20en%20SUE.pdf>.

Nos ha parecido interesante traer este mes a este editorial, muy en síntesis, lo más destacado que, desde nuestro punto de vista y, en referencia a los objetivos de la red que formamos los miembros de esta Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED), recoge el citado documento.

⁷ Editorial del BENED de enero de 2005.

Una encuesta desarrollada en 2004 entre las universidades públicas y privadas españolas, y a la que respondieron 32 de estas instituciones fue la base del trabajo; muestra que englobaba en su conjunto a 800.000 alumnos, 45.000 miembros del personal docente e investigador y 23.000 del personal de administración y servicios.

Con el citado informe se pretendió conocer la realidad sobre la penetración, el uso y las necesidades de estas tecnologías en el SUE, facilitando así la toma de decisiones y la planificación estratégica.

Se descubre en el citado estudio que el gasto en TIC sobre el presupuesto global es en término medio de un 2,57%, si bien la mayor parte de universidades se sitúa por debajo del 1%. Aún cuando se constata un incremento interanual importante —del 20% en el 2004 respecto al año anterior—, la cifra sigue siendo insuficiente para la trascendencia y magnitud de los cambios a introducir.

Por su parte, los recursos humanos dedicados a las TIC, que han aumentado de forma considerable —incremento medio de 10 personas por año y universidad entre 2000 y 2004—, se revelan insuficientes para atender las necesidades de los nuevos servicios y demandas. Sin embargo, más del 60% del personal dedicado a las TIC en general y el 75% del dedicado a la docencia virtual (*e-learning*), son titulados superiores o medios, lo que muestra la alta cualificación de estos recursos humanos. No llegan, sin embargo, al 40% las universidades que disponen de comisiones de coordinación, u órganos similares, en materia de TIC.

Las aplicaciones básicas de gestión universitaria están generalizadas (gestión académica, de personal, becas...), pero hay un largo trecho por recorrer en utilidades de tratamiento de la información y apoyo a la dirección en la toma de decisiones.

La dotación de hardware de las universidades españolas ha mejorado en los últimos años. No obstante, sólo se dispone de un ordenador por cada cinco alumnos, una situación bastante alejada de lo que el Informe Dearing se proponía para Reino Unido (un ordenador por alumno en 2000). La gran mayoría de las universidades utilizan Windows como sistema operativo y Microsoft Office como producto corporativo de ofimática. El 12,5% de las universidades afirma poseer menos del 10% de software abierto.

La extensión de redes inalámbricas —que un 60% de universidades manifiestan estar ya desplegando— y las ayudas a la adquisición de portátiles por los alumnos, como complemento a la política de aulas de informática, muestran claras

tendencias de cómo generalizar el acceso a las redes y evitar el riesgo de la pervivencia de una brecha digital en la comunidad universitaria.

El apartado de comunicaciones y redes ofrece uno de los aspectos más avanzados de las TIC en las universidades, con redes en general modernas, con suficiente ancho de banda y en las que se están introduciendo las nuevas tecnologías y el acceso ubicuo —redes inalámbricas, accesibilidad externa—...

Las herramientas *E-learning* más expandidas en el SUE son las de comunicación y las de gestión, con un porcentaje de utilización superior al 65% de las universidades. A continuación estarían las herramientas de autor, con un porcentaje de un 54%. Por último se situaría un grupo donde aparecen otro tipo de herramientas escasamente empleadas. WebCT es el producto más utilizado para impartir algún tipo de docencia virtual.

La principal vía para desarrollar los productos *E-learning* es la comercial, aunque hay que señalar la importancia de la participación del personal propio en la mayoría de las universidades. En general, la docencia virtual se concibe todavía como algo complementario a la docencia presencial, siendo pocas las instituciones que ofrecen docencia de forma exclusiva mediante *E-learning*.

Algo menos del 11% del presupuesto total de formación de las universidades está dedicado a las TIC y a la formación virtual y menos de un 50% de las universidades ofertan formación a su personal; no obstante, se puede constatar también el importante uso de las herramientas de teleformación.

Como conclusiones más relevantes se indica la necesidad de que los responsables de la gestión universitaria tomen mayor conciencia y protagonismo de la importancia del uso adecuado de las TIC en las labores diarias de investigación, formación y gestión. Las TIC son un medio fundamental que ayudan a la creación de valor y al avance de la sociedad; y su retraso en la incorporación a nuestras instituciones puede tener consecuencias especialmente dramáticas, en un nuevo escenario donde la calidad y el marco paneuropeo, reflejado en Bolonia, son los referentes hacia los que avanzar. Existe la necesidad de un mayor compromiso en la introducción de las TIC, pasando de una actitud con frecuencia más reactiva que proactiva y más improvisada que planificada. La extensión del uso de las mismas debe iniciarse desde un plano estratégico para traducirse posteriormente a un plano táctico.

Otro aspecto de interés se constata en la necesidad de trabajar cooperativamente entre las universidades y junto a otras instituciones. Cooperar con las

administraciones, fabricantes, proveedores de servicios, etc., para facilitar el acceso de los estudiantes a las redes y para que el computador se convierta definitivamente como una útil herramienta para el trabajo intelectual y académico.

7. ¿PODEMOS IGNORAR LOS AVANCES TECNOLÓGICOS?⁸

¿Quién puede dudar de que a cualquier ciudadano le puede llamar la atención los datos que seguidamente facilito? No cabe duda de que esta información a un educador le debe provocar algo más que mera curiosidad. Veamos:

- la base del conocimiento mundial en algunas áreas se dobla cada dos años;
- cada día son publicados en el mundo en torno a 7.000 artículos científicos y técnicos;
- los datos enviados por los satélites de las órbitas terrestres, podrían llenar 19 millones de volúmenes cada dos semanas;
- los graduados de la escuela secundaria en países industrializados han sido expuestos a más información que sus abuelos a lo largo de toda su vida.

Según documentos internacionales, todo eso parece cierto, el acceso a la información, el almacenamiento y procesamiento de la misma y la generación de nuevos conocimientos, están aumentando en forma exponencial cada poco tiempo. Si eso es evidente en cuanto a los sistemas de información, ¿qué podemos decir en lo referente a los sistemas de comunicación? Las tecnologías nos están permitiendo nuevas formas de interaccionar con el conocimiento y con otros individuos para generar ese conocimiento, superando las variables espaciotemporales que hasta hace poco se convertían en obstáculos a veces insalvables.

Somos conscientes de que en nuestros días el procesamiento de la información, los chips, están incrustados en los utensilios de la vida más cotidianos, como por ejemplo: en nuestras cocinas y electrodomésticos, en nuestros automóviles, en la telefonía, en las máquinas expendedoras, cajeros automáticos, etc.

⁸ Editorial del BENED de noviembre de 2003.

En efecto, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han penetrado todo el tejido social introduciendo cambios radicales en nuestra vida. Por otra parte, somos conscientes de que mientras la vida humana se alarga el ciclo de los conocimientos se acorta y esto se hace más patente en la propia vida de las tecnologías. Tecnologías que con esfuerzo cada día aprendemos a utilizar y cuando ya dominamos ciertas habilidades nos damos cuenta de que esa destreza, ese conocimiento, quedó obsoleto ante la irrupción de una nueva herramienta o aplicación, evidentemente, superior a la ya dominada.

Si todo esto es así y si, además, aceptamos que la tecnología puede responder a multitud de problemas de nuestra vida ordinaria, ¿podría permanecer el sector educativo ajeno a la misma? No ha sido históricamente la educación un ámbito que se destaque por la innovación, es cierto. Las resistencias de los docentes al cambio, tanto a nivel individual como grupal e, incluso, institucional, han sido históricamente patentes. Pero no hay vuelta atrás, la vida actual y la que en el futuro van a vivir nuestros estudiantes va a exigir, sin duda, amplios conocimientos y competencias en el ámbito de las tecnologías.

Queramos o no, nos encontramos inmersos en la sociedad digital y la educación es componente esencial de esa sociedad.

Así, se nos plantea la necesidad de que los docentes de este siglo XXI conozcan de qué forma podemos aprovechar el caudal de información y comunicación así como las inmensas posibilidades que nos brindan las tecnologías enfocadas a lo educativo. Convencidos de esas necesidades nos preocupa, sin embargo, que nuestra inquietud de docentes pudiera girar sólo en torno a saber cómo afectan las TIC, por ejemplo: a la elaboración de materiales didácticos; a la propia docencia; al aprendizaje de nuestros alumnos; a la gestión, etc.

No debe ser el técnico el que en los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje tenga la última palabra, debe ser el pedagogo, el educador, con el correspondiente asesoramiento técnico y no al revés. Obviamente nos inclinamos por ser nosotros, los educadores, los dueños, los expertos, que manejan que dominan a las tecnologías desde una perspectiva humanista, de manera que pudiéramos plantearnos más adecuadamente preguntas relacionadas con el cómo pueden mejorarse con las tecnologías: los materiales didácticos; nuestra propia docencia; el aprendizaje; la gestión, etc.

Nos inquieta que las tecnologías nos dominen, se adueñen de nuestras vidas, sean el vértice de nuestro hacer, en la educación. Pero, en fin, hecha esa salvedad, en la sociedad de hoy, parece necesario realizar un esfuerzo por poner a dis-

posición de los docentes y formadores los correspondientes programas de formación que les capaciten para:

- Buscar la información, acceder a ella, procesarla, sistematizarla, almacenarla, difundirla, etc., gestionarla, en fin.
- Dinamizar grupos para el aprendizaje colaborativo, utilizando las inmensas posibilidades comunicativas de las tecnologías.
- Observar con actitud positiva, pero también crítica, el advenimiento de nuevos recursos tecnológicos a la sociedad en general y a la educación en particular.
- Integrar estas tecnologías como parte importante de los diseños curriculares, qué tecnologías y qué habilidades tecnológicas debemos enseñar a nuestros alumnos y en qué momento.
- Utilizarlas como recursos didácticos e instrumento para la gestión del conocimiento.
- Adquirir las destrezas técnicas necesarias para utilizar y, en su caso, diseñar o producir recursos tecnológicos, así como para seleccionarlos y evaluarlos.
- Mejorar la gestión y administración de procesos y de alumnos de forma más eficaz.

Nadie duda de que el profesor debe ser un experto en los contenidos de su materia o área de conocimiento, pero de qué le valdría si no fuese consciente de que la fuente de la información fundamental ya no es él, que ni siquiera los alumnos tienen necesidad de acudir a la biblioteca del centro para acceder a determinada información. Hoy la información la puede obtener un estudiante a golpe de «clic». Existen en la actualidad herramientas y aplicaciones que, sin duda, favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero hay que adquirir esas destrezas, hay que formarse para el uso pedagógico de las mismas.

8. NI ANALFABETOS, NI DEPENDIENTES⁹

Diferentes estudios muestran que a través de la red se pueden alcanzar altos niveles de interacción persona(s)–persona(s). A las Comunidades de Aprendizaje

⁹ Editorial del BENED de noviembre de 2002.

en Entornos Virtuales (CAEV) nos hemos referido ya en el editorial BENED del pasado mes de agosto, en el que afirmábamos que ciertos niveles de relación afectiva pueden ser también alcanzados en alto grado, a través de ellas. Por otra parte, desde la experiencia, entendemos no desdeñable, que poseemos como máximo responsable de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED) estamos en condiciones de poder concluir que las comunidades que se vienen generando en torno a ella (Máster EAAD, Lista Cuedistancia, etc.), originan un alto grado de interacción y colaboración entre sus miembros. Hemos constatado en nuestro Máster Internacional, por testimonios de los propios participantes, que algunos de ellos, han encontrado grados más alto de afectos en esa comunidad que en las que habitualmente se desenvuelven en interacción presencial, excepción hecha de la formada por la familia más íntima.

En consecuencia, creemos que llegado este punto de desarrollo de las tecnologías y de asunción de las inmensas posibilidades de las mismas en el ámbito de la comunicación humana, nadie podrá negar las oportunidades que hoy tenemos de conformar grupos humanos, a veces con fuertes lazos de relación e incluso amistad, a través de una interacción soportada en la red, aunque las ubicaciones geográficas de cada uno se encuentren separadas por miles de kilómetros. Son comunidades no de espacio, sí de intereses, con objetivos comunes, con sentimientos de pertenencia compartidos.

Sin embargo, el hecho de que sean muchas las personas, grupos y comunidades que se relacionan fluidamente y que, incluso, pueden llegar a establecer serias relaciones de camaradería, simpatía y apego a través de Internet, no es menos cierto que determinados individuos pueden convertirse en único habitante de una isla virtual, o lo que sería lo mismo, ermitaño o solitario en el ciberespacio. Paralelamente a estas reflexiones surge la idea de *geek* como individuo que voluntariamente se recluye en su propio mundo tecnológico y de Internet.

Niños y adolescentes que convierten el ordenador/computadora en su única vía de relación con el mundo exterior, incluso con el más cercano físicamente. Jóvenes y adultos que satisfacen casi todas sus necesidades no básicas a través de la red, personas dependientes de Internet hasta el extremo de que con la realidad virtual, excepto el sentido del gusto (o quizás también), todos los demás los podrán ejercitar, sin necesidad de separarse de la pantalla del ordenador, del teclado o del ratón.

Entendemos que todo esto es mucho más grave cuando de niños y adolescentes se trata, dado que su personalidad se encuentra en plena configuración y por ello puede quedar dañada la dimensión fundamental de la socialización

entendida en su más genuino sentido. ¿O es que alguien puede pensar que también el ordenador, Internet, puede suplir la cercanía física de unos padres o a unos amigos de la infancia? Que en caso de ausencia obligada de éstos, pudiera paliarse el desastre, sería otra cuestión. No cabe duda, Internet unido a teléfono, televisión, radio..., pueden aislarnos socialmente hasta el extremo.

- Si el partido de fútbol, los toros, la película, el espectáculo que nos apasiona, podemos disfrutarlo desde la pantalla de la televisión o del ordenador.
- Si la tertulia con los amigos en la cafetería, el debate económico, laboral, científico o político lo podemos realizar sin necesidad de levantarnos del sillón de nuestro hogar.
- Si los lugares tradicionalmente más estructurados de reuniones de niños, adolescentes y jóvenes, como son las aulas, los centros educativos y universidades van siendo sustituidos por otros ubicados en lugar no físico, en el ciberespacio.
- Si para acciones tan personales como la realización de un examen o el ejercicio democrático del voto, ya no será necesario trasladarse a la Universidad o al Colegio Electoral.
- Si para jugar con otros, la red nos ofrece más oportunidades, atracción y colorido que en los tradicionales juegos de siempre.
- Si para lo que algunos se venía convirtiendo en un pretexto para el esparcimiento y quizás el diálogo, ir al supermercado el fin de semana, no se hace necesario porque prácticamente todo lo podemos adquirir a través de Internet.
- Si la mismísima jornada laboral en nuestro centro de trabajo en el que existe la ocasión de compartir con los colegas, está siendo sustituido por el teletrabajo.
- Si algunos, hasta pueden ver mitigadas, sustituidas y, en algún caso, incluso superadas, sus necesidades de satisfacer el instinto sexual enganchados a Internet. Sexo virtual le llaman ¿?
- Si...

Si todo eso es así, que lo es, desde nuestro punto de vista, malo será en los próximos años que una persona no maneje estas herramientas que potencian la

comunicación, pero peor podrá ser que construyamos un mundo lleno de aislados, ermitaños, aunque eso sí, acompañados virtualmente de muchas personas.

Importante tarea la que nos corresponde a los educadores, seamos presenciales o desarrollemos nuestra docencia a través de espacios virtuales porque queda claro, debemos educar para esta sociedad digital, del conocimiento, del aprendizaje, debemos formar para que los alumnos adquirieran una serie de conocimientos, competencias y actitudes acordes con la sociedad de hoy y con la que intuimos que ellos van a ir construyendo.

Por eso, formar «navegadores» de calidad debería ser tarea fundamental en todos los niveles de los sistemas educativos. La escuela, la Universidad, siempre deberían estar obligadas a paliar los efectos negativos que pueden producir determinados artefactos y artificios de nuestra sociedad. Porque, aunque leer es fundamental para formarse, no todos los libros son buenos, los hay pornográficos, alentadores de la violencia o la xenofobia. Lo mismo podríamos decir de los productos ofrecidos por la prensa, la radio, la televisión, Internet, etc., que serán buenos o malos según qué contenido, para qué y para quién se elaboraron, de quién provienen, cómo y cuándo se diseñaron y editaron, etc.

Los efectos de los ordenadores e Internet, como tecnologías que pueden integrar a los otros medios, pueden ser, creemos que son ya, muy superiores a los generados por esos medios de anterior aparición. Por ello, la obligación de los educadores, nuestra petición, sería la de que trabajemos a favor de que sus efectos negativos sean reducidos y los positivos —que son, pueden ser, inmensos— potenciados. Es un reto pedagógico irrenunciable. En fin, nuestro mensaje, ni analfabetos digitales, ni navegadores dependientes y entregados a la red.

9. RUPTURA DE COORDENADAS¹⁰

Nuestra sociedad ha dado, está dando, un salto cualitativo de tal magnitud que no podemos ignorar desde ningún ámbito social y, por tanto, tampoco desde la educación. La informática hizo posible manejar los números en todas las combinaciones y cantidades imaginables y así se logró transformar en dígitos todo tipo de información textual y audiovisual. Por su parte, las telecomunicaciones están derribando todos los impedimentos u obstáculos de carácter tempoespacial cuan-

¹⁰ Editorial del BENED de diciembre de 2007.

do de comunicarnos entre humanos se trata. En efecto, con la telemática (informática + telecomunicaciones) hemos logrado romper determinadas coordenadas, tales como:

- **La distancia.** No importa que la comunicación se establezca entre puntos separados entre sí por un solo tabique como que si esta separación sea de decenas de miles de kilómetros, para que sea una comunicación de calidad.
- **El tamaño.** La información que antes ocupaba grandes espacios en acumulación de papel, ahora puede almacenarse en una pequeña parte del disco duro de un ordenador.
- **El espacio.** No se hace preciso el «aquí», la presencia, para que pueda establecerse una comunicación de primer nivel.
- **El tiempo.** Se supera la necesidad del «ahora», la comunicación asíncrona nos ofrece grandes posibilidades.
- **La velocidad de transmisión.** Los veinte volúmenes de una enciclopedia podrían descargarse, desde un servidor a otro en tan sólo unos segundos. El conocimiento es veloz y dinámico.
- **El volumen total del conocimiento.** La abundancia y crecimiento del conocimiento es evidente. A nivel mundial este conocimiento se duplica cada dos-tres años. Cada día se publican miles de artículos científicos y técnicos. Los estudiantes de secundaria que completan sus estudios en los países industrializados han sido expuestos a más información que la que recibían sus abuelos a lo largo de toda su vida.
- **El abaratamiento de coste.** Los ordenadores son hoy millones de veces más potentes para la misma unidad de costo de lo que eran hace cincuenta años. Si la industria del automóvil hubiese progresado a este mismo ritmo, un auto costaría hoy una centésima de centavo de dólar e iría más rápido que la velocidad de la luz.
- **Los cambios.** Probablemente en las próximas tres décadas se producirán cambios equivalentes a todos los producidos en los últimos tres siglos.
- **La velocidad en la evolución.** Mientras que la radio tardó cincuenta años en llegar a cincuenta millones de personas, la televisión llegó a esa misma cifra en trece años e Internet alcanzó esa cantidad en sólo cuatro años.

ESTADÍSTICAS MUNDIALES DEL INTERNET Y DE POBLACIÓN*

Regiones	Población (2007 Est.)	% Población Mundial	Usuarios, datos más recientes	% Población (Penetración)	%Uso Mundial	Crecimiento (2000-2007)
África	933.448.292	14,2%	43.995.700	4,7%	3,5%	874,6%
Asia	3.712.527.624	56,5%	459.476.825	12,4%	36,9%	302,0%
Europa	809.624.686	12,3%	337.878.613	41,7%	27,2%	221,5%
Oriente Medio	193.452.727	2,9%	33.510.500	17,3%	2,7%	920,2%
Nortamerica	334.538.018	5,1%	234.788.864	70,2%	18,9%	117,2%
Latinoamerica/Caribe	556.606.627	8,5%	115.759.709	20,8%	9,3%	540,7%
Oceania/Australia	34.468.443	0,5%	19.039.390	55,2%	1,5%	149,9%
TOTAL MUNDIAL	6.574.666.417	100,0%	1.244.449.601	18,9%	100,0%	244,7%

* www.exitoexportador.com . Copyright © 2007, Miniwatts Marketing Group.

Con respecto a esto último y en lo que se refiere a Internet, en el año 2000 existían 361 millones de usuarios en el mundo. Pues bien, en 2007, se calcula que existen más de 1.200 millones. Es cierto que, mientras en Norteamérica la penetración de Internet afecta casi a las tres cuartas partes de la población, en África esa penetración es sólo de algo menos del 5%, aunque en este mismo continente, el crecimiento 2000-2007 llegó al 874% (muy superior a la media mundial).

En esta línea del crecimiento y penetración de las tecnologías, pongamos el ejemplo de que actualmente el 40% de los hogares españoles, 6,4 millones, dispone ya de conexión a Internet y más de 21 millones de ciudadanos de más de diez de años han accedido a la Red. El 68% se declara internauta intensivo e Internet se consolida como el servicio utilizado en el hogar con mejor relación precio-utilidad. El 57% de los usuarios considera que recibe mucho o suficiente de Internet.

Naturalmente, si esto lo comparamos con el continente africano, existen serias diferencias. Aunque la inversión en la infraestructura TIC en África ha mejorado espectacularmente en los últimos años, ya que en total ascendió a 8.000 millones USD en 2005 (3.500 millones en 2000), y el número de teléfonos móviles se ha quintuplicado, este continente ha perdido el ritmo en la conectividad global. La telefonía móvil ha superado a la telefonía por línea fija, pero menos de 5 de cada 100 africanos tienen acceso a Internet, la penetración de la banda ancha sigue siendo inferior al 1% y el 70% de todo el tráfico Internet de África se reencamina fuera del continente, lo cual aumenta el coste para las empresas y los consumidores.

En todo caso, en lo que respecta a Internet, paradigma de la era actual, el crecimiento en los últimos siete años ha sido del 245%. Ello supone una clara transformación en la cultura, en las costumbres y hábitos sociales, así como en el mundo profesional y, ¡cómo no!, en el de la educación.

En efecto, la información más válida y creíble se recibía antes a través de los habituales canales educativos, escuela y universidad. Hoy esa información, al menos en los países desarrollados y de forma masiva, la obtenemos fácilmente, sin necesidad de trasladarnos físicamente y, a golpe de *click*.

De esta manera el «poder» de la información que ostentaba antes el profesor o los libros que sólo se podían consultar en las bibliotecas de esos centros, ahora ha dejado de ser dominante. Las 3.600 imágenes por minuto con que nos bombardea cada canal de televisión, o las 100 palabras/minuto que nos pueden llegar

escuchando la radio, o la cantidad de información que nos llega cada día a través de la prensa, los anuncios publicitarios, nuestras conversaciones, sean presenciales o a través de teléfono, más todo lo que supone de relaciones y ámbito de información el fenómeno Internet, corroboran esa pérdida de relevancia de la palabra del profesor o del texto escrito que se estudia en las escuelas. Y en estos centros ¿nos seguimos valiendo sólo de la voz, de los libros, de las palabras escritas..., cuando fuera de la escuela, nos llega información y aprendemos a través de multitud de estímulos visuales e iconográficos?

Resulta hoy complicado escribir un libro sobre ciertos temas y publicarlo sin que haya perdido buena parte de su razón de ser por obsolescencia de alguno de sus contenidos. Como hemos señalado, esta forma de transmitir la información está cambiando drásticamente. La digitalización de la información y su transmisión han dado alas a esa inundación de la información.

Roy Ascott nos habla del segundo diluvio, metáfora que Pierre Lévy utiliza abundantemente y que significa bien lo que, al igual que el primer diluvio nos ahogó con agua, éste segundo nos está saturando y quién sabe si ahogando con información. La escuela y la Universidad deben trabajar para paliar los efectos de esta inundación y convertirla en lluvia beneficiosa para que crezca un saber ordenado, preciso y útil. Trabajar para que esa abundante información, la más relevante, puedan transformarla los estudiantes en conocimiento o en destrezas para adquirirlo, ¡menuda tarea!

En la escuela, en la universidad, pretendemos preparar para que nuestros alumnos se adapten a su entorno social, crezcan en él y traten de mejorarlo. Los docentes seríamos necios si ignorásemos los cambios que habríamos de introducir en los currículos, en nuestros propios roles y en las instituciones y centros de formación al socaire de la revolución tecnológica.

En cuanto al uso de las tecnologías, es claro que nuestra acción docente debe contemplar por una parte el enseñar a los estudiantes a valerse en la vida de las tecnologías, aprender a usarlas, a seleccionar la más apropiada según para qué, aplicarlas a las situaciones que las requieran, y por otra, enseñar valiéndonos de estas tecnologías, para mejor presentar los contenidos y establecer otras vías de comunicación con los estudiantes y de éstos entre sí.

En cuanto al manejo de la información, como docentes, más que transmitir información, deberemos enseñar a nuestros alumnos destrezas para buscar, valorar, seleccionar, procesar, organizar, asimilar y, si hace al caso, poder recordar esta

información. De transmisoras de información la escuela y la universidad, han de transformarse en facilitadoras de información valiosa, intermediaria entre los alumnos y el conocimiento.

La revolución informativa, la revolución de la creación y transmisión de información a través de la palabra, las imágenes y el sonido hacen que la figura del docente deba transformar radicalmente sus tareas, esencialmente en lo que respecta a la transmisión de información. Del aprendizaje por transmisión estamos pasando a un aprendizaje interactivo, colaborativo, entre pares.

Los cambios van muy deprisa y la escuela nunca se destacó por ponerse a la vanguardia de los mismos. Las carencias de la escuela en cuanto a la integración en la misma de los avances tecnológicos las tratan de cubrir a su manera otros agentes. El anclaje de multitud de docentes y de buena parte de las instituciones educativas en esquemas propios de la sociedad industrial está lastrando su incorporación plena a la sociedad del conocimiento. El saber y la experiencia de los abuelos ya, y desde hace años, no resuelven los problemas que surgen en el día a día. Es normalmente fuera de la escuela donde los alumnos aprenden a manejar las diferentes tecnologías. Poca previsión existe donde se nos debe exigir como objetivo, además de transmitir la herencia cultural, anticipar ciertas posibilidades de acción.

Podríamos preguntarnos qué pasará dentro de diez años (época de actividad laboral de nuestra actual población universitaria) o dentro de veinte (pensando en nuestros niños o adolescentes de hoy). ¿Cuántas personas realizarán entonces teletrabajo desde sus hogares, leerán libros electrónicos, se informarán, comprarán, venderán a través de las redes digitales...? Se nos abren grandes interrogantes para educar hoy a los adultos del mañana. ¿Qué enseñar? ¿Para qué? ¿A quién? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Es la educación espejo de la sociedad? ¿Puede ser la educación instrumento de cambio social? ¿Podrá mantenerse en sus tareas y funciones clásicas el papel del profesor? ¿Y las instituciones, permanecerán impasibles? ¿Y la actividad del aula presencial?

10. ¿POR QUÉ E-LEARNING?¹¹

Desde hace dos décadas venimos estudiando las diferentes perspectivas, aristas y dimensiones de la educación a distancia y hemos insistido reiteradamente sobre

¹¹ Editorial del BENED de septiembre de 2002.

las distintas formas y modelos como se nos presentan instituciones, centros, programas y estudios que, total o parcialmente, se autodenominan con alguno de los términos a los que también hemos dedicado nuestro esfuerzo clarificador.

Así es que, tras el nombre de la institución (universidad, centro, instituto, colegio, corporación, unidad, departamento, facultad, escuela...), del programa, del curso o de la actividad docente o discente (educación, formación, enseñanza, instrucción, capacitación, estudio, aprendizaje...), se vienen agregando, bien como prefijo (tele, y ahora la e de «electrónico»), o como complemento o adjetivo (distancia, abierto, virtual, en línea, basado en Internet o en la web, mediado por el ordenador, la telemática o la tecnología, electrónico, distribuido, flexible, colaborativo, entorno o ambiente virtual...), una serie de condicionantes, determinantes o delimitadores de lo que queremos decir cuando de educar, enseñar, aprender..., se trata.

Nosotros ya hemos afirmado en más de una ocasión que, desde una perspectiva no restringida, a todas estas formulaciones las podríamos integrar dentro de la denominación matriz de educación a distancia. Y ello lo apoyamos en nuestro desarrollo relativo al diálogo didáctico, preferentemente, mediado y no directo. Todas esas formulaciones o maneras de hacer educación, podrían caber en nuestra consideración de la educación a distancia como diálogo didáctico mediado entre el equipo docente y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma flexible, independiente y colaborativa.

Pero centremos este discurso. El objeto de la presente reflexión está en torno a una de esas denominaciones que ahora hacen furor en este negocio en el que se ha convertido la educación a distancia. Nos referimos al *e-Learning*, así escrito, en inglés, como si la lengua de Cervantes no fuese suficientemente rica como para no tener que incorporar toda la terminología anglófona que nos llega procedente, sobre todo, del campo de la tecnología.

La formulación e-Learning (Elearning, elearning), desde nuestra opinión, se está imponiendo de manera exagerada y los estudiosos de estos temas, hispanohablantes, poco hacemos por evitarlo. Parece que se quiere significar con esa denominación a una de las diferentes formas de hacer educación y formación a distancia, la que se sostiene en un entorno o contexto virtual creado para el aprendizaje. Significando virtual, tal y como ya indicamos en nuestro editorial del mes anterior, aquellos procesos y contenidos de enseñanza/aprendizaje soportados a través de Internet. A todo ello, sin duda, ha colaborado la publicación del año 2000 de la Comisión de la Comunidad Europea que, como conclusión a su

reunión de Lisboa, publicó el documento «eLearning. Concebir la educación del futuro». Aquí el significado que se da a e-Learning es el de «el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, incluido Internet, en la enseñanza y el aprendizaje». Y no se centra el documento en los entornos virtuales de aprendizaje.

Con e-Learning, en traducción literal estaríamos hablando de aprendizaje electrónico. Suponemos que deberíamos entender, aprendizaje generado o mediado por las diferentes tecnologías basadas, de una u otra forma, en soportes electrónicos. Es decir, desde esta perspectiva, hablaríamos de e-Learning cuando la radio, la televisión, el audio o el vídeo, los soportes digitales, Internet, o cualquier otro sistema que utilice componentes electrónicos, son usados como mediadores del aprendizaje, ¿o no? Entonces, si nos atenemos a la definición que de educación a distancia hemos dado más arriba, desde nuestro punto de vista, el denominado e-Learning es educación a distancia, eso sí, soportada en (o mediada por) artilugios o artefactos electrónicos, aunque sea fijando los resultados más en el aprendizaje que en la enseñanza.

Pero no es ese el significado que suelen dar a este término las instituciones y empresas que lo vienen utilizando. Son muchos los autores que identifican como sinónimos los términos e-Learning, teleformación, teleaprendizaje, aprendizaje en línea (online dirían otros), flexible, etc. Pues bien, la mayoría de aproximaciones teóricas a estos términos, gran parte de sus definiciones, caracterizaciones o conceptualizaciones, llevan en casi todos los casos a considerar a estas formas de enseñar y aprender como maneras de educación, formación, enseñanza, instrucción..., aprendizaje a través de Internet. Y ello, suponemos, porque la red puede integrar a los restantes formatos electrónicos, de almacenamiento de contenidos o de comunicación, diseñados para el aprendizaje.

En definitiva, reiteramos, estaríamos hablando de una educación a distancia basada en Internet, de la misma manera que en España y en algún país de Iberoamérica se desarrolla una educación a distancia basada en la radio (ECCA), o en aquellos que la basan en la televisión (tvescola en Brasil, telesecundaria en México...), o tantos otros que la siguen soportando en tecnologías aún más convencionales (textos impresos, teléfono...).

En el caso de anteponer el prefijo tele a los términos formación, educación, enseñanza, aprendizaje..., sí estaríamos hablando en español y no en inglés, dado que dicho prefijo tiene su significado y raíz etimológica bien claros: a distancia. Pero, por eso, y si nos atenemos al significado estricto, tan teleformación o tele-

aprendizaje es el que se realiza a través de Internet como el basado en tecnologías convencionales. Y en un caso y otro podemos hablar, sin ruborizarnos porque nos puedan tachar de retro, de educación, formación, aprendizaje a distancia.

Si lo que parece que queremos significar con e-Learning es el hecho de aprender con la mediación de Internet, digámoslo claro: aprendizaje (o, en su caso, enseñanza, educación, formación...) mediado/a por (a través de, mediante, basado en...) Internet (web).

Si, a pesar de todo, mantenemos la e de electronic, aceptemos dentro del concepto, si somos estrictos, otras formulaciones de aprendizaje que no utilizan Internet (o no sólo utilizan Internet) pero que sí están mediados por soportes electrónicos de otro tipo.

Y, finalmente, learning podemos traducirlo como aprendizaje, saber, conocimiento..., ¿por qué no decirlo en español? ¿Como snobismo? ¿Como ahorro de letras? ¿Quizás de ahí chat, antes que conversación o charla electrónica?

¿Por qué en nuestro BENED hemos incluido un apartado (botones de arriba) que hemos denominado elearning?, sencillamente por respetar la denominación que en los propios medios electrónicos (de los que se nutre el BENED) se suele dar a esta modalidad.

11. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DIGITALES (EAD)¹²

Como ya señalamos en el editorial de septiembre de 2002, una de las numerosas denominaciones con las que queremos señalar determinados programas, cursos o acciones formativas en formato no presencial, ahora está haciendo furor en este negocio en el que se ha convertido la educación a distancia. Nos referimos al e-learning, así escrito, en inglés.

Ya sabemos que todo e-learning es educación a distancia (EaD), aunque, obviamente, no toda educación a distancia es e-learning. En todo caso, el bosque semántico en torno a esta realidad, es excesivamente fecundo y quizás por eso extremadamente confuso.

Recordemos que con e-learning, en traducción literal estaríamos hablando de aprendizaje electrónico. Suponemos que deberíamos entender, aprendizaje gene-

¹² Editorial del BENED de abril de 2003.

rado o mediado por las diferentes tecnologías basadas, de una u otra forma en soportes electrónicos. Es decir, desde esta perspectiva, hablaríamos de e-learning cuando la radio, la televisión, el audio o el vídeo, los soportes digitales, Internet, o cualquier otro sistema que utilice componentes electrónicos, son usados como mediadores del aprendizaje, ¿o no?

Pues no, no es ese el significado que dan a este término las instituciones y empresas que lo vienen utilizando. La mayoría de caracterizaciones o conceptualizaciones de este término, llevan en casi todos los casos a considerar a esta forma de enseñar y aprender como una manera de educación, formación, enseñanza, instrucción..., o aprendizaje desarrollados a través de Internet.

Por otra parte, cuando hablamos de educación nos estamos refiriendo a un proceso de optimización en el que, a través de la enseñanza (en sus múltiples formatos) el educando logra aprendizajes valiosos. Es decir, en el concepto educación consideramos la enseñanza y el aprendizaje, aunque eliminaríamos del concepto de educación aquellos aprendizajes considerados dañinos o no valiosos.

Pues bien, aquellas siglas EaD (educación a distancia) que con frecuencia venimos utilizando y en las que, según nuestra opinión caben tantas modalidades formativas, las podríamos convertir en EAD para significar la forma más actual de «hacer» educación a distancia, la «Enseñanza y Aprendizaje Digitales». Recogemos así tres términos fundamentales. Veamos:

1. **Aprendizaje.** En lugar de e-learning, o aprendizaje electrónico, a solas, deseamos extender el hecho de aprender, a la necesidad y posibilidad de enseñar. Es cierto que lo que debe importarnos más es el efecto de la enseñanza, es decir, donde debemos centralizar nuestro interés es en el aprendizaje.
2. **Enseñanza.** Pero no estará de más el que no nos olvidemos de la enseñanza, del docente. Es verdad que éste durante siglos se convirtió en el protagonista, olvidándose de que se podía enseñar sin estar generando aprendizaje. Aprender, esa es la clave, pero probablemente se logrará con buenos diseños, con excelentes docentes, con métodos apropiados, con incentivos puntuales, etc. Es decir, si garantizamos una enseñanza, una docencia de calidad, el beneficiado final será el que aprende. De ahí nuestro deseo de no olvidar el término enseñanza. Además hemos de reconocer que cuando se habla de herramientas para el e-learning en realidad se están proponiendo más certeramente herramientas para la enseñanza.

3. Digitales. En cuanto al término «digital» señalaremos que tanto los formatos impresos, como de audio y vídeo, como los sistemas de comunicación, habituales en la educación a distancia de generaciones anteriores, pueden hoy digitalizarse, es decir, convertirse en dígitos (números), muchos «0» y «1» combinados convenientemente. En efecto, esa es la forma más actual de EaD, aquella que traslada los contenidos a soportes digitales y gestiona la información y la comunicación a través, igualmente, de dichos medios. El de «digital» lo entendemos como un concepto más delimitador que el de «electrónico», dado que de componentes electrónicos disponen otras tecnologías no digitales.

Pues bien, esa es nuestra propuesta, denominar a esta forma de enseñar y aprender como «Enseñanza y Aprendizaje Digitales (EAD)» significándola sencillamente como un formato de educación a distancia basado en soportes y redes digitales.

12. REQUERIMIENTOS DE LOS SISTEMAS DE ENSEÑANZA A TRAVÉS DE REDES DIGITALES¹³

Desde nuestra perspectiva un sistema digital de enseñanza a través de redes, es aquel que pretende facilitar el aprendizaje y mejorar su calidad, con el apoyo de las redes y tecnologías digitales en las que habrán de soportarse recursos, contenidos y comunicaciones simétricas, asimétricas, síncronas y asíncronas.

¿Qué se precisaría para ofrecer un programa integrado en los sistemas digitales de educación o formación a través de redes, con unas suficientes garantías de éxito? Nosotros señalaríamos como mínimos los siguientes cinco requerimientos:

1. Contenidos de calidad.
2. Tutoría integral.
3. Comunicación multidireccional con enfoque colaborativo.
4. Estructura organizativa y de gestión, específica.
5. Plataforma o soporte digital adecuado.

¹³ Editorial del BENED de Junio de 2003.

Las cuatro primeras características citadas venimos exigiéndolas desde hace más de dos décadas a los sistemas más convencionales de educación a distancia (EaD), lo que sucede es que en los entornos digitales, esos cuatro requerimientos se muestran matizados y pueden verse potenciados.

Los contenidos pueden enriquecerse gracias a la diversidad de formatos que permite el sistema (texto, imagen, audio, vídeo...), integrados en los denominados hipermedia de alto valor interactivo. Estaríamos hablando de contenidos, pero de calidad científica y pedagógica, adaptados a estos sistemas digitales. Y nos referimos, igualmente, a contenidos elaborados específicamente para la acción formativa pretendida. A ellos, obviamente, deberán sumarse otros contenidos complementarios, de elaboración propia o específica, o recomendados, de otros autores así como de diferentes sitios de Internet.

Por su parte, la **tutoría** en estos entornos digitales se obliga a mantener un servicio casi permanente para el estudiante. Éste debe tener abierta la puerta del despacho del tutor 24 horas los siete días de cada semana. Una buena tutoría en estos sistemas, jamás debería demorar una respuesta más allá de 24 horas (48 si existen fines de semana o festivos de por medio). Al referirnos a **tutoría integral** deseamos resaltar una acción de tutela que abarque la diferente problemática que encara un alumno participante en estos sistemas, tanto desde la perspectiva académica, de apoyo al aprendizaje de los contenidos objeto de estudio, como desde la perspectiva personal, de orientación y ayuda a la resolución de los diferentes problemas no estrictamente académicos que, sin duda, deben afrontar los estudiantes de un curso soportado en la Web. Según los diferentes modelos adoptados, la índole del curso, el número de alumnos, etc., esta tutoría puede desempeñarse por parte de una persona o más, en este caso, cada una de ellas especializada en los diferentes ámbitos...

La **comunicación multidireccional** hace referencia a una de las virtualidades fundamentales de estos sistemas de enseñanza y aprendizaje en entornos digitales. La constitución de comunidades de aprendizaje soportadas en estos entornos (mal denominadas, desde nuestra perspectiva, *comunidades virtuales*), se viene mostrando como una de las apuestas más ventajosas de estas nuevas formas de enseñar y aprender. La potencialidad de las tecnologías colaborativas ha dimensionado hasta límites insospechados tanto las posibilidades de aprendizaje entre pares como la comunicación asimétrica entre docentes y alumnos.

La **estructura organizativa y de gestión**, igualmente, ha de adoptar un enfoque específico y muy diferente a los mantenidos tanto en la enseñanza pre-

sencial como en la más convencional enseñanza a distancia. Organización de las competencias y tareas docentes, gestión de las mismas, diseño del aprovechamiento de la plataforma o entorno utilizado, gestión del seguimiento personal, académico, administrativo..., y de la evaluación de los alumnos, organización de los diferentes ámbitos de interacción, etc., etc.

Finalmente, se hace necesario, para adecuarnos al título de este editorial y a la definición aportada al principio, el soporte correspondiente. Lo ideal es contar con una **plataforma o entorno virtual** que como mínimo posibilite anclar allí los contenidos en sus diferentes formatos, ofrecer todas las posibilidades de comunicación vertical, horizontal, síncrona y asíncrona, facilitar los trabajos en equipo, los procesos de evaluación y la gestión de alumnos. Aunque no olvidemos que Internet favorece la posibilidad de acometer acciones formativas con diseños más sencillos y económicos, basados en un sitio Web suficientemente diseñado (de bajo coste), el correo electrónico (puede ser gratuito), una lista de distribución y foros (igualmente gratuitos) y un sistema más o menos automatizado para la remisión y devolución de trabajos y pruebas de evaluación.

Lógicamente, todos estos presupuestos nos llevan a afirmar que disponiendo de un adecuado soporte digital o entorno virtual, un sistema de enseñanza en esta modalidad, debería contar con una **metodología** pedagógica singular y específica. Así los **contenidos** de calidad científica contrastada habrían de presentarse de forma metodológicamente correcta, al igual que la **tutoría integral**. También la **dinamización de la comunicación multilateral**, ha de seguir unos parámetros metodológicos adecuados. Por lo demás, los aspectos **organizativos y estructurales**, deberán adaptarse al adecuado funcionamiento de la citada metodología.

Esto quiere decir que de nada sirven las propuestas formativas que se basan en una fabulosa plataforma o entorno virtual para el aprendizaje, si ésta se encuentra vacía de contenidos, o los allí anclados carecen de calidad o están metodológicamente desenfocados. ¿De qué serviría, por otra parte, contar con plataforma y contenidos si no se dispone de docentes y tutores bien capacitados y dispuestos a desarrollar su acción formativa de acuerdo con unos parámetros propios de esta modalidad?

¿Cuánto valor se perdería si, contando con plataforma, contenidos y tutor, éste no dinamiza al grupo ni aprovecha las posibilidades de interacción y trabajo colaborativo de estas tecnologías? ¿Cómo prescindir, en fin, de los aspectos organizativos y de gestión que implican la división de funciones en el organigrama del

programa o curso, la estructura de la propia plataforma y la forma e intensidad del uso de cada una de las herramientas didácticas y de gestión que ofrece la misma?

13. VENTAJAS DE LOS SISTEMAS DIGITALES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE¹⁴

Se vierte en estos meses cantidad de literatura que viene atacando las posibilidades educativas y de formación de los sistemas de educación a distancia basados en formatos de alojamiento transmisión digitales. Por otra parte, y en sentido contrario, se escribe igualmente sobre las ventajas de esta modalidad de enseñanza y aprendizaje. Pues bien, sin el propósito de ser exhaustivo y con la simple intención de relacionar una serie de ventajas, virtualidades o posibilidades que detentan estos sistemas, me voy a sumar este mes, como no podía ser de otra manera, al grupo de los que defienden esas posibilidades. Y lo hago desde la convicción del estudioso de estos temas y, muy singularmente, desde la visión de quien se lleva moviendo desde hace años en este tipo de entornos.

Así, relacionaría como ventajas destacadas de los sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje, las siguientes:

- **Apertura.** Porque: desde la misma institución puede realizarse una amplia oferta de cursos; a los destinatarios no se les exige concentración geográfica y pueden encontrarse muy dispersos; la multiplicidad de entornos, niveles y estilos de aprendizaje puede mostrarse muy diferenciada; puede darse respuesta a la mayoría de las necesidades actuales de formación; puede convertirse en una oportunidad y oferta repetible sucesivamente.
- **Flexibilidad.** Porque permite: seguir los estudios sin los rígidos requisitos de espacio (¿dónde estudiar?), asistencia y tiempo (¿cuándo estudiar?) y ritmo (¿a qué velocidad aprender?), propios de la formación tradicional; combinar familia, trabajo y estudio; permanecer en el entorno familiar y laboral mientras se aprende; compaginar el estudio también con otras alternativas de formación.
- **Eficacia.** Porque: convierte al estudiante ineludiblemente en el centro del proceso de aprendizaje y en sujeto activo de su formación; puede aplicarse

¹⁴ Editorial del BENED de enero de 2004.

con inmediatez lo que se aprende; se facilita la integración de medios y recursos en el proceso de aprendizaje; se propicia la autoevaluación de los aprendizajes; los mejores especialistas pueden elaborar los materiales de estudio; la formación puede ligarse a la experiencia y al contacto inmediato con la actividad laboral que pretende mejorarse; los resultados referidos a logros de aprendizaje se muestran, al menos, de igual nivel que los adquiridos en entornos presenciales.

- **Economía.** Porque se ahorran gastos de desplazamiento; se evita el abandono del puesto de trabajo; se disminuye el tiempo complementario de permanencia en el trabajo para acceder a la formación; se facilitan la edición y los cambios que se deseen introducir en los materiales; se propicia la economía de escala.
- **Formación permanente.** Porque se da respuesta a la gran demanda de formación existente en la sociedad actual; se muestra como ideal para la formación en servicio, la actualización y el reciclaje; se propicia la adquisición de actitudes, intereses y valores.
- **Motivación e iniciativa.** Porque es inmensa la variedad y riqueza de la información disponible en Internet; permite la navegación libre por sus páginas; se presenta con un atractivo carácter multimedia; la libertad al navegar y la interactividad de las páginas Web mantienen la atención y propicia el desarrollo de la iniciativa.
- **Privacidad e individualización.** Porque se favorece la posibilidad de estudiar en la intimidad; se evita lo que para muchos puede suponer la presión del grupo; se invita a manifestar conocimientos o habilidades que ante el grupo se obviarían; se propicia el trabajo individual de los alumnos ya que cada uno puede buscar y consultar lo que le importe en función de sus experiencias, conocimientos previos e intereses.
- **Interactividad.** Porque hace posible la comunicación total, bidireccional y multidireccional; la relación se convierte en próxima e inmediata; se posibilita la interactividad e interacción tanto síncrona como asíncrona, simétrica y asimétrica.
- **Aprendizaje activo.** Porque el estudiante es más sujeto activo de aprendizaje; el autoaprendizaje exige en mayor medida la actividad, el esfuerzo personal, el procesamiento y un alto grado de implicación en el trabajo.

- **Aprendizaje colaborativo.** Porque se propicia el trabajo en grupo y el cultivo de actitudes sociales; permite el aprender con otros, de otros y para otros a través del intercambio de ideas y tareas, se desarrollen estos aprendizajes de forma más o menos guiada (cooperativo).
- **Macro-información.** Porque pone a disposición del que aprende la mayor biblioteca jamás imaginada; ninguna biblioteca de aula, centro o universidad por sí misma alberga tantos saberes como los depositados en esta biblioteca cósmica.
- **Recuperación inteligente.** Porque propicia que el estudiante pase de mero receptor de información a poseer la capacidad de buscar, valorar, seleccionar, y recuperar inteligentemente la información.
- **Democratización de la educación.** Porque supera el acceso limitado a la educación que provocan los problemas laborales, de residencia, familiares, etc.
- **Democratización de la información.** Porque hace realidad la universalidad de la información; todos pueden acceder a todo tipo de documentos textuales y audiovisuales de los más prestigiosos autores.
- **Diversidad y dinamismo.** Porque la información presentada es diversa, variada y complementaria; la Web ofrece múltiples maneras de acceder al conocimiento de forma atractiva y dinámica.
- **Inmediatez.** Porque cualquier material puede «colgarse» en la red y estar disponible desde ese momento; la respuesta ante las más variadas cuestiones se ofrece a gran velocidad (golpe de «clic»), al margen de la hora y el lugar.
- **Innovación.** Porque estimula formas diferentes y creativas de enseñar y aprender.
- **Permanencia.** Porque la información no es fugaz como la de la clase presencial, la emisión de radio o televisión; el documento hipertextual está esperando siempre el momento adecuado para el acceso de cada cual; quedan registrados todos los documentos e intervenciones como residentes en el sitio Web.
- **Multiformatos.** Porque la diversidad de configuraciones que nos permiten los formatos multimedia e hipertextual estimula el interés por aprender; se brinda la posibilidad de ofrecer ángulos diferentes del concepto, idea o acontecimiento.

- **Multidireccionalidad.** Porque existe gran facilidad para que documentos, opiniones y respuestas tengan simultáneamente diferentes y múltiples destinatarios, seleccionados a golpe de «clic».
- **Teleubicuidad.** Porque todos los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje pueden estar virtualmente presentes en muchos lugares a la vez.
- **Libertad de edición y difusión.** Porque todos pueden editar sus trabajos y difundir sus ideas que, a la vez, pueden ser conocidas por multitud de internautas.
- **Interdisciplinariedad.** Porque todos los ángulos, dimensiones y perspectivas de cualquier cuestión, problema, idea o concepto pueden ser contemplados desde diferentes áreas disciplinares y presentados de manera inmediata a través de los enlaces hipertextuales y buscadores.

En fin, se trata, como decía al principio, de un catálogo sin orden de prioridad o importancia de cada una de las ventajas por mí seleccionadas que, entre todos podremos aumentar, modificar, sistematizar, justificar, etc. Les invito a ello.

14. APRENDIZAJE MÓVIL, *M-LEARNING*¹⁵

Además del servicio de la conversación telefónica ordinaria, para el que inicialmente nacieron los teléfonos móviles (celulares), otro tipo de comunicaciones interpersonales, como el chat, los mensajes cortos, el correo electrónico..., están ocupando buena parte de la utilidad y uso de estos artefactos. Paralelamente, y unido a estos desarrollos, se encuentran los ordenadores de mano (PDA). Si a los servicios más ordinarios de estas tecnologías sumamos los del entretenimiento, los mensajes multimedia, la fotografía, vídeos y todo lo que está irrumpiendo con la telefonía de tercera generación, quién podrá ignorar sus inmensas posibilidades también para la educación.

Es sabido que los teléfonos móviles con acceso a Internet aparecieron allá por 1999 (sistema WAP —*Wireless Application Protocol*—). En el 2001 surgen los teléfonos móviles con una mayor anchura de banda, que ofrecen un mejor acceso a Internet (tecnología GPRS —*General Packet Radio Service*— o segunda genera-

¹⁵ Editorial del BENED de diciembre de 2004.

ción). La aparición de la revolucionaria tercera generación de telefonía móvil (UMTS —*Universal Mobile Telecommunications System*—) con una anchura de banda aún mayor (2 MB/s) está irrumpiendo con fuerza en este año 2004 en Europa, tras un considerable retraso de más de dos años sobre la fecha inicialmente prevista.

Es en esta tecnología UMTS de tercera generación en la que se integran con suma facilidad la telefonía móvil y la conexión a Internet por banda ancha, convirtiendo los móviles o celulares, también los ordenadores de mano (PDA), en auténticos PCs. Todos estos artefactos posibilitan comunicaciones multimedia e inalámbricas de muy alta calidad.

El éxito de esta tecnología móvil creemos que está garantizado dado su desarrollo previo. Por ubicarnos en el país desde el que se escriben estas líneas, y a modo de ejemplo, los teléfonos móviles (celulares) en España han tenido una excelente acogida desde hace bastante tiempo. El pasado año (2003), los españoles pusieron nada menos que 11.730 millones de mensajes SMS (*Short Messaging Service*) y en junio de este año 2004, existían en España más de 37 millones de móviles. La penetración de este servicio en los hogares españoles es del 78% al finalizar el tercer trimestre de 2004. Y el 25% de los usuarios españoles renovó su móvil en los últimos seis meses, con el fin de contar con prestaciones superiores. También a nivel mundial los datos son elocuentes. Las ventas mundiales de teléfonos móviles han crecido un 35% en el segundo trimestre del año respecto al mismo periodo de 2003. Hace años que la cantidad de móviles en el mundo superó el número de ordenadores personales. Pero es que, en menos de una década, la telefonía móvil ha logrado superar, en número de terminales, lo que la telefonía fija tardó casi un siglo en conseguir. Parece, por tanto, que esta tecnología, se ha convertido en el sistema de comunicación interpersonal por excelencia. Igualmente, el mercado de los PDA (*Personal Digital Assistant*), ordenadores de mano, ha crecido también significativamente en los últimos meses.

Pues bien, unido a estos desarrollos tecnológicos, en el ámbito de la educación a distancia, hoy se habla de otros modelos emergentes que más bien suponen concepciones que basan su denominación en la asociación existente entre el aprendizaje y estas tecnologías móviles. Por emplear esta denominación, cómo no, en inglés, nos referiríamos a prácticas de *e-learning* realizadas con la mediación de dispositivos móviles tales como PDAs (dispositivos con Palm OS, Windows Pocket PC) o teléfonos móviles (celulares) de tercera generación. Estamos ante el *m-learning* (*mobile-learning*) que significa literalmente aprendizaje móvil, es decir,

posibilidad de aprender a través de Internet, pero con máxima portabilidad, interactividad y conectividad. Se trataría de la integración del *e-learning* (sistema de enseñanza y aprendizaje a través de redes digitales) con los dispositivos móviles de comunicación con el fin de producir experiencias educativas en cualquier lugar y momento.

La movilidad del *m-learning* se hace efectiva mediante los protocolos de redes inalámbricas, por lo que los contenidos pueden consultarse y las comunicaciones establecerse con independencia del lugar al no precisarse conexión física, y del tiempo dado que cualquier momento puede ser adecuado. Es decir, estaríamos hablando de una modalidad de educación a distancia que lleva la característica de la *flexibilidad* al punto extremo, convirtiendo en ambulante o nómada el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se trata de un modelo tecnológico cuya única variante es la de reducir aún más las pocas limitaciones tempoespaciales que pueden sufrir los sistemas de enseñanza y aprendizaje a través de una Internet accesible desde ordenadores convencionales. Así, desde una perspectiva pedagógica el aprendizaje móvil apunta a una nueva dimensión en los procesos de educación, al poder atender necesidades urgentes de aprendizaje, ubicarse en escenarios móviles y posibilitar gran interactividad en estos procesos.

Capítulo 3

Metodología

1. Más caso hoy a la Pedagogía?
2. Métodos clásicos para la nueva educación.
3. Materiales de calidad.
4. Objetos de aprendizaje.
5. Objetos de aprendizaje. Características y repositorios.
6. Blended learning, ¿es tan innovador?
7. Blended learning, ¿enseñanza y aprendizaje integrados?
8. WebQuest.
9. Evaluación en formatos no presenciales.
10. Pruebas de evaluación.
11. Algunas técnicas de evaluación.
12. Evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales.
13. Defensa de tesinas vía *chat*.

CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA

1. ¿MÁS CASO HOY A LA PEDAGOGÍA?¹

Tanto en la modalidad 100% presencial como en las propuestas que disminuyen cada vez más los tiempos de interacción presencial entre docentes y estudiantes, se pretende cada vez de forma más evidente que sean éstos los que asuman la mayor responsabilidad posible en la planificación y puesta en práctica de su tiempo de estudio y trabajo.

Parece cierto que ahora, aquello que los pedagogos hemos venido «predicando» desde hace décadas se va convirtiendo cada vez más en un principio asumido por la mayoría. Nos estamos refiriendo a la consideración de que el centro de la actividad de la enseñanza ha de trasladarse del profesor al estudiante y a que, de la transmisión de meros conocimientos, por importantes que éstos sean, ha de pasarse al esfuerzo por parte de los docentes por facilitar a los estudiantes la guía, las herramientas e instrumentos necesarios para que éstos sepan buscar, seleccionar, procesar, almacenar, etc., la información valiosa que nos inunda.

Así se está generalizando en numerosos documentos oficiales en torno al proceso de convergencia europeo (*Espacio Europeo de Educación Superior - EEES*). En los diferentes foros en los que hemos participado con docentes y responsables universitarios y en la fecunda literatura que se viene generando en esta última década en torno a este proceso, nos alegra escuchar y leer de boca y pluma de universitarios ajenos al ámbito de la pedagogía conceptos e ideas que, insistimos, antes eran, por decirlo suavemente, totalmente ignorados e incluso infravalorados en ámbitos de estudio distintos de aquellas titulaciones y cursos relacionados con la educación.

Se dice ahora, y es asumido por buena parte de los «no pedagogos» y en muchos casos defendido entusiastamente por éstos, que el EEES ha de propiciar cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como el aumento de la

¹ Editorial del BENED de abril de 2008.

interactividad entre estudiantes y docentes; el estímulo del trabajo colaborativo, en equipo o en grupos; la renovación de los procesos, técnicas y estrategias de evaluación y el uso de las tecnologías aplicadas a la educación. Se insiste en que el nuevo modelo educativo ha de estar orientado al estudiante, ¿habían oído-leído esto antes?

Parece que ahora se asumen las limitaciones de la lección magistral, sin despreciar sus valores y se anima a complementar esa metodología con otros planteamientos pedagógicos. Se ensalza la formación activa del estudiante a través de las actividades de aprendizaje, seminarios y prácticas, sean internas o externas a la institución. Y se redescubre el valor de la tutoría, ¿no les parece sorprendente?

En esta literatura que ahora tanto prolifera, en conferencias, debates, etc., entre profesorado universitario, no del área de la educación, nadie se ruboriza ya al traer a colación citas y referencias bibliográficas de reconocidos pedagogos, de los de antes, de los de siempre, y también de los de ahora, de aquellos que están sabiendo aprovechar bien el viento a favor que sopla.

Pues bien, es por todo esto que parece ahora el momento propicio para aprovechar y hacer realidad estos principios pedagógicos, que necesariamente habrán de derivar en cambios metodológicos, estructurales y, en muchos casos, incluso radicales si los comparamos con lo que ahora se hace en buena parte de nuestras presenciales aulas universitarias. Cambios que han de surgir parejos a las exigencias de esta sociedad del conocimiento y del aprendizaje que nos demanda, como decimos, seleccionar y procesar la información que nos circunda y tener capacidad para, con esa información, construir permanentemente el propio conocimiento, sea de forma autónoma, grupal o mixta.

Con este enfoque, entendemos, habría que pensar y diseñar las propuestas de educación y formación. Es decir, habremos de plantearnos ¿de qué herramientas, de qué competencias habría que dotar a nuestros estudiantes para que ellos, por sí mismos progresivamente puedan adquirir el aprendizaje? Porque no habríamos cumplido con nuestra tarea de docentes si no hubiésemos sido capaces de que una vez que el estudiante abandona las aulas físicas o virtuales, sea capaz de valerse por sí mismo, porque el conocimiento no es estático, no termina cuando el estudiante, por ejemplo, obtiene el título o diploma que le acredita como poseedor de una serie de competencias profesionales. Y si hay que formar para esa autonomía del egresado y para su permanente actualización, parecería necesario ejercitarle en esa autonomía durante el proceso de formación.

Por tanto, el rumbo sería dotar al individuo de las competencias que contemplasen no sólo conocimientos (*saber*), sino además habilidades y destrezas (*saber hacer*) y actitudes y valores (*saber ser y estar*) y todo ello orientado al desempeño de una determinada tarea o profesión sin olvidarse que antes que profesional estamos ante una persona que debe vivir y desenvolverse como tal. ¿Cuáles deberían ser entonces las competencias básicas de, por ejemplo, los universitarios que culminan una carrera?

En la reciente normativa española, por ejemplo (Real Decreto 1393 de 29 de octubre de 2007), se señala que se garantizarán, como mínimo las siguientes **competencias básicas** en el caso del Grado, extraídas de los descriptores de Dublín. Es decir, los estudiantes, una vez finalizado el Grado:

- Habrán demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
- Sabrán aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y poseerán las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- Tendrán la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- Podrán transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Habrán desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Así, sea en una modalidad presencial, en una a distancia o en las diferentes que combinan ambas formas de enseñar y aprender, además de estas competencias básicas, válidas para todos, habrán de definirse una serie de **competencias genéricas** (aplicables a un muy amplio campo de situaciones laborales) y **específicas** (propias de un ámbito profesional concreto) que son las que se pretende que logre el estudiante una vez obtenida la titulación correspondiente. Competencias profesionales que indefectiblemente habrán de ligarse a bloques de **contenidos** y **obje-**

tivos formativos o competencias académicas. Definidas las competencias habrá que **diseñar las actividades**, las tareas, las acciones concretas que habrá de desarrollar el estudiante para garantizar el logro de las competencias definidas. Estas actividades se adecuarán a la metodología empleada y viceversa. Igualmente resultará especialmente relevante los tiempos asignados a cada actividad.

Evidentemente esas **actividades de aprendizaje** van a estar condicionadas por la modalidad educativa que haya establecido la institución. Los procesos de aprendizaje variarán más o menos en función del modo de interacción dispuesto entre docentes y estudiantes y de éstos entre sí. En el ámbito que interesa desde estas páginas, haremos nuestra propuesta refiriendo las actividades, los métodos y los recursos, a la modalidad de educación a distancia en su formato más actual, es decir, educación a distancia soportada mayoritariamente en sistemas digitales.

Por tanto, en la modalidad a distancia, una vez definidas las competencias correspondientes, podríamos activar una serie de situaciones, espacios didácticos o submodalidades, si se quiere, que tendrán mayor o menor relevancia en función del tipo de competencias pretendidas.

Nos hemos referido en más de una ocasión a lo largo de los diferentes editoriales de este BENED, que son componentes sustanciales de un curso o programa a distancia, los **materiales de estudio** donde se almacenan los contenidos en sus diferentes formatos y las **vías de comunicación** e interacción entre los diversos agentes que intervienen en la acción educativa. Los estudiantes de los formatos no presenciales se enfrentan a los **contenidos teóricos** que suelen conformar la base de buena parte de las competencias o habilidades que han de adquirir, en nuestro caso, los estudiantes universitarios. Esos contenidos teóricos han de complementarse con las correspondientes **actividades prácticas**, los seminarios, laboratorios, talleres y, en su caso, las **prácticas externas** realizadas en contextos reales de actividad laboral. Y tanto, los momentos de estudio como de trabajo práctico, pueden realizarse de manera **individual** o en **grupo**.

A todas esas situaciones de aprendizaje se enfrentan nuestros estudiantes. Además de a las ya tratadas con amplitud, las referidas a la **tutoría** y a la **evaluación**. Y todo ello, si de ambientes virtuales estamos hablando, condicionados por ese tipo de interacción y las actitudes docentes y discentes ante esos ambientes, aspecto que ya fue tratado en estos editoriales.

Salvo las implicaciones que hoy los ambientes virtuales tienen en torno a los procesos de aprendizaje y estrategias de enseñanza, todos estos escenarios, situa-

ciones y modalidades han venido siendo tratados reiteradamente en el entorno de los estudios pedagógicos de antes y de ahora. Nos felicitamos de que ahora pasen a convertirse en lugar común para tantos docentes menos relacionados con estos saberes pedagógicos.

En fin, en el siguiente editorial realizaremos una aproximación a estas situaciones de enseñanza-aprendizaje que no han sido abordadas aún en estos editoriales.

2. MÉTODOS CLÁSICOS PARA LA NUEVA EDUCACIÓN²

Es obligación nuestra el facilitar, a través de las metodologías más apropiadas, los aprendizajes de nuestros estudiantes. Los métodos pedagógicos y didácticos tratan de orientar ordenadamente la acción de docentes y alumnos con el fin de hacer más eficiente el aprendizaje de éstos. Reiteramos que estos conceptos relativos a metodologías en educación a distancia que abordamos en este editorial son ya muy antiguos en la literatura pedagógica, aunque algunos se sigan empeñando en que se están descubriendo ahora.

Pues bien, en esta línea, en el editorial del BENED del pasado mes de abril, señalábamos que los estudiantes que se desenvuelven en formatos o modalidades no presenciales se enfrentan a los **contenidos teóricos** que suelen conformar la base de buena parte de las competencias o habilidades que han de adquirir, en nuestro caso, los estudiantes universitarios. Esos contenidos teóricos han de complementarse con las correspondientes **actividades prácticas**, los seminarios, laboratorios, talleres y, en su caso, las **prácticas externas** realizadas en contextos reales de actividad laboral. Todo ello enfocado al entrenamiento para el logro de competencias. Y es sabido que tanto los momentos de estudio como de trabajo práctico, pueden realizarse de manera bien sea **individual** o en **grupo**. En todas esas situaciones de aprendizaje que podrían ser comunes en la modalidad presencial, son también protagonistas nuestros estudiantes a distancia. Como lo son en las ya tratadas con amplitud, en estos escritos, las referidas a la **tutoría** y a la **evaluación**. Y todo ello, si de ambientes virtuales estamos hablando, condicionados por el tipo de interacción y las actitudes docentes y discentes ante esos ambientes, aspecto que también fue tratado en estos editoriales.

² Editorial del BENED de mayo de 2008.

Por tanto, repasemos estas situaciones y propuestas metodológicas que podrían ser aplicadas perfectamente en contextos de enseñanza a distancia integrados en sistemas digitales.

Contenidos teóricos

Serían algo así como las exposiciones teóricas o lo equivalente a las clásicas lecciones magistrales o clases de la docencia presencial a las que acompañan los textos impresos recomendados para el estudio. Se trata de transmitir conocimientos, explicar conceptos, ideas, principios, antecedentes, causas y efectos, etc. Esa metodología expositiva se puede realizar a través de textos escritos pero presentados en los diversos formatos que hoy nos permiten los sistemas digitales. Además del texto escrito similar al que puede presentarse en soporte impreso, deben utilizarse para este cometido de transmisión, propuestas más interactivas y dinámicas, tales como el hipertexto, las presentaciones a través de diapositivas, el audio, el vídeo, etc. Estas exposiciones, explicaciones y aclaraciones, pueden realizarse de manera asíncrona, contenidos anclados en la Web, foros, blogs, correo electrónico, etc., y de forma síncrona a través de sistemas de chat, pizarras digitales, o bien de videoconferencia y telefonía, más habituales en formato IP.

Todos los contenidos que se vuelquen en cualquiera de los formatos disponibles, así como las explicaciones, aclaraciones o refuerzos que se lleven a cabo, deberán contemplar la serie de requisitos a los que ya hemos hecho referencia en otros editoriales anteriores. En consecuencia, estos contenidos deberán ser: precisos y actuales, integrales, integrados, abiertos, flexibles, coherentes, eficaces, transferibles, aplicables, interactivos, significativos, válidos, fiables, representativos, eficientes, etc. En todo caso, lo que habitualmente se echa más de menos en los materiales que hemos tenido ocasión de revisar, es su estructura y diseño didáctico.

La estructura que podría contemplar cualquier unidad de aprendizaje, debería aproximarse a una secuencia como ésta:

- Introducción motivadora.
- Objetivos. Qué se va a aprender cuando se domine la unidad.
- Esquema. Cuáles son los puntos principales y el hilo conductor de la unidad.
- Desarrollo. Exposición de los contenidos, cuidando mucho lenguaje, estructura, densidad, estilo, organizadores, ilustraciones, audio, vídeo...

- Resumen de lo tratado en el desarrollo.
- Bibliografía, bien la citada o aquella de interés para profundizar en determinados aspectos de la unidad.
- Anexos o documentos complementarios.

Estas situaciones de aprendizaje deberían plantearse como un diálogo didáctico. Es decir, más allá de la mera exposición (¿clase magistral?) en la que los docentes se dirigen (unidireccionalmente) a los estudiantes, estos contenidos deberían provocar el diálogo profesor-estudiante-profesor así como el de estudiante-estudiante. Los foros, blogs y wikis suponen una herramienta ideal para estos procesos de diálogo, debate y construcción.

Por otra parte estos contenidos, las unidades de aprendizaje, pueden suponer al estudiante diferentes exigencias. Por ejemplo, pueden ser básicos (obligatorios), complementarios (de ampliación o recomendados) y optativos (de elección entre varios propuestos).

Generalmente el trabajo del estudiante en esta situación, suele ser individual, más allá de los diálogos que se puedan establecer entre los pares para debatir sobre determinados principios, teorías, supuestos, etc., con el fin de que se puedan llegar a comprender.

Actividades y ejercicios prácticos

Las actividades, ejercicios o supuestos prácticos deben estar bien planificados con el fin de que el estudiante no se limite a memorizar y precise aplicar constantemente los conocimientos adquiridos según el apartado anterior, convirtiéndolos en algo operativo y dinámico, y ello de forma simple, clara, suficiente y válida. Entendemos que esta situación o espacio didáctico tiene una gran relevancia porque estas actividades prácticas controladas pueden enfocarse, según los casos y propósitos diseñados, para:

- Guiar y organizar el aprendizaje.
- Ejercitar, afianzar y consolidar lo aprendido.
- Repasar los aspectos destacados controlando el propio aprender.
- Asimilar nuevas ideas integrándolas con lo ya aprendido.

- Favorecer la síntesis interdisciplinar.
- Facilitar el entrenamiento para la resolución de problemas.
- Aplicar los conocimientos a la realidad.
- Poner en juego habilidades básicas propias de la materia de estudio.
- Generalizar y transferir lo aprendido a otras situaciones.
- Sintetizar, analizar o comparar los contenidos teóricos.
- Leer la realidad y entenderla en profundidad críticamente.
- Buscar creativamente nuevas respuestas interpretativas.
- Motivar el aprendizaje.

Naturalmente estas actividades deberán estar orientadas, al igual que las exposiciones teóricas, al logro de las competencias previamente definidas. Estos espacios se pueden diseñar para su realización de forma individual o grupal, como después describiremos.

En aquellos casos donde se prevean ocasiones de relación presencial entre docentes y estudiantes (tutoría presencial) se podrá disponer de herramental físico para la realización de determinadas prácticas, léase laboratorios, talleres. En estos supuestos han de valorarse las posibilidades que hoy nos brindan las TIC a través de las respectivas simulaciones.

Simulaciones mediante las que se trata de representar de la forma más creíble posible situaciones y procedimientos de la vida real que pudieran aplicarse a cualquier ámbito del saber. Los ensayos, modelos, mundos virtuales, etc., pueden permitir, en efecto, generar aprendizaje a través de la aplicación práctica de tareas. De hecho, las experiencias de *elearning* suponen un mucho de interacción y un bastante de simulación. Las simulaciones podrían ser físicas (simular objetos o fenómenos), situacionales (simular situaciones, acontecimientos, hechos en los que el estudiante formaría parte de la situación con un rol determinado), procedimentales (que simulan secuencias en la resolución de un problema) y procesuales (simulan procesos que no son fácilmente visibles).

Se deberían diseñar actividades prácticas al hilo de los contenidos teóricos propuestos en el apartado anterior. A veces se puede tratar de ejercicios breves de aplicación que pueden suponer un refuerzo para el aprendizaje y un elemento

más de autoevaluación. Se puede estar solicitando, por ejemplo, que se generen conclusiones, diagramas o mapas conceptuales de la estructura de lo estudiado. El profesor puede aprovechar estos espacios para mostrar «*cómo es*», «*cómo actuar*», «*cómo se hace*», «*qué procedimiento*», «*qué secuencia*», y requerir después al estudiante que lea la realidad, repita la acción, describa el objeto, ponga en juego y ejecute el procedimiento, descubra los pasos, solucione el problema, argumente el caso, comente el texto, audio o vídeo...

Además de las propias que exigen prácticas de laboratorio o taller, prácticas de campo, prácticas de informática, etc., en este espacio se pueden activar metodologías clásicas en el ámbito de la Didáctica válidas igualmente en estos formatos, y, que ya hemos insinuado, tales como:

- **Estudios de casos.** Mediante este método se trataría de examinar detenidamente ejemplos normalmente extraídos de la realidad, algún suceso, hecho, acontecimiento histórico o no, procedimiento, problema real o ficticio, etc. Estos casos deben ser concretos y singulares. Sobre el caso en cuestión se puede solicitar su conocimiento, descripción, diagnóstico, comprensión, análisis, interpretación, aplicación a otras realidades, valoración, resolución, etc., buscando siempre la coherencia con la temática en la que se inscribe y con la finalidad de suscitar el saber teórico sobre dicha temática. Partiendo de los casos particulares, tangibles o con mucho significado para los estudiantes, aunque con las debidas cautelas, se pueden construir reflexiones de carácter más global. Este método puede preparar a los estudiantes para conocer, describir, analizar, aplicar, responder adecuadamente a posibles situaciones más o menos complejas que se les van a presentar en la vida real.
- **Resolución de ejercicios y problemas,** contando con los conocimientos previos adquiridos. Se trataría de poner en práctica, de aplicar al problema o ejercicio planteado, aquellos conocimientos, usos lógicos, fórmulas, métodos y técnicas aprendidos previamente.
- **Comentario de textos,** en el que un texto sirve de pretexto para solicitar a los estudiantes la estructura, contenido, comprensión, interpretación, análisis, síntesis, valoración, etc., del documento en cuestión, su naturaleza y características sean éstas generales o particulares.
- **Aprendizaje basado en problemas.** Ante un problema propuesto por el profesor a un grupo de estudiantes, éstos han de identificar las necesidades

de aprendizajes precisos para dar solución al mismo. Es decir, lo contrario de la «*resolución de problemas y ejercicios*» comentado más arriba donde primero el estudiante cuenta con la información precisa para aplicar después. En este caso, primero hay que enfrentarse con el problema, se detectan las necesidades de qué aprender y así, con todos los nuevos conocimientos e informaciones recogidos, los estudiantes reelaboran las propuestas y alternativas de solución. Este método propicia el trabajo activo y de carácter colaborativo jugando el docente un claro papel de facilitador de los aprendizajes y de la interacción.

- **Método de proyectos**, en el que los estudiantes generalmente han de integrar conocimientos adquiridos en diferentes áreas de estudio. El protagonismo y responsabilidad de los participantes es evidente en esta situación. El proyecto ha de culminarse en un tiempo acordado o impuesto en el que habrá que establece las diferentes etapas que debe contemplar cualquier tipo de proyecto, al menos la planificación, diseño, desarrollo y evaluación de las actividades propias del proyecto en cuestión.

No pretendemos entrar en otros detalles con respecto a estos métodos, cada uno de ellos con sus peculiaridades, génesis, fundamento, recursos precisos, ventajas e inconvenientes, formas de evaluación, etc., y ya bastante clásicos dentro de los saberes pedagógicos y que ahora son rescatados porque también se adaptan perfectamente a las nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje no presenciales.

Trabajo autónomo o en grupo

El acceso a los contenidos teóricos y a los aprendizajes a través de las actividades prácticas puede llevarse a cabo de forma individual o autónoma y de forma grupal. Ambas modalidades son apropiadas en los formatos a distancia. En el **trabajo o estudio individual** el estudiante se responsabiliza y por tanto adopta sus propias decisiones en cuanto a la forma de organizar su trabajo, calcular su dedicación de acuerdo con sus capacidades, tiempo disponible y organización académica del curso o materia. Realmente, estas formas autónomas, individuales, auto-dirigidas o como quieran llamárseles, fueron muy potenciadas con el advenimiento de los formatos no presenciales de enseñar y aprender. Evidentemente fomentan competencias relacionadas con el esfuerzo personal, el autodomínio, la autodisciplina, la autorrealización, etc.

Sin embargo, esta autonomía no debe significar que desde el principio el estudiante se sienta totalmente autónomo. Ese debe ser uno de los objetivos de la enseñanza superior. La intervención de los docentes como mediadores en la guía del aprendizaje se hace necesaria, aunque ha de ir enfocada a esa independencia y autonomía en la adquisición de los aprendizajes. Como decimos, en los formatos de educación a distancia o próximos a esta modalidad, esa característica del aprendizaje y esa competencia, la de ser capaz de aprender autónomamente, se ofrecen con inmensas posibilidades de éxito.

Más allá de las propias ventajas que pueden obtenerse de los **trabajos en equipo, grupo, trabajos cooperativos o colaborativos**, resulta de interés valorar las competencias y destrezas que se adquieren, de carácter transversal, las actitudes y valores que pueden conformarse en los estudiantes además, decimos, de los propios resultados y logros perseguidos en el área de saber correspondiente. El valor de las interacciones en sí ya es un logro.

No entramos a matizar las diferencias que la literatura psicopedagógica recoge en torno a estas modalidades de interacción, equipo, grupo, colaboración, cooperación, interacción..., pero sin duda, en todos los casos existe un elemento motivador de primer orden, el objetivo común de todos los miembros de llegar a culminar la meta, el trabajo propuesto, elegido o impuesto.

Es evidente que la dinámica de los grupos puede a veces convertir en frustrante el aprendizaje pretendido. Existen estudiantes que siempre prefieren trabajar de manera autónoma. En otros casos, probablemente no se ha definido bien la dinámica, compromisos y arranque del propio grupo. Ahí está la tarea de un buen docente y dinamizador.

Determinadas técnicas y métodos se adecúan idealmente al trabajo en cooperación y colaboración, tales como el aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por descubrimiento, estudio de casos, método de proyectos, etc.

Prácticas externas

Las titulaciones que contemplen prácticas externas deberán facilitar su desarrollo en aquellas empresas, entidades, organizaciones, centros, instituciones o ámbitos laborales públicos o privados, ajenos a las dependencias de la institución docente, cuyas actividades estén directamente relacionadas con las competencias definidas en los estudios correspondientes y que se configuran como contextos

naturales propios de una determinada profesión. En suma, se pretende que estas actividades desarrollen la vertiente práctica y profesional del programa o titulación, familiarizando a los estudiantes con la práctica e intervención profesional y con la problemática concreta del puesto de trabajo. Se hace necesario confrontar y verificar los contenidos teóricos y prácticos adquiridos con el ejercicio y aplicación real de los mismos. Las relaciones humanas en el mundo del trabajo son también, a veces, muy diferentes de las vividas en las aulas o en la relación académica, aunque sea ésta virtual.

Las metodologías propiciadas por el *Espacio Europeo de Educación Superior*, apuntan a la necesidad de que muchos estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar determinados períodos de prácticas externas. Es evidente que en este escenario o situación de aprendizaje la metodología a seguir va a depender fundamentalmente de las características de las competencias ligadas al perfil profesional del egresado. El seguimiento y control de esos períodos habrá de llevarse a cabo con eficientes sistemas de tutoría y con la colaboración insustituible de los colaboradores profesionales (tutores) de la propia entidad en la que se realicen las prácticas. Estos profesionales deberán esforzarse por mostrar a los alumnos de prácticas el *cómo se hace*, *cómo se observa*, cuál es la *mejor alternativa* para resolver una determinada situación, etc., además de tener la responsabilidad de orientar a los alumnos en el *saber ser* de la profesión correspondiente.

Terminamos como señalábamos con anterioridad, otros escenarios o situaciones didácticas que se presentan, además de los señalados, son la **tutoría** y todo lo que conlleva de interacción tutor-estudiantes y la **evaluación**. A ambas situaciones ya les hemos dedicado varios espacios en nuestro BENED. Igualmente, a los recursos, medios y herramientas que pueden y deben utilizarse en algunos de los diferentes escenarios de aprendizaje, también les hemos dedicado algún espacio en nuestros escritos anteriores. En todo caso, las tecnologías nos brindan la posibilidad de utilizar, según los casos, recursos tales como las plataformas o entornos digitales con todas las herramientas que suelen propiciar (foros, chat, pizarra interactiva, simuladores, etc.). Los servicios de la Web 2.0 son otra evidente realidad hoy día (blogs, rss, wikis, podcast, etc.), más allá de las audioconferencias, las videoconferencias de sala o IP, etc.

3. MATERIALES DE CALIDAD³

Entendemos que unos medios utilizados o diseñados para contextos de educación a distancia en cualesquiera de sus formulaciones actuales, que tienen como destinatarios a estudiantes maduros, automotivados y orientados al éxito, deberían contemplar las funciones que compendia el buen profesor convencional, tales como: motivar, transmitir eficazmente la información, aclarar dudas, mantener diálogo permanente con el alumno, orientarle, establecer las recomendaciones oportunas para conducir el trabajo, controlar y evaluar los aprendizajes.

Sucede, sin embargo, que en la enseñanza presencial el profesor puede reajustar con inmediatez su estrategia didáctica en función del grado de comprensión de los mensajes educativos que manifiesten los estudiantes, particularidad que no siempre se da en la formación a distancia. En ésta, la interacción profesor-estudiante queda, habitualmente, diferida en el espacio y, en buena parte de los casos, en el tiempo, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de ser precedido de un **cuidadoso diseño** y de una **elaboración de base tecnológica** que prevea las dificultades y disfunciones que pudieran producirse. En esta planificación detallada habrá que considerar una serie de características que deberían manifestar estos materiales:

- **Programados.** Que no sean fruto de la improvisación y del esnobismo. La previsión debe incluir respuestas a preguntas tales como:
 - ¿Qué material utilizar?
 - ¿Para la consecución de qué objetivos/contenidos?
 - ¿En qué momento preciso habrá de utilizarse?
 - ¿En qué contexto de aprendizaje? ¿Quién utilizará el medio (profesor, estudiantes...)?
- **Adecuados:** Materiales adaptados al contexto socioinstitucional, apropiados al nivel e índole del curso en cuestión (campo del saber o destreza a la que atiende), a las previsibles características del grupo destinatario y a la dedicación requerida (horas o créditos) para la superación del curso. En cada caso, cuidando la calidad científica, tecnológica y práctica que corresponda.

³ Editorial del BENED de mayo de 2006.

- **Precisos y actuales.** Deben ofrecer representaciones fidedignas, lo más exactas posibles de los hechos, principios, leyes, procedimientos, etc., que tratan de exponer. Según los contenidos presentados se deberá reflejar la situación presente, la más reciente posible con los conocimientos más actualizados de esa área del saber. Por eso estos materiales de aprendizaje deben ser constante y fácilmente *actualizables*.
- **Integrales.** Que establezcan las recomendaciones oportunas para conducir y orientar todo el trabajo del estudiante. Se tratará de materiales que desarrollan íntegramente todos los contenidos exigidos para el logro de los conocimientos, capacidades o actitudes pretendidos, o materiales que dirijan y orienten con claridad hacia las fuentes o utilización de otros complementarios o a partes de éstos.
- **Integrados.** La enseñanza a distancia como sistema multimedia exige que todos los materiales utilizados para la consecución de determinados aprendizajes, estén integrados, formando unidad. Los diferentes materiales no pueden formar unidades estancas y agregadas sin más.
- **Abiertos y flexibles.** Materiales no cerrados que inviten a la crítica, a la reflexión, a la complementación de lo estudiado, que sugieran problemas y cuestionen a través de interrogantes, que obliguen al análisis y a la elaboración de respuestas. Adaptados a los diferentes contextos, ritmos, estilos y capacidades de aprendizaje. No sujetos a las limitaciones de espacio y tiempo del aprendizaje presencial.
- **Coherentes.** Congruencia entre las distintas variables y elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Coherencia, por ejemplo, entre objetivos, contenidos, actividades, evaluación, etc. Es decir, las actividades y ejercicios prácticos, supongamos, deberán profundizar en aquellos contenidos establecidos con el fin de que el estudiante alcance las competencias previstas y no otras, que serán, finalmente, las que habrá que comprobar, a través de la evaluación, si se lograron o no.
- **Eficaces.** Facilitadores del logro de los aprendizajes previstos, a través del estudio independiente y privado. Materiales que motiven el autoaprendizaje, transmitan eficazmente la información, aclaren las dudas que previsiblemente puedan obstaculizar el progreso en el aprendizaje y propicien la autoevaluación que permita comprobar al que estudia los progresos realizados y la consecución de los objetivos propuestos.

- **Transferibles y aplicables.** Materiales que propicien la transferencia positiva de lo aprendido de forma retroactiva (consolidación de aprendizajes anteriores) y proactiva (facilitación de aprendizajes futuros), vertical (relación con aprendizajes de orden superior o inferior) y horizontal (con otros aprendizajes del mismo nivel), a través de la presentación de situaciones paralelas, ejemplos, contraejemplos, etc. Materiales que faciliten la utilidad y posibiliten la aplicabilidad de lo aprendido, a través de actividades y ejercicios.
- **Interactivos.** Mantenedores de un diálogo simulado y permanente con el estudiante, que invite al intercambio de opiniones. Materiales no meramente expositivos, que exijan la participación activa a través de la utilización de un estilo personal. Que faciliten la realimentación constante, preguntando, ofreciendo soluciones a los problemas y ejercicios, facilitando repasos, resúmenes, etc. Con materiales interactivos los estudiantes aprenden mejor.
- **Significativos.** Materiales cuyos contenidos tengan sentido en sí mismos, representen algo interesante para el destinatario y estén presentados progresivamente, de manera que los nuevos saberes estén siempre apoyados en conocimientos, habilidades o experiencias ya tenidos por el que va a aprender.
- **Válidos y fiables.** Materiales que seleccionen contenidos que traten de transmitir e informar sobre aquello que realmente se pretende que aprenda el estudiante y no sobre cuestiones laterales. Los contenidos en ellos recogidos, por otra parte, son fiables cuando representan solidez, consistencia y contrastabilidad.
- **Representativos.** Deberá cuidarse que al seleccionar los contenidos de un determinado ámbito, campo profesional, disciplina o curso, se tomen aquellos bloques, unidades, temas o apartados que realmente representen lo esencial de dicho campo. Nunca en un curso es posible tomar todo lo que los conocimientos han avanzado en ese ámbito.
- **Que permitan la autoevaluación.** A través de la propuesta de actividades, ejercicios, preguntas, etc., que permitan comprobar los progresos realizados y la consecución de los objetivos propuestos, mediante la consulta inmediata de las correspondientes soluciones a las cuestiones y trabajos propuestos. Cuestiones que habrán de ser planteadas con la finalidad de comprobar si los aprendizajes adquiridos han sido significativos, funcionales y

activos, y no de manera que se comprueben solo conocimientos memorísticos y aislados unos de otros.

- **Eficientes.** Que la inversión en ellos realizada sea rentable en tiempo, dedicación y dinero. Al elaborar los materiales habrá de considerarse si el logro de unos objetivos de aprendizaje de calidad en menos tiempo justifica las inversiones de recursos materiales, económicos y humanos realizadas para su elaboración. Esta característica habrá de contemplarse especialmente cuando se traten de diseñar/producir materiales de alto nivel tecnológico.
- **Estandarizados.** En materiales de carácter tecnológico habrá de cuidarse esta característica, con el fin de no crear problemas a los estudiantes receptores. Se deben utilizar siempre materiales compatibles con los soportes más utilizados.

Es ésta la propuesta que hacemos como uno de los pilares básicos de una educación a distancia de calidad.

4. OBJETOS DE APRENDIZAJE⁴

El gran número de computadoras/ordenadores existentes y el desarrollo de Internet hacen posible que más del 90% de la información existente hoy, sea de carácter digital. Diariamente surgen miles y miles de nuevas páginas en la Red, muchas de ellas sumergidas en zonas poco visibles de Internet. Son decenas de millones de documentos existentes hoy que no están sistematizados, pero que sí están ahí.

Ese cúmulo de información, sin estructura, sin catalogación, sin jerarquía..., puede decir bien poco y generar, sin embargo, una saturación que puede resultar negativa para propósitos educacionales. Por el contrario, a pesar de ese inconveniente, Internet, en sí misma, puede despertar curiosidad, suscitar intereses y provocar determinadas necesidades de formación a aquellos que tienen posibilidades de acceder a la red. Por ello entendemos, cada vez como más necesaria, una política educativa y de formación dirigida tanto a la población implicada en los planes educativos de cada país, como a aquella que ya está fuera de los sistemas formales y reglados. Unos y otros precisan de una capacitación, cuyo objetivo

⁴ Editorial del BENED de febrero de 2005.

fuese el de adquirir los conocimientos y competencias propios de un buen «navegante». Competencias adecuadas, según niveles, para la búsqueda, selección, procesamiento, clasificación, contextualización y organización de una información de calidad, al margen de la cantidad.

Siempre que se genera información, e Internet es hoy la fuente de información por antonomasia, sabemos que ésta llega a ser tal, gracias a la organización y ensamblaje oportuno y adecuado de los datos. Estos datos, debidamente combinados, producen unidades de información, pero combinados de otra manera o con otros datos, podrían llegar a generar unidades diferentes. En el mismo sentido, unas determinadas informaciones sabiamente utilizadas pueden mejorarse, compartirse y combinarse con el fin de generar unidades de información más complejas o con sentido diferenciado al que fueron creadas originariamente y con valor en sí mismo. Estas nuevas unidades de información pueden, a su vez, combinarse, recrearse y servir a otros objetivos informativos y adaptarse a otros contextos. En definitiva, estamos utilizando unidades de información reutilizables para objetivos y contextos diferentes que se constituyen en nuevos contenidos de información. Así rentabilizamos la conjunción de datos que adecuadamente combinados producen la información.

Una competencia básica en los ciudadanos de hoy sería la de adquirir destrezas para la búsqueda y selección de información significativa con posibilidad de reutilizarla en contextos diferentes. Esa reutilización puede sustituir en algunos casos a la propia producción de información.

Estas consideraciones previas nos ponen en la pista de los *objetos de aprendizaje*. Los orígenes de este concepto, hoy en uso dentro del mundo psicopedagógico, han de encontrarse en la órbita de la tecnología, de la ingeniería de software y de los lenguajes y sistemas de programación orientados a objetos. Este tipo de programación con la citada orientación a objetos, prima especial y precisamente la generación de componentes —objetos— que puedan ser reutilizados. Como sucede en este tipo de saberes técnicos, la precisión conceptual es alta y no suelen existir problemas a la hora de encontrar una definición apropiada, por ejemplo, para estos *objetos*. Sin embargo en el ámbito pedagógico, no queda suficientemente claro ni consensuado dentro de la literatura propia a qué podemos considerar «*objetos de aprendizaje*»: ¿cuál su tamaño o extensión?, ¿cuál su significación?, ¿cuál la unidad mínima para ostentar esa conceptualización?, ¿cuál la secuencia?, ¿cuáles los estándares técnicos o pedagógicos y qué papel juegan éstos?, ¿cuáles los criterios para combinar, mezclar o integrar esos objetos?, ¿cuá-

les los principios pedagógicos y teorías que los sustentan?, ¿cuáles sus criterios de calidad?, ¿cuáles los principios y técnicas apropiados para evaluar objetos de aprendizaje desde el punto de vista teórico y práctico?...

Como decimos, este concepto, sin la referencia al aprendizaje, procede del ámbito de las ciencias de la computación, aunque no habría de buscarse similitud total entre la teoría de la programación orientada a objetos y la teoría de objetos de aprendizaje, como algunos se esfuerzan en mostrar. En todo caso, la característica esencial de la reusabilidad (reutilización), nadie la discute. De ahí que si presentamos como tales objetos de aprendizaje unidades que están muy terminadas, que son muy complejas, existe el peligro de que su reutilización sea complicada. Es decir, será difícil que ese objeto pueda usarse en otros contextos o situaciones de aprendizaje diferentes para el que inicialmente fue creado. Aunque no existen conclusiones aceptadas sobre el tamaño de los objetos, ni el límite de su complejidad, parece claro que los objetos más grandes, voluminosos y complejos van a tener alguna dificultad en su reutilización. Resulta más fácil ensamblar los de reducidas dimensiones y complejidad menor.

Por esto nos inclinamos más porque se constituyan unidades o elementos más pequeños pero independientes que tengan algún tipo de significación y sentido en sí mismos, y capacidad para integrarse en diferentes contenidos y contextos de aprendizaje en los que puedan intervenir objetos distintos, que al operar entre sí puedan ofrecer significados superiores para propósitos pedagógicos concretos. La clave, como puede apreciarse, está en la posibilidad de compartir recursos para experiencias educativas diferentes y que éstos, a la vez, puedan ser reutilizados. En efecto, un objetivo importante de los creadores de este tipo de objetos es el de elevar al máximo la cantidad de ocasiones o situaciones de aprendizaje en que tal objeto pueda ser aprovechado. Según la Real Academia de la Lengua, «*Reutilizar*» es «*utilizar algo, bien con la función que desempeñaba anteriormente o con otros fines*».

En realidad, el concepto es reciente, fue a principio de los años 90 del pasado siglo cuando empezó a acuñarse esta denominación de *objetos de aprendizaje* (*learning objects*). Podrían haber sido denominados *objetos de enseñanza*, *pedagógicos*, *instruccionales*, *académicos*, *de conocimiento*, *de contenido*, *de información*, etc. Aunque sí hemos encontrado en la literatura que aborda estos temas la denominación de *objetos educativos* o *educacionales*, pareció más apropiado a buena parte de los autores, poner el énfasis en el aprendizaje, quizás por aquello del *e-learning*. La denominación ya es comúnmente asumida por quienes vienen trabajando en

torno a los sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje. Igualmente sucedió dentro del ámbito de la formación de recursos dentro del mundo de la empresa.

Aunque, como hemos señalado, no existe consenso al respecto, en el contexto pedagógico de estos sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje, podríamos definir a los objetos de aprendizaje como archivos o unidades digitales de información dispuestos con la intención de ser utilizados en diferentes propuestas y contextos pedagógicos. Se trata de archivos digitales o elementos con cierto nivel de interactividad e independencia, que podrán utilizarse o ensamblarse, sin modificación previa, en diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje, sean éstas similares o desiguales y que disponen de las indicaciones suficientes para su referencia e identificación.

Esta serie de piezas, tipo juguete Lego, pueden ensamblarse de diversas formas llegando a resultados de piezas, figuras y contenidos diferentes. El clásico principio de acoplamiento en los célebres juguetes Lego, probablemente inspiradores de estas concepciones, fue desarrollado hace más de 40 años. Juguetes que con múltiples combinaciones fomentan la imaginación de los niños, ayudándoles a descubrir su propio universo de creatividad.

No deseo terminar sin hacer alguna referencia a la variable costes. Los costes de la producción de contenidos apropiados para ser utilizados en sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje es sabido que son bastante elevados. Los cursos acabados, definitivamente terminados, contienen limitaciones para su reutilización en propuestas educativas diferentes. La colaboración y los esfuerzos compartidos entre responsables de instituciones y programas formativos, o entre los creadores y productores de contenidos, materiales y cursos, equipos docentes multidisciplinares, se hace cada vez más aconsejable, entre otras razones por su rentabilidad. Esa cooperación, hoy, viene a traducirse en la producción de unidades de contenido que pueden ser intercambiables, reutilizables, en contextos y plataformas múltiples con el fin de generar contenidos válidos para propuestas de formación diferenciadas. Sin embargo, no nos engañemos, los objetos de aprendizaje no van a ser la panacea ni el resultado definitivo traducido en soluciones para los entornos inteligentes de aprendizaje, ni para el abaratamiento espectacular de costes a través de fabulosas economías de escala, ni para la expansión de las ofertas comerciales en este ámbito, pero sin duda, algo supondrán en ese sentido.

En un próximo editorial volveremos sobre el tema de los objetos de aprendizaje, concepto que deberíamos integrar como propio entre todos los que nos movemos dentro de estos sistemas digitales enfocados a la educación y formación.

5. OBJETOS DE APRENDIZAJE. CARACTERÍSTICAS Y REPOSITORIOS⁴

Dado que las propuestas formativas apoyadas en la filosofía de los objetos de aprendizaje pueden ofrecernos hoy grandes posibilidades dentro de los entornos virtuales de aprendizaje, continuamos en este editorial las reflexiones realizadas el pasado mes de febrero en este mismo espacio. Ofrecimos entonces una muy resumida definición de objetos de aprendizaje con el riesgo que ello comportaba. Allí decíamos que en el ámbito de los entornos virtuales, podríamos considerar como objetos de aprendizaje a aquellos archivos o unidades digitales de información dispuestos con la intención de ser utilizados en diferentes propuestas y contextos pedagógicos. Más concretamente, nos referíamos a archivos digitales o elementos con cierto nivel de interactividad e independencia, que podrían utilizarse o ensamblarse, sin modificación previa, en diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje, sean éstas similares o desiguales entre sí y que deberían disponer de las indicaciones suficientes para su referencia e identificación.

Pero ¿dónde están, cómo son los objetos de aprendizaje? Propondremos algunos ejemplos. Un objeto de aprendizaje puede consistir en una pregunta más o menos compleja o en una respuesta de tono similar, en una imagen o simulación; unos ejercicios, cuestionarios o diagramas pueden igualmente constituir un objeto de aprendizaje, así como una diapositiva o conjunto de ellas; una tabla, experimentos, juegos o animaciones; una secuencia de vídeo o de audio, unas frases o párrafos de un texto, parte de una lección; unas aplicaciones informáticas —Flash, Powerpoint, Java, applets...—; unos estudios de casos, direcciones URLs, etc. Es decir, los objetos pueden adquirir formas muy diversas y presentarse en diferentes formatos y soportes.

Dado que son muchos los estudios generados al respecto en los recientes últimos años, algunos autores organizan estos objetos en diferentes niveles, al margen de las múltiples agrupaciones que, de acuerdo con los campos de los descriptores, podríamos configurar. En el caso de la estructuración por niveles, el primero de ellos haría referencia a las más minúsculas unidades a las que se podría asignar la denominación de objetos de aprendizaje: una imagen digital (gráfico, foto, esquema, mapa, diagrama,...), una tabla, frase, fórmula o sonido (de campana, teléfono, tormenta, animal,...), etc. Los niveles siguientes van suponiendo unidades cada vez más complejas y, lógicamente, menos adaptables a otros con-

⁴ Editorial del BENED de abril de 2005.

textos o contenidos de aprendizaje. Ya decimos que, de acuerdo con los campos, áreas del saber, dimensiones u otras formas taxonómicas, la organización de los objetos puede adquirir múltiples formas.

Para esa organización, estos objetos, además de su característica de reutilización, han de contar con la posibilidad de ser actualizados, combinados, separados, referenciados y sistematizados. Así podremos clasificarlos o catalogarlos y etiquetarlos para ser ubicados en los correspondientes almacenes o **repositorios** de contenidos u objetos, con el fin de que posteriormente puedan ser localizados para su reutilización o, si procede, modificación o reelaboración, mediante las correspondientes estrategias de contraste, comparación, relación y crítica de la información obtenida. Por eso resulta obvia la necesidad de potentes repositorios de objetos de aprendizaje.

De ahí que el objeto y el repositorio sean dos entes complementarios. Un objeto que no guarde las características necesarias para poder integrarse en un repositorio, pierde todas sus virtualidades y, a la vez, un repositorio que no cuente con una buena base de objetos, deja de ser interesante y operativo. Existen repositorios institucionales, de empresas de formación, de asociaciones, consorcios, organizaciones, etc. La propia Web la podríamos considerar como un gran repositorio, siempre que le aplicásemos las estrategias de búsqueda, procesamiento, selección y catalogación a través de esquemas de metadatos. La estructura de metadatos supone contar con una detallada estructura textual, que describe atributos, propiedades y características distribuidos en diferentes campos que identifican claramente al objeto, con el fin de que pueda encontrarse, ensamblarse, utilizarse, en suma.

Por tanto, entendemos a los **repositorios de objetos de aprendizaje** como una gran colección de los mismos, estructurada como un banco o base de datos con metadatos asociados y que generalmente podemos buscar en los entornos Web. La utilización de **metadatos** facilita la indexación de objetos que así podrían ser buscados sin problema en Internet.

Pero no sólo interesa que existan excelentes repositorios o almacenes estructurados de objetos. Lo deseable es que, tanto los objetos como los repositorios se atengan a determinados criterios de **estandarización** con el fin de hacer posible los intercambios, migración y encaje de objetos entre repositorios y plataformas distintos. Si los objetos cumplen con determinados estándares sus posibilidades aumentan al permitirse combinarlos, ensamblarlos, agruparlos, catalogarlos, secuenciarlos, permutarlos, etc. Como decíamos en nuestro editorial anterior, se trata de

rentabilizar los esfuerzos y recursos a través de este efecto multiplicador que un mismo objeto puede generar.

Un **estándar** sirve como tipo, modelo, norma, patrón, referencia o acuerdo para describir o hacer algo. Los estándares surgen de consensos internacionales basados en normas documentadas que contienen las especificaciones técnicas y de calidad que deben reunir todos los productos y servicios para cumplir satisfactoriamente con las necesidades para las que han sido creados y para poder competir internacionalmente en condiciones de igualdad, es decir, sin el impedimento de las barreras técnicas que pudieran obedecer a diferentes formatos según las especificaciones de cada país.

Estándares para objetos de aprendizaje existen varios, algunos de ellos generalmente aceptados por la comunidad de expertos. Pero no entraremos en su análisis, dado que no es nuestro tema, ni especialidad. Sí aprovechamos para destacar la relevancia que tiene para todos los que nos movemos en estos ámbitos el que pudieran generalizarse determinados estándares. Si se llegase al consenso suficiente para que los estándares de objetos, repositorios y metadatos fuesen aceptados por los grandes grupos que trabajan estos temas, se facilitaría grandemente el intercambio de objetos entre repositorios diferentes y la interoperabilidad de los sistemas y plataformas con lo que se incrementaría, sin duda, la expansión y calidad de los sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje (*e-learning*).

Si se generalizase esta dinámica de estandarizar objetos, repositorios, sistemas, plataformas, etc., estaríamos promoviendo también la generación de equipos multidisciplinares de pedagogos, psicólogos, informáticos, expertos en contenidos, documentalistas, etc., que paulatinamente se irían convirtiendo en especialistas en estos temas. Igualmente se aumentaría la confianza de los usuarios en estas tecnologías como herramientas para el aprendizaje. La evaluación de objetos, repositorios y plataformas se haría más fácil porque los indicadores para la misma serían transparentes.

Resulta evidente que enseñar y aprender desde la perspectiva de los objetos de aprendizaje exige nuevas formas de pensar y de hacer la enseñanza y el aprendizaje, dado que los diseños pedagógicos así como los desarrollos y procesos de enseñanza-aprendizaje han de plantearse de manera diferente.

Llegados a este punto y para finalizar, parecería oportuno tratar de sistematizar algunas **características destacadas** que habrían de revelar los objetos de aprendizaje. Sí hemos nombrado reiteradamente en nuestro anterior editorial, la

que parece más sobresaliente, la *reusabilidad* (reutilización o reuso). Pero hay otras. Tratamos de enumerar y describir brevemente todas, o la mayor parte de las que más vienen circulando entre los estudiosos del tema:

- **Reutilización**, objeto con capacidad para ser usado en contextos y propósitos educativos diferentes y para adaptarse y combinarse dentro de nuevas secuencias formativas.
- **Educatividad**, con capacidad para generar aprendizaje.
- **Interoperabilidad**, capacidad para poder integrarse en estructuras y sistemas (plataformas) diferentes.
- **Accesibilidad**, facilidad para ser identificados, buscados y encontrados gracias al correspondiente etiquetado a través de diversos descriptores (metadatos) que permitirían la catalogación y almacenamiento en el correspondiente repositorio.
- **Durabilidad**, vigencia de la información de los objetos, sin necesidad de nuevos diseños.
- **Independencia y autonomía** de los objetos con respecto de los sistemas desde los que fueron creados y con sentido propio.
- **Generatividad**, capacidad para construir contenidos, objetos nuevos derivados de él. Capacidad para ser actualizados o modificados, aumentando sus potencialidades a través de la colaboración.
- **Flexibilidad, versatilidad y funcionalidad**, con elasticidad para combinarse en muy diversas propuestas de áreas del saber diferentes.

En todo caso, no quisiera terminar estos apuntes sin anotar los posibles peligros existentes para quienes se lancen sin paracaídas a la práctica de una pedagogía basada en objetos de aprendizaje:

- ¿Qué ocurriría con aquellos optimistas con esta forma de proceder que, en pos de lo novedoso, se lanzan a estructurar contenidos combinando sin más unidades mínimas, objetos de aprendizaje, sin antes haber pensado bien los objetivos y contenidos finales que se desean para concretos propósitos educativos?

- ¿No será desaconsejable parcializar en exceso estos contenidos, desmenuzar en muchos poquitos y limitarse a sumarlos, pensando que si esos objetos en sí mismos son buenos, la suma, el resultado, el todo, será igualmente positivo?
- ¿Qué decir si no se pone gran énfasis en la coherencia de estos objetos con los objetivos y contenidos finales pretendidos?
- La excesiva fragmentación, descomposición o parcialización del saber ¿no irá en contra de las ventajas de las estructuras globales y acabadas?
- ¿Resulta sencillo diseñar y elaborar objetos de aprendizaje que sean fácilmente buscados y usados por otros?
- ¿Resulta fácil integrar los intereses pedagógicos con los esquemas de producción tecnológica?

A pesar de estas cautelas, nos manifestamos favorables a esta forma de entender la enseñanza y el aprendizaje. Naturalmente, con objetos deficientemente diseñados y elaborados, con ensamblajes incoherentes, con agregados sin sentido, malamente lograremos nuestros objetivos. Pero igual sucedía cuando nuestros materiales impresos, audiovisuales o digitales carecían de un diseño de calidad o mostraban disfunciones entre las diferentes variables curriculares.

6. BLENDED LEARNING, ¿ES TAN INNOVADOR?⁵

Blended learning, naturalmente en inglés, como *e-learning*, *on-line*, *m-learning*, *chat* y tanta otra terminología propia del argot tecnológico/educativo que no hemos tenido reparos para aceptarla sin traducción, probablemente porque pensamos que así proponíamos una fórmula más innovadora que, seguro, vendería mejor.

Como ya, en otros pasados editoriales de este BENED, expusimos nuestras ideas sobre el concepto, características y requisitos del *e-learning*, trataremos ahora de aproximarnos a esta otra moda terminológica, el *blended learning* o *blended e-learning*. Parecería que nos encontraríamos ante un sistema revolucionario, absolutamente nuevo, que va a solucionar todos los problemas educativos y de for-

⁵ Editorial del BENED de septiembre de 2004.

mación de la sociedad actual. La verdad es que leyendo alguna literatura al respecto así lo parece. Unos lo plantean como superador de los vicios y deficiencias que acumula la enseñanza presencial y otros, como la solución al estancamiento que, dicen, viene sufriendo el *e-learning* y remediadora, también, de las debilidades propias de los sistemas virtuales plenos.

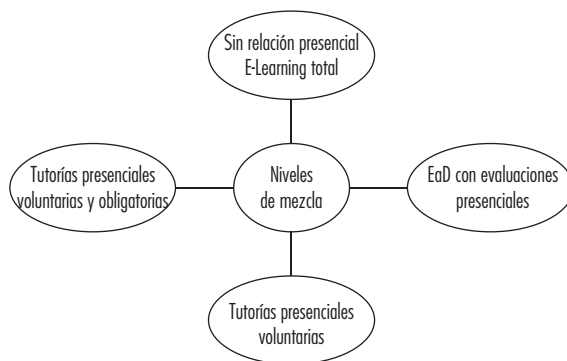
En traducción literal, con *blended learning* nos estaríamos refiriendo al «aprendizaje mezclado» (*to blend* = mezclar, combinar) ¿?, ¿diríamos aprendizaje combinado, mixto, híbrido, amalgamado, anexado, entreverado, entretejido, integrado, dual, bimodal, semipresencial, semivirtual...? Ya nos definiremos en un próximo editorial sobre este concepto que ha tenido sus orígenes y principales exponentes en el ámbito de la formación empresarial. Ahora nos interesa resaltar el llamativo convencimiento de tantos articulistas o «prácticos» que asumen el *e-learning* desde hace algunos años, y el *blended-learning* más recientemente, como si de enfoques surgidos casi por generación espontánea se tratase. Es más, vienen a contraponerlos a la «denostada» educación a distancia (EaD), como si ésta hubiera que entenderla anclada exclusivamente en el material impreso, el correo postal y el teléfono.

Es evidente que el *e-learning* (enseñanza y aprendizaje digitales, como nos gusta decir) supone una variante de modernidad que viene a sustituir los materiales y vías de comunicación propios de la EaD de décadas pasadas, por soportes y redes digitales. Es decir, se trata de ofrecer una educación a distancia de hoy que debe procurar una mayor calidad tanto en los contenidos y su presentación, como en las interacciones simétricas, asimétricas, síncronas y asíncronas que, a través de las tecnologías digitales, se pueden generar. Pero insistimos, según nuestra conceptualización amplia de EaD, el *e-learning*, es EaD, *al basarse en un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente y también colaborativa*.

Así, aprovechando los principios pedagógicos más sólidos, la EaD ha venido construyendo desde décadas atrás modelos institucionales/organizativos, pedagógicos y tecnológicos que hoy pueden valer (que están valiendo) a las más serias propuestas (hay muchas que no son serias) de sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje que se presentan en todo el mundo.

Pues bien, acercándonos al tema que en este editorial nos ocupa, conforme los sistemas más tradicionales de EaD fueron evolucionando, nos encontrábamos con gran diversidad de modelos referidos a los porcentajes de distancia-presencia que se postulaban en cada caso. Surgieron así y se mantienen hoy:

- a) Modelos a distancia que no contemplaban relación presencial alguna, incluso las evaluaciones se realizaban sin relación cara a cara. Hoy hablaríamos de *e-learning total*.
- b) Modelos a distancia en los que todo el proceso se seguía a distancia pero existían algunas instancias o momentos presenciales obligados por el rigor que pretendía darse a las evaluaciones de carácter sumativo. En el *e-learning* de hoy, existe también esta fórmula.
- c) Modelos en los que se venían ofreciendo tutorías presenciales, además de las propias de los sistemas a distancia de entonces (correo postal y teléfono, fundamentalmente) y de los tecnológicos de hoy (tutorías telemáticas). Tutorías presenciales en la mayoría de los casos, de asistencia voluntaria por parte del alumno.
- d) Otros modelos contemplaban estas sesiones presenciales voluntarias, además de otras obligatorias en aquellas materias o cursos que precisaban de determinadas actividades prácticas. Propuestas virtuales de hoy utilizan también estas fórmulas.



Pues bien, cuando se establecen las sesiones presenciales generalizadas, de carácter obligatorio, combinadas con tiempos propios de aquella EaD o del *e-learning* de hoy, surge lo que algunos han venido denominando como *educación/enseñanza/aprendizaje semipresencial*. En estos casos se han querido recoger las ventajas de la buena EaD, combinándolas con los probados beneficios de la buena formación presencial.

Algunos de los modelos expuestos podrían parecer alejados de la realidad. Sin embargo son tan reales que todos ellos llegan, incluso, a convivir en una sola ins-

titución. Por ejemplo, en una universidad tan reconocida como la UNED española, con más de 180.000 alumnos, 25 carreras de estudios reglados u oficiales y cerca de 500 cursos diferentes de educación permanente y posgrado, se muestran asignaturas, disciplinas o cursos que se ajustan a unos u otros de los modelos descritos. En sus carreras regladas se mantiene el modelo clásico de EaD complementado con tutorías presenciales en los Centros Asociados, dirigido a todos aquellos alumnos que aún no disponen del acceso fácil y económico a soportes y redes digitales. Pero hoy, la inmensa mayoría de las materias de carreras regladas de la UNED están virtualizadas y se ofrecen a través de Internet, manteniéndose la posibilidad de las tutorías presenciales de carácter voluntario, además de las preceptivas pruebas presenciales de evaluación que se exigen en todas las materias regladas.

Algunas de estas materias, las de corte más experimental, exigen también presencia física de los alumnos ante el docente para la realización de determinadas actividades prácticas obligatorias.

En esta Universidad, en sus cursos de posgrado y de doctorado, existen todas las posibles variantes antes reseñadas: cursos ofrecidos íntegra y exclusivamente a través de Internet, otros que ofrecen encuentros presenciales voluntarios o que los exigen como obligatorios, otros con evaluaciones presenciales... Insistimos, todo ello, en la misma institución universitaria de educación a distancia.

¿Y cuáles ofrecen mejores resultados? Aunque no disponemos de estudios fiables al respecto, nuestra experiencia nos dicta que los resultados, la eficacia de estos cursos, programas y carreras dependen, no ya de la tecnología empleada ni de la cantidad o proporción respectiva de presencia/distancia, sino de los diseños pedagógicos, del uso adecuado que se hace de los recursos y de la preparación y disposición del profesorado. Evidentemente, si:

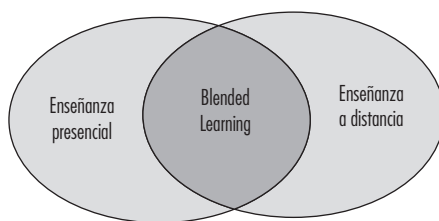
- contamos con tecnología punta;
- el diseño es adecuado;
- también lo es el uso que hagamos de los recursos;
- usamos con sentido pedagógico las tecnologías colaborativas;
- disponemos de unos equipos docentes, directivos y diseñadores bien capacitados, convencidos y altamente motivados;

Si todo eso es así, los resultados positivos estarán garantizados, se ganará en eficacia y eficiencia. Aunque de nada sirve todo esto si los contenidos propios del

curso o materia no son de calidad. Ya sabemos, puede escribirse un excelente libro con pluma de ave y tinta y un desastroso texto utilizando la última generación de procesadores.

Como puede verse, el «invento» del blended learning no es de ahora, aunque la denominación, sí. Existen modelos, como hemos señalado, que han venido utilizando estas combinaciones de secuencias presenciales y a distancia desde hace varios decenios. Han combinado adecuadamente diferentes recursos tecnológicos, más o menos convencionales, que han potenciado la relación presencial de los formatos clásicos.

Es decir, algunos modelos de EaD, fueron evolucionando hacia el uso más sistemático de sesiones presenciales, aunque varios de ellos, posteriormente, dieron el giro contrario. Y desde la formación presencial, se viene evolucionando desde hace años, utilizando recursos que venían siendo más propios de una EaD tecnológicamente más avanzada.



Los extremos de este continuo están claramente delimitados, enseñanza presencial 100% y enseñanza virtual 100%.

- ¿Situamos un punto dentro de ese continuo para definir nuestro tema de hoy?;
- ¿ese punto intermedio, es el blended learning?;
- ¿se recoge lo bueno de cada modalidad y se superan los vicios y puntos débiles de cada una?;
- ¿se ofrece una enseñanza presencial con apoyo de las tecnologías, o más bien se trata de una enseñanza virtual apoyada por un número determinado de sesiones presenciales?;
- ¿e-learning como complemento de la formación presencial, o encuentros presenciales como complemento del e-learning?;

- ¿blended learning como camino hacia la enseñanza virtual plena o como un modelo final, no de transición y con sentido propio?

Para nosotros, el denominado blended learning debería ser algo más que lo que algunos entienden como punto intermedio entre las dos modalidades. Seguiremos con este discurso en el próximo editorial.

7. BLENDED LEARNING, ¿ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE INTEGRADOS?⁶

Lo prometido. En nuestro editorial del mes anterior introducíamos el tema del *blended learning* resaltando que, bien está que a nivel de denominación lo consideráramos como nuevo, pero no así a nivel de innovación educativa radical y estructural. Textos, gráficos, voz, audio, animaciones, vídeo..., se vienen utilizando desde hace muchos años tanto en los formatos presenciales como en los propios de la EaD más convencional. Cuando estas formas de comunicación didáctica fuimos capaces de plasmarlas, todas ellas, en soportes de multimedia digitales, e igualmente tuvimos la posibilidad de transmitir, recuperar y reproducir la información mediante las correspondientes redes digitales y los oportunos sistemas de codificación y decodificación, es cuando dimos el verdadero salto tanto cualitativo como cuantitativo en la comunicación educativa.

Continuamos, por tanto, nuestras reflexiones en torno al *blended learning*. Últimamente algunos lo vienen denominando como *blended e-learning*. Quizás esta segunda designación se ajuste más a la sencilla definición que se viene aceptando del *blended learning*: forma de aprender que combina o mezcla la enseñanza presencial con la virtual, ¿se trataría de un híbrido de ambas?, *hybrid model* dirían otros. Parece que incluir la «e» de «electrónico» delimita el concepto. No se aceptaría en ese supuesto como *blended learning*, a la enseñanza semipresencial basada en modelos y tecnologías convencionales de educación a distancia (EaD). Los adalides de la denominación, ciertamente, no la contemplan.

Pero ya lo sugeríamos en nuestro editorial anterior, no nos parece apropiado el resultado de la traducción literal, *aprendizaje mezclado* o, ahora, *aprendizaje electrónico mezclado*, ¿mezclado con qué, entre qué?

⁶ Editorial del BENED de octubre de 2004.

En lugar de hablar de «mezcla», nos inclinaríamos por el término «integración», que nos llevaría a una denominación o idea semejante a la de «Modelo de enseñanza y aprendizaje integrados (EAI)». Como ya explicábamos en otra ocasión en editorial de meses anteriores, nos resistimos a eliminar términos que puedan inducirnos a ignorar la tarea del docente que, finalmente, es quien diseña y desarrolla el proceso de enseñanza. Ya sabemos, nadie lo duda, que el objeto final de cualquier acción formativa es el aprendizaje, pero lo que hay que diseñar, en lo que han de capacitarse los docentes es en las estrategias y técnicas para una enseñanza de calidad que deberían culminar en aprendizajes, presumiblemente, del mismo corte.

Desde las propuestas más rancias dentro del aula presencial, hasta los más innovadores modelos tecnológicos educativos de hoy, pasando por todas las generaciones de la EaD, un altísimo porcentaje del éxito de acciones formativas estriba en la figura del docente, en el modelo pedagógico que éste asuma, en su formación, disposición, motivación y en la eficiente utilización de los medios tecnológicos adecuados para cada situación didáctica concreta.

Pero, vamos a lo de «*blended*». En esa denominación de «enseñanza y aprendizaje integrados», pretenderíamos asignarle al término «integrados» todo su amplio significado semántico, donde no falte ningún elemento ni parte del hecho educativo-formativo, donde se da integridad plena al proceso. Se trataría así, no de buscar puntos intermedios, ni intersecciones entre los modelos presenciales y a distancia, sino de integrar, armonizar, complementar y conjugar los medios, recursos, tecnologías, metodologías, actividades, estrategias y técnicas..., más apropiados para satisfacer cada necesidad concreta de aprendizaje, tratando de encontrar el mejor equilibrio posible entre tales variables curriculares. Así, trataríamos de planificar cuidadosamente estas variables, con el fin de:

- Complementar las ventajas del aprendizaje presencial cara a cara con los contrastados beneficios de un aprender a distancia.
- Armonizar las ventajas del aprendizaje autónomo e independiente con las indudables de los aprendizajes colaborativos.
- Compensar adecuadamente las comunicaciones verticales o asimétricas con las horizontales o simétricas.
- Equilibrar en sus justas proporciones las comunicaciones síncronas, en directo, con las asíncronas o en diferido.

- Integrar las tecnologías más propias de la enseñanza presencial o de la más antigua EaD con las más sofisticadas, propias de los procesos asentados en tecnologías digitales.
- Combinar el uso de los materiales de estudio en los formatos más adecuados para cada situación concreta.
- Disponer las dosis necesarias de aprendizaje guiado en grupo con el aprendizaje en equipo y el de corte individual.
- Como puede verse, no descubrimos nada nuevo. Determinadas propuestas radicadas desde la EaD y otras, avanzadas, desde la propia formación presencial, han protagonizado intentos que recogían todos o parte de los puntos anteriores y que han dado sus frutos desde hace años.

Faltaría realizar las investigaciones de rigor correspondientes de contraste para poder probar si los sistemas de enseñanza y aprendizaje digitales por sí mismos pueden lograr objetivos similares en eficacia y eficiencia a los del *blended e-learning*. O si, por el contrario, los sistemas presenciales continúan garantizando esa calidad, o son superiores como señalarían otros. Porque, ¿desde dónde surgió el *blended e-learning*?

Pues, aunque pudiera parecer lo contrario, el *blended learning* ha sido una evolución, más que desde el *e-learning*, desde los procesos presenciales de formación en la empresa a los que hoy se han sumado instituciones educativas tradicionalmente presenciales, buena parte de ellas, universitarias. Tanto unos como otros, probablemente, al adoptar esta modalidad con ese nombre lo hicieron por alguna de estas razones:

- Procurar, sinceramente, superar los vicios y deficiencias que acumula la enseñanza presencial, mediante el aporte de las tecnologías.
- Pretender un *aggiornamento* introduciendo tecnologías, pero sin perder el «prestigio» alcanzado como institución presencial.
- Buscar el snobismo, la moda, al introducir en sus productos de formación esta terminología en inglés. El marketing ante todo, por encima de otras consideraciones pedagógicas.
- Quedarse a medias al tratar de aprovechar los recursos educativos con que ya contaba la institución presencial.

- Optar por el previsible abaratamiento de costes.
- Apostar por un modelo mixto que les permitiera subsanar en «presencia» los fallos que pudieran cometerse en un proceso íntegramente en línea.
- Introducir suavemente la tecnología sin prescindir del «poder» de la relación presencial con lo que los formadores más opuestos pueden limitar su rechazo, porque están convencidos de que la relación presencial en educación es imprescindible.

En este caso de transición desde lo presencial a este modelo, parecería que el *blended learning* supone un paso adelante. Sin embargo, otros que miran desde el *e-learning*, piensan que se trata de un paso hacia atrás. Pero, curiosamente, también hay (sobre todo últimamente) quienes, desde la orilla del *e-learning* hablan sólo de paso adelante porque dicen, **afortunadamente**, se recuperó el protagonismo de la relación presencial. Y resulta curioso que ahora los que venden *blended e-learning*, que antes vendían *e-learning* tratan de convencernos de los beneficios de la relación presencial entre seres sociales por naturaleza como son los alumnos y los docentes, a veces con argumentos que niegan las razones anteriores con las que defendían apasionadamente la enseñanza virtual 100%. Hablan, incluso, de la recuperación del **anhelado** cara a cara (?). Los que antes se oponían radicalmente al *e-learning* y a todo lo que se le pareciese, ahora nos venden las ventajas de la incorporación (integración, diríamos) de las tecnologías en los procesos formativos. Éstos se han dado cuenta, aunque tarde, de que no se puede seguir cerrando la puerta de las instituciones de educación y formación a las tecnologías.

Si se entresacan las ventajas indudables que pueden aportar la enseñanza y aprendizaje íntegramente digitales, se seleccionan las mejores de ellas y se hace lo propio con las que reporta la relación presencial, ¿quién puede dudar del sabrosísimo cóctel que surgirá? Sin embargo, esos beneficios suponemos que conllevarán alguna pérdida o renuncia a ciertos principios consagrados en la enseñanza a distancia desde siempre como por ejemplo, la flexibilidad tempoespacial que, al menos en determinadas ocasiones, se vería dañada.

Con todo lo expuesto, podría pensarse que no somos muy partidarios de este tipo de acciones formativas. En absoluto. En estos dos editoriales hemos tratado de clarificar, también de destapar, algunas intenciones ocultas basadas estrictamente en el marketing, hemos intentado, por otra parte, desenmascarar las gratuitas afirmaciones relativas a una innovación pedagógica radical que no es tal. En

fin, apoyamos y somos partidarios de todos los avances que en el campo de la educación y la formación puedan favorecer la mejora de su calidad.

A lo largo de los siglos, no han sido los sistemas educativos ejemplo alguno de evolución y progreso. Por el contrario, siempre se han destacado por su actitud conservadora. Sin embargo, en el siglo y medio que lleva de vida la modalidad a distancia, sí que ha dado muestras de adaptación a los nuevos tiempos y de integración sin reservas de las TIC en los procesos de formación.

Por tanto, lo que aplaudimos, no es que desde la EaD se esté dando este paso (esta modalidad nunca dudó en avanzar), sino que desde los ambientes más conservadores de la educación presencial, se empiecen a aceptar estos postulados.

En fin, terminamos. Es obvio que desde estos editoriales del BENED priman los enfoques pedagógicos y psicopedagógicos en todos los temas que venimos tratando. Sin embargo, no se nos oculta que, tanto en las propuestas de enseñanza virtual 100% o en estas otras de formato combinado, deben abordarse otros enfoques, tales como los referidos a las políticas educativas, tanto a nivel de administraciones públicas en lo que afecte al sistema educativo ordinario, como de centros y empresas de formación. Igualmente, ¿quién podría olvidar las repercusiones económicas de unas u otras opciones? En muchos casos son éstas las que vienen determinando buena parte de las decisiones.

8. WEBQUEST⁷

En este recorrido que en los editoriales del BENED venimos haciendo por determinadas herramientas, metodologías, componentes, modalidades, etc. que están o pueden estar relacionadas con la educación a distancia, toca el turno hoy a la metodología *WebQuest*. Si pretendemos traducir este término observamos que nos encontramos ante una expresión compuesta (*Web - Quest*), en la que el término *quest* lo podemos traducir como *búsqueda* o *indagación*. Por tanto, estaríamos ante una *búsqueda o indagación (investigación) a través de la red*. Pero en realidad de lo que se trata es de una actividad de aprendizaje basada en una búsqueda orientada en la cual la mayor parte o toda la información utilizada es extraída de la Web. Así se aprovecha el inmenso caudal de información que hoy proporciona la red. Y, ya sabemos, preparar a los estudiantes para que sepan manejar la información debería ser meta de cualquier institución educativa que se precie. Las

⁷ Editorial del BENED de octubre de 2005.

posibilidades de acudir a fuentes primarias, a informaciones y opiniones procedentes de diferentes autores y corrientes, supone hoy un capital de primer orden para cualquier estrategia pedagógico-didáctica.

Creemos que la clave de la concepción *WebQuest* está en la *asistencia* u *orientación* de esa búsqueda y en el trabajo final requerido generado por el grupo. La metodología consiste más en trabajar con la información que se encuentra depositada en Internet y que ha sido previamente orientada, que en perder el tiempo buscando esa información. En este caso, el empeño se pone más en saber usar la información que en saber buscarla. Resulta obvio que afanarse con información para que, en un supuesto, los alumnos la puedan transformar en conocimiento, requeriría que éstos se acercasen a la información sugerida u orientada con el fin de que consiguieran conocerla y, tras conocerla, ir ascendiendo en las pretensiones cognoscitivas de manera que llegasen a entenderla captando bien su significado y matices; aplicarla a posibles situaciones; analizarla organizando sus partes e identificando sus componentes; sintetizarla llegando a realizar generalizaciones y a predecir posibles conclusiones; valorarla tratando de verificar, comparar y discriminar las ideas presentadas; compartirla con los supuestos miembros del grupo; criticarla con el fin de organizarla bajo algún criterio; contrastarla con otras posibles respuestas; transformarla tras la pertinente toma de decisiones; elaborar, en fin, un trabajo en función de todo lo anterior, en el que, sin duda, se habrán puesto en ejercicio las capacidades creativas del grupo. Trabajar, pues, la información supone poner en juego estrategias cognitivas de alto nivel y principios claramente propios de las teorías constructivistas del aprendizaje que, entendemos, deben ser bien aprovechadas por los docentes de hoy.

En esta metodología el docente propone a un grupo de alumnos un trabajo, un proyecto, un problema a resolver que no tenga solución cerrada o única, que no esté terminado o definido ni se encuentren fácilmente respuestas directas, ni siquiera en la red. Este grupo se distribuye las diferentes responsabilidades para la elaboración del trabajo o el propio docente asigna las tareas para cada uno. No se trata de lanzarles a una navegación sin rumbo destinada a una búsqueda indiscriminada de información, tantas veces infructuosa o frustrante, dado que la mayor parte de las fuentes principales, más actuales, valiosas y auténticas, las facilita el propio docente, por eso hablamos de búsqueda o exploración dirigida, asistida o guiada. Los estudiantes aprenderán a valorar la abundante información de calidad que existe en Internet y de esa información valiosa, aprenderán a extraer críticamente las ideas más relevantes que puedan ser aprovechadas para el logro de los objetivos propuestos en el trabajo comprometido.

La *WebQuest* vigoriza las competencias requeridas para el manejo adecuado de la información. Y hoy, cuando hablamos de operar adecuadamente con la información parece lógico que nos estemos refiriendo en gran parte a operar con Internet. Creemos que con *WebQuest* el desarrollo de esas competencias han encontrado en la red un aliado de primera magnitud que en trabajos de este tipo pone a los alumnos en situación de ejercitar las habilidades de exploración, colaboración, relación, pensamiento crítico, creatividad, selección, sistematicidad y organización en el trabajo, procesamiento de la información, comparación, clasificación, inducción, deducción, análisis, prueba, síntesis, toma de decisiones, transferencia del aprendizaje, etc. Es decir, no se trata en la *WebQuest* de dar respuesta a una serie de cuestiones concretas planteadas por el profesor y que podrían ser fácilmente copiadas desde un sitio de Internet hasta nuestra área de trabajo. No se trata de dar respuestas concretas a un cuestionario de preguntas más o menos enrevesadas. No se trata de acopiar información más o menos estructurada sobre un determinado tópico o problema. No se trata de repetir lo que otros han hecho o descubierto ya. No se trata de trabajar de forma individual para resolver el problema propuesto. Se trata de construir una respuesta imaginativa, creativa, al problema planteado, utilizando diferentes fuentes y poniendo en juego una serie de procesos cognitivos a los que más arriba ya nos hemos referido, y todo ello en un ambiente de interacción permanente con el grupo donde cada uno se atiene al papel que previamente ha sido definido.

El rol del profesor en esta metodología necesariamente adopta el perfil de ese docente tantas veces diseñado y descrito en textos escritos, en congresos, conferencias, etc.: facilitador y orientador del proceso de aprendizaje, mediador y organizador del material básico puesto a disposición de los alumnos y guía a lo largo del proceso para reconducir las desviaciones, en caso de que se produjesen. No desaparece, por tanto, la figura del docente. Sin embargo, de una vez por todas, deja de ser fuente necesaria y única de todo el saber. Es claro que en esta concepción, más allá de su planteamiento teórico, el énfasis se pone en el estudiante, en el aprendizaje.

Se reseñan habitualmente como partes de una buena *WebQuest*: el título (sugerente), la introducción (orientadora, motivadora, rica e interrogativa), la tarea (propuesta del resultado que se espera, cercano al mundo que se vive y especificación de roles), el proceso (pasos e itinerarios posibles que han de recorrerse para resolver el problema propuesto, de acuerdo con el rol de cada miembro del grupo), los recursos (materiales que se pueden utilizar para resolver la propuesta, generalmente relación de sitios Web), evaluación (criterios claros para la valora-

ción de la calidad del producto) y conclusión (lo que se debería haber aprendido, coherente con las restantes partes).

Son muchos los desarrollos de *WebQuest* en entornos de educación presencial. Basta hacer un breve recorrido por Internet para descubrir el impulso que ha tenido esta idea que, como todo lo relacionado con Internet, surgió hace pocos años, en 1995, propuesta desde la Universidad de San Diego por Bernie Dodge. Sin embargo, entendemos que las *WebQuest* en los sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje se deberían configurar como un instrumento ideal para potenciar el aprendizaje compartido.

Prácticamente las *WebQuest* incorporan Internet de manera eficaz a los procesos de formación y se vienen mostrando útiles para todos los niveles de enseñanza y para todas las materias, aunque no para todos los contenidos. Pero en el caso de la educación a distancia de hoy, en la que los alumnos están más habituados a manejar los sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje puede suponer una metodología apropiada y cercana para la construcción del aprendizaje entre pares. Convencidos de que el aprendizaje en cooperación y colaboración suele ser más eficaz y sólido que el que se produce a nivel individual, son muy numerosos los programas de educación a distancia exitosos que aprovechan las inmensas posibilidades de las tecnologías colaborativas que facilitan esa interacción entre los sujetos. Así, vienen utilizándose desde hace años las listas de distribución y los foros virtuales para debatir, contrastar y resolver algunos problemas. Igualmente el *chat* brinda ocasiones para el desarrollo de actividades socio-cognitivas. Más recientemente las bitácoras o *weblogs* nos ofrecen otra posibilidad para el aprendizaje en línea entre pares. Pues bien, desde hace poco tiempo, al menos en nuestro contexto, han venido proliferando *WebQuest*, sobre todo en los ámbitos de la enseñanza no universitaria de corte presencial.

Un docente que trabaje a través de los sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje se encuentra en una situación inmejorable para trabajar a través de esta metodología. Quizás, tratándose normalmente de destinatarios adultos pensamos que en la confección de los grupos así como en la distribución de los roles en los mismos puede darse más autonomía a los propios estudiantes. Sin embargo, el tema o título de la *WebQuest*, la motivación introductoria, la tarea concreta que ha de realizarse, el proceso, los recursos, etc., han de ser diseñados y facilitados por el docente. Otra cuestión es que otro tipo de trabajo requiera que sea un determinado alumno el que actúe como «docente» de sus propios colegas y proponga otra *WebQuest*.

No cabe duda que diseñar una buena *WebQuest* resulta laborioso. Lo que sucede es que una vez terminada puede servir para propósitos posteriores. En algunos casos bastará que en cada ocasión se realicen leves retoques y actualización de recursos. Diseñar *WebQuest* por parte de equipos docentes es otra buena alternativa. Una *WebQuest* puede suplir determinado módulo, tema o unidad didáctica y, normalmente, superar los logros de conocimiento y destrezas pretendidos en la acción formativa.

En fin, es ésta otra formulación que puede aportar su grano de arena para ampliar instrumentos apropiados para la realización de buenas prácticas en educación a distancia.

9. EVALUACIÓN EN FORMATOS NO PRESENCIALES⁸

Venimos observando en los diferentes ámbitos de educación a distancia en los que nos hemos venido moviendo a lo largo de las dos últimas décadas las prevenciones, dudas, temores, confusiones, malentendidos, etc., que se generan en torno al concepto, objeto, contenido, fases, protagonistas, etc., de la **evaluación de los aprendizajes** en los distintos formatos de la modalidad no presencial. Evaluación orientada a competencias diríamos ahora.

Por ello nos ha parecido conveniente dedicar dos editoriales consecutivos a tan importante cuestión con el afán de clarificar desde nuestra perspectiva, las ideas fundamentales en torno a esta variable curricular, esencial en todo proceso de enseñanza-aprendizaje y de manera especial en los desarrollados a través de la modalidad a distancia.

Todas las actividades humanas reciben de manera implícita o explícita una valoración, en unos casos para sancionar el resultado o rendimiento de una tarea y en otros, que entendemos son la mayoría, para realimentar el sistema al descubrir los fallos, lagunas o deficiencias del proceso y tomar decisiones pertinentes que reconduzcan las acciones con el fin de mejorar el rendimiento.

Las actividades siempre se encaminan a la consecución de determinados objetivos. Los humanos nos proponemos metas a corto, medio o largo plazo. Una vez que hemos llegado al final de la actividad comprobamos las coincidencias o desviaciones entre los objetivos propuestos y los logros alcanzados. Pero entendemos

⁸ Editorial del BENED de enero de 2008.

que no es ésta la mejor forma de que nuestra valoración y juicio sobre lo realizado pueda tener efectos positivos sobre la acción, ya terminada. Sí podría, en todo caso, tener efectos sobre futuras actuaciones de idéntica índole.

El ideal será, por tanto, realizar de manera continuada esa valoración de los logros parciales que apuntan al producto final, con el fin de descubrir las dificultades que surgen en el proceso, atenuar o superar los obstáculos, adecuar la acción a los medios disponibles y viceversa, etc.

El proceso enseñanza-aprendizaje conforma una actividad humana de primera magnitud con un protagonista principal, el sujeto que aprende y con otro no menos importante que existe, precisamente, para facilitar ese aprendizaje, el profesor. En ella, obviamente, se hace igualmente precisa la medida, valoración y toma de decisiones, es decir, la evaluación.

Es sabido que en el proceso enseñanza-aprendizaje existen unas competencias que se prevé alcancen los estudiantes al final de un determinado ciclo, curso, fase, etapa, materia... Si tratamos de comprobar el grado de logro de esas competencias al final del proceso, estaríamos ante los tradicionales y típicos exámenes finales que pretendían medir hasta qué punto se habían alcanzado una serie de conocimientos y destrezas previamente planificados y pretendidos. Una vez superado el mínimo acordado, el estudiante era considerado *apto*. En caso contrario, la sanción era negativa. Mediante este sistema el estudiante se lo jugaba todo a una carta y sin posible oportunidad para la enmienda.

Postulamos la necesidad de recoger constante y suficiente información sobre la situación del sujeto de aprendizaje en cada una de las fases de su itinerario formativo, con el fin de *orientarle a lo largo del proceso, y ayudarle a superar las dificultades que se le pudieran presentar durante el estudio*. Para ello se deberían arbitrar las pertinentes actividades complementarias de aprendizaje o consejos singulalizados, que deberían apuntar a la ganancia de las competencias no poseídas y previamente diseñadas para su logro. Por tanto, no podrá ser la evaluación una fase aislada y mucho menos final del currículo, sino integrada, formando parte de él como elemento sustancial del mismo. Por otra parte, no se trataría de evaluar sólo conocimientos, sino también habilidades, destrezas y actitudes.

Consideramos a la evaluación del aprendizaje como la *acción de obtención de información sobre el estudiante y la naturaleza y calidad de su aprendizaje, acción ésta integrada en el proceso formativo, sistemática y continuada, que nos permitirá valorar alternativas previas a la toma de decisiones*.

El punto de mira de los estudiantes ha sido, es y probablemente será la evaluación. En realidad suelen estudiar para ser evaluados, sobre todo en el contexto del sistema educativo formal. Esta circunstancia se da menos en el ámbito de la formación permanente por la motivación que suele existir para la adquisición de esos nuevos conocimientos o destrezas no poseídos aunque sí deseados o necesarios.

Si los instrumentos y pruebas de evaluación son —como deben ser— coherentes con los otros elementos o variables del diseño y desarrollo de la acción o curso, están determinando en realidad el aprendizaje de los estudiantes, las enseñanzas de los docentes e incluso las formas de enseñar y aprender. Un curso de formación a distancia, pues, puede quedar condicionado por lo que se evalúa. De poco servirá plantearse hermosos objetivos e inmejorables contenidos si se prescinde de qué, cómo y cuándo evaluar.

El resultado de un buen curso puede quedar malogrado por un inadecuado enfoque de la evaluación o de sus técnicas. Ya se ha investigado suficientemente sobre la relación que existe entre una evaluación técnicamente bien concebida y la calidad de los resultados del aprendizaje. Las pruebas de evaluación bien estructuradas se convierten en un elemento más de aprendizaje y no sólo de control, al obligar al estudiante a *recordar, comprender, reconocer, reconstruir y aplicar*. Creemos que una evaluación adecuadamente diseñada puede servir, entre otras cosas, para:

- *Clarificar y ajustar objetivos y contenidos.* ¿Qué evaluar?, ¿para qué?, ¿son objetivos y contenidos realistas, evaluables...? Probablemente habrán de ser eliminados los objetivos y contenidos que no son posibles de evaluar. En todo caso, la función de clarificación forzará a redactarlos de forma más adecuada que apunten a la posibilidad de comprobar de una u otra manera si se cubren o no.
- *Diagnosticar situaciones.* Bien sean de individuos concretos o del grupo de estudiantes que siguen el curso, con el fin de adecuar el proceso de enseñanza a sus posibilidades y limitaciones.
- *Mantener constantes los niveles académicos.* La evaluación sirve de guía al propio docente para cerciorarse sobre el rendimiento de los estudiantes y sobre las previsibles desviaciones del itinerario formativo previsto que pudieran llevar a metas no deseadas.
- *Seleccionar y adecuar los conocimientos a las necesidades sociales.* La evaluación es requerida desde el punto de vista social, de manera que pueda utilizarse para

cumplir una función de selección y adecuación de los conocimientos de los alumnos diplomados a los requerimientos laborales del país.

- *Motivar pautas de actuación de estudiantes y profesores.* Una evaluación bien diseñada indica al estudiante qué, cómo y cuándo se estudia, y al profesor qué y cómo se enseña, con el fin de facilitar el éxito y huir del fracaso.
- *Predecir resultados.* La prevención y el pronóstico facilitados por una evaluación inicial y del proceso son más pedagógicos que la recuperación posterior de lo no aprendido al facilitar información que nos permite actuar con inmediatez.
- *Orientar a los estudiantes.* Fundamentalmente cuando, a pesar de todas las prevenciones, se producen fallos, lagunas o limitaciones en los aprendizajes con el fin de superarlos o aminorar sus efectos.
- *Propiciar la investigación.* Con los datos recogidos pueden compararse métodos y estrategias, cursos, grupos de alumnos, diseños, recursos, etc.
- *Fundamentar la innovación.* La investigación referida puede probar la eficacia de nuevos métodos o estrategias didácticas que inviten a la introducción de algún cambio que transforme y mejore la estructura o elementos de la acción formativa.
- *Proporcionar información más allá del docente.* Bien sea para la propia institución que imparte el curso, bien para instancias superiores (administraciones públicas, asociaciones, empresas, etc.), con el fin de tomar decisiones dirigidas a la mejora de la acción.
- *Informar y orientar al estudiante,* con el propósito de hacerle partícipe de sus deficiencias o progresos y así ayudar a fijar mejor sus aprendizajes.

Lo escrito hasta ahora en este editorial cuadra a la evaluación del rendimiento en general y a la específica que ha de realizarse igualmente en los cursos de enseñanza a distancia. Sin embargo conviene agregar otras consideraciones propias de esta modalidad de enseñanza.

La realimentación que propicia la evaluación se hace más imprescindible aún en estudiantes a distancia, individuos que precisan comprobar con inmediatez y frecuentemente si sus aprendizajes son sólidos para, en el caso contrario, introducir los correctivos necesarios. Por otra parte, aunque pensamos que la modalidad de enseñanza a distancia ya ha mostrado debidamente su eficacia, para argu-

mentar contra los escépticos, aún requiere ser reforzada con la credibilidad necesaria, mediante la comprobación pública de que los ciudadanos que han superado un curso a través de esta modalidad están tan preparados o mejor que otros que siguieron el mismo curso a través de la modalidad presencial. En la docencia presencial la evaluación se nos muestra como un elemento sustancial del proceso enseñanza-aprendizaje, aunque existen a lo largo del mismo continuas situaciones de relación profesor-alumno que eluden que este último pierda el norte. Sin embargo, en la enseñanza a distancia la evaluación llega a convertirse, nos atreveríamos a decir, en elemento estrella.

¿Qué deberíamos evaluar?

No nos deberemos limitar a evaluar lo que suele ser más habitual, los conocimientos. Proponemos que en las distintas fases del proceso evaluador nos preocupemos por recoger información de los diversos ámbitos del saber, del saber hacer y del saber comportarse y relacionarse humanos. Así sugerimos, de acuerdo con la planificación formulada, valorar objetivos de los siguientes ámbitos y los contenidos referidos a los mismos, que siempre estarán, en cantidad y calidad, en función de las características y nivel del curso. Así, con un enfoque orientado a competencias se debería abarcar la evaluación de:

- Conocimientos, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y valoración de principios, hechos y leyes.
- Destrezas y habilidades, procedimientos y normas técnicas.
- Actitudes, valores y normas, personales y sociales.

¿Quién debe evaluar?

No es fácil aceptar que pueda ser una sola persona la responsable única de la evaluación del rendimiento académico de un estudiante, y menos en formatos no presenciales. Para responder a esta cuestión habremos de considerar:

- Al responsable del diseño de las competencias, objetivos y contenidos del curso. De ahí ha de partir la evaluación.

- Pero persona distinta puede decidir sobre el nivel de exigencia que ha de imprimirse a un determinado curso, o sobre los objetivos mínimos necesarios para su superación positiva.
- Si ya se marcaron las competencias, los objetivos, contenidos y el nivel mínimo de exigencia, la misma persona u otra distinta habrá de decidir, elaborando o dando las directrices para ello, sobre las pruebas concretas que habrán de pasar los estudiantes, tanto al nivel de autoevaluación como de heteroevaluación, coevaluación, etc.
- La misma u otra persona se hará cargo de todos o de cada uno de los siguientes procesos: corrección, calificación, juicio y toma de decisiones respecto a las pruebas a que ha sido sometido el destinatario del curso.
- ¿Quién y de qué manera informará a los estudiantes sobre el resultado de la evaluación.
- Incluso conviene conocer quién hará uso de los datos globales de la evaluación y qué decisiones se podrán adoptar al respecto.

¿Cuándo debe evaluarse?

Sugerimos la realización de una *evaluación inicial o diagnóstica* al comienzo del curso que nos ofrecerá una radiografía de cada estudiante concreto y de la situación del grupo, si es que todos iniciaron el curso a la vez, en el caso de empresas o instituciones. Con estos datos conoceremos las lagunas, posibilidades y limitaciones de cada estudiante con el fin de que podamos personalizar la orientación o ayuda y, en su caso, nos cercioraremos de la imposibilidad de que alguno inicie el curso al no poseer las competencias mínimas requeridas para el uso adecuado de los correspondientes materiales de trabajo.

A lo largo del curso, se hace precisa la *evaluación del proceso o evaluación continua* del trabajo que se realiza. De esta manera la realimentación es constante y la evaluación es realmente formativa.

Se hace precisa, por fin, una *evaluación final*, que debería ser consecuencia lógica de la evaluación continua y sistemática que se ha venido realizando. No es aconsejable llevarla a cabo descontextualizada de la participación del estudiante, de los trabajos y pruebas que ha ido realizando a lo largo del proceso de aprendizaje.

¿Cómo podemos evaluar?

Muchas de las decisiones que a este respecto habrán de adoptarse deberán ser previas al desarrollo del curso o materia. Decisiones que inciden en las propias posibilidades y medios con que cuenta el centro responsable de impartir el curso, o la institución o empresa en la que lo van a seguir. Así, caben todas estas posibilidades:

Tipos de evaluación

- a) ***Evaluación sumativa-Evaluación formativa.*** Hablaremos de *evaluación sumativa* o acumulativa cuando pretendemos averiguar el dominio conseguido por el alumno con la finalidad de certificar unos resultados o de asignar una calificación de aptitud o inaptitud referente a determinadas competencias, conocimientos, destrezas o capacidades adquiridos en función de las previsiones. Esta evaluación hace referencia al momento final de un curso o actividad de aprendizaje. Es punto de llegada, valoración de un producto cerrado y acabado.

La *evaluación formativa* o *procesual* trata de proporcionar una información, con el fin de tomar decisiones de cara a la orientación del estudiante conforme éste va siendo evaluado. Pretende que el estudiante corrija defectos y confusiones, supere dificultades y adquiera competencias que se han detectado como ausentes en la prueba o trabajo de evaluación propuesto. Interesa conocer qué es lo que el estudiante no sabe y debería saber, lo que no domina suficientemente y debería dominar.

Si la *evaluación sumativa* es un punto de llegada, la *formativa* es un punto de partida para la asimilación de nuevos aprendizajes o para la rectificación de los mal adquiridos. Las dos formas se hacen precisas en la enseñanza a distancia, aunque pensamos que se debe insistir especialmente sobre la segunda.

- b) ***Evaluación cuantitativa-Evaluación cualitativa.*** Significaremos a la evaluación *cuantitativa* como basada en la observación, medición, cuantificación y control. Se da máxima importancia a la objetividad, exactitud, rigor y rigidez en la medida, mediante el uso de sofisticados y consistentes instrumentos y cuidados métodos de recogida y análisis de los datos.

Sin embargo, la evaluación *cualitativa* pretende penetrar más en el sujeto a evaluar y comprender profundamente sus características. A través de ella se pueden evaluar productos más allá de los objetivos propuestos, pueden utilizarse métodos más informales de medición, se consideran otras variables distintas a las de la objetividad de los fríos resultados de una prueba, tales como situación del individuo, prerrequisitos con los que inició el curso, etc. La riqueza informativa que ofrece es muy amplia.

Pensamos que en la enseñanza a distancia, las dos formas *cuantitativa-cualitativa* deben tener cabida en el proceso de evaluación, mediante la consideración de todas las variables que inciden en el estudiante y con la correcta utilización de los métodos e instrumentos técnicos más depurados posibles.

- c) **Evaluación normativa, evaluación criterial o evaluación personalizada.** Al evaluar, podemos limitarnos a *criterios de grupo*, con lo que la calificación del individuo queda en una posición relativa con respecto a los otros miembros del grupo (*evaluación normativa*).

Podemos referir la evaluación a *criterios conductuales, especificados previamente*, de superación de objetivos y/o contenidos (*evaluación criterial*).

Por fin, podemos considerar la personalidad, posibilidades de progreso y limitaciones del propio estudiante, sin compararlo con otros y sólo consigo mismo (*evaluación personalizada*).

Entendemos que en la formación a distancia, dirigida a adultos que pretenden una determinada capacitación, la evaluación más acorde sería la *criterial*, en la que se certifica que el estudiante ha superado satisfactoriamente todos los objetivos propuestos y los contenidos que conforman el perfil del curso. Es decir, adquirió las competencias previstas.

- d) **Autoevaluación-heteroevaluación.** Nadie mejor que el estudiante puede valorar el esfuerzo realizado, el tiempo dedicado, las dificultades superadas, la satisfacción o insatisfacción, etc., producidos por los aprendizajes. Por otra parte, la participación del estudiante en la valoración continua de sus progresos de aprendizajes no han de obviarse.

Ésta sería la *autoevaluación* que, sin embargo, no aceptamos como elemento exclusivo de la estimación de la superación o no de los objetivos mínimos. Por tanto, *autoevaluación* y *heteroevaluación* habrán de complementarse oportunamente. También podríamos integrar en este bloque a la *coevaluación* realizada por los propios pares.

Ubicación tempoespacial de las pruebas

- a) ***Evaluación presencial.*** Este tipo de la evaluación de los estudiantes de enseñanza a distancia consiste en la realización de pruebas o trabajos que habrán de desarrollarse con tiempo, espacio físico y situación delimitados con suficiente antelación. En este caso, todos los estudiantes se encuentran en la misma situación. Y existe la garantía de que el individuo matriculado en el curso es quien de verdad realiza la prueba. En enseñanzas regladas y oficiales continúa siendo un espacio de uso bastante generalizado. Hoy se está avanzando en sistemas de evaluación que sin necesidad de la presencia física del individuo frente al profesor principal, garanticen la autoría del trabajo o respuestas. Las TIC nos están aportando interesantes alternativas al respecto.
- b) ***Evaluación a distancia.*** Se realiza con espacio y situación libre para el estudiante, con fecha límite o no para entregar o cumplimentar el trabajo o prueba. Los entornos virtuales de aprendizaje en la actualidad permiten que, a distancia, a través del ordenador, el profesor señale una fecha, incluso hora y duración, para responder la prueba a través de Internet, individualizando el evento, si lo desea, para cada uno de los estudiantes.
- c) ***Evaluación mixta.*** En este caso cabe la evaluación a distancia como protagonista del proceso de aprendizaje, pero ésta no es definitiva. La evaluación del alumno se completa con una o más pruebas presenciales que pueden dar mayor credibilidad al rendimiento real del estudiante. Esta evaluación presencial puede consistir en la realización de un trabajo o prueba desconocido por el estudiante, o con conocimiento previo de lo que se va a plantear. También puede consistir en la defensa de un trabajo elaborado en el propio hogar o empresa, etc.

En un próximo editorial plantearemos otros aspectos de la evaluación que pueden interesar en la modalidad a distancia.

10. PRUEBAS DE EVALUACIÓN⁹

Continuando con las reflexiones del editorial anterior, venimos detectando en las propuestas de educación y formación en formatos no presenciales, y también

⁹ Editorial del BENED de febrero de 2008.

en las presenciales, una serie de hábitos que desvirtúan el sentido que dábamos a la evaluación el pasado mes.

Cuando un estudiante obtiene una determinada calificación es muy probable que al informarle de ello se haga mención exclusivamente a la prueba, sin más. Ahí se prescinde de cómo llegó a la situación de responder o elaborar y de cómo respondió o elaboró, de tal o cual manera. Se ignora si superó o no determinadas dificultades, si trabajó de forma continuada o sistemática o si acumuló el esfuerzo en los momentos finales.

Y es muy probable que esa calificación obtenida haga mención sólo a determinados conocimientos y pensamiento convergente, ignorando otro tipo de competencias que, igualmente, se deberían haber diseñado para el aprendizaje y, consecuentemente, evaluado. Además, si esa calificación es cuantitativa y el estudiante obtiene, por ejemplo, un 4,5 sobre 10 (el 5,0 sería la calificación mínima para aprobar) ¿Qué quiere decir que a ese estudiante le faltan cinco décimas, de qué, para pasar esa barrera mágica de los 5 puntos?

Por otra parte, los profesores nos solemos fijar casi exclusivamente en lo que respondió o hizo mal el estudiante, o dejó de hacer. Pocas veces reparamos en lo adecuado, bien respondido, bien hecho. Solemos destacar sólo lo negativo, mal respondido, incompleto, deficiente, etc. Parecería que sólo interesa controlar, más que formar al estudiante. Además, utilizamos formularios de pruebas de evaluación que se redactan a veces con escasa claridad y, en ocasiones, utilizando herramientas o instrumentos de medida poco adecuados.

Hemos de considerar también como debilidades de una muy extendida forma de evaluar el hecho de que ciertos profesores no tienen un conocimiento claro del concepto, significado, sentido, valor..., de la evaluación. En otros casos se considera a la evaluación como un (a veces sólo uno) momento independiente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hablemos en esta ocasión de las pruebas de evaluación. Una prueba de evaluación es un reactivo que propone el profesor a los estudiantes con el fin de que éstos pongan de manifiesto la posesión de determinados conocimientos, aptitudes, habilidades o actitudes. Vamos a enumerar seguidamente las diferentes pruebas de evaluación que pueden proponerse a estudiantes que siguen su formación a través de formatos no presenciales.

Ejercicios de autoevaluación

Sea en formatos de material impreso o hipertextual, se trataría de preguntas que pueden estar intercaladas en el texto y, más habitualmente, al final de una unidad de aprendizaje.

En el primer caso sirven más de orientación que de autocontrol del progreso en el aprendizaje. En los ejercicios de autoevaluación o autocomprobación, se efectúan unas preguntas que el estudiante responde, bien eligiendo entre más de una opción, o elaborando la respuesta y, con inmediatez, puede comprobar el acierto o error de la misma, dado que las soluciones correctas las ofrece el autor del material, desde su propia perspectiva, en otro lugar distinto a aquel en el que aparecen las preguntas, o en los entornos virtuales de forma inmediata al pulsar la opción elegida.

De esta manera el estudiante comprueba frecuentemente cuál es su grado de progreso en el aprendizaje. Si responde correctamente los aprendizajes pueden quedar aún mejor anclados. Si la respuesta fue errónea puede motivar a estudiar nuevamente el material o a la búsqueda de información complementaria.

Las cuestiones aquí planteadas deben estar —como en cualquier otro tipo de pruebas— plenamente relacionadas con los objetivos de formación propuestos o competencias pretendidas y cubrir todos ellos, planteando preguntas relacionadas con los contenidos relevantes tratados en el material.

Y ello porque los estudiantes son dados a identificar como importante para el aprendizaje y clave del estudio todo lo que se pregunta, relegando a segundo término aquello que no fue motivo de autoevaluación. Por ello consideramos que el número de estos ejercicios debe ser suficientemente amplio y no reducido —como suele ser habitual— a unas cuantas preguntas que generalmente quedan respondidas con suma facilidad. De esta manera se potencia el repaso de lo fundamental de la unidad. En todo caso, si la lista de preguntas o items fuese demasiado larga, convendría dividirla y ubicar cada fragmento al final de cada una de las partes importantes de la unidad.

Generalmente estos ejercicios deben solicitar del alumno respuestas breves aunque exigiendo una profunda reflexión sobre lo estudiado. Las preguntas han de formularse de manera que sea difícil contestarlas con una reproducción literal de lo leído en el texto, deben obligar al estudiante a sintetizar, analizar, relacionar, aplicar, comparar, etc.

Y ello puede hacerse tanto a través de pruebas objetivas como de preguntas que exijan la elaboración personal. Desde estas páginas aconsejamos que no se utilice en todas las unidades el mismo tipo de pruebas, con el fin de habituar al estudiante a enfrentarse a una amplia variedad de formas de control que, por otra parte enriquecen diversas capacidades cognitivas.

Las soluciones a estos ejercicios de autoevaluación deben cuidarse especialmente. En ellas se puede dar la respuesta correcta, sugerir al estudiante en qué parte del texto puede encontrar la respuesta o qué material distinto debe consultar. Si se pidió la resolución de un problema o la aplicación de teorías, es aconsejable que la solución ofrecida responda íntegramente a la cuestión propuesta.

Igualmente conviene ofrecer al estudiante la aclaración de por qué una respuesta, aunque plausible, no es correcta. Esta opción es más aconsejable cuando se emplean pruebas objetivas. El estudiante debe asegurarse de por qué su respuesta no fue correcta y sí lo es la ofrecida por el autor de los materiales.

Pruebas a distancia

Normalmente estructuradas como cuadernillos de evaluación, cuadernos de trabajo o unidades de evaluación en entornos virtuales. Consisten en unos ejercicios en los que se plantean cuestiones a los estudiantes que éstos habrán de responder y enviar al centro desde el que se imparte el curso o, en su caso, al tutor al que ha sido encomendado el estudiante en cuestión, a través de los sistemas convencionales o, ahora más comúnmente, de forma automática a través de la propia plataforma.

Estas pruebas pueden ser estructuradas de muy diversas maneras, siempre en función de la naturaleza del curso que se imparte. Desde trabajos amplios que requieran poner en juego diversas capacidades cognitivas del estudiante que evalúen distintos objetivos de formación, hasta pruebas objetivas, pasando por pruebas de ensayo o trabajos de elaboración, sean éstos teóricos o prácticos.

Es aconsejable utilizar instrumentos de evaluación múltiples —incluso dentro de cada cuaderno o unidad de evaluación— que pueden ser válidos sin que creen especiales problemas para ser resueltos a distancia.

Nos parece que esta forma de evaluación del proceso o evaluación continua a distancia garantiza un estudio sistemático y eficaz y comporta otras ventajas como éstas:

- Suponen un control periódico del progreso académico de los estudiantes, posibilitando una evaluación continua.
- Obligan a estudiar, dado que es preceptivo la remisión de la prueba al centro o al tutor en una fecha determinada.
- Este estudio lo realizará el alumno de forma sistemática, ya que las pruebas se ajustan a la parte de la materia que se calcula debe haberse aprendido en una determinada unidad de tiempo, evitando así la sobrecarga de estudio en unas fechas determinadas.
- Ayudan a retener los aspectos fundamentales de la materia. El estudiante habrá de insistir en los puntos no suficientemente asimilados que son motivo de pregunta, con el fin de retener los conceptos fundamentales y, de esta manera, convertirse en auténtico protagonista de su aprendizaje.
- Se utilizan como elemento de comunicación bidireccional, dado que habrán de ser comentados por el tutor, con la corrección de errores, calificación y las pertinentes orientaciones.
- El conocimiento, por parte del estudiante, de los resultados de su aprendizaje y la correspondiente orientación sobre el mismo, actúa de fuerte incentivo para la mejora en cantidad y calidad de los futuros.
- Se obliga al alumno a no limitarse en su estudio a la consulta del material estrictamente obligatorio, al solicitársele respuesta a cuestiones que requieran la reelaboración, análisis de enfoques distintos o relación entre ellos, etc., que ponen al individuo en situación de verse obligado a acudir a otras fuentes bibliográficas o a profundizar en las de estudio obligatorio.
- Se exige, en algunos casos, la postura personal en determinadas cuestiones, que requerirán la reflexión y estudio en profundidad de todo tipo de material.
- Sirven de entrenamiento —en su caso— para la realización de las pruebas presenciales, si las hubiere, al deber estar estructuradas en forma similar, en cuanto al contenido y estilo de las cuestiones.
- Orientan a los docentes para detectar los bloques de la materia en donde existen mayores lagunas en el aprendizaje de los alumnos, para poder insistir, bien en sesiones presenciales de tutoría, o a través del contacto postal, telefónico o informático, en la resolución, discusión y análisis de las mismas.

- Los profesores redactores de las pruebas pueden averiguar, al igual que los tutores, dónde se centran las dificultades más típicas de la materia, así como dónde se detectan los fallos más notables en la propia redacción de estas pruebas.
- Se establece el que pudiera ser requisito administrativo de la cumplimentación de estas pruebas sin las cuales, generalmente, no puede superarse la materia en cuestión.

Pruebas presenciales

Son pruebas que, cuando están establecidas, ponen al alumno en disposición de demostrar hasta qué punto los trabajos realizados a distancia han sido fruto de su exclusivo esfuerzo personal.

Debido a la trascendencia de estas pruebas, dado su peso específico en la evaluación final de los alumnos, con vistas a la toma de decisiones, será conveniente que los responsables de redactarlas se atengan a una serie de criterios, normas o sugerencias que las hagan más objetivas, válidas y fiables. Seguidamente se señalan los que creemos más destacados.

Criterios generales para la redacción de las pruebas

Consideración de los objetivos. Ajustar la redacción de las preguntas a todos y cada uno de los objetivos previamente requeridos. Ha de evaluarse lo que se pretendía que aprendiesen los alumnos. En definitiva, el contenido de la pregunta ha de ser siempre relevante y estar de acuerdo con los objetivos.

Proceso mental que se pretende evaluar. Incluir en la prueba preguntas que evidencien el tipo de proceso mental que se pretende que muestre el estudiante (describir, comparar, relacionar, analizar, sintetizar...).

Enunciado de las cuestiones. Huir de enunciados similares a los epígrafes que aparecen en el material estudiado, dando cierta originalidad a la pregunta, organizando la cuestión de manera diferente, para que el estudiante tenga que seleccionar el material y organizar su propia respuesta.

Univocidad de la pregunta. Cuidar la formulación de las preguntas, de forma que todos puedan entender lo mismo. La falta de claridad en este aspecto desvirtúa en ocasiones la valoración adecuada de cada estudiante.

Instrucciones para cumplimentar la prueba. Determinar con claridad las instrucciones que han de seguirse para la correcta realización de la prueba. Dar orientaciones sobre la distribución del tiempo en pruebas que se compongan de más de una parte; criterios de valoración de las preguntas; indicaciones sobre la forma de responder —de forma limitada o amplia— y otras consideraciones adaptadas al curso en cuestión que eviten calificaciones que no respondan a la realidad de lo que sabe cada uno.

Precauciones en pruebas objetivas. Si se han incluido pruebas objetivas, además de lo expuesto anteriormente, se deberá tener cuidado con:

- Agrupar los ítems según el tipo de prueba objetiva. No convendrá mezclar, por ejemplo, respuestas de asociación, de doble alternativa, de ordenamiento, de múltiple elección.
- Evitar que en una pregunta se encuentre la pista para responder correctamente a otra.
- Obviar las preguntas irrelevantes, aunque sean muchos los ítems de que se componga la prueba.
- Procurar situar los ítems de menos dificultad al principio de la prueba.
- Dosificar la dificultad de la prueba. Distribuir la diversa dificultad de la prueba, incluyendo preguntas de solución más o menos fácil, con el propósito de discriminar convenientemente los aprendizajes de los estudiantes.

La información a los interesados

De poco serviría que la evaluación terminase con la toma de decisiones por parte del profesor, una vez medida y enjuiciada la calidad de los aprendizajes del estudiante. La información extraída de la evaluación final se hace absolutamente necesaria a diversas instancias: profesor, centro, institución o empresa y, naturalmente, interesado.

A este último es a quien más importa y a quien más va a beneficiar esta información y la generada por otras fases o etapas de la evaluación no final. Centrémonos en ella.

La información ha de pasarse al alumno siempre que éste haya realizado un acto evaluativo, haya sido a distancia o presencial. Esta información habrá de ser:

- *Total*. Reflejando todas las consideraciones necesarias de las que se deduzca lo que el alumno realmente sabe y no sabe de aquello de lo que ha sido evaluado. Obviamente esta característica estará siempre en función de la calidad de los instrumentos de medida.
- *Personalizada*. Particular y específica para cada sujeto, mediante la que éste identifique los fallos, deficiencias o lagunas que le permitan centrarse en el estudio específico de unos contenidos concretos, insuficientemente asimilados y no en la totalidad de los que abarcaba la prueba de evaluación.
- *Motivadora*. La comunicación de la sola calificación es muy pobre. Si a ella se añade un pormenorizado informe de la localización de las insuficiencias detectadas, ya se gana bastante. Pero si esta información se completa con las correspondientes indicaciones de orientación y ayuda que sitúen al estudiante en la buena dirección de aprendizaje, se habrá hecho un buen servicio pedagógico. Por fin, si a ello se agregan frases o expresiones de ánimo, de estímulo al propio autoconcepto del estudiante, puede redondearse la bondad de un informe de evaluación.
- *Inmediata*. Habrán de aprovecharse las posibilidades pedagógicas que supone la inmediatez de la información como refuerzo para el aprendizaje. Habrá que esforzarse en lograr reducir al máximo el tiempo transcurrido entre la cumplimentación de la prueba a distancia o realización de la presencial y la remisión del informe del profesor.
- *Clara*. La interpretación no ha de dejar lugar a dudas. Todo lo que ha querido reflejar el profesor en su informe deberá poder entenderlo con absoluta claridad el individuo evaluado. Esta información, obviamente, estará siempre adaptada al nivel cultural del destinatario.

Pueden utilizarse en el informe:

- Expresiones de carácter meramente **simbólico** (gráficos, números, letras...).
- Expresiones **estimativas** o juicios (los tradicionales suspenso, aprobado, notables...).
- Expresiones descriptivas de lo que se sabe y no se sabe, que incluyan los pertinentes comentarios individualizados que estamos aconsejando.

Pero con estas expresiones no es suficiente. El informe debería recoger algún tipo de **comentarios** que pueden ser de distintos tipos:

- Que corrijan errores indiscutibles y malentendidos.
- Que expliquen la corrección o crítica y le ayuden a entender lo que debería hacer para evitar errores similares en el futuro.
- Que traten cómo puede mejorarse una respuesta concreta que no está mal, pero no es del todo satisfactoria.
- Que apoyen, animen y motiven.
- Que traten sobre técnicas de estudio o métodos para resolver el ejercicio en cuestión.
- Que expliquen la calificación dada (evaluación o comentarios finales)

11. ALGUNAS TÉCNICAS DE EVALUACIÓN¹⁰

La evaluación del rendimiento académico de los estudiantes se lleva a cabo a través de las diversas pruebas y formas de evaluar ya comentadas en editorial anterior. Como ya señalamos allí, una prueba de evaluación es un reactivo que propone el profesor a los estudiantes con el fin de que éstos pongan de manifiesto la posesión de determinadas competencias, léanse conocimientos, habilidades, destrezas, etc. Y para medir esto pueden utilizarse distintos instrumentos. Trataremos de enumerar los tipos y características de algunos de los que más pueden interesar en la enseñanza a distancia.

Deseamos insistir en que los estudiantes pueden, deben, aprender del propio planteamiento de la evaluación. La evaluación integrada plenamente en el proceso de aprendizaje, se estructura como una variable sustancial que debe propiciar y mejorar este proceso, siempre que esté bien diseñada, bien aplicada y bien comunicada, a efectos de retroalimentación eficaz.

Vamos a limitar nuestra exposición a los que entendemos son instrumentos más usuales para la evaluación de logros de objetivos y competencias en la enseñanza a distancia. Por ello, por ejemplo, prescindiremos de la prueba oral, rara-

¹⁰ Editorial del BENED de marzo de 2008.

mente utilizada en esta modalidad de enseñanza, salvo en algunas pruebas de idiomas que, en todo caso, pueden realizarse también utilizando los sistemas digitales y de telecomunicaciones.

Las pruebas abiertas o de respuesta libre

Las pruebas abiertas pueden recoger las denominadas de ensayo, las preguntas de respuesta libre, las composiciones, los trabajos, etc. En las pruebas de ensayo concretamente, se suele requerir a los estudiantes que muestren determinados productos de su aprendizaje, más complejos que la simple respuesta de un dato. En las composiciones escritas, pruebas de ensayo o de respuesta libre, pueden solicitarse al estudiante dos tipos de contestación:

- una respuesta a cada *ítem* o cuestión sin limitación de espacio, preguntas de *respuesta extensa*, o
- una respuesta limitada en la que se marca el espacio (media cuartilla, ocho líneas, una caja no extensible en el formulario digital en la Web, etc.), que serían cuestiones de *respuesta restringida* o breve.

Igualmente se pueden plantear cuestiones de estos tipos:

- Obligatorias o *impuestas* o, por el contrario dar un grado de *opcionalidad* al alumno de elegir «X» preguntas de entre las varias que se proponen.
- Pruebas en las que al estudiante se le va a dar o no posibilidad de *utilizar material* de apoyo para responder. Téngase en cuenta esta particularidad, dado que en las pruebas de evaluación a distancia será difícil conseguir que el alumno se sustraiga a consultar su material instructivo. Otra cuestión son las pruebas presenciales o, incluso, las realizadas telemáticamente con tiempo marcado para cada respuesta y para toda la prueba. No resulta en estos casos fácil consultar material, sencillamente por la falta de tiempo.

De igual modo debe considerarse el grado de repentización en la respuesta que se exige al estudiante. Así la respuesta puede ser:

- *Inmediata*, que se daría más frecuentemente en los ejercicios de autocomprobación y en las pruebas presenciales, y

- *Diferida*, más propia de las pruebas de evaluación a distancia o de los trabajos prácticos, de investigación o de amplia elaboración.

Tipos de preguntas en pruebas de respuesta libre

Podríamos enumerar una serie de posibles preguntas que ponen en juego diferentes procesos mentales que deberían estar relacionados con los logros previstos a nivel de competencias y objetivos. Veamos:

- Definir conceptos, ideas, principios, objetos...; justificarlos, proponer otros...
- Responder a quién, cuándo, cuánto, cuál, dónde, cómo, por qué...?
- Enumerar y/o describir hechos, objetos, fenómenos, personas...
- Contrastar semejanzas y diferencias, ventajas e inconvenientes, fortalezas y debilidades...
- Explicar relación causa-efecto, origen-consecuencia, inferencias o generalizaciones desde datos previo o por aplicación de normas o reglas.
- Argumentar a favor o en contra de determinados planteamientos.
- Analizar o sintetizar algún acontecimiento, procedimiento o argumento.
- Interpretar textos (comentario de textos), gráficos, tablas, audios, vídeos...
- Ordenar en cuanto a tiempo, espacio, valor...
- Evaluar propuestas, argumentos, procedimientos, obras...
- Etcétera.

Recomendaciones para su evaluación

Al elaborar este tipo de pruebas deberían considerarse, al menos, estas cuestiones:

- Los **objetivos** pretendidos y el tipo de proceso mental que se procura realice el estudiante que va a ser evaluado.

- La **extensión de la materia** que se pretende examinar, porque se hace difícil comprobar mediante este sistema el aprendizaje de excesiva cantidad de materia, dado el problema que supone el que la prueba sea **representativa** de todo lo que se quiere evaluar.
- El **tiempo** que se concede al estudiante para responder. Como al fin y al cabo en este tipo de pruebas son pocas las preguntas que se pueden hacer a los estudiantes, convendrá extremar su preparación con el fin de que midan el objetivo o competencia pretendidos, sean representativas, tengan una formulación sencilla y unívoca (todos han de entender lo mismo) y puedan ser previsiblemente contestadas por los concretos destinatarios de ellas que hayan dedicado un suficiente tiempo al estudio.

Si las preguntas que se hacen requieren una respuesta muy extensa (2 o 3 folios) podrán realizarse muy pocas en función del tiempo concedido. Pudiera parecer conveniente elaborar una prueba con más cuestiones de respuesta breve con el fin de que el muestreo de contenidos sea más amplio y su evaluación menos compleja. En todo caso, dependerá de la materia a evaluar y de las competencias (habilidades, destrezas, etc.) de las que se desea comprobar su logro.

Criterios que el evaluador puede considerar para otorgar la correspondiente calificación al estudiante, pueden ser entre otros posibles y según las características de la prueba, la apreciación de los siguientes:

- Respuesta ajustada a lo que realmente se ha preguntado y no a otras cuestiones cercanas o laterales al tema en cuestión.
- Dominio de la terminología y precisión conceptual.
- Justificación o argumentación sobre lo que se afirma o se niega.
- Capacidad para interpretar los datos facilitados y para organizar la información de forma sistemática.
- Riqueza y pertinencia de las ideas y profundidad en su tratamiento.
- Elaboración personal, crítica y fundamentada de lo aprendido.
- Originalidad, creatividad, imaginación...
- Calidad de la relación entre los conceptos: diferencias, semejanzas, causas, efectos, etc.

- Nivel de las conclusiones, pertinencia, consistencia y valoraciones críticas, si procede.
- Proyección de la problemática acometida a las situaciones reales.
- Estructura y argumentación.
- Citas y referencias bibliográficas.
- Corrección en la expresión gramatical y sintáctica.
- ...

El estudiante debería conocer la importancia relativa que el evaluador concederá a los diferentes criterios de valoración hechos públicos.

En el caso de tener que corregir, por ejemplo, un examen presencial de numerosos estudiantes, basado en este tipo de pruebas, sugerimos uno de estos métodos:

a) *Método analítico*

- El evaluador elabora las respuestas de un examen modelo con las ideas o pasos fundamentales que considera debe responder el estudiante.
- Se asignan coeficientes de importancia a cada idea o paso.
- En función de ellos se van adjudicando puntuaciones a cada respuesta emitida por los alumnos.
- Se sugiere corregir la misma pregunta de todos, después otra y así sucesivamente.

Igualmente aconsejable es calificar, sin pausa, en una sola ocasión, todas las respuestas dadas a una determinada pregunta.

b) *Método global*

Según se leen las pruebas se agrupan en un número determinado de categorías (generalmente 5 ó 6). Por ejemplo, ejercicios de:

- Calidad superior.

- Calidad por encima del promedio.
- Calidad media.
- Calidad por debajo de la media.
- Calidad inferior.

Quizás si son muchos trabajos pueda ser aconsejable, al principio, agruparlos en sólo tres categorías, buenos, normales y malos, que posteriormente podrían subdividirse. Puede resultar de interés adjudicar porcentajes aproximados a cada uno de los «montones», para así acercarnos a una distribución normal, por ejemplo, porcentualmente: 10-20-40-20-10, siendo el 40% el correspondiente al grupo de pruebas de calidad media. Aunque éste sería un procedimiento más ajustado a una evaluación normativa más que criterial. Nosotros apostamos más por esta última (ya se explicitó hace un par de editoriales en este mismo lugar).

Sea el que fuere el método utilizado, durante la corrección debe aprovecharse para realizar cuantos **comentarios** se estimen oportunos, con el fin de rectificar errores o fijar más los aprendizajes. Así siempre el estudiante conocerá por qué se le asignó una determinada calificación. Esta comunicación, por otra parte, se convierte en una insustituible fuente de motivación.

Normas a los estudiantes

Debe aprovecharse, bien sea la guía del curso o carrera, la guía didáctica de la materia o asignatura, el cuaderno de evaluación a distancia, las orientaciones en la plataforma digital o cualquier otro medio de comunicación de los utilizados en la enseñanza a distancia, para ofrecer a los estudiantes unas directrices que les orienten en la elaboración de sus respuestas a la prueba o pruebas. Podríamos señalar algunas:

- Leer rápidamente todas las preguntas y fijarse en la importancia y dificultad de cada una.
- Si se trata de pruebas con limitación de tiempo para contestar, distribuir éste de acuerdo con la prevista dificultad de las preguntas.
- Recapacitar sobre lo que realmente se pide en la pregunta con el fin de contestar estrictamente a aquello que se propone (comparación, análisis, síntesis, descripción, etc.).

- Un esquema de los puntos fundamentales de la respuesta en cuestión ayudará a organizar los contenidos y evitar una contestación desordenada o meramente memorística. Según la extensión requerida para responder, puede ser conveniente incluir este esquema en la cumplimentación de la prueba.
- Cuidar la utilización correcta y clara de la terminología propia.
- Evitar divagaciones y vaguedades que no responden a lo preguntado.
- Ser conscientes, en fin, de los criterios de evaluación que van a emplear los evaluadores y que deberían siempre ser conocidos con antelación por parte de los estudiantes.

Ventajas e inconvenientes de las pruebas de respuesta libre

Apuntamos una serie de ventajas e inconvenientes que pueden esgrimirse en pro o en contra de esta forma de evaluar. Hacen referencia bien a la redacción de las preguntas, bien a la respuesta por parte de los estudiantes o a la posterior calificación que se asigna.

Ventajas

- Son fáciles de preparar porque requieren menos preguntas que las pruebas objetivas.
- Soportan bajos costos. Incluso, en pruebas presenciales, se podrían dictar.
- Se puede medir cualquier tipo de objetivos del ámbito cognoscitivo y recoger aspectos fundamentales del estilo de aprendizaje del estudiante.
- Son insustituibles para comprobar cómo organiza el estudiante los conocimientos y cómo los expresa y dispone, dado que se le concede libertad para que exponga sus ideas con absoluta espontaneidad.
- Permiten apreciar la originalidad, creatividad e imaginación.
- Se puede apreciar la capacidad de los sujetos evaluados para emitir juicios y medir indirectamente actitudes, valores y opiniones.

- Potencian las capacidades de expresión y organización al requerir que el estudiante se exprese en forma gramaticalmente correcta, lógica y coherentemente.
- Pueden fomentar un estilo de estudio más profundo que requiera comparar, analizar, sintetizar, ordenar, etc.
- Es prácticamente imposible acertar por azar.

Inconvenientes

- Soportan la dificultad de representar a la totalidad de los objetivos al tratarse necesariamente de una muestra corta de cuestiones. Se evalúa sobre una base muy limitada.
- Puede responderse a lo que se sabe más que a lo que se pregunta.
- Es cierto que no se puede adivinar la respuesta por azar, que sí puede suceder en las pruebas objetivas, pero puede ser fácil copiar.
- Existe desventaja para el alumno que tiene mala letra o es lento escribiendo o tecleando.
- Son difíciles de evaluar dado que frecuentemente sus preguntas admiten diversidad de respuestas e interpretaciones al estar formuladas, en algunos casos, de forma general y ambigua.
- Se suele calificar más la cantidad que la capacidad de organizar ideas.
- Detentan escasa validez y fiabilidad porque preguntas distintas es habitual que ofrezcan resultados distintos; correctores distintos suelen calificar de forma diferente; y una cuestión mal entendida por los alumnos, afecta mucho a la puntuación final.
- Con suma frecuencia es inevitable apreciar una fuerte influencia de la subjetividad, rigor, fatiga, prisas y estado de ánimo del evaluador.
- No lo debe corregir otro que no sea el profesor responsable del aprendizaje de los estudiantes.

Las pruebas objetivas y sus tipos

Las pruebas objetivas son un tipo de reactivo que propone el profesor a los alumnos con el fin de que éstos pongan de manifiesto o demuestren la posesión de determinadas competencias, con la particularidad de que la puntuación nunca depende de la opinión o juicio del profesor ya que, incluso, pueden ser corregidas mecánicamente.

Algunas características generales de las pruebas objetivas son éstas:

- En ellas se utilizan gran número de *ítems*, preguntas o cuestiones.
- Las respuestas correctas no deben admitir discusión. Sólo una es la verdadera.
- La formulación de los *ítems* es breve.
- En lugar del recuerdo de la respuesta correcta, exigen del sujeto reconocerla.
- Generalmente pueden responderse rodeando por medio de un círculo el número o la letra de la respuesta correcta, subrayándola, marcándola en el mismo cuestionario donde se encuentran las preguntas o en una hoja de respuestas preparada al efecto. En las plataformas o entornos virtuales resulta fácil marcar la respuesta correcta.

Aunque **clasificaciones de pruebas objetivas** se han hecho numerosas y minuciosas muchas de ellas, nosotros vamos a caracterizar sólo aquellas que consideramos son de uso más común y factibles de utilizar en la enseñanza a distancia y lo haremos sólo de forma muy sintética:

- *Pruebas de respuesta libre y limitada.* Requieren una respuesta muy breve y exacta que en este caso ha de crearla totalmente el sujeto sin que existan sugerencias en la pregunta, contestando mediante una palabra, número o indicación. Ejemplo de ello son los textos mutilados.
- *Pruebas de selección de respuesta de doble alternativa.* Son una de las modalidades de las de selección de respuesta en las que la propia respuesta forma parte del *ítem*. El alumno debe identificar la opción correcta. Pruebas tipo verdadero-falso, correcto-incorrecto, sí-no...

- *Pruebas de selección de respuesta de alternativa múltiple.* Es el tipo de pruebas objetivas más utilizado y recomendable. La pregunta ofrece generalmente de tres a cinco posibilidades de respuesta. El alumno deberá encontrar entre ellas la respuesta correcta a la cuestión planteada.
- *Pruebas de asociación o respuesta por pares.* Se trata de establecer una determinada relación lógica por grupos de elementos establecidos en dos o más columnas de palabras, números, símbolos, frases, etc. En realidad son como una variante de *ítems* de múltiple elección de respuesta ya que de las varias preguntas que se presentan hay que elegir la respuesta correcta que también se ofrece en otra columna.
- *Pruebas de ordenamiento.* Precisan que el alumno coloque en un determinado orden una serie de elementos presentados sin orden. Resulta muy válida para evaluar objetivos que impliquen comprender la secuencia de una serie cronológica o lógica.

Dentro de las pruebas objetivas podemos considerar las denominadas *adaptativas y autoadaptadas*. Naturalmente este tipo de pruebas están pensadas más bien para ser utilizadas con ayuda del ordenador. En nuestro caso, a través de las plataformas virtuales. Las preguntas pueden presentarse al estudiante adaptadas a su nivel de conocimientos y habilidad. En las autoadaptadas el estudiante elige el nivel de dificultad de la prueba e, incluso, de cada pregunta.

No es nuestro propósito entrar a detallar los pormenores, características, ventajas e inconvenientes de cada una de estas pruebas objetivas.

Pruebas prácticas o de ejecución

En este tipo de pruebas se exige al estudiante que realice una determinada actividad con el fin de comprobar el nivel de logro de la competencia en cuestión. Este tipo de pruebas, incluso en la enseñanza a distancia, suelen requerir la presencia del estudiante en el laboratorio, taller o aula. No se descartan, sin embargo, las posibilidades de las tecnologías, por ejemplo a través del software de simulación. Tipos distintos de actividades que pueden ser motivo de pruebas prácticas podrían ser:

- Trabajos de laboratorio, utilización de aparatos, herramientas, instrumentos y materiales...

- Montaje y desmontaje de objetos, aparatos e instrumentos de carpintería, fontanería, electricidad, electrónica, mecánica, relojería...
- Elaboración de trabajos de pintura, dibujo, delineación, modelado, informática...
- Muestra de prácticas de cocina, peluquería, belleza y estética, corte y confección, mecanografía, programas informáticos, aeromodelismos, decoración y diseño, encuadernación, fotografía...

Para comprobar la calidad de los aprendizajes, de la destreza y habilidad adquiridas, al presentar un determinado trabajo para la evaluación, habrán de considerarse tanto los procesos y secuencia de movimientos necesarios para ejecutarlo como el producto final.

Para llegar a evaluar determinados aprendizajes de carácter práctico, además de que realicen un determinado trabajo completo, se puede pedir a los estudiantes que identifiquen o reconozcan la adecuación o no de un determinado procedimiento o utilización de herramienta o materiales, o bien que desarrollen una determinada actividad mediante simulación o con instrumentos y materiales a escala distinta de la real.

Otros tipos de instrumentos para la evaluación

Señalaremos otros instrumentos o tipos de pruebas que pueden utilizarse para medir el grado de logro de determinadas competencias, objetivos, contenidos, etc. Unos más y otros menos propicios para ser utilizados en la enseñanza a distancia.

Podremos considerar la **observación directa y sistemática** del comportamiento del estudiante a lo largo del periodo que se pretende evaluar. Para ello se pueden utilizar escalas, listas de control, etc. Las **listas**, por ejemplo, nos permiten registrar si un evento sucedió, sucede o que una determinada cualidad o característica del mismo se encuentra presente. Se usa para analizar las veces que sucede algo, si se recoge o no una determinada cualidad, etc. El estudiante, mediante este instrumento, puede también evaluar sus propias actividades en función de si se encuentran o no los criterios señalados en la lista para el desempeño de un determinado trabajo.

Más posibilidades en los entornos virtuales

Otra forma bastante adecuada en los entornos virtuales de aprendizaje es el **análisis de la cantidad y calidad de la producción y participación** de los estudiantes en los diferentes ámbitos de interacción que se posibilitan. Si esta recogida de información y análisis se realizan de forma sistemática, se está propiciando bien un elemento adecuado para la evaluación continua.

Estas técnicas de observación y análisis se pueden y deben realizar a nivel individual pero también considerando los previsibles grupos de trabajo, equipos, trabajos colaborativos, etc. Veamos.

Un **portafolio** es un registro del aprendizaje, mediante la recopilación sistemática y organizada de evidencias con el fin de supervisar la evolución del conocimiento, las habilidades y las actitudes de los estudiantes. Se trataría de algo así como el antiguo cuaderno de clase. En el portafolio (*portfolio*) se recogen productos del estudiante de muy diferente índole. Aquí pueden incluirse lo que otros denominan *memorias de reflexión de los estudiantes* sobre su propio proceso de aprendizaje. Los portafolios digitales abren inmensas posibilidades para la enseñanza y para la evaluación.

Aunque son de pretensiones diferentes, algunos han sustituido los portafolios por los **blogs educativos o edublogs**. Estos blogs o bitácoras, como ya escribimos en otro editorial del BENED (septiembre de 2005), suponen o pueden suponer otro elemento de gran relieve, tanto como herramienta educativa que como instrumento para la evaluación, que ahora nos ocupa. Con respecto a la evaluación, señalábamos en el citado editorial que mediante el uso de bitácoras, se puede, por ejemplo, comprobar:

- El nivel de análisis y de crítica en la defensa de las propias posiciones y la consistencia de cuanto se afirma. Es evidente que el desarrollo del pensamiento crítico es uno de los grandes valores de esta herramienta.
- De qué manera cada alumno organiza las ideas que expone.
- La calidad de los vínculos o enlaces reseñados, ofrecidos como fuentes de primera mano y no reinterpretada.
- La calidad de los comentarios o críticas realizados a los trabajos propuestos por el profesor o por otros compañeros.

- La frecuencia, oportunidad y calidad de las diferentes intervenciones.
- La disposición mostrada por cada estudiante para integrarse en grupos y realizar trabajos colaborativos.
- La propia valoración de los trabajos colaborativos realizados y expuestos por los diferentes grupos de estudiantes.

También, en otro editorial en el que aludíamos a las **Wiki** (abril, 2006), señalábamos que una *wiki* puede ser buen instrumento para la evaluación de los estudiantes, tanto a nivel individual como de grupo. Un profesor puede valorar los progresos que un estudiante o grupo pueden hacer con respecto a la tarea encomendada que progresivamente se va plasmando en la *wiki*.

En los formatos de enseñanza y aprendizaje digitales, evidentemente, se amplían las posibilidades. Además de todo lo señalado, ya sabemos que en línea resultan más sencillas, por su automatismo en la evaluación, determinadas pruebas de autoevaluación. También se facilita la evaluación por pares, evaluación en equipos y colaborativa, evaluación de debates en línea, simulaciones, solución de problemas, aprendizaje basado en proyectos, etc. En estos últimos casos los estudiantes han de dar respuesta a problemas o proyectos que tienen la particularidad de exigir el dominio de muchas ideas, conceptos, relaciones, etc., probablemente estudiados en unidades de aprendizaje muy diferentes y que han de presentarse de manera coherente, ordenada y precisa.

Las discusiones y debates en línea, más por la calidad de las intervenciones de los estudiantes que por su cantidad, deberían considerarse en el cómputo final de la calificación. Estas intervenciones deberían, o podrían, ser calificadas también por parte de los pares.

Existe software apropiado para facilitar procesos de evaluación mediante sistemas digitales, en línea, que permiten generar diferentes modalidades de pruebas, administrarlas y corregirlas automáticamente. Los bancos de preguntas de diferente índole son un elemento importante para manejar este tipo de tecnologías. Estos modelos tecnológicos facilitan incluso proponer exámenes diferenciados por estudiante (esto tiene sus ventajas pero también sus inconvenientes). Los resultados de la prueba, tanto a nivel individual como de grupo, pueden facilitar información de gran valor y, además, puede ser inmediata, según los casos, tanto para el docente como para el estudiante.

Preparación de una prueba ordinaria

Si nos referimos a los tipos más convencionales de pruebas, tanto en los ejercicios de autoevaluación de las Unidades Didácticas como —fundamentalmente— en las pruebas de evaluación a distancia y —en su caso— presenciales, deberá cuidarse hasta el extremo la elaboración de la prueba.

Ya contamos con que una prueba ha de tener:

- **Fiabilidad**, es decir, que mida con un grado correcto de precisión.
- **Validez**, es decir, que mida aquello que se pretende medir y no otra cosa.

Pero también es necesario que la prueba sea **representativa** de los objetivos y contenidos considerados en los materiales de estudio. Porque suele ser habitual en la construcción de pruebas el incluir excesivo número de preguntas que exigen sólo evocación de contenidos informativos, e incluso, excederse en determinadas cuestiones que sólo afectan a una determinada área o parte del total de los contenidos que se pretenden evaluar.

Para evitar estos problemas reales que disminuyen notablemente la calidad de la evaluación, resulta aconsejable elaborar previamente una **tabla de especificación** que nos garantice que se van a ponderar todos los objetivos y contenidos de forma adecuada.

En definitiva, deberemos considerar:

- Las competencias y objetivos pretendidos en la parte del curso que es motivo de evaluación y la importancia relativa de los mismos.
- Las áreas de contenidos contempladas y la importancia relativa de los mismos.
- La selección del tipo de prueba que conviene para evaluar esos contenidos y objetivos y el número total de *items* de la misma.
- El número de cuestiones que corresponden a cada objetivo o área, que debe ser representativo.

En fin, creemos haber abordado, aunque no en profundidad, parte de la problemática de la evaluación en los contextos no presenciales. Téngase en cuenta

de que si se tienen en consideración buena parte de las ideas y sugerencias vertidas en estos tres últimos editoriales del BENED, podríamos sentirnos satisfechos de la evaluación que realizamos de los estudiantes a nuestro cargo.

12. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN ENTORNOS VIRTUALES¹¹

Con la experiencia en la dirección del Máster Internacional en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia (www.uned.es/master-eaad), que desde hace unos cinco años venimos ofreciendo, se me ocurre retomar algunas ideas de lo que en el apartado de «Evaluación» de la Guía Didáctica correspondiente de la citada Maestría afirmamos.

La evaluación, resulta evidente para cualquier pedagogo, es un elemento fundamental en todo proceso educativo. Sin embargo, todos conocemos experiencias en las que, lamentablemente, la evaluación ocupa un espacio irrelevante limitándose a una mera comprobación final de saberes elementales y, la mayor parte de las veces, de carácter memorístico.

Nuestra perspectiva de la evaluación es muy diferente, ya sea por los componentes a estimar (evaluar), ya por los momentos elegidos para realizarla, ya por el uso dado a la información.

Aunque pueda parecer difícil, dado que hablamos de una formación a distancia sostenida en entornos virtuales en la que los estudiantes pueden encontrarse a muchos miles de kilómetros unos de otros y pertenecer a países y hasta continentes diferentes, la evaluación debería potenciar todo tipo de aprendizajes de calidad, incluidos los producidos como fruto de la colaboración entre estudiantes y docentes.

La evaluación de los aprendizajes debería alcanzar la totalidad de la esfera de aprendizajes con el objetivo de que tanto el equipo docente de un determinado curso o acción formativa concreta, como los propios alumnos sean conocedores de cuanto acontece en la formación y así poder mejorar conjuntamente.

Así, entendemos que deberían diseñarse pruebas que soliciten al estudiante respuestas de corte más o menos memorístico, y ello porque partimos de que no

¹¹ Editorial del BENED de marzo de 2004.

es posible ser original y creativo desde la nada y actuar como si lo que uno piensa no tuviera que basarse, aunque sea para rechazarlo, en lo que ya se sabe. Pero defendemos que el contenido fundamental de la evaluación debe tener como referencia los objetivos de mayor nivel y exigencia, los propios de una formación intelectual de calidad.

A través de la evaluación se debería fomentar y, por consiguiente, valorar otras capacidades superiores más creativas, funcionales y productivas. Debe propiciarse el atrevimiento del estudiante a ser original y crítico en sus intervenciones, a que argumente con sentido común y conocimiento, pero sin olvidar que ese conocimiento ha de tener base rigurosa, científica, procedente de teorías acreditadas y de la investigación. En fin, ayudar a que el que aprende, reflexione, compare y obtenga sus propias conclusiones.

Después de todo, los objetivos pedagógicos, por ejemplo de un posgrado, deberían centrarse en el saber (adquirir conocimientos específicos), en el saber hacer (desarrollar habilidades, estrategias y destrezas prácticas) y en las actitudes y convivencia (forma y estilo de ver y valorar lo que nos rodea y manifestarnos ante los demás).

En un entorno virtual aprovechado para la formación y el aprendizaje, los equipos docentes deberían estar atentos, a la hora de desarrollar su estrategia de evaluación de los aprendizajes a momentos o situaciones de índole diversas, tales como:

- **Pruebas de autoevaluación** que deben ofrecerse dentro de los propios materiales de estudio, tengan éstos el formato que tengan (impreso o electrónico, en CD o en la propia plataforma) Mediante estas pruebas o ejercicios el estudiante debe poder verificar su propio progreso en el estudio.
- Grado y calidad de la **participación** de los alumnos en los diferentes ámbitos de intervención: correo, foros, chat, videoconferencias, páginas personales, etc.
- Realización personal de diferentes **pruebas de evaluación** con estructura variable que podrían abarcar: pruebas objetivas, preguntas de respuesta breve, temas de desarrollo, ejercicios, problemas, etc., en consonancia con los objetivos de cada unidad, módulo, tema, bloque, etc. Desde nuestro punto de vista, estas pruebas deberían tener un carácter **formativo**, esto es, destinarse a la identificación de los puntos fuertes y débiles del aprendiza-

je de cada estudiante, de forma que hagan posible el refuerzo y la satisfacción por los primeros (los fuertes) y la toma de las decisiones pertinentes en relación con los segundos (los débiles). Con ello, aparte de subsanar errores, carencias e insuficiencias, el alumno estará en mejores condiciones de abordar las pruebas **sumativas** y, sobre todo, de alcanzar una formación más completa.

- Otro elemento integrante de la evaluación de los aprendizajes, propios de estos entornos virtuales, debería ser el de las **Actividades Colaborativas**. Como su nombre indica, se trataría de actividades abiertas que tienen como misión producir el debate formativo, la reflexión o el descubrimiento o constatación de determinadas realidades. Las Actividades Colaborativas de Evaluación se nutren de alguna cuestión, pregunta, estudio de casos o propuesta abierta que pueden ser respondidas desde diferentes ópticas. Estas pruebas de evaluación son muy apropiadas para llevar a cabo en colaboración con otros compañeros estudiantes.
- **Prueba Final del Curso.** Esta prueba tendría por objeto comprobar la adquisición de conocimientos de los estudiantes. A diferencia de las anteriores, cuyo principal objetivo es ayudarles a progresar en el estudio de la materia facilitando claves informativas acerca de su progreso (carácter formativo), esta prueba persigue una función «sancionadora», esto es, está dirigida a comprobar si los estudiantes poseen los conocimientos y habilidades suficientes como para obtener la titulación o diploma correspondiente.
- En determinados estudios, fundamentalmente de postgrado, debería requerirse la elaboración de un **trabajo final, proyecto o tesina**. Estos trabajos deben enmarcarse en determinadas líneas concordantes con los estudios cursados, en los que el estudiante pueda poner de manifiesto lo que aprendió, aplicándolo a una situación o realidad concreta.
- Otra forma de realizar estas evaluaciones puede resultar del seguimiento que un estudiante realiza en módulos o ámbitos presentados en forma de **taller**.

En todo caso, la clave de una evaluación de los aprendizajes de estudiantes matriculados en un programa radicado en un determinado entorno o plataforma virtual, es el seguimiento diario, por parte del equipo docente, del progreso de cada uno, que debe palpase en la presencia de ese estudiante, en sus intervenciones, en su actitud, etc., dentro del aula virtual y de otros posibles espacios de ocio existentes en la plataforma.

13. DEFENSA DE TESINAS VÍA *CHAT*¹²

El Máster en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia (Máster EAAD, <http://www.uned.es/master-eaad>) surgió en el año 1999 como una **experiencia innovadora** en el campo de la enseñanza en línea y como una respuesta a la demanda existente de una formación de calidad en este ámbito. Como tal, desde el principio, intentó explorar las posibilidades de un espacio que en aquel momento se presentaba novedoso y lleno de incertidumbres.

Muchas de las prácticas y hábitos que se iniciaron en aquel Máster son siete años después de uso común en muchas de las instancias de enseñanza en línea que pueblan el ciberespacio. El Máster EAAD puede, justamente, honrarse en decir que fue uno de los primeros en probar su validez y definir sus limitaciones dentro de los entornos virtuales. Ha de recordarse que **aquel Máster no surgió de la nada**. Ya desde 1987 impartíamos dos cursos de doctorado (a distancia), cuyo objeto de estudio era la EaD y desde 1994 iniciamos la tarea de formar a distancia a profesores que estuviesen ocupados o interesados en esta modalidad educativa. En aquel entonces, esos cursos eran impartidos a distancia pero con unos soportes y vías de comunicación más convencionales, propios de la época.

El Máster se constituyó en su momento como uno de los denominados Títulos Propios de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España. Se diseñó y desarrolló bajo los auspicios de la **Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED)** de la UNED, <http://www.uned.es/cued>. A lo largo de las seis ediciones en que se ha estado impartiendo, la edad de los estudiantes que han accedido al postgrado cubrió el amplio arco temporal de los profesionales que solicitan formación a lo largo de su trayectoria laboral (entre 25 y 65 años).

En cuanto a su situación profesional, se trató generalmente de profesionales universitarios ligados al ámbito de la educación (profesores de universidad, gestores de formación en la esfera pública y privada, planificadores de formación en la Administración Pública, en empresas privadas, etc.), implicados en instituciones o procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia que deseaban ampliar y actualizar sus conocimientos. Los requisitos de acceso para la realización de estos estudios atendían a la normativa establecida para este tipo de postgrados: profesionales con título universitario de licenciatura o grado. Por otro lado, la selección se llevaba a cabo en función del historial académico profesional. Otro requi-

¹² Editorial del BENED de marzo de 2007.

sito que se exigía era el de que todo estudiante debía disponer de un ordenador multimedia con lector de CD, con conexión a Internet y contar con una cuenta fiable de correo electrónico.

El Máster EAAD, de dos años de duración, se desarrolló desde su primera edición **íntegramente a través de Internet**. Para ello, contó con un espacio virtual alojado en Internet y destinado a atender las diferentes necesidades de formación. A partir de su segunda edición, año 2001, este espacio virtual estuvo soportado en la plataforma comercial de aprendizaje en línea *WebCT*, accesible por alumnado y profesorado a través de navegadores convencionales de Internet, que proporcionaba el entorno y herramientas necesarias para facilitar la integración de espacios para el estudio, la comunicación síncrona y asíncrona, el seguimiento del estudio de los participantes, la evaluación, etc.

El máster contaba con 68 Unidades Didácticas que se agruparon en 11 módulos temáticos. El primer año académico contenía 38 Unidades Didácticas repartidas entre 6 módulos, mientras que el segundo año, las 30 Unidades Didácticas restantes se agrupaban en 5 módulos, de los cuales dos eran optativos. El último Módulo comprendía un taller virtual centrado en la **creación y gestión de cursos virtuales**. En este segundo año los estudiantes debían realizar y defender ante un tribunal constituido a través de los soportes telemáticos, su trabajo de especialización o **tesina de máster**. Para ello se proponían once líneas de investigación en las que cada alumno podía enmarcar su propuesta de estudio.

Los principios pedagógicos sobre los que se apoyó el máster fueron los clásicos, aplicados a contextos virtuales. Es decir, énfasis en los principios de personalización (individualización y socialización), actividad, creatividad y constructivismo; explotación al máximo de las posibilidades que brindan las herramientas colaborativas, pero sin olvidar las ventajas que la privacidad puede tener para determinados participantes.

Todos los materiales fueron **elaborados por especialistas**. Lógicamente se exigió en esta producción la concurrencia de diferentes profesionales para su desarrollo. En el caso del máster de EAAD, los profesores especialistas elaboraron las Unidades Didácticas que eran la base del estudio de los diferentes módulos. La Guía Didáctica y materiales orientativos sobre el desarrollo del curso eran elaborados por los tutores y el jefe de estudios. El mantenimiento técnico de la plataforma se realizaba por las correspondientes unidades técnicas de la UNED. La gestión, configuración y administración diarias de las herramientas utilizadas en el curso, venían siendo realizadas por los tutores y el jefe de estudios.

En cuanto a los recursos humanos, este máster contaba, además de con la dirección que recaía en el titular de la CUED, con uno o dos profesores especialistas por cada uno de los módulos, una secretaria académica para asuntos burocráticos y de gestión, un jefe de estudios y un tutor para cada uno de los dos cursos. El tutor suponía la referencia permanente para los estudiantes y los diferentes profesores, era la figura que acompañaba a los participantes durante los dos cursos dirigiendo, en primer lugar, la actividad prevista de acuerdo al calendario y planificación de este máster y atendiendo, a la vez, las situaciones particulares de cada estudiante.

Pues bien, si, entre todas las experiencias surgidas en torno a este máster, hay una propuesta que nos pareció más original y arriesgada en su momento (1999-2000), de la que en aquel año no teníamos constancia que se estuviera practicando en ningún otro lugar (al menos de nuestro contexto), y de la que ahora podemos señalar que fue un gran acierto, nos tenemos que referir sin duda a la dirección, elaboración y, sobre todo, **defensa de tesinas (trabajos finales de Máster) a través de los sistemas virtuales.**

El Máster EAAD se planteó un modelo de evaluación formativa que alcanzase la totalidad de la esfera de aprendizajes con el objetivo de que tanto el equipo docente como el alumnado fueran conocedores de cuanto aconteciera en el proceso de formación y así poder mejorar conjuntamente. Con este ánimo, la evaluación se estructuró en actividades de distinto tipo: pruebas orientadas a respuestas relacionadas con los conocimientos básicos cuyo objetivo era fundamentar los posteriores aprendizajes; pruebas colaborativas de aplicación de saberes, en línea, que desarrollaran habilidades de comunicación y participación en nuevos entornos y trabajos de desarrollo que exigieran reflexiones pausadas y elaboración estructurada de propuestas y resolución de problemas basados en los conocimientos y experiencias adquiridas durante el curso. De esta forma, el contenido fundamental de la evaluación tenía como referencia los objetivos de mayor nivel y exigencia, los propios de una formación de postgrado de calidad.

Era nuestro deseo fomentar y, por consiguiente, valorar las capacidades superiores más creativas, funcionales y productivas, entroncándolas con los nuevos entornos y herramientas de trabajo y colaboración que empezaba a proporcionar Internet. Fue dentro de este modelo de evaluación donde nuestra propuesta sobre dirección y defensa de tesinas en línea encontró cabida.

Así pues, dentro del Máster EAAD, **las tesinas se diseñaron como trabajos de investigación** que se propusieran dar respuesta a un problema plantea-

do. Se trataba de presentar un trabajo original, ideas, concepciones, procesos, estrategias, etc. que supusieran un aporte nuevo en el campo elegido.

Este trabajo era un requisito imprescindible para la culminación de los estudios del Máster y mediante el mismo se pretendía que el participante utilizase conocimientos, habilidades y experiencias adquiridos a lo largo de los dos años de estudio, tratando de dar respuestas a determinados problemas relevantes y concretos.

Asimismo se requería el empleo de una metodología de trabajo adecuada a la línea o campo elegido, y todo ello dando muestras de la debida capacidad y madurez intelectuales así como de la correspondiente originalidad y creatividad científica y profesional.

Con la realización de las tesinas se pretendía facilitar la interacción entre profesor y alumno y reducir los costes asociados a los procesos habituales de defensas presenciales de este tipo de trabajos, atendiendo a la dispersión del profesorado y alumnado por más de 30 países diferentes, como puede apreciarse en <http://www.uned.es/master-eaad/paises.html>, sin por ello disminuir el rigor y calidad de esta actividad académica.

De esta forma, el desarrollo de este trabajo constaba de tres partes principales, que pasamos a detallar a continuación: 1) elaboración y aceptación de propuestas; 2) realización de la tesina; 3) entrega y defensa de la tesina.

a) *Elaboración y aceptación de propuestas*

La primera fase de esta tarea consistía en la elaboración por parte de los alumnos de hasta tres propuestas de tesina **dentro de una determinada línea de trabajo** de entre las once ofertadas a todos los participantes en el máster. Estas propuestas debían ya contener un título descriptivo, una formulación provisional del problema de investigación, los objetivos principales del trabajo, el estado de la cuestión, marco de referencia, fundamentos, hipótesis, antecedentes, contexto socioinstitucional previsto y metodología que se pretendía emplear.

Los directores de tesina, a la vez responsables de las líneas de trabajo, analizaban posteriormente las tres propuestas llegadas y seleccionaban la más apropiada por el fondo y por la forma. En la mayor parte de los casos, esta selección se acompañaba de sugerencias de mejora o matizaciones en algún aspecto.

b) Realización de la tesina

Desde el mismo instante en que al participante se le comunicaba la aceptación de alguna de sus propuestas, se establecía la comunicación entre alumno y director, que debía mantenerse hasta la finalización del proceso, unos seis meses después.

Aunque la tesina era un esfuerzo individual y como tal debían constar los resultados obtenidos, a los alumnos se les insistía en que su trabajo podía y debía estar tutelado, animándoles a ponerse en contacto con su director para informarle secuencialmente del estado de su trabajo así como para pedir asesoramiento siempre que lo necesitasen. Para ello disponían de la dirección electrónica del director y de las herramientas habituales de comunicación (correo, foro y salas de charla) que proporcionaba la plataforma de aprendizaje del curso. El compromiso de los directores era responder con prontitud las consultas de los alumnos, e incluso tomar la iniciativa cuando fuera necesaria y pedir información sobre el desarrollo del trabajo.

c) Entrega y defensa de la tesina

Una vez concluido el trabajo, debían remitirse por vía postal tres copias impresas del mismo a la sede central de la UNED, y una copia en formato digital al tutor del curso.

La dirección del máster decidía en ese momento la fecha y hora en que debía producirse la defensa de cada tesina y la composición del tribunal que la juzgaría, haciéndose una convocatoria oficial y pública en los tablones de anuncio del espacio virtual.

El tribunal de cada tesina lo formaban tres profesores, bien del equipo que configuraban los docentes del máster o bien otros profesores universitarios ajenos a este máster pero especialistas en la temática propia de la tesina en cuestión. El tribunal se configuraba con **un presidente y dos vocales**, que debían revisar el trabajo, constituir y participar en el tribunal de defensa y, con dichos elementos de juicio, otorgarle la calificación correspondiente.

Uno o dos días antes de su defensa, el alumno debía remitir por vía electrónica a su tutor un resumen o presentación en dispositivas con las ideas y conclusiones principales de su trabajo. Este resumen se ponía posteriormente **a disposición también del resto de participantes** en el máster y su objetivo era

cumplir la misión de lo que, en una sesión de defensa presencial, sería la presentación que todo tesinando debe hacer de su tesina ante el tribunal que ese día juzga su trabajo.

En la fecha y hora indicadas, alumno y miembros de tribunal se presentaban en una de las **salas de charla (chat)** disponibles en la plataforma de aprendizaje y procedían a la sesión de defensa. Ésta era dirigida, con la solemnidad propia de la situación, por el presidente del tribunal.

La sesión debía discurrir según unos **protocolos estándar y conocidos** que aseguraran el rigor y seriedad del acto. En virtud de este protocolo, el presidente inauguraba la sesión introduciendo al tesinando y a los miembros del tribunal.

Posteriormente, y en turnos asignados por el presidente, cada miembro del tribunal disponía de un tiempo de intervención que debía aprovechar para realizar los **comentarios, valoraciones y preguntas** que considerara pertinentes en referencia al trabajo presentado. El tesinando debía en todo momento y con la mayor exactitud y concisión posibles responder a las inquietudes del tribunal.

Estas sesiones de defensa duraban entre 30 y 45 minutos y mantenían el nivel académico exigible en estos actos. La **defensa era pública**, pues estaba permitida la asistencia de todos los demás miembros del curso (profesores y alumnos), que, eso sí, debían mantener una actitud respetuosa y silenciosa durante toda la sesión, como sucede en los formatos presenciales de actos similares.

Una vez finalizados los turnos de comentarios, preguntas y respuestas, el presidente del tribunal debía clausurar formalmente el acto, despedir a los asistentes y convocar a los miembros del tribunal a otra sala de charla para proceder a las oportunas **deliberaciones** en las que compartían sus impresiones y valoraciones del trabajo y la defensa y de la que debía salir una calificación, de 0 a 10, que sería comunicada al alumno por el tutor del curso de manera inmediata por vía del correo interno de la plataforma.

La experiencia para la mayoría de los participantes fue **absolutamente enriquecedora** como sus propios comentarios y posteriores evaluaciones confirmaban y les permitió sentir en todo momento el rigor, la solemnidad y la categoría con que una institución como la UNED, representada en el máster EAAD, debía revestir estos actos de tan alto nivel académico.

Esta propuesta innovadora se fue consolidando año tras año. No se hizo preciso en ningún momento exigir mayores cotas de control en el acto. No enten-

díamos que fuese preciso avalar la autoría de un trabajo realizado por un ciudadano cuyo proceso de aprendizaje ha sido seguido tan de cerca a lo largo de dos años. Los trabajos propuestos eran coherentes con el desarrollo que cada cual había seguido del máster, la constante comunicación participante-equipo docente, no invitaba a poner en duda quién era el autor de un trabajo que, además, había seguido durante unos seis meses el propio director de la tesina. Por otra parte, ¿quién se iba a poner delante del ordenador/computadora que no fuese el autor del trabajo, dispuesto a responder determinadas preguntas que avalaran esa autoría?. Y, finalmente, ¿se puede dudar de la honestidad de unos participantes con el perfil más arriba señalado?

En todo caso, siempre tuvimos el posible recurso de mantener el procedimiento, pudiéndose realizar el acto de defensa de tesinas en diferentes universidades de todo el mundo con las que a través de la CUED mantenemos excelentes relaciones. Hubiese bastado que un miembro de los equipos directivos o docentes de esas universidades hubiesen avalado la presencia real del participante ante el ordenador/computadora.

En fin, tras seis años podemos afirmar que aquella propuesta inicial fue satisfactoria al 100%. Ya conocemos que después de ese año 2000 ha habido otras experiencias similares en otro tipo de posgrados. Nosotros animamos a aprovechar estos maravillosos recursos tecnológicos para hacer más cercana la posibilidad de aprender y realizar estudios superiores a tanta población dispersa, alejada de los circuitos universitarios de alto nivel o con dificultades de tiempo para acudir a programas convencionales.

Capítulo 4

Ambientes virtuales

1. El aprendizaje fuera de la escuela.
2. Nuevos ambientes de aprendizaje.
3. Comunidades y entornos virtuales.
4. La participación en las cibercomunidades.
5. Cibercomunidades.
6. La participación en las cibercomunidades II.
7. Tipos de ambientes en EaD.
8. Estudiantes en ambientes virtuales.

CAPÍTULO 4

AMBIENTES VIRTUALES

1. EL APRENDIZAJE FUERA DE LA ESCUELA¹

Poner límites al aprendizaje no ha sido nunca posible. En cualquier época y en cualquier rincón del mundo las personas han aprendido y siguen aprendiendo más allá de los espacios y de los tiempos asignados para cumplir esta función de una manera específica y también lo han hecho por vías distintas, y a veces distantes, de la enseñanza y de los profesores. Este es el tema de un reciente libro publicado en España que lleva por título el mismo que hemos puesto a este editorial y que analiza cómo la gente ha aprendido siempre fuera de la escuela y lo sigue haciendo con motivos añadidos en la actualidad. Este libro *«El aprendizaje fuera de la escuela»*, escrito por el Dr. Florentino Sanz, Vicedecano de la Facultad de Educación de la UNED, y publicado por Ediciones Académicas, fue presentado el mes pasado en la hermosa ciudad española de Ávila, ante una abultada concurrencia. Tuve ocasión de presidir el acto de presentación e intervenir en el mismo. Por su contenido, me ha parecido oportuno traerlo este mes a nuestro BENED por su indiscutible interés.

En épocas antiguas la gente aprendió en las plazas, en los teatros, en la calle, en las iglesias, en los trabajos y aprendió sirviéndose de recursos orales como el cuento, el mito o la fábula, y de imágenes representadas o esculpidas en las paredes de las iglesias o en las plazas y calles de las ciudades. Además del libro escolar o de texto, se han utilizado recursos escritos para aprender como los catecismos (religiosos y civiles), las cartillas de urbanidad, los periódicos, los carteles, las estampas, las viñetas, los cómic o tebeos y recursos activos como los distintos rituales de participación directa en la vida social, política, religiosa, sindical o cultural. Los ritos sacramentales de la religión, el juego como ritual de aprendizaje social, las manifestaciones públicas en forma de procesiones, desfiles militares, protestas vecinales, reivindicaciones sindicales o costumbres familiares han servido de cauces de aprendizajes profundos y han afianzado diferentes conductas en

¹ Editorial del BENED de julio de 2006.

los distintos sectores sociales. Los agentes que ayudaron a aprender en las más diversas circunstancias no fueron sólo profesores de universidad o maestros de escuela sino también los padres y madres, los predicadores, los confesores, los buenos profesionales, los líderes sociales, los lectores públicos, los juglares, los cantautores, los periodistas de la radio o televisión y los intelectuales que ayudaron a interpretar y a entender la vida.

Es mucha la gente que ha aprendido sin que nadie le enseñara, auto-organizando su propia experiencia de vida personal, social y laboral. No es que esta gente haya aprendido sin la ayuda de nadie puesto que todo aprendizaje es social, y aprendemos necesariamente impulsados por los estímulos que nos llegan de los otros pero, en muchas ocasiones, estos estímulos no tienen pretensiones de enseñar a nadie. Nos llegan a través de la palabra hablada o escrita, de los gestos o de la forma de vida de personas que no pretenden dar lecciones. Es la palabra y los gestos de aquellos que no se consideran maestros, ni profesores ni consejeros pero que viviendo y expresando su vida es recogida por aquellos otros que saben aprender de cualquier palabra, de cualquier gesto y de cualquier acontecimiento que proviene del complejo entramado de las relaciones que proporciona el vivir. En este sentido se habla del aprendizaje informal como de aquel aprendizaje que no nos llega por la vía clara de la formación sino por la de la experiencia. Aprendizaje que cada uno construye sin docentes pero no en solitario, al estilo del lector silencioso que permanentemente reconstruye el mensaje del autor desde el momento histórico, desde el contexto social y desde la experiencia vital de quien lo lee.

Si poner fronteras al aprendizaje no ha sido posible en las sociedades tradicionales, en la sociedad actual tampoco lo ha de ser por un doble motivo añadido: porque vivimos en una sociedad que dispone de unas potentes tecnologías que difunden la información, multiplican los estímulos de aprendizaje y regeneran el conocimiento a mucha más velocidad que la que introdujo primero la escritura y, después, la imprenta y porque el conocimiento que se adquiere en la escuela ya no es suficiente sino solamente necesario, dado que, disponer de información abundante y conocimiento permanentemente actualizado, se ha convertido en una herramienta clave no sólo para poder participar competitivamente en el sistema productivo sino para poder hacerlo con dignidad en cualquiera de los ámbitos sociales.

Resulta cuando menos paradójico frenar el acceso al conocimiento en una sociedad en la que el material con el que se construye la información, supera-

bunda. Es cierto que hay que distinguir con cautela entre información y conocimiento. Como lo habría que hacer entre conocimiento y sabiduría. Mientras que, por primera vez en la historia y gracias a las tecnologías, la información es abundante, de muy fácil acceso y prácticamente gratuita, el conocimiento es, sin embargo, cada vez más caro, implica procesos progresivamente complejos para su construcción y se accede a él por caminos más enrevesados. La sabiduría no es algo que desgraciadamente nos atraiga particularmente en el momento actual e incluso nombrarla sorprende a muchos colectivos obsesionados por un tipo de conocimiento exclusivamente racional y controlado.

Que nuestra sociedad facilite la información en abundancia y ponga, sin embargo, barreras económicas y académicas para entrar en procesos de construcción de conocimiento, no deja de ser una gran paradoja que sólo conduce a un nuevo tipo de «analfabetismo», que se contradice al menos con la tan cacareada necesidad de conocer para poder ser competitivo. Es el nuevo analfabetismo de los letrados, a quienes la frontera para salir de su ignorancia se les ha elevado, situándola no ya en el aprendizaje instrumental de la lectoescritura que le permite el acceso a la información, como en las sociedades tradicionales en las que los ignorantes eran los desinformados porque no sabían leer, sino un poco más arriba, en el acceso al conocimiento, algo típico de la sociedad actual en la que los ignorantes son aquellos superinformados que, sin embargo, no han aprendido a verificar, descifrar, analizar, comparar e interpretar la información, es decir, aquellos que, disponiendo de información, no la saben transformar en conocimiento.

Desde muchas instancias, se reclama la necesidad de facilitar a todos el acceso no solamente a los clásicos y escolares sistemas de educación y formación sino también a cualquier vía que facilite y haga accesible el conocimiento. En todas las recientes reformas de los sistemas nacionales de las cualificaciones se promueve la necesidad de integrar en un todo complementario las distintas modalidades de aprendizaje (presencial o virtual), se anima a generar dispositivos que unan los distintos subsistemas de formación (inicial y continuo) y se insta a acreditar como aprendizajes válidos los adquiridos tanto en la experiencia laboral como en la de participación social, de tal forma que todos los que puedan, independientemente de su nivel académico formal, sean ayudados para adentrarse en procesos de aprendizaje que trasciendan la mera información.

Vivimos en una sociedad en la que todos los conocimientos y competencias aprendidas son pocas, independientemente de cómo, cuándo, dónde y con

quién se hayan aprendido. El aprendizaje ha de formar un continuum que comienza en la formación escolar inicial pero que se extiende, después, a lo largo de toda la vida y se desarrolla, siempre, en ámbitos escolares y extraescolares, a través del libro o de la pantalla, conectados por la inmediatez de los sentidos corporales o por la cercanía de los cables electrónicos, en comunidad o en red. Pretender que solamente los aprendizajes adquiridos a través de la lección que tiene lugar en la escuela sean los únicamente valiosos o los que condicionan aprendizajes posteriores, resulta imposible e injusto. Imposible porque la escuela no puede satisfacer todas las demandas de aprendizaje que existen en una sociedad en la que ya no es solamente un sector social el que demanda formación sino toda la población y no lo demanda sólo durante un periodo inicial de la vida sino a lo largo de toda la vida. Injusto porque existe cada vez más gente que, gracias a los aprendizajes aprendidos fuera de la escuela, puede continuar estudios y participar en procesos de aprendizaje, incluso superior. Poner trabas académicas al conocimiento y dificultades al aprendizaje en una sociedad que diseña su economía sobre la base de transformar el conocimiento en riqueza deja perplejos a muchos ciudadanos entre los que se encuentran los nada sospechosos miembros del Consejo Económico y Social de la Unión Europea quienes en sus comentarios al memorándum sobre el aprendizaje permanente llamaron la atención en los siguientes términos: *En algunos Estados, la obtención de un diploma de enseñanza secundaria constituye un requisito imprescindible para el acceso a la enseñanza superior. El Consejo Económico y Social aboga con firmeza por la modificación de estas disposiciones que afectan a derechos de los ciudadanos con arreglo al actual contexto.*

Si la escuela tradicional, en una sociedad tradicional, ofertaba los aprendizajes necesarios y suficientes, hoy, en el mejor de los casos, en la escuela se aprende sólo lo necesario pero no lo suficiente. Entre los aprendizajes suficientes se encuentra el aprender a seguir aprendiendo. Quien no aprenda a seguir aprendiendo será uno más de los grandes fracasados. El gran objetivo a conseguir hoy, en la escuela o fuera de ella, ha de ser el de generar aprendices permanentes no sólo aprobados escolares. Y quien en la escuela sólo aprenda a utilizar las tecnologías para acceder a la información y no aprenda a usarlas para construir conocimiento estará en desventaja crónica.

Hablar de la sabiduría y aprender a ser sabios sería introducirnos en otro tema.

Recomendamos leer el libro del profesor Sanz que, sencillamente, nos da argumentos más que sólidos para seguir creyendo que aquellos que con mucha incomprensión acometimos el reto de pelear por formas alternativas de enseñanza y aprendizaje, no andábamos desencaminados.

2. NUEVOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE²

Los cambios en la sociedad del conocimiento, los que se están generando en el tránsito del siglo XX al XXI, derivan de una relación evidente entre las tecnologías y la sociedad. Las relaciones comunitarias han ido transitando, desde su ubicación normal en espacios físicos, componente fundamental que han sido desde siempre para esas configuraciones sociales, a su soporte en el ámbito de los intereses que pueden agrupar a personas, más allá de su relación dependiente de la ubicación en un espacio físico determinado. De ahí surgen los espacios virtuales propicios para la comunicación y el establecimiento de lazos que generan comunidades de diverso tipo y solidez. Así las relaciones de carácter presencial y físico van cediendo espacio a las que vienen surgiendo a través de los medios tecnológicos y ubicadas en el ciberespacio. Y en el ciberespacio, bien sabemos ya que se pueden proyectar y compartir ideas, experiencias y también sentimientos.

Si la tecnología está afectando a todos los sectores y ámbitos de la vida y en el ciberespacio se establecen relaciones de intereses, ¿cómo estas realidades podrían estar al margen en el sector y ámbito educativos? Si los ambientes sociales se ven condicionados por los avances tecnológicos, ¿cómo esas tecnologías no van a afectar también a los ambientes de aprendizaje?

¿Quién puede dudar que el espacio y el tiempo educativos se están viendo condicionados por la integración de las tecnologías en la convivencia, en los procesos sociales y en la propia actividad laboral? Las visiones del aula como **espacio** habitual donde se ha venido desarrollando la relación educativa, y de la clase como unidad de **tiempo** en la que se producían o se producen habitualmente las actividades de enseñanza/aprendizaje, se están viendo claramente afectadas por la irrupción imparable de las tecnologías, también en este mismo ambiente.

No se trata, por tanto, que la escuela o la institución educativa se limiten a trabajar con los estudiantes para que éstos adquieran nuevos conocimientos y des-

² Editorial del BENED de junio de 2006.

trezas que les permitan dialogar con la realidad en una sociedad cada vez más tecnologizada, sino que utilicen las herramientas que las tecnologías ponen a su disposición para procurar logros educativos de mayor calidad.

A ese ambiente educativo de corte presencial se le están exigiendo cambios y adaptaciones a las nuevas exigencias del mundo actual. Las diversas comunidades educativas se están viendo obligadas a imaginar y proyectar nuevos espacios, contextos o escenarios que traten de adecuar el ambiente a la nueva o a la futura realidad que acecha.

Siempre hemos participado de la opinión de que todos estos cambios estructurales provocados especialmente por los avances tecnológicos, afectan más a las realidades educativas presenciales que a las denominadas a distancia y ello porque estas últimas ya rompieron desde sus inicios las unidades de espacio (aula o centro educativo) y tiempo (clase u horario escolar) que son las que definieron desde siempre a la modalidad a distancia y que ahora algunos las «descubren» como propiciadas por las tecnologías más avanzadas del momento. Es decir, desde la modalidad convencional se vienen percibiendo tránsitos hacia espacios de enseñanza/aprendizaje más flexibles y menos pegados a los metros cuadrados y al reloj. Es así como los contextos o escenarios de aprendizaje van configurando **nuevos ambientes**.

Y el término ambiente, del que ahora tanto se habla, lo queremos asumir por encima del concepto de «medio», es decir, el ambiente educativo subsume al medio educativo. Entendemos que en el «ambiente» participan los actores principales del hecho educativo de forma más activa que en el «medio». El ambiente lo conforman también las interacciones de todo tipo que se generan en ese medio. De esta forma, los actores pueden recrear el medio adaptándolo, «ambientándolo» y, por otra parte, el ambiente coadyuva a la construcción de los propios actores. Un ambiente según nuestra Real Academia de la Lengua lo configuran las condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas, etc., de un lugar, de una reunión, de una colectividad o de una época.

El ambiente educativo propio de la institución escolar de carácter formal, en cualesquiera de sus niveles educativos, lo han venido conformando: las condiciones en las que se vive en esa institución; los espacios físicos de la misma; las relaciones sociales presenciales que allí se desarrollan y fraguan en unos tiempos determinados de cada semana; el objeto de esas relaciones, etc., que en definitiva van configurando el clima de ese contexto que, como decimos, influye de manera directa en nuestro desarrollo y adquisición de conocimientos, competencias, habilidades, valores y, en definitiva, de conductas. Implica, por tanto, accio-

nes, experiencias y vivencias aportadas por cada uno de los que forman parte de dicho ambiente. En este supuesto podríamos hablar, entonces, de ambiente físico y psicosocial. En cualquier caso, unos ambientes, ineludiblemente, impactarán en cada cual de forma diferente.

Pero, claro, esas condiciones se rompen drásticamente cuando el *campus* físico se cambia por otro de carácter virtual, cuando las relaciones dentro de la comunidad se desarrollan preferentemente en formato no presencial, y no siempre de forma síncrona, a través de las TIC que se convierten no sólo en mediadoras de los procesos sino en soporte del propio ambiente de aprendizaje. Estos *campus*, aulas o entornos virtuales se configuran como sistemas interactivos desde los que se pueden provocar de forma simulada prácticamente todas las sensaciones propias de un ambiente físico y real.

En ese *continuum* entre presencialidad total y distancia total, existen espacios para el denominado *blended-learning* o aprendizaje integrado como nosotros proponíamos en este mismo espacio, en los editoriales del BENED de los pasados meses de septiembre y octubre de 2004. Por ello, los cambios estructurales y los cambios de los diversos roles de los protagonistas implicados se verán más o menos afectados en función de la opción que se elija respecto a los nuevos escenarios que se deseen hacer realidad.

Tanto en un caso como en otro los ambientes, los escenarios de aprendizaje, son espacios, físicos o no, en los que se dan las condiciones adecuadas para que quien pretende aprender pueda apropiarse de nuevos conocimientos, experiencias, habilidades y actitudes.

Pero en los ambientes de aprendizaje más innovadores, no se trata de que estudiantes y docentes hagan más o menos lo mismo que se venía haciendo en escenarios de aprendizaje escolarizado. Al margen del cambio estructural de carácter espaciotemporal, las responsabilidades y tareas de unos y otros también cambian sustancialmente. Los compromisos con las formas de enseñar y de aprender son diferentes. Las decisiones, por ejemplo, sobre el qué, cuándo, dónde, cómo o cuánto aprender voltean las concepciones tradicionales de los ambientes escolarizados. Está claro que el nivel de decisión es mucho más palpable y operativo en los formatos a distancia que en los presenciales. Con ello no queremos afirmar que los ambientes presenciales necesariamente tengan que ser más *instructivistas* y los a distancia más *constructivistas* pero si la «decisión», en este caso de quien aprende, es un factor a tener en cuenta en esa clasificación, normalmente hay más cancha para la decisión del que aprende, en los formatos de enseñanza y

aprendizaje no presencial. Y la decisión del que aprende es un dato a tener en cuenta en las propuestas de carácter constructivistas. El docente se convierte en guía más que en detentador de la información.

Pero cambia también la perspectiva de grupo desde la visión del docente. La enseñanza a la medida se hace más realidad porque estas tecnologías permiten un acercamiento más eficaz a los intereses, necesidades y aptitudes de cada uno de los individuos implicados. En estos ambientes, por otra parte, resulta menos complejo realizar una evaluación de carácter formativo ligada a los procesos y se hace también más propicio un aprendizaje menos competitivo y más colaborativo

3. COMUNIDADES Y ENTORNOS VIRTUALES³

A un grupo de personas que interaccionan socialmente porque comparten, temporal o permanentemente, una serie de intereses comunes, le solemos considerar como *comunidad*. Entendemos que este grupo humano no exige necesariamente compartir un espacio físico, como sí sucede en el caso de las comunidades de vecinos, las parroquiales, de regantes, etc. Preferimos poner el énfasis en los *intereses* más que en el *espacio*. Y, precisamente, cuando parte de nuestro espacio vital hace «aguas», están creciendo inexorablemente otras áreas de relación humana.

En el ámbito social nos movemos habitualmente en dos esferas, dimensiones, áreas o espacios: la *familia y el trabajo*. Años atrás, en las sociedades avanzadas, existía otra tercera importante área de interacción, la de las relaciones de amistad, vecindad, diversión, etc., cifradas en el club, la cafetería, la tertulia, la parroquia, los deportes... Este tercer espacio está siendo sustituido por las relaciones de comunidad fraguadas en torno al ciberespacio. Pues bien, respecto a las ideas de *comunidad virtual* y *comunidad de aprendizaje*, se nos ocurre lo siguiente.

En primer lugar, nos preguntamos, ¿son realmente *virtuales* estas comunidades de intereses que pululan soportadas en Internet? No es el lugar para entrar en el debate o sentido del término virtual. Para ello tendríamos que barajar conceptos, contraposiciones, antagonismos, antinomias, sinonimias etc., tales como *virtual vs real*, *virtual vs actual*, *virtual vs imposible*, *virtual vs explícito*, *virtual vs auténtico*... o *virtual-fuerte o potente*, *virtual-potencial*, *virtual-posible*, *virtual-Internet*, *virtual-no real*, *virtual-implícito*, *tácito*, *sobreentendido*, *aparente*, etc.

³ Editorial del BENED de agosto de 2002.

En fin, por encima de esas interesantes —para otro momento y lugar— disquisiciones semánticas, si el sentido que damos a virtual es el de contraponerlo a real, deducimos que no estaríamos en una *comunidad virtual* si nos atenemos a la premisa inicial de esta reflexión. Si el concepto de *virtual*, sin embargo, lo asignamos a significar así a toda actividad o proceso que se desarrolla al margen de un espacio físico, temporal y a través de Internet, podríamos asumir esa denominación. Otras denominaciones son las de congregaciones electrónicas, comunidades en línea, comunidades electrónicas, digitales, cibercomunidades, cibergrupos...

En segundo lugar, consideramos que una universidad, un centro o institución educativos de corte presencial, nadie pone en duda que puede considerarse en sentido amplio como una *comunidad de aprendizaje*. Quienes allí trabajan lo hacen con el propósito de generar aprendizajes en quienes allí acuden para adquirirlo. En sentido más restringido, una aula de ese centro o institución y, más concretamente, un grupo de estudiantes con o sin profesor, de esa misma aula, reúnen o pueden reunir también los rasgos básicos de nuestra inicial definición de comunidad.

Sin entrar en el fondo de la actual corriente de estudio sobre *comunidades de aprendizaje*, podríamos señalar que éstas enfatizan la comunión de estudiantes en torno a un determinado tópico con el fin de experimentar nuevas, o menos nuevas, formas de integración del currículo a través del aprendizaje colaborativo para la construcción del conocimiento. También pretenden el establecimiento de redes de apoyo académico y social. Pensamos, en todo caso, que estamos ante una corriente emergente en cuanto a sistematización y estructura, con multitud de significados conceptuales (según estudiosos), y que intenta abrirse paso dentro de las corrientes pedagógicas actuales esforzándose, como toda propuesta teórica que se precie, en delimitar su concepto, articular el conocimiento y método e integrar y cohesionar las diferentes realizaciones prácticas y las aportaciones y enfoques teóricos que se vienen generando.

Pero al margen de esos esfuerzos por articular esta corriente, pensamos desde ya, que tan *comunidad de aprendizaje* es la configurada desde un aula ordinaria, como aquella establecida desde los diferentes entornos virtuales. Y, atención, proclamamos que en ningún caso podemos afirmar que el carácter de cierta *intimidad o de relación afectiva* que algunos sugieren que deben manifestar las comunidades para ser consideradas como tales, no siempre está garantizado en las comunidades de espacio físico y sí que puede darse en alto grado en las que se asientan en el ciberespacio. ¿Serían estas últimas, entonces, las tan traídas y llevadas y nom-

bradas como *comunidades virtuales de aprendizaje*? Entendemos que son tan reales como las sustentadas en espacio físico, formadas por personas reales. Nosotros pensamos que más que ésta forma de significar a estos grupos, y en coherencia con lo antes expresado, nos inclinamos por denominarlos como *comunidades de aprendizaje en entornos virtuales (CAEV)*.

En estos espacios virtuales existen hoy comunidades de aprendizaje establecidas tanto en el ámbito de la educación formal o reglada, como en el de la no formal, ocupacional o profesional. Igualmente existen CAEV construidas por diferentes profesionales, jóvenes, consumidores o usuarios, que debaten, aprenden en común, sobre los más diferentes temas. A los miembros de todas ellas, al igual que asumimos en las comunidades de espacio, les podríamos exigir el buen gusto en el trato, el cuidado del lenguaje, la honestidad, responsabilidad, franqueza, respeto, lealtad, etc.

Excluiríamos de estas CAEV a aquellos grupos que sólo usan la red para intercambiar información o propaganda. El interés por aprender *de y con* otros lo consideramos básico dentro de este ámbito porque, en caso contrario, no podríamos hablar de *comunidad de aprendizaje*.

La educación a distancia, el *aprendizaje a distancia*, de última generación, viene utilizando, precisamente, los entornos virtuales para generar comunidades que aprenden, sean éstas institucionales o abiertas, privadas o públicas, formales o no formales, de acceso gratuito o no.

4. LA PARTICIPACIÓN EN LAS CIBERCOMUNIDADES⁴

En un libro de reciente publicación [Barajas, M. (Coord.) (2003). *La tecnología educativa en la enseñanza superior. Entornos virtuales de aprendizaje*. Madrid: McGrawHill], fruto de un proyecto europeo de investigación, en el que participamos investigadores de diferentes universidades europeas, tuve la oportunidad de redactar la Introducción del libro y también otro artículo relativo a las que allí denominé *Comunidades de aprendizaje en entornos virtuales (CAEV)*, o dicho de otra manera, cibercomunidades de aprendizaje.

En el desarrollo del citado trabajo me detuve para redactar unas líneas referidas a lo que era mi percepción sobre los diferentes comportamientos, actitudes o

⁴ Editorial del BENED de julio de 2003.

roles que en las abundantes comunidades soportadas en entornos virtuales pueden manifestar sus miembros. Nosotros partíamos de definir las Comunidades en entornos virtuales como *grupos humanos, comunidades de personas que se basan en los intereses, afinidades y valores personales, que discuten, contrastan pareceres y puntos de vista o intercambian información, a través de Internet, en forma relativamente continuada a lo largo del tiempo y ateniéndose a unas determinadas reglas* (p.180).

Igualmente, en el citado trabajo descubríamos seis niveles o grados de complejidad en la configuración de estas comunidades: lista de distribución, centro de recursos, revista o boletín electrónico, foros, área de acceso restringido y programa de formación (pp. 185-186). Pues bien, si entre esos seis grados que pueden manifestar determinadas comunidades, nos fijamos en el más elemental y extendido de ellos, el de las cibercomunidades soportadas por una Lista de Distribución, podemos observar estos diferentes tipos de miembros o de actitudes de los mismos (pp. 181-182):

- *Cooperativos*. Son los miembros más responsables porque aportan permanentemente ideas, debaten sobre las propuestas de los demás y sugieren nuevos temas para la discusión, facilitan información, complementan lo aportado por otros, ayudan a quienes lo solicitan... A la vez, se aprovechan de los aportes del resto de miembros. Se inscribieron en la Lista con plena responsabilidad de lo que hacían y porque habían valorado previamente lo que se les pedía y lo que podían aportar.
- *Aprovechados*. Sólo intervienen para solicitar información u opiniones a los demás, o intervienen sólo para anunciar algún evento, actividad o producto del que ellos pueden obtener algún provecho, así se benefician de las ventajas que ofrece un gran número de personas con un perfil de intereses muy marcado.
- *Silenciosos*. Pasivos pero internamente activos. No suelen participar, no se conoce quienes son, no aparece nunca ni su nombre ni su correo electrónico, pero leen todos los mensajes que se generan en la Lista. No aportan, ni preguntan, ni ofrecen, pero sí se benefician del flujo de información y conocimientos que se genera en la comunidad. Esta actitud puede estar generada por la propia timidez o complejo de inferioridad no justificado o, realmente, porque quizás concibieron a la comunidad de manera equivocada, los demás aportan y yo me aprovecho.
- *Ausentes*. Aquellos que se inscribieron o los inscribieron en la comunidad pero que transcurrido un tiempo la ignoran y ni siquiera acceden a la infor-

mación generada, aunque no se dan de baja de ella. Jamás leen un mensaje, aunque les llegan todos. Están pero como si no estuvieran, ausentes. Desfiguran a la propia comunidad que luce un número determinado de miembros, sin poder distinguir entre éstos «ausentes» y los anteriores «silenciosos», dado que los únicos bien identificados son los dos primeros grupos.

A estos cuatro grupos quizás podríamos agregar el de los *gobernantes*, administradores o moderadores de la Lista que en listas de más de 100 miembros y que sean muy dinámicas, desempeñan un rol fundamental. Intervienen para filtrar mensajes que quedan fuera de los objetivos de la comunidad, aportan informaciones relativas a otras áreas de la propia comunidad, reconducen determinados debates que pudieran salirse del objeto de la Lista, están atentos a las sugerencias de los miembros de la comunidad, con el fin de mejorar sus resultados, etc.

Igualmente, suele ser común que en las Listas de inscripción libre, se cuente con miembros que podríamos denominar como *equivocados*. Serían aquellos que se empeñan en introducir en la Lista temáticas que, aunque interesantes, no son objeto de la comunidad. En este último caso, se hace necesarios que esos objetivos, normas y recomendaciones estén muy claros para todos los miembros. Desviar la temática que generó el nacimiento de una comunidad de este tipo, irá progresivamente devaluando el reconocimiento de la propia Lista.

Seguramente que cada lector, si es miembros de alguna de estas comunidades, podrá identificar otros papeles, actitudes o comportamientos entre los miembros de este tipo de agrupaciones que, por otra parte, se manifiestan como marco excelente para la colaboración y el intercambio. Y en nuestro ámbito, el de la educación a distancia, vienen configurando una oportunidad ideal para la construcción de aprendizajes colaborativos.

5. CIBERCOMUNIDADES⁵

Cuando en décadas anteriores se hacía referencia al término *comunidades*, lo hacíamos considerando que sus rasgos y componentes más destacados hacían

⁵ Editorial del BENED de diciembre de 2006.

Este editorial lo hemos basado íntegramente en nuestro trabajo siguiente: García Aretio, L. (2003). «Comunidades de aprendizaje en entornos virtuales. La comunidad iberoamericana de la CUED». En Barajas, M. *La tecnología educativa en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw-Hill.

referencia *al espacio, la comunicación, la unidad, los intereses, el sentido de pertenencia y la armonía*. Con esos elementos, en una comunidad se han venido agrupando *personas* para interaccionar socialmente, establecer lazos comunes y compartir ciertos intereses, expectativas, creencias, valores y actividades que han establecido los límites e identidad diferenciadora del grupo siempre que, además, esas interacciones se desarrollasen durante un determinado espacio de tiempo.

Las nuevas tecnologías están teniendo indudablemente un efecto drástico sobre el individuo en lo que hace referencia a su manera de relacionarse en comunidad, dado que las distancias quedan disueltas y se extienden los límites propios de las comunidades físicas. La comunicación mediada a través del ordenador e Internet, cambia bastante la concepción que hasta ahora podíamos tener del sentido clásico de comunidad. Estamos refiriéndonos a las comunidades de usuarios de diferentes servicios, que se comunican a través de entornos virtuales, básicamente Internet. Han existido y aún perduran, debates académicos sobre si a este tipo de agrupaciones que se relacionan a través de estos entornos se les puede catalogar como comunidades.

Nosotros, junto a la mayoría de autores actuales, entendemos que estos grupos humanos no exigen necesariamente compartir un espacio físico, como sí sucede en el caso de las comunidades a las que aludíamos al inicio de este editorial. Preferimos aquí poner el énfasis en los *intereses* más que en el *espacio físico*. Y, precisamente, cuando parte de nuestro espacio vital se está replanteando o reconfigurando, están creciendo inexorablemente otras áreas de relación humana a través de Internet. En efecto, la Red se nos muestra como instrumento fascinante para desarrollar diferentes tipos de tareas e intercambios entre los humanos a través de interacciones consistentes.

En el ámbito social nos movemos habitualmente en dos esferas, dimensiones, áreas o espacios: *la familia y el trabajo*. Venía siendo habitual otra tercera importante área de interacción, la de las relaciones de amistad, vecindad, diversión, etc., cifradas en el club, la cafetería, la fiesta, la tertulia, la peña, la parroquia, los deportes, la peluquería... Este tercer espacio, sobre todo en las grandes urbes de las sociedades avanzadas, está siendo lenta pero progresivamente sustituido por las relaciones de comunidad fraguadas en torno al ciberespacio. Es probablemente en esos lugares de ocio, entretenimiento, charla distendida, humor..., en los que se vienen fraguando verdaderas amistades y se experimenta más hondamente el sentido de comunidad.

Por esto, si el hogar y el trabajo (aunque amenaza el teletrabajo) son ahora, cada vez más, las dos únicas esferas de interacción social, no deberá extrañarnos que millones de personas en el mundo giren su vista hacia Internet y así recreen y restablezcan esta tercera vía, esfera o dimensión de la relación social. El desarrollo de este tipo de comunidades en soporte electrónico es respuesta al hambre de comunidad que siguió a la desintegración o debilitamiento de las comunidades tradicionales de corte informal. Las personas buscan estas comunidades con el fin de satisfacer necesidades, cubrir expectativas, hacerse oír (leer o ver), aportar o enseñar a otros, aprender de y con los demás, sentirse, en fin, parte de un grupo humano del que pueden recibir y al que pueden ofrecer.

Muchos postulados relacionados con las interacciones sociales se están replanteando. La definición de interacción, la naturaleza de los lazos y procesos sociales parece que vienen exigiendo una reconceptualización. Estaríamos de acuerdo en afirmar que la copresencia no garantiza la interacción íntima entre los miembros del grupo. Pensamos que tan *comunidad* es la configurada desde un espacio físico determinado, como aquella establecida desde los diferentes entornos virtuales. Entendemos que el carácter de cierta *intimidad o de relación afectiva* que algunos sugieren que deben manifestar las comunidades para ser consideradas como tales, no siempre está garantizado en las comunidades de espacio físico y sí que puede darse en alto grado en algunas de las que se asientan en el ciberespacio.

No faltan quienes señalan que esta interacción mediada por ordenador es incapaz de generar relaciones interpersonales sustantivas y genuinas y que, sin embargo, pueden producir altos grados de soledad y de desvinculación social, por encima de las posibilidades de conectividad. Es evidente que mientras en un entorno de relación presencial y física el contexto se capta de manera directa y la forma y tono de nuestras intervenciones se adaptarán fácilmente a lo que se percibe, no sucede así en interacciones a través del ciberespacio en las que la comunicación en la mayoría de los casos se reduce a palabras escritas y poco más, con el déficit que supone el no poder captar la comunicación gestual, que sólo en casos excepcionales viene haciéndose ya a través de Internet.

El hecho de que sean muchas las personas, grupos y comunidades que se relacionan fluidamente y que, incluso, pueden llegar a establecer serias relaciones de camaradería, simpatía y apego a través de Internet, no es menos cierto que determinados individuos pueden convertirse en únicos habitantes de una isla virtual, o lo que sería lo mismo, ermitaños o solitarios en el ciberespacio, encerrados en sí mismo.

Ya en otro editorial de este BENED (noviembre de 2002) señalábamos que existen niños y adolescentes que convierten el ordenador/computadora en su única vía de relación con el mundo exterior, incluso con el más cercano físicamente. Jóvenes y adultos que satisfacen casi todas sus necesidades no básicas a través de la red, personas dependientes de Internet hasta el extremo de que con la realidad virtual, excepto el sentido del gusto (y ya veremos), todos los demás los podrán ejercitar, sin necesidad de separarse de la pantalla del ordenador, del teclado o del ratón.

Sin embargo, y puesto de manifiesto el peligro subyacente, los miembros más activos de la sociedad del conocimiento y del aprendizaje que representa el momento actual, demandan a Internet, poder:

- Comunicarse con otros que comparten intereses temáticos similares del propio país o, lo que resulta más atractivo, de otros países de forma que pueden ampliar su percepción del tema a escala internacional.
- Acceder a información relacionada con los temas de interés.
- Llevar a cabo búsquedas eficientes y complejas sobre la información relacionada con sus temas de interés.

Por otra parte, no desean:

- Comunicarse con miembros de las otras sociedades de Internet o grupos con intereses diferentes.
- Recibir información sobre cuestiones fuera del interés propio.
- Perder el tiempo buscando potenciales interlocutores de interés.
- Malgastar el tiempo buscando información que necesitan.
- Ser molestados durante su actividad por interferencias no deseadas.

A este tipo de comunidades se las viene denominando de formas muy diferentes: comunidad virtual, comunidad en línea, comunidad digital, comunidad telemática, cibercomunidad, cibergrupo, agrupación, congregación, comunidad electrónica o mediada por ordenador. Como no podía ser de otra manera, no existe pleno acuerdo a la hora de definir qué es una comunidad de este tipo, aunque en los últimos años están proliferando numerosas investigaciones sobre este fenómeno.

no. Pero, en fin, al margen de la denominación, parece que hablamos de una agregación de personas que surge cuando éstas encuentran o tropiezan en el ciberespacio con otros que muestran intereses similares.

Aunque parece lógico entender que el mero hecho de comunicarse, no supone el conformar una comunidad y el utilizar con alguna frecuencia un determinado canal de comunicación de los existentes a través de Internet no presupone participar en una comunidad. Una comunidad formal en entornos virtuales debería exigir, como en las otras, el compartir objetivos, valores, lenguaje y experiencias, manifestar una similar preparación..., aunque todo ello sea a través de la red. Aunque no todo es real en estas comunidades (habituales identidades falsas, por ejemplo), nos resistimos a denominarlas de la forma como más comúnmente se las nombra, como comunidades virtuales. En consecuencia, entendemos que una comunidad en estos entornos debe sustentarse en una interacción frecuente (tiempo) y en unos lazos de cierto afecto entre sus miembros.

No es el lugar para entrar en el debate o sentido del término virtual. Para ello tendríamos que barajar conceptos, contraposiciones, antagonismos, antinomias, sinonimias etc., tales como *virtual vs real*, *virtual vs actual*, *virtual vs imposible*, *virtual vs explícito*, *virtual vs auténtico...* o *virtual-fuerte o potente*, *virtual-potencial*, *virtual-energía*, *virtual-posible*, *virtual-Internet*, *virtual-no real*, *virtual-implícito*, *tácito*, *sobreentendido*, *aparente*, etc. Respecto a lo que aquí nos interesa, parece que ser virtual viene a significar estar en Internet donde se trataría, no de sustituir lo real sino de representarlo.

Parecería necesario ya citar al Rheingold (1996) aceptado como el primero que conceptualizó de forma más certera el sentido de este fenómeno (de hecho lo hizo en 1993, cuando todavía Internet no había extendido el uso de la Web). Así define a las comunidades virtuales como *agregados sociales que emergen en la red cuando suficientes personas llevan a cabo discusiones públicas por suficiente tiempo y con suficiente sentimiento humano, para formar nexos de relaciones personales en el ciberespacio*.

Sin embargo, si el sentido que habitualmente damos a *virtual* es el de contraponerlo a *real*, deducimos que no estaríamos en una *comunidad virtual* si se ostentan todos los rasgos de comunidad, reiteradamente señalados. Si el concepto de *virtual*, sin embargo, lo asignamos a significar así a toda actividad o proceso que se desarrolla al margen de un espacio físico, temporal y a través de Internet, que tiene capacidad para mostrar realidades sin una existencia física concreta con ubicación geográfica, podríamos aceptar esa denominación.

Nosotros, sin embargo, nos inclinamos por denominar a estas agrupaciones sociales como *cibercomunidades* al hacer referencia a comunidades que se manejan en el ciberespacio. Es realmente la Web (*World Wide Web*) la más popular encarnación del concepto de ciberespacio. Paralelamente, entonces, denominaríamos *cibercomunidades* a estos grupos humanos que «*habitan*» en el ciberespacio utilizando una infraestructura telemática como soporte básico. También podríamos denominarlas como *comunidades mediadas por ordenador* o como *comunidades de usuarios en entornos virtuales*. En todos estos casos deberían existir:

- Unos objetivos comunes y el interés añadido que proporciona el considerarse parte de la comunidad (pertenencia).
- Interacciones intensas y lazos emocionales fuertes.
- Actividades compartidas entre los miembros.
- Acceso a recursos compartidos.
- Apoyo entre los miembros de la comunidad.
- Convenciones sociales como la lengua, los protocolos, las costumbres, etc.

Además agregaríamos otras características o cualidades complementarias de estas comunidades:

- *Flexibilidad* temporal y espacial de la comunicación, tanto en la emisión como en la recepción.
- *Confianza* entre los gestores de la comunidad y el resto de miembros y de éstos entre sí. Confiar en que nadie va a engañar, confianza en que todos van a aportar y no sólo se van a aprovechar de los demás.
- *Respeto*. A los miembros de todas ellas, al igual que asumimos en las comunidades de espacio, les podríamos exigir el buen gusto en el trato, el cuidado del lenguaje, la honestidad, responsabilidad, franqueza, respecto, lealtad, etc. Esto se traduce en las denominadas «reglas de etiqueta» (*Netiquette*).
- *Voluntariedad*. Cada miembro es libre para solicitar ser admitido a la cibercomunidad e, igualmente, para darse de baja de la misma. La voluntariedad motiva para la participación.
- *Multidireccionalidad*. Donde las direcciones de la comunicación son en todos los sentidos, de uno a uno, de uno a unos pocos, de uno a todos.

- Incluso apostaríamos por procurar en estas comunidades un amplio ámbito de *multidisciplinariedad*, al menos en lo que se puede referir a subtemas dentro del gran área de saber que pudiera reunirlos.
- *Libertad* a la hora de expresarse al estar ausentes elementos propios de la presión social relativa a género, estatus social, etc.

Son, en suma, grupos humanos, comunidades de personas que se basan en los intereses, afinidades y valores personales, que discuten, contrastan pareceres y puntos de vista o intercambian información, a través de Internet, en forma relativamente continuada a lo largo del tiempo y ateniéndose a unas determinadas reglas. Pero que las entendemos, insistimos, como comunidades *reales* dado que no son ficciones ni representaciones, sino grupos constituidos por personas físicas, reales que se reúnen en el ciberespacio para intercambiar ideas de una manera regular.

Las cibercomunidades pueden satisfacer a sus usuarios en una serie de necesidades o deseos de carácter emocional, profesional y práctico. Muchos de los miembros de estos cibergrupos lo que buscan, más que información, que hoy puede encontrarse en multitud de formatos de fácil acceso, es desarrollar competencias que les permitan el desenvolvimiento en el cambiante entorno tecnológico, organizacional, social y cultural del mundo de hoy.

Señalamos una serie de principios que habría que preservar para que una comunidad sobreviva más allá de los meses o días que ilusionaron a los que inicialmente la configuraron:

- Delimitar con claridad los fines y objetivos que justifican la creación de la comunidad y exigir el ajuste a los mismos de todos los miembros.
- Precisar los requisitos o condiciones necesarios para formar parte de la comunidad.
- Regular el uso de las herramientas, tono de las intervenciones y funcionamiento global de la comunidad de acuerdo con las necesidades y condiciones concretas. Estas reglas podrían ser cambiadas a instancias de los propios miembros.
- Respetar la libertad de los miembros de la comunidad para expresarse.

En realidad, buena parte de las comunidades de usuarios en entornos virtuales o cibercomunidades, se reúnen en el ciberespacio porque desean fomentar el aprendizaje sobre un área o campo del saber concreto. En buena parte de los casos se trata de generar, compartir, usar y aplicar el conocimiento.

¿Serían estas últimas, entonces, las tan traídas y llevadas, y nombradas como *comunidades virtuales de aprendizaje*? Como ya señalamos antes, entendemos que son tan reales como las sustentadas en espacio físico, formadas por personas que generan sociabilidad y redes de relaciones humanas. Nosotros pensamos que más que esta forma de significar a estos grupos, y en coherencia con lo antes expresado, nos inclinamos por denominarlos como *comunidades de aprendizaje en entornos virtuales (CAEV)* o *cibercomunidades de aprendizaje*.

En estos espacios virtuales existen hoy comunidades de aprendizaje establecidas tanto en el ámbito de la educación formal o reglada, como en el de la *no formal*, ocupacional o profesional. Igualmente existen *CAEV* construidas por diferentes profesionales, jóvenes, consumidores o usuarios, que debaten, aprenden en común, sobre los más diferentes temas. Excluiríamos de estas *CAEV* a aquellos grupos que sólo usan la red para intercambiar información o propaganda. El interés por aprender *de y con* otros lo consideramos básico dentro de este ámbito porque, en caso contrario, no podríamos hablar de *comunidad de aprendizaje*.

La educación a distancia, el *aprendizaje a distancia*, de última generación, viene utilizando, precisamente, los entornos virtuales para generar comunidades que aprenden, sean éstas institucionales o abiertas, privadas o públicas, formales o no formales, de acceso gratuito o no. La colaboración, el aprendizaje y experiencia compartidos son la clave de estos cibergrupos, que generan conocimiento, que comparten saberes, que realizan trabajos de forma colaborativa. Es así el trabajo colaborativo el que centra el hacer de estas comunidades.

6. LA PARTICIPACIÓN EN LAS CIBERCOMUNIDADES II⁶

En 1983, como fruto de un proyecto de investigación financiado por la UE se publicó en McGraw-Hill el libro *La tecnología educativa en la enseñanza superior*, coordinado por Barajas, M., en el que, además de la presentación del libro, tuvimos ocasión de publicar nuestro aporte relativo a las comunidades de aprendizaje en entornos virtuales.

El 7 de julio de ese mismo año publicábamos un mensaje en la lista de distribución Cuedistancia (CUED-L) de la Cátedra UNESCO de EaD (CUED) <http://www.uned.es/cued/cuedis.html>, que hacía mención al editorial del BENED de ese mismo mes. En la larga historia de esta lista, con miles de men-

⁶ Editorial del BENED de enero de 2007.

sajes publicados desde 2001, ninguno de ellos generó en tan pocos días tal nivel de debate como el citado anteriormente y no hubo más porque desde la administración/moderación de la lista se entendió en un determinado momento, que el tema estaba ya más que debatido y podía ser más interesante pasar a otro. Desde el 8 de julio de 1983, en que se produjo la primera respuesta a aquel mensaje nuestro del día anterior, hasta el 17 de ese mismo mes en el que el administrador de la Lista solicitó que ya no se enviaran más mensajes sobre el tema, transcurrieron 10 días. Dado que los sábados y domingos no se publican mensajes en Cuedistancia, supusieron ocho días de intenso debate. Sobre el citado tema, se publicaron en esos ocho días un total de 120 mensajes, es decir, una media de 15 mensajes diarios sobre el mismo tema!

Pero ¿qué decía aquel mensaje nuestro que suscitó tal nivel de debate? Pues en el mismo hacíamos referencia a un editorial de este BENED, de julio de 2003, que recogía una pequeña parte del trabajo publicado en el libro referido al principio de este editorial. Allí nos atrevíamos a tipificar, con el peligro que ello conlleva, los comportamientos, conductas, actitudes o roles más sobresalientes que suelen manifestar determinados grupos de miembros de una comunidad cuya base fuera una Lista de Distribución. Naturalmente, nos alejábamos de los perfiles que pudiéramos observar en la Lista de nuestra Cátedra UNESCO, aunque muchos se dieron por aludidos. Tras largo período de reflexión y análisis, pretendíamos generalizar lo que comúnmente puede observarse cuando se lleva tiempo suscrito a una determinada lista ya consolidada.

Resumiendo el contenido de aquel editorial y del mensaje en Cuedistancia que le sucedió, avanzábamos que en las listas con una cierta madurez, podíamos observar, entre otros posibles, estos tipos de individuos o de actitudes de los mismos:

- *Cooperativos*. Son los miembros más responsables porque aportan permanentemente ideas, debaten sobre las propuestas de los demás y sugieren nuevos temas para la discusión, facilitan información, complementan lo aportado por otros, ayudan a quienes lo solicitan... A la vez, se aprovechan de los aportes del resto de miembros. Se inscribieron en la Lista con plena responsabilidad de lo que hacían y porque habían valorado previamente lo que se les pedía y lo que podían aportar.
- *Aprovechados*. Sólo intervienen para solicitar información u opiniones a los demás, o intervienen sólo para anunciar algún evento, actividad o producto del que ellos pueden obtener algún provecho, así se benefician de las ventajas que ofrece un gran número de personas con un perfil de intereses muy marcado.

- *Silenciosos*. Pasivos pero internamente activos. No suelen participar, no se conoce quienes son, no aparece nunca ni su nombre ni su correo electrónico, pero leen todos los mensajes que se generan en la Lista. No aportan, ni preguntan, ni ofrecen, pero sí se benefician del flujo de información y conocimientos que se genera en la comunidad. Esta actitud puede estar generada por la propia timidez o complejo de inferioridad no justificado o, realmente, porque quizás concibieron a la comunidad de manera equivocada, los demás aportan y yo me aprovecho.
- *Ausentes*. Aquellos que se inscribieron o los inscribieron en la comunidad pero que transcurrido un tiempo la ignoran y ni siquiera acceden a la información generada, aunque no se dan de baja de ella. Jamás leen un mensaje, aunque les llegan todos. Están pero como si no estuvieran, ausentes. Desfiguran a la propia comunidad que luce un número determinado de miembros, sin poder distinguir entre éstos «ausentes» y los anteriores «silenciosos», dado que los únicos bien identificados son los dos primeros grupos.

A estos cuatro grupos quizás podríamos agregar el de los *gobernantes*, administradores o moderadores de la Lista que en listas de más de 100 miembros y que sean muy dinámicas, desempeñan un rol fundamental. Intervienen para filtrar mensajes que quedan fuera de los objetivos de la comunidad, aportan informaciones relativas a otras áreas de la propia comunidad, reconducen determinados debates que pudieran salirse del objeto de la Lista, están atentos a las sugerencias de los miembros de la comunidad, con el fin de mejorar sus resultados, etc.

Igualmente, suele ser común que en las Listas de inscripción libre, se cuente con miembros que podríamos denominar como *equivocados*. Serían aquellos que se empeñan en introducir en la Lista temáticas que, aunque interesantes, no son objeto de la comunidad. En este último caso, se hace necesarios que esos objetivos, normas y recomendaciones estén muy claros para todos los miembros. Desviar la temática que generó el nacimiento de una comunidad de este tipo, irá progresivamente devaluando el reconocimiento de la propia Lista. (Hasta aquí el extracto del texto del citado editorial y del citado mensaje a Cuedistancia).

Como no podía ser de otra manera, entre los diferentes miembros de Cuedistancia que participaron en el debate hubo acuerdo total con la propuesta, acuerdo parcial, discrepancias, oposición y hasta alguien que sugería más o menos que si no se asumían las propuestas del Dr. García Aretio podían ser dados de baja en la lista ¿?

Pero, sobre todo, lo que se generó fue un debate altamente enriquecedor donde, al margen de aquellos que se empeñaban en ubicarse en uno de esos grupos, justificándose o culpándose de ello, se ofrecieron elementos más que suficientes como para retomar de nuevo el asunto.

En este editorial nos vamos a limitar a entresacar las que entendimos como aportaciones más destacadas que podrían enriquecer nuestra propuesta inicial. Vamos a recoger a continuación fragmentos de unos cuantos mensajes mediante los que nuestra reflexión inicial podría verse muy enriquecida. Ya pedimos disculpas porque sólo se recoge una pequeña muestra de fragmentos de mensajes. Ahí van:

... me permitirían agregar un grupo que describiría como los fanáticos de las listas, que no dejan pasar participación sin responder (aunque no aporten nada al debate); que se sientan en los ojos de los colegas (aunque las normas de redacción para la Web hablan de textos cortos y concretos), en fin, aquéllos que apabullan a los que somos casi lacónicos pero que no dejamos de aportar cuando encontramos que hay algo importante para decir... (Stella).

... Me parece que podrías adicionar una clasificación más referida a los moderadores de listas. Podrían ser los «desnaturalizados» quienes luego de generar una lista se desentienden de ella por diversas circunstancias, dejando a los miembros a su «suerte», no filtran ni moderan la lista y la reducen a una «lista de contactos»... (José).

... Solo me permitiría agregar que podría desplegarse un «rango» desde cooperativos hasta silenciosos... (Lia).

... ¿en donde has ubicado a los que en inglés se conocen como «lurkers» y quizás se podrían llamar en español «agazapados»?... (Alejandro).

... Creo que la clasificación podría incluir en la categoría de clases a algunas combinaciones de las sugeridas como básicas (cooperativo que aprovecha..., el silencioso que también aprovecha, el aprovechado que luego se torna cooperativo, etc.)... (Jorge E.).

... Hay gente que «no se anima» a plantear cosas, hay gente que cuando lee la expresión de alguno de los miembros lo único que se le ocurre es «adhiero» o «no adhiero» (serían los silenciosos), hay gente que quiere «transmitir, publicitar y contar todo» lo que pasa en su institución u organización o en otros casos «preguntar todo» para saber si está en lo cierto o no; o también «tomar provecho de la lista para realizar una capacitación gratuita»—¿y por que no?— (en este caso serían tal vez los aprovechados). Están los que se anotaron «pensando que iban a poder participar» pero después no participan —como mucha gente que se anota en un curso, va a la primera clase y luego abandona— (y ahí

tal vez serían los ausentes) y también puede considerarse a aquel «que pasó vio luz encendida y entró» pero no era su lugar (y de ahí los equivocados)... (Virginia).

... Me parece que hay otro tipo de comportamiento de quienes conocen sobremedida una temática y hacen gala de ello, utilizan vocabulario técnico, a veces innecesariamente, dejando «silenciosos» a algunos participantes. Se les podría llamar «Expertos»... (Patricia).

... Además estamos aquellos... que seguimos con interés, atención y respeto a los que opinan, preguntan, venden productos o se venden asimismo, ofrecen servicios (algunos muy valiosos) o promocionan instituciones. No participamos en forma directa ni frecuente, pero vamos evaluando el conocimiento que se tiene de la modalidad. Observamos en qué medida se investiga o se autodenominan especialistas en educación a distancia. Nos podríamos llamar «Silenciosos evaluadores»... (Beatriz).

... (Cooperativos). Este es el tipo «ideal». Tal vez podrían de él derivarse subtipos, de acuerdo a la forma de sus mensajes: a) El que contribuye por lo general en extenso, que a su vez se divide en dos: el que se extiende por causa de presentar las cosas en términos de causa y efecto, y el extenso por su amor a la retórica; b) El escueto; puede ser que responda con pocas palabras, o que remita casi todo a un URL o una referencia bibliográfica. En esta clasificación, además de los factores que se mencionan, pueden incluirse como causas: el deseo de darse a conocer, amor propio, deseo de colaborar, necesidad de autorrealización, y otras que se podrían asociar a posturas análogas en el proceso comunicativo real. (Aprovechados). «Spammers» en potencia... (Rey).

... agregaría a ese perfil, el hecho de que en algunos momentos no tenemos realmente tiempo, mas que para leer los mensajes... en algunas ocasiones las opiniones de algunos expertos nos deja un poco inhibidos... (Thelma).

... Yo intento automotivarme a estar dentro de los que aportan pero nuestra modesta experiencia nos hace «escuchar» a los que saben e intervenir cuando realmente hay algo interesante que decir sin repetir..., esa pudiera ser otra denominación «ecousuarios»... (Lourdes).

... creo que a su clasificación, que en general comparto, le faltó la de «silenciosos presionados por las circunstancias»... (Marta).

(a la clasificación propuesta)... le quitaría los supuestos que le añade a los Cooperativos para explicar el motivo por el cual se inscribieron, porque el mismo también podría aplicarse a los otros. Igualmente, me parece innecesaria la explicación o justificación que da para los Pasivos, podría quedarse corta o simplemente no ajustarse a la realidad... (Maritza).

... La dificultad que encuentro con una clasificación muy marcada y rigurosa de participación es que algunos se cuestionen la legitimidad de participar en el grupo. Y los resultados sean poco deseables... (Patricia).

... Como el silencioso evaluador de Beatriz, creo que podríamos encontrar otros tipos de «silenciosos». También, de repente, hay «cooperativos fugaces» que no participan en forma permanente, pero lo hacen cuando creen que pueden contribuir... (Rossana).

... Como docente virtual sucede que las categorías que desarrolló el Profesor G. Aretio se aproximan mucho a la realidad del aula propiamente dicha. Pero debo destacar que aquellos que aparecen como «ausentes», que uno siente que no están, pero leen todo, en el momento de presentar sus trabajos tienen altos rendimientos a diferencia de los que participan y consultan permanentemente... (Alejandra).

... Mi opinión es que, por desgracia, nada en la vida es blanco o negro, nos movemos más bien en una infinita gama de grises. Por eso, para ser quizás un poco más justos yo abriría dentro de cada grupo una paleta de tonos que abarcaran desde las gamas más «positivas» hasta otras más «negativas», por llamarlas de alguna forma. Así, en el extremo de Cooperativo-positivo tendríamos al grupo que usted describe, pero luego iría pasando a las gamas no tan perfectas de quienes participan mucho pero no aportan nada significativo, quienes escriben demasiado para lucirse, quienes utilizan un estilo retórico poco adecuado, etc. Y del mismo modo incluiría esa gama en los grupos no tan ideales como los Silenciosos o los Ausentes, o incluso los Aprovechados, quienes, aunque no participen visiblemente, pueden estar quizás difundiendo las aportaciones de la Lista en otros entornos, quizás no participen en público pero aporten de forma personal, prefieren callar a repetir conceptos, etc... (Marta).

... Yo hablaría más de «roles que se juegan» que de comportamientos personales... Hay personas que tienden a compensar los vacíos y los excesos, y pueden no estar participando en un momento dado y tener papel muy activo al cabo del tiempo. En ocasiones, simplemente dan golpes de timón al conjunto y luego se autorrelegan a segundo plano. Tampoco hablaría del concepto «solidaridad» ni del concepto «egoísmo» en la lista. Hay personas que sienten necesidad de hablar y que otras las escuchen. No creo que eso las haga más generosas ni solidarias... (Mireya).

... En cuanto a la llamada «Silenciosos» siento deja una sospecha en la última frase «los demás aportan y yo me aprovecho» que pareciera, estar contenida dentro de la descripción de «aprovechados» que es además la que me cuesta reconocer en una comunidad de aprendizaje... (Ana).

... Le pregunto al Dr. García Aretio y a los demás ¿Que hace o quien les hace creer que una comunidad de personas con individualidades, cultura y contexto diferentes puedan ser reducidas a 5 clasificaciones donde unos son «clasificados» como los «buenos» (cumplen expectativas) u otros los «malos» (no la cumplen)? ¿Es solo porque a un Profesor reco-

nocido lo vestimos de «supuesto saber» o le damos el saber absoluto? ¿qué nos puede pasar si disentimos? ¿nos sacarán de la lista?... (Noemí). (Este mensaje generó, a su vez, otra serie de intervenciones en días posteriores. Entresacamos sólo las cuatro siguientes).

(al día siguiente y posteriores) «No hables si lo que vas a decir no es más hermoso que el silencio» (varias intervenciones)

(dos días después) Estimada Noemí, ...para quiénes tenemos el gusto y honor de conocer a Lorenzo García Aretio, en otra dimensión, más allá de lo académico curricular, vemos un hombre diametralmente distinto de tus apreciaciones, como para descalificar a alguien por el solo hecho de pensar distinto. No tenemos caso alguno que en tres años que estoy en esta Lista y trato con Lorenzo, que avalen tus dichos y muy por el contrario, son incontables los que dan testimonio en sentido inverso. (Eriberto).

(tres días después) Conociendo al Dr. García Aretio, puedo asegurarte Noemi que, aunque no estés de acuerdo con él ni con sus planteamientos, siempre serás bien acogida en la Lista, como lo serán tus opiniones. (Jesús).

(cinco días después) Hay silencios que enseñan. Son aquellos fruto de la templanza. Creo que el silencio hasta ahora mantenido por el Dr. Aretio como respuesta al mensaje de N.Farré es fruto de la «virtud de la templanza» y representa para mí (y confío que para muchos de los otros miembros de esta comunidad) un ejemplo a seguir en situaciones análogas. (José L.).

(siguiendo ya con el debate ordinario) ...Vale este comentario para dejar en claro que aprovechar o sacar provecho de algo es totalmente lícito. Equivocados estaríamos (o poco atentos) si no tomásemos provecho o aprovecharíamos todo lo que circula por estas listas, por el sitio de la CUED, por el BENED... (Jorge Eduardo).

... Pero, más allá de estas situaciones que no se en cuantos se da a más de mí, que bien está la tipología de Lorenzo: Cooperativos, Aprovechados, Silenciosos, Ausentes y a la que estoy tentado en agregar los «Tentempié» o «Tentemozo» de las PC, que van y vuelven, o sea siempre están horas «c...o» en su ordenador, «saliendo» menos en la «Lista», pero siempre «Listos» para «entrar»... (Eriberto).

... Pienso que la mayor parte de la lista la conforman cooperativos y silenciosos, varios por propia confesión, cuando dicen «...estuve silencios@ y es mi primera intervención en la lista...etc.» Creo que además del «cooperativo fugaz» podríamos considerar al «cooperativo bilateral», que se comunica con algun@ o algun@s sin enviar el mensaje a toda la lista... (Kenneth).

... me parece más prudente armar una clasificación más dinámica: lecto-escritores, lectores, no lectores. Los miembros de una lista pasan de uno a otro grupo según la dinámica de ésta, los temas que se discutan, los tiempos que dispongan, la motivación del

moderador, etc. Haciendo una meta-revisión de lo que sucede en Cuedistancia, con este «despertar» de «los lecto-escritores», seguramente los «no lectores» decidirán su baja ya que se verán abrumados por la cantidad de mensajes, mientras que «los lectores», seguirán el intercambio como siempre... Habría tantas tipificaciones como escritores en una lista y siempre dependerá desde qué perspectiva se intente encuadrar a cada mensaje para englobarlo dentro de una clasificación... (Silvia).

Sugeriría las siguientes categorías, casi en los términos en que las construye el doctor García Aretio, serían: colaborativos (por cooperativos en razón de que buscan realizar la tarea con la participación de todos), reflexivos silenciosos (si tus palabras no superan el silencio mejor calla), cautos (esperan la participación de los más extrovertidos. No emiten de inmediato opiniones porque están seguros de que algún otro compañero también las emitirá) y lectores pasivos... (Félix).

... Valga este largo preámbulo para señalar que ciertas conductas como las de los llamados «aprovechados», «silenciosos», «ausentes» (¿se han dado cuenta de que todos ellos son calificativos negativos y reprobables desde un punto de vista ético —los «malos»—, desde una supuesta ética de las listas?) no son siempre conductas «malas o reprobables» o simplemente negativas. Muchas veces por el contrario constituyen el motor de progreso de estos foros, y son esos fines y otros, igualmente interesados, los que mueven las listas y las organizaciones humanas, sea cual sea su naturaleza... (Miguel).

... creo que las categorías propuestas pueden ser pertinentes, sólo objetaría el matiz de calificación y comparación, que se percibe en algunas de ellas, cuando pareciera que se emiten juicios de valor, por ejemplo en expresiones como: «Cooperativos: Son los miembros más responsables...», «Aprovechados: Sólo intervienen para...», Silenciosos... Esta actitud puede estar generada por... timidez o complejo de inferioridad... o porque... los demás aportan y yo me aprovecho». Creo que hablar de actitudes ameritaría análisis mucho más complejos... (Ericka).

... Me pregunto si a un alumno «silencioso» que asiste a clases presenciales se lo trata también de aprovechado. O una lista no simula el ambiente de una clase, donde hay un guía que conduce y asistentes que pueden o no participar, pero todos aprendemos de los aportes de quienes gustosos lo realizan y... hasta de los «vendedores» que también de ellos necesitamos para nuestros trabajos... (Marisa).

... Yo agregaría otra categoría a la lista que usted ha clasificado. Son los «pantalleros» o «vitrineros» (ojála alguien me pudiera ayudar con una denominación más académica). Son aquellos que participan en la lista solo por figurar o dar la sensación de que son los más «activos» o «cooperativos», opinan sobre todos los temas, «participan» en todos los debates o discusiones pero realmente «sus aportes» no tienen ninguna profundidad ni trascendencia... (Carlos).

... Hay un dicho «el ser humano tarda dos años en aprender a hablar, y cuarenta en aprender a callar», y hay una realidad «no es lo mismo callar de manera presencial que a distancia», cuando se está frente al silencioso se perciben sus emociones, pero en nuestro caso, nada sabemos de ellos. Por ello creo que hay que seguir alimentando a la fuente, que los aportes de los distintos manantiales, que se mezclan en ella, no fallen, y de la forma en que cada uno la aprovecha.... no nos preocupemos. Ahora bien, si el profesor Aretio esta haciendo una provocación para que todos participen, es otra cosa, y ya veremos los resultados... (Donato).

Creo que muchos nos sentimos etiquetados por el editorial del Dr. Aretio, que con todo el respeto y el reconocimiento hacia el autor por tomar muchas iniciativas como esta lista, considero un tanto injusta algunas categorías como la de aprovechados... (Rosa).

Es suficiente muestra. Muchos mensajes ya eran reiterativos sobre las ideas fundamentales vertidas en esos días. En otros se insistía en justificar comportamientos o matizar levemente lo dicho por otros. Sin duda, en algún caso, se nos ha podido escapar algún mensaje de interés. Pedimos disculpas. Así, tras un mensaje del administrador de la Lista, en el que solicitaba que podríamos entender que el tema estaba ya suficientemente debatido y que sería conveniente pasar a otro, personalmente enviamos a la Lista el mensaje final siguiente:

He leído con máxima atención todos y cada uno de los mensajes generados en torno a este tema. Algunos me han escrito a mi correo personal pidiéndome que respondiera a algún que otro mensaje relacionado con el tema, o preguntándome que por qué no lo hacía. No lo he hecho porque creí que no debía hacerlo. Ahora me referiré a dos de las categorías por mí percibidas, en las que se han concentrado el grueso de las intervenciones. Antes me gustaría solicitar a los que escribieron algunos mensajes en los que se percibía que opinaban sin haber leído íntegramente el Editorial del BENED, que lo lean. Pero lo dicho, ahí van algunos matices a dos de las seis categorías por mí contempladas.

«Aprovechados». Lo he utilizado en las diversas acepciones que señala nuestro Diccionario de la Lengua Española de la RAE. En la primera (léase de nuevo el Editorial del BENED), me refiero a la siguiente acepción del Diccionario de la RAE: «Dícese del que saca provecho de todo», más adelante «aplicado, diligente», serían los que en mi escrito provocador señalaba como: «sólo intervienen para solicitar información u opiniones a los demás». ¿Es eso malo? La otra acepción por mí utilizada es la que el Diccionario señala como: «Dícese del que saca beneficio de las circunstancias que se le presentan favorables, normalmente sin escrúpulos». En este segundo sentido, señalaba en mi Editorial lo siguiente: «intervienen SÓLO para anunciar algún evento, actividad o producto del que ellos pueden obtener algún provecho, así se benefician de las ventajas que ofrece un gran

número de personas con un perfil de intereses muy marcado». En Cuedistancia no sólo no nos negamos a que se anuncien congresos, cursos, publicaciones, etc., sino que lo deseamos (lean los objetivos y temática de Cuedistancia). Y animamos a la solicitud de ayuda o apoyo. Pero algunos de los que anuncian pueden caer en esta última acepción, ¿o no?

Por tanto, admitiendo que el término utilizado no sea el más adecuado y alguno sólo detecte su parte más negativa, no entiendo por qué ciertos participantes se han sentido dentro de este grupo sin que en nuestros registros conste ninguna de las dos actitudes anteriores (ni la negativa ni la otra). Y la «otra» la seguimos animando desde Cuedistancia, solicitar ayuda, información, apoyo, informar sobre cuestiones de interés relacionadas con la EaD, etc.

«Silenciosos». Señala nuestro Diccionario: «Dícese del que calla o tiene hábito de callar». Y esto no es ni bueno ni malo. Dependerá de la actitud del «silencioso». Decía en mi Editorial: «Pasivos pero internamente activos». Evidentemente la pasividad la refería a su no presencia a los ojos de los demás (no enviar mensajes) a las listas. Digo más adelante en el Editorial: «No aportan, ni preguntan, ni ofrecen, pero sí se benefician del flujo de información y conocimientos que se genera en la comunidad». ¿Es esto malo o bueno?

Sobre los por mí denominados «Cooperativos» y los «Ausentes» creo que poco hay que añadir.

Finalmente, reiterar que el escrito inicial no iba en ningún momento dirigido a los miembros de esta Lista Cuedistancia, sin embargo algunos se han «clasificado» aunque dicen que no desean «clasificar». Termino sugiriendo a los que nunca lo hicieron, que lean los objetivos de Cuedistancia, su temática y las Normas y recomendaciones para su uso. Quizás entonces las valoraciones vertidas en algunos mensajes pudieran cambiar, en un sentido o en otro. Esta información completa la tienen desde siempre en: <http://www.uned.es/cued/cuedis.html> Es obvio que quien se inscribió en esta Lista debería haber leído esas páginas.

En todo caso, jamás hemos dado de baja a nadie en la Lista, salvo a quienes lo han solicitado. Nos alegramos de que haya muchos «silenciosos» activos internamente. Y nos alegramos de que haya muchos «aprovechados» que sacan provecho de todo lo que se debate en Cuedistancia y que son «aplicados» y «diligentes». Ya nos alegramos menos de los «Ausentes» y de los «Aprovechados», en el sentido negativo de la palabra. Tampoco aplaudimos a los por mí denominados en el editorial como «Equivocados» Pero ahí seguirán (si lo desean).

En fin, al publicar mi editorial del BENED en un mensaje en la Lista obviamente pretendía disparar ciertas inquietudes. Nunca pensé que tantas. Creo que el tema está suficientemente debatido y les aseguro que me «aprovecharé» (como pueden hacer cada uno de ustedes) de todo lo que han aportado para en un futuro replantearme algún escrito relacionado con esta misma cuestión. Naturalmente citando que una fuente fundamental de esas segundas reflexiones son los aportes de los miembros de Cuedistancia.

Abrazos. (Lorenzo García Aretio).

Pues bien, al hilo de todos estos aportes y de otras reflexiones y, sobre todo, de nuestra experiencia y de la de los colaboradores más cercanos que llevamos años trabajando en estos entornos virtuales, hemos tratado de sistematizar lo que pedían sean perfiles, tipos, comportamiento, conductas o actitudes de docentes y estudiantes en los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA).

Trataremos de dedicar algún futuro editorial a este tema que consideramos de cierto interés para quienes nos ocupamos y preocupamos por hacer cada vez más eficaces para el aprendizaje, los ambientes educativos soportados en sistemas digitales.

7. TIPOS DE AMBIENTES EN EAD⁷

Decíamos en nuestro editorial del pasado mes de junio de 2006 titulado «Nuevos ambientes de aprendizaje», entre otras cosas, lo siguiente:

«El ambiente educativo propio de la institución escolar de carácter formal, en cualesquiera de sus niveles educativos, lo han venido conformando: las condiciones en las que se vive en esa institución; los espacios físicos de la misma; las relaciones sociales presenciales que allí se desarrollan y fraguan en unos tiempos determinados de cada semana; el objeto de esas relaciones, etc., que en definitiva van configurando el clima de ese contexto que, como decimos, influye de manera directa en nuestro desarrollo y adquisición de conocimientos, competencias, habilidades, valores y, en definitiva, de conductas. Implica, por tanto, acciones, experiencias y vivencias aportadas por cada uno de los que forman parte de dicho ambiente. En este supuesto podríamos hablar, entonces, de ambiente físico y psicosocial...

... Pero, claro, esas condiciones se rompen drásticamente cuando el campus físico se cambia por otro de carácter virtual, cuando las relaciones dentro de la comunidad se desarrollan preferentemente en formato no presencial, y no siempre de forma síncrona, a través de las TIC que se convierten no sólo en mediadoras de los procesos sino en soporte del propio ambiente de aprendizaje. Estos campus, aulas o entornos virtuales se configuran como sistemas interactivos desde los que se pueden provocar de forma simulada prácticamente todas las sensaciones propias de un ambiente físico y real.

... en los ambientes de aprendizaje más innovadores, no se trata de que estudiantes y docentes hagan más o menos lo mismo que se venía haciendo en escenarios de aprendizaje escolarizado. Al margen del cambio estructural de carácter espaciotemporal, las responsabilidades y tareas de unos y otros también cambian sustancialmente. Los compromisos con las formas de enseñar y de aprender son diferentes. Las decisiones, por

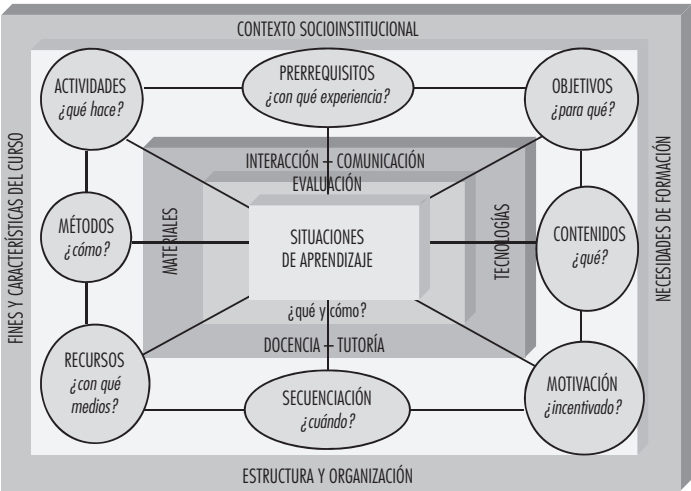
⁷ Editorial del BENED de febrero de 2007.

ejemplo, sobre el qué, cuándo, dónde, cómo o cuánto aprender voltean las concepciones tradicionales de los ambientes escolarizados. Está claro que el nivel de decisión es mucho más palpable y operativo en los formatos a distancia que en los presenciales».

Y bien, en estos entornos más innovadores ¿con qué tipos de ambientes podemos encontrarnos, cuando median las tecnologías de manera más o menos preeminente? Si entendemos por ambientes de enseñanza y aprendizaje lo que hemos señalado más arriba, se nos ocurre contemplar como variables tipológicas, por una parte aquellas que pueden mirar más a la propia perspectiva institucional, es decir, lo que viene más o menos dado a los agentes, fundamentalmente docentes y estudiantes. Y, por otra parte, se podrían valorar las vivencias en estos ambientes, desde la perspectiva de los propios actores.

Así, desde el nivel institucional nos podríamos encontrar a la vez, con una doble posibilidad: ambientes que se viven según **variables curriculares radicales** y otros que se visualizan según los **modelos concretos de enseñanza**. Cuando nos referimos a las **variables radicales**, queremos señalar a aquellas que forman parte de un diseño como variables curriculares alterables. Es decir, aquellas que pueden ser manipuladas, que dependen fundamentalmente de los responsables institucionales o de los docentes.

En el siguiente gráfico representamos un cuadro con todas las variables curriculares. Ahí aparecen variables alterables e inalterables. En esta ocasión, nos fijaremos sólo en las centrales del gráfico, es decir, en aprendizaje, docencia, materiales, tecnologías, interacción y evaluación.



Analicemos, por tanto, ambientes diferentes en nuestro ámbito de la educación a distancia, en función de que se primen, se realcen sobre las demás muy destacadamente, algunas de estas variables. Es decir, hablaríamos de ambientes:

- **Centrados en la docencia.** Serían ambientes con mucha carga de *magistrocentrismo*. Sería llevar a la educación a distancia la concepción más tradicional, autoritaria y conservadora del hacer educativo. En este ambiente el orden, la estructura y autoridad impuestos por los docentes estaría por encima de cualesquiera otras variables curriculares. La estructura sería vertical, lineal y normativa, aunque se adornase con el uso de las tecnologías más sofisticadas. En estos ambientes, sean presenciales o virtuales, la autoridad no se cuestiona ni se discuten las decisiones de los equipos docentes, que se convierten en el centro de todo el proceso. El ambiente está centrado en el docente, o si queremos, en la enseñanza. Suele ser un tipo de ambiente habitual en las instituciones presenciales que se reproduce a veces como un calco en los estudios a distancia, manteniendo idénticas formas organizativas de la docencia, sólo que con una mayor utilización de tecnologías. Los docentes enfatizan la transferencia y transmisión de la información, en estos casos, a través de la tecnología. Y los estudiantes se limitan a ser receptores y a memorizar lo que se les transmite.



El único referente válido es el profesor en todo lo relativo a la apropiación de conocimientos por parte del estudiante. El docente se haya en poder del saber y, con las nuevas tecnologías lo que hace es extender su voz o sus escritos a una masa mayor o más dispersa que el grupo de estudiantes del aula presencial. Por tanto, el comportamiento del docente cambia poco con respecto a ese mismo modelo en la enseñanza presencial, quizás sólo podrá verse algo condicionado

por la necesidad de tener que utilizar tecnologías diferentes a la tiza y al micrófono, si de un aula masificada se trataba en la enseñanza presencial.

En fin, las mismas clases presenciales que el magíster dicta dentro de un ambiente convencional basado en la enseñanza, pueden convertirse en un texto escrito «colgado» en la red, o en una videoconferencia que calca la exposición presencial. Y ello porque se sigue pensando que el docente debe ser el erudito en la materia de la que es docente, *lo sabe todo sobre la disciplina y el estudiante no sabe nada o muy poco*.

• **Centrados en el aprendizaje.** Estos ambientes centran su quehacer en el estudiante. Se focalizan más en el aprendizaje que en la enseñanza. Es probable que si preguntamos a los responsables de cualquier institución o programa a distancia sobre el ambiente que prefieren para sus acciones formativas respondan que un ambiente en el que el centro de su interés y preocupación sea el estudiante, lo que aprende y cómo lo aprende. Es lo política y pedagógicamente más correcto.



Bien es cierto que, dadas las características o principios de la educación a distancia en cualesquiera de sus manifestaciones o propuestas, el estudiante es más protagonista de su formación que en las acciones formativas de corte convencional. Las dosis de autoaprendizaje suponen una ventaja con respecto a otras formas más pasivas de adquisición de los saberes. En estos ambientes se suele centrar la atención en lo que aprende o debe aprender el estudiante más que en lo que ha de enseñarse o transmitirse. El centro es el estudiante, el que aprende con sus propios estilos y ritmos, convirtiéndose el profesor en un facilitador de los aprendizajes. Importa más conformar habilidades que ayuden a aprender a aprender dada la rápida obsolescencia de los nuevos contenidos que fluyen sin cesar.

La educación a distancia, el aprendizaje a distancia, se configura como una práctica ideal para poner en juego un ambiente centrado en el estudiante y en el aprendizaje, dado que se presta de manera ideal para hacer operativos los postulados constructivistas.

Podríamos señalar que no sería bueno obsesionarse tanto con el enfoque aséptico de centrar todo en el estudiante que se lleguen a olvidar o a infravalorar otras variables curriculares igualmente interesantes.

- **Centrado en los materiales.** Se trata de los ambientes en los que la variable *materiales para el aprendizaje (contenidos)*, se valora especialmente y por encima de las restantes. Los contenidos son los que centran los objetivos de la institución, y el estudiante debe adquirir (memorizar) la mayor cantidad posible de saber, recibéndolo de la fuente, el profesor o autor del material, sin necesidad de descubrir nada. Interesa básicamente transmitir saber para que el estudiante pueda utilizarlo posteriormente.



Este ambiente llevado a sus extremos en los programas a distancia, de antes y de ahora, suele prescindir de los aspectos metodológicos ignorando las teorías del aprendizaje, de la comunicación y los más elementales principios pedagógicos para centrar su empeño en ofrecer unos contenidos básicamente cerrados, aunque quizás muy completos, actualizados y precisos. La institución, los docentes, creen cumplir perfectamente su tarea si están ofreciendo a los estudiantes los contenidos de la máxima calidad en la disciplina o área correspondiente del saber, sean por vía impresa, audiovisual o digital.

• **Centrados en la tecnología.** Estaríamos hablando de un ambiente de tipo *¿tecnocéntrico?* de educación a distancia que pone el énfasis en las tecnologías. Muy actual este escenario poco confesado por las instituciones y empresas que tienen instaurados programas o cursos a distancia basados en tecnologías actuales, Internet básicamente. Otra cuestión es la real importancia que tienen las tecnologías como portadoras de valores procedimentales y como mediadoras del aprendizaje.



Sin embargo, somos conscientes de que en muchas ocasiones, la preocupación fundamental de los responsables de cursos, programas o instituciones en las que realmente se vive este ambiente, es la de contar con la tecnología punta y con la última plataforma o entorno en el que integrar la formación virtual de los estudiantes. Se prioriza la tecnología por encima de los estudiantes, más allá del aprendizaje, de los contenidos, de los propios docentes y de su capacitación para enseñar.

El docente se convierte en simple proveedor de contenidos y el estudiante en el consumidor que acude a estos contenidos con libertad de espacio y tiempo. Las instituciones que ofertan una determinada vivencia en estos ambientes, procuran enfatizar una oferta basada en la moda tecnológica, o en proponerse como el programa o institución más «innovador», antes que focalizar su interés en los procesos, en la calidad de sus cuadros docentes, etc. En este ambiente es habitual dejar en manos de los técnicos las últimas responsabilidades pedagógicas, aceptando como buenos los fuegos de artificio deslumbrantes de la tecnología de ultimísima generación. Es decir, se podría estar primando el acceso a la información a través de sofisticados medios y olvidando los procesos pedagógicos y los resultados.

• **Centrados en la interacción/participación.** Podríamos estar hablando de un ambiente de corte *interactivo*. Muy relacionado con el anterior, aunque de rango superior, desde una perspectiva pedagógica constructivista. Las tecnologías colaborativas, aquellas que propician un tipo de relación síncrona y asíncrona entre profesores y estudiantes y de éstos entre sí, suponen una buena base para vivenciar este ambiente. Se trataría de aprender mediante una actividad de eminente componente social y en un ambiente de máxima relación interpersonal y construir consensos a través de la cooperación entre los miembros de un grupo, basado en las tecnologías de la información y la comunicación.



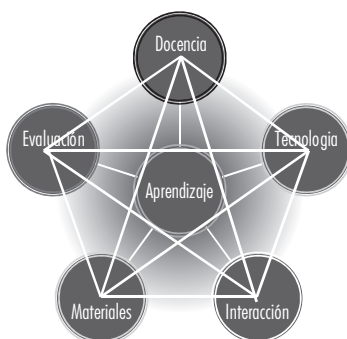
Existen responsables institucionales, docentes y estudiosos que defienden de forma casi exclusivista este ambiente sin caer en la cuenta de que, desde la nada poco se puede construir. Es decir, hablaríamos de aquellos que buscan un aprendizaje sólo basado en la interacción entre pares, despreocupándose, por ejemplo, de la calidad de los contenidos que han de aprenderse, construirse o adquirirse; de las formas y maneras de presentar estos contenidos por parte de los docentes; de las propias tecnologías que pueden complementar a las meramente interactivas, etc.

Resulta evidente que los ambientes participativos y de interacción vertical y horizontal son principio de cualquier apuesta formativa de calidad en nuestros tiempos, sin embargo, creemos que no ha de primarse en exclusividad las, por otra parte, incontestables ventajas de los aprendizajes colaborativos y en equipo. El enfoque de un aprender de carácter social e interpersonal (aprender de los otros y con los otros), ha de verse complementado, entre otros factores, por un enfoque de aprender para uno y desde uno, sería el aprendizaje que prima también el aspecto intrapersonal.

- **Centrados en la evaluación.** En estos ambientes todo gira en torno a la evaluación de los aprendizajes. A la evaluación no sólo no se la concibe como elemento final del proceso, ni siquiera como variable integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se vive todo el ambiente pendientes de la evaluación. Y tanto los docentes como los estudiantes. La acción de evaluar y el cómo se lleva a cabo centran la vida de la institución, del programa, curso o asignatura y, de forma muy especial, de los estudiantes. Podría darse este ambiente, aunque en el mismo existan excelentes materiales, una buena aplicación de las tecnologías y una acción docente que propicie la participación. Incluso en estos casos, puede vivirse un ambiente que exagere o extreme en demasía el papel ya de por sí importante que ha de tener la variable curricular de la evaluación de los aprendizajes. Los objetivos, los contenidos, las actividades, los ejemplos, las imágenes..., todo está diseñado, en función de lo que desea evaluarse, más allá de las metas, fines y objetivos institucionales, del programa o curso.



- **Ambientes eclécticos/integradores.** Con estos ambientes quisiéramos significar una propuesta equilibrada y ecléctica que apueste por los aspectos más positivos de cada uno de los ambientes anteriores y que los integre adecuadamente.



¿Quién pone en duda que todos los ambientes anteriores pueden mostrar su cara positiva? Una enseñanza que sin ser el centro de interés se base en un ejemplar diseño pedagógico o que prime la explotación de las mejores cualidades del buen docente.

¿Cómo podrá dudarse de la importancia de los contenidos? Contenidos elaborados expresamente para un curso o programa, o contenidos integrados en torno a una buena guía didáctica, que sirvan de base a los conocimientos y saberes complementarios que un proceso bien asimilado de búsqueda, análisis, selección y procesamiento de la información pueden ofrecer. Los contenidos no como centro pero sí como sustancia de los aprendizajes que el estudiante habrá de construir.

¿Quién podrá ignorar los principios, teorías y bases del aprendizaje? ¿Cómo aprenden los estudiantes, con qué estilos, a qué ritmos, etc., son conocimientos que en cualquier programa habrán de considerarse para el éxito del mismo.

¿Cómo prescindir de las crecientes posibilidades que progresivamente nos brindan las tecnologías con el fin de mejorar la calidad de los logros académicos? ¿Cómo infravalorar la importancia de la evaluación en cualquier formato o modalidad de enseñanza?

Pues bien, la integración de todos los aspectos positivos que los citados ambientes muestran, sería la configuración de un ambiente ideal pensado para el logro de aprendizajes valiosos.

Bien, pasemos al siguiente bloque de ambientes que habíamos sugerido más arriba. Se trataría de aquellos que se viven según los **modelos concretos de educación a distancia** que se aplican.

Es cierto que, además de aquellos formatos en los que prima la relación presencial con ciertos apuntes de autonomía en el estudio por parte de los alumnos, a los que no nos vamos a referir, por considerar que estaríamos hablando más propiamente de ambientes presenciales, con sus ventajas e inconvenientes, se pueden presentar diferentes énfasis en la propia estructura institucional y de los programas que se impartan que, obviamente, afectan a los ambientes que puedan generarse. Estudiantes y docentes podrían vivir en ambientes institucionales con estos rasgos:

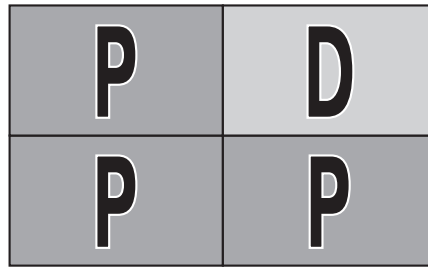
- **Estudio a distancia sin servicios virtuales.** Se trataría de ambientes vividos en instituciones, programas o cursos que continúan impartiendo una edu-

cación a distancia de corte convencional. De este tipo de ambientes, cada vez quedan menos, aunque no son de despreciar en determinadas zonas con dificultades de acceso a las redes telemáticas como ya hemos señalado en un editorial de hace un par de meses. Se trata de ambientes en los que el estudiante generalmente vive bastante la soledad del aprendizaje, aunque pueda verse paliado por la organización de sesiones presenciales de tutoría y por los contactos telefónicos y postales.

- **Estudio a distancia con servicios virtuales.** Son ambientes vividos en instituciones que van configurando un entorno que va transitando desde la oferta de todos los programas íntegramente a distancia por sistema convencional y que progresivamente han ido incorporando los sistemas electrónicos en su quehacer. En este rango podemos incluir tanto a las instituciones que ofrecen una serie de programas y cursos íntegramente por Internet y, también, a aquellas otras que vienen utilizando la red para complementar sus cursos habituales. Es evidente que tanto docentes como estudiantes deberán ir adaptándose a los nuevos usos.

- **Estudios en ambientes virtuales.** Todos los servicios de formación de la institución se prestan a través de los sistemas digitales y ahí se vive este tipo de ambiente. Naturalmente, en todos ellos pueden darse circunstancias como las analizadas anteriormente respecto a la centralidad de unas u otras variables curriculares.

- **Estudios en ambientes duales o bimodales,** *mixtos o de enseñanzas combinadas*, también denominados por algunos como *parcialmente a distancia*, *semipresencial*, *blended-learning*, etc., muestran los dos modelos clásicos, el presencial que atiende a los alumnos que acuden a sus aulas, bibliotecas y laboratorios, con la metodología habitual y el *a distancia* que implica que, dentro del mismo centro o institución, existen alumnos que siguen los estudios a través de esta modalidad, total o parcialmente. Realmente este tipo de ambientes el estudiante los percibe siempre que él mismo compatibilice las dos modalidades. Es decir, siempre que siga estudios presenciales y a distancia, dentro de la misma institución. Cuando se trata de estudiantes, por ejemplo, que en una institución dual, siguen sólo estudios a distancia, el ambiente que vivirán será el propio de esta modalidad con los matices que venimos introduciendo en este trabajo. Serían los representados en este gráfico, donde la mayoría de los estudios (carreras, por ejemplo), son presenciales, pero existe alguna titulación que se imparte íntegramente a distancia.



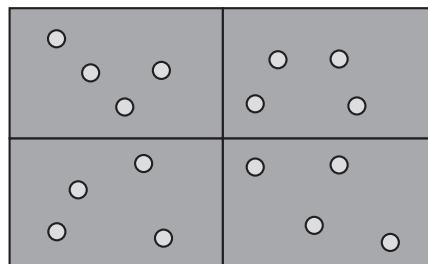
Así, por tanto, un mismo estudiante podría estar percibiendo estos ambientes diferentes, dentro de la misma institución de carácter dual o bimodal:

- Estudio sólo presencial.
- Estudio sólo a distancia.

En otro caso, el mismo centro puede estar impartiendo la misma titulación en los dos formatos. Para unos estudiantes íntegramente presencial y para otros, a distancia. Lo podíamos representar así en el gráfico.



Dentro de la misma carrera, grado o titulación de un centro presencial, existen materias o asignaturas que se imparten sólo a distancia, aunque las restantes lo hagan en el formato convencional. Su representación, podría ser ésta.



El denominado por muchos, formato semipresencial, se podría dar en toda una institución, o en algunas de las titulaciones, grados o carreras. Sería el caso de aquellos centros que en todas las materias o asignaturas que imparten, utilizan tiempos presenciales y otros a distancia (*blended*).



En otro caso, se podría tratar de una institución presencial que en todas o en parte de sus carreras y titulaciones va incorporando progresivamente complementos virtuales en la docencia. Lo podríamos representar en el gráfico de esta manera.



Además de lo indicado, podrían darse otras variantes externas al estudiante. Por ejemplo:

- Un profesor podría serlo de una sola de las modalidades.
- Un profesor trabaja en las dos modalidades de estudio de su institución.
- La dirección y los servicios administrativos son únicos para las dos modalidades.
- La dirección y los servicios administrativos están diferenciados por modalidad.

¿Y cuál es la postura de los docentes y de los estudiantes en los ambientes virtuales o basados en los sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje? Es decir, ¿cómo pueden vivirse desde las tareas docentes y desde las vivencias de cada estudiante las posibilidades que brindan las TIC en los procesos de aprendizaje y estrategias de enseñanza? Trataremos de aportar nuestra visión al respecto en algún editorial futuro.

8. ESTUDIANTES EN AMBIENTES VIRTUALES⁸

Hemos venido refiriendo en estos editoriales diferentes muestras de ambientes de aprendizaje generados dentro de los entornos virtuales. Y en esos ambientes hemos realizado alguna aproximación a los variados perfiles o manifestación de conductas o actitudes por parte de algunos docentes. Ya somos conscientes de que no aparecían todos los que son pero sí que son la mayoría de los que estaban.

En esta ocasión quisiéramos realizar algún apunte, sin ánimo de ser exhaustivos pues ya habrá ocasiones para estudios más rigurosos, relacionado con los perfiles, comportamientos o actitudes de los estudiantes, alumnos o participantes en procesos de formación en línea, basados en sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje.

No resulta fácil tratar de sistematizar tal variedad. Aunque pensamos que por mucha exhaustividad nunca se podrían recoger la cantidad de matices que puede abarcar la conducta humana con referencia a cualquier manifestación ante los estímulos que fueren. Sin embargo, sí nos parece de interés que tratemos de identificar los modos de reacción o de expresión más comunes o que con mayor frecuencia podemos encontrarnos en estos ambientes virtuales.

Nos vamos a referir en esta ocasión a la participación, o mejor, a la utilización por parte de los estudiantes de las herramientas interactivas que hoy Internet, o más en concreto, las plataformas o entornos virtuales al uso, ponen a disposición de profesores o formadores y alumnos o participantes. Y de esas herramientas existe una, ideal en estos procesos formativos, que es el foro. Sin duda, los foros se muestran como el instrumento más utilizado en este tipo de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Pues bien, ¿cuánto participan los estudiantes?, ¿mucho, bastante, algo, poco, nada?, ¿y por qué ese grado de participación?, ¿y de qué forma lo hacen?, etc.

Vamos a centrarnos en foros en los que no se exige por parte de los equipos docentes ningún mínimo de participación. Es decir, partimos del supuesto de que la participación en el foro es absolutamente voluntaria por parte de los estudiantes, aunque sí sea aconsejada por parte de los profesores.

Pues venga, tratemos de describir perfiles, roles, comportamientos, etc. Asígnele cada cual el sustantivo que prefiera. Más allá de nuestras reflexiones, estudios

⁸ Editorial del BENED de mayo de 2007.

y experiencias, así como de la de los más cercanos colaboradores, nos valdremos también de los interesantes aportes resumidos en nuestro pasado editorial de enero de 2007. Vamos a estructurar este trabajo según los grados de participación de los sujetos participantes que, en principio, calificaremos como de alto, normal, menor, mínimo y nulo. Dentro de cada uno de ellos podrían establecerse todos los matices que cada conocedor de estos entornos pudiera haber experimentado.

Alta participación

- En este grado de alta participación nos podemos encontrar con diferentes situaciones. Así existen en todos los cursos un número determinado de estudiantes responsables y bien **comprometidos**. Estos sujetos son aquellos que aportan permanentemente ideas, debaten sobre las propuestas de los demás y sugieren nuevos temas para la discusión, facilitan información, complementan lo aportado por otros, ayudan a quienes lo solicitan... Pero también, porque son activos, se aprovechan de los aportes del resto de miembros. Se inscribieron en el curso con plena responsabilidad de lo que hacían y porque habían valorado previamente lo que se les pedía y lo que podían aportar. Estos alumnos interaccionan frecuentemente con sus compañeros y los profesores y son exigentes con la calidad del curso aunque siempre están dispuestos a disculpar los pequeños fallos que se pueden producir en el desarrollo del mismo. Suelen ser estudiantes que leen todo, pero que también escriben porque tienen algo que escribir, tienen ganas de escribir, sienten la necesidad de comunicarse, de relatar su experiencia, quieren consultar, saber que piensan los demás, informar de lo que hacen, opinar sobre un tema, expresarse cuando necesitan ayuda, cuando se sienten motivados, cuando se sienten parte, etc.
- Dentro de esta categoría o apartado de la «alta participación» tendríamos a aquellos otros a los que gusta o necesitan escribir para que otros les lean, desean darse a conocer. Escriben mucho o lo hacen con interminables mensajes, ¿sería los **retóricos**?, abusando quizás de la elocuencia y el lucimiento. Suelen ser individuos que participan siempre y en todos los temas, aunque aporten poco o nada. A veces participan solo por figurar o dar la sensación de que son los más «activos» o «cooperativos», opinan sobre todos los temas planteados, «participan» en todos los debates o discusiones pero realmente «sus aportes» no tienen ninguna profundidad ni trascendencia.

Suelen ser poco lectores pero muy escritores, escriben sin leer y llegan a apabullar a otros más comedidos.

- Tendríamos también a los individuos a los que cuesta más escribir largos mensajes pero que son responsables, tanto como los señalados en primer lugar, serían los que podríamos denominar como **escuetos o lacónicos**. Mantienen su compromiso y participan constantemente, lo que sucede es que son sujetos a los que no les gusta extenderse en sus intervenciones. Son breves en sus aportes pero, generalmente, muy eficaces. Ofrecen aclaraciones puntuales, referencias bibliográficas o webgráficas. En pocas palabras son capaces de sintetizar lo más destacado de intervenciones anteriores y responder de forma clara y breve a los planteamientos del debate en cuestión.

Participación normal

- Podrían ser los estudiantes medios, el **estándar**. Son estudiantes que saben a qué se han comprometido y cuáles son sus obligaciones (también sus derechos). Participan a tiempo, con sentido, se toman interés en la materia y aprovechan hasta un grado razonable todas las ventajas que ofrecen los entornos virtuales (foros, correos, Web, etc...).
- Desde los que hacen aportaciones valiosas hasta los que lo intentan, aunque no siempre atinan, pero tratan de ofrecer algo a los demás e intentan aprovechar las oportunidades que se les ofrecen de aprender. Se trata de estudiantes **efectivos**, estarían en un rango de medio-notable, participan lo necesario, siguen el curso, no dan problemas y suelen tener un aceptable rendimiento académico.

Participación menor

- ¿Por qué determinados alumnos participan menos en los entornos digitales de enseñanza y aprendizaje? Puede haber muy diferentes razones para ello. Nos podemos encontrar con quienes cuentan con muy poco tiempo para dedicarlo al curso en cuestión, los **ocupados**. Quizás midieron mal sus posibilidades de dedicación o suponían que con una dedicación/participación menor, era suficiente. En realidad es gente preocupada por aprender y dispuesta a ello, a pesar de las muchas horas semanales que dedican al trabajo en su entorno laboral.

- Otra razón de esa participación menor podría ser la que formarían el grupo de los **menos motivados**. Como bien sabemos el estudio siempre está relacionado con el nivel de motivación de los estudiantes. Si no existe motivación difícilmente puede existir interés por estudiar y, en definitiva, por aprender. Los poco motivados para aprender no suelen estar muy dispuestos a participar mucho en estos entornos de carácter colaborativo. En algunos casos, aunque pudiera existir cierta motivación inicial por aprender el alumno pudiera toparse con unos objetivos poco claros, con dificultades para acceder a la información o para ordenar el contenido o los hilos de los foros, o con un sistema poco amigable en general que suponen trabas a la siempre necesaria motivación de mantenimiento.
- También tendríamos en este apartado a los que podríamos denominar como **cooperativos fugaces o intermitentes**. Éstos participan según los temas y cuando éstos, según su opinión, lo merecen. Por eso, aparecen en los foros y desaparecen. Si el tema les interesa o visualizan la intervención de alguien en concreto, los veremos con más frecuencia.
- Los habría **cautos o prudentes** que no desean arriesgarse con mensajes precipitados y no bien contruidos. Piensan las respuestas o propuestas antes de hacerlas públicas son precavidos, aunque también podrían ser sagaces y astutos.
- Si acentuamos el perfil anterior tendríamos a los que podríamos denominar como **retraídos o tímidos**. Son temerosos y no gustan nada de la exhibición por lo que se encuentran más a gusto en la soledad o, en todo caso, en grupos pequeños. Temen hacer el ridículo con sus intervenciones, desconfían de sus propias posibilidades. Suele ser gente modesta, vergonzosa o indecisa.

Matrices a la participación

Dentro de los grados de participación ya descritos podrían encontrarse cantidad de tonos y subcategorías que podrían hacer interminable esta lista. Hagamos unos cuantos matices entre los sujetos que participan altamente, de manera normal o con menor nivel, antes de describir a los que consideramos de participación mínima y nula. Y los plasmaremos en esta ocasión en plan de dicotomías o extremos enfrentados de una hipotética línea continua.

- **Líderes vs. seguidores** (*followers*). Suelen existir uno o dos «líderes» por curso o grupo de estudiantes. Participan con alto nivel y vienen alcanzando altas calificaciones en su rendimiento académico. Puede que el curso les quede pequeño, dominan bastante bien los contenidos que se tratan, o porque los estudian con rapidez y eficacia o porque ya los conocían con anterioridad. Además de lo acertado de sus intervenciones suelen contestar a preguntas que otros compañeros plantean en los foros, en muchos casos dirigidas a los profesores. Con frecuencia utilizan un lenguaje técnico, más propio de los tutores. Los compañeros suelen aplaudir y alabar sus intervenciones, aunque a muchos esas actuaciones les pueden silenciar porque les llegan a «apabullar». En general, muchos compañeros les **siguen** (*followers*) sin mucha crítica que digamos. Son seguidores a ciegas porque ya les han reconocido su autoridad y no se atreverán nunca a criticar cualquiera de sus intervenciones. Frente a los líderes también podríamos ubicar a los que calificaríamos de **retrasados o rezagados**, ¿*lagging*? Serían individuos lentos en su forma de trabajar, tranquilos, calmosos, o quizás incapaces o incompetentes. Siempre van unos pasos por detrás de la media, contribuyen poco y, en ocasiones, son una rémora para el grupo.
- **Confiados en el sistema vs. agobiados**. Para los «agobiados» toda exigencia les parece excesiva. Siempre están **abrumados** por la cantidad de tareas que se les solicita para seguir el curso. Estas solicitudes y la propia información les satura, les confunde. No soportan tantos contenidos, tantos documentos, tantos consejos y recomendaciones para acudir a tal o cual enlace o hipervínculo, tantos hilos abiertos simultáneamente en los foros. Les llega a molestar que los compañeros escriban tanto, a lo que ellos nunca están dispuestos a responder, ni siquiera leyendo. Los mensajes sin estructurar les confunden, las pruebas de evaluación les agobian. Nunca entendieron que inscribirse en un curso *online* exigiese tanta dedicación. Muestran altas dosis de fatiga cognitiva porque precisan de mucho esfuerzo para centrar la atención, les cansa tan diversa información en tan diferentes formatos. Frente a ellos están los que, más allá de que respondan o no a todos los requerimientos del sistema, **confían** en el mismo. Entienden como lógicas y justificadas todas las exigencias y recomendaciones de los equipos docentes, aunque ellos no puedan responder a todos los requerimientos.
- **Hipercríticos vs. acríticos**. Los «hipercríticos» simpatizan poco con los planteamientos de la institución que organiza los estudios, no miran con buenos ojos el diseño del curso y se suelen situar en contra de las propues-

tas puntuales del profesor o equipo docente. Públicamente suelen criticar con excesiva frecuencia cualquier invitación o licitación de los responsables del curso. Convierten las invitaciones a críticas constructivas en un archivo de agravios, reales o imaginarios. Tienen la habilidad de elevar a defecto estructural y conceptual cualquier anécdota desafortunada y muestran una sorprendente habilidad para interpretar permanentemente de la manera más negativa posible cualquier acontecimiento, actividad o comunicación del curso que se haga por parte de los docentes e, incluso, por parte de aquellos compañeros que pudieran apoyar a los docentes. Suelen ser un tanto **impertinentes** por la forma y el fondo de sus intervenciones. En otras ocasiones, se aprovechan del relativo anonimato de estos entornos para criticar permanentemente cualquier aspecto del curso antes que para ofrecer participaciones positivas y críticas que construyan. Frente a estos hipercríticos estarían los **acríticos**. Para ellos todo está bien, todo es correcto. Estarían bastante en la línea de los anteriormente denominados como «confiados en el sistema», pero en esta ocasión sin fundamento real. Asumen que el docente, la institución, nunca se equivoca. No se consideran capacitados para emitir juicios sobre las diferentes decisiones que pueda adoptar el equipo docente.

- **Obsesivos fanáticos vs. apáticos o indolentes.** Los primeros muestran una exagerada impaciencia comunicativa. Pueden ser fanáticos del entorno virtual, entran constantemente en la plataforma para comprobar si hay alguna novedad. Se obsesionan con el mensaje que han enviado, ¿habrá salido?, ¿habrá llegado?, ¿me responderán?, cuánto tardan en responderme. Siempre se muestran intranquilos y con cierto desasosiego ante las novedades, el trabajo exigido, las respuestas o no respuestas, las actividades individuales o de grupo, las evaluaciones, el calendario, etc. Su impaciencia comunicativa llega a extremos. Muestran siempre intranquilidad y desasosiego, mantienen una dedicación excesiva, quizás ¿dependencia? Frente a ellos se encontrarían los **apáticos o indolentes** *¿listless?*, o quizás **perezosos**. Éstos no se afectan por nada de lo que sucede o pudiera suceder en el curso. Podrían entrar también en los calificativos de **negligentes, descuidados** o faltos de aplicación. Suelen ser indiferentes e insensibles, incluso a temas importantes que pudieran estar debatiéndose.
- **Generosos colaborativos vs. parásitos, utilitaristas, aprovechados.** Frente a los que habríamos definido en el primer apartado de nuestras descripciones, los de alta participación, comprometidos, que suelen tener un

perfil de colaboradores con la institución, los docentes y los propios compañeros y que no escatiman esfuerzos por ayudar a que todos aprendan, a responder de forma positiva a cualquier duda o problema que pudiera surgir, nos encontramos con aquellos otros que sólo intervienen para solicitar información u opiniones a los demás o intervienen sólo para anunciar algún evento, actividad o producto del que ellos pueden obtener algún beneficio o provecho, así se benefician de las ventajas que ofrece cierto número de personas con un perfil de intereses muy marcado. Se aprovechan de las intervenciones de los demás y del esfuerzo de otros en los trabajos colaborativos. Serían unos *spammers* en potencia.

Participación mínima

- En este apartado podríamos hablar de los **silenciosos**. De éstos podría haber otras dos subcategorías.
- En primer lugar serían silenciosos aquellos que son **pasivos aunque internamente activos**, *lurkers*? No suelen participar, no se conoce quienes son, no aparecen nunca sus nombres, pero leen todos los mensajes que se generan en el curso, es decir, son lectores pero no escritores, por lo que mantienen una actividad meramente receptiva. No aportan, ni preguntan, ni ofrecen, pero sí se benefician del flujo de información y conocimientos que se genera en la comunidad. Esta actitud puede estar forjada por algunas de las razones expuestas en el grupo correspondiente a la «participación menor», por ejemplo la propia timidez o un complejo de inferioridad no justificado. A veces son estudiantes que siguen con interés, atención y respeto a los que opinan, preguntan, venden o promocionan algo aunque ellos ni opinen, ni pregunten ni vendan nada. Algunos se aplican el proverbio árabe de «*No hables si lo que vas a decir no es más hermoso que el silencio*».
- En segundo lugar podríamos encontrarnos con grupos de estudiantes que tampoco participan o la hacen mínimamente, pero que actúan así porque se sienten muy **presionados por las circunstancias** laborales o familiares y por ello no aparecen en público. No tienen tiempo ni para leer ni, mucho menos, para escribir. Pero también pueden ser *lurkers* por la ausencia de anonimato ya que en un curso cada cual tiene su nombre, el temor a ser ridiculizados por miembros más agresivos o prepotentes, la creencia en no tener nada valioso que aportar, etc.

Participación nula

- **Ausentes (ni siquiera «lectores»).** Aquellos que se inscribieron o los inscribieron en el curso pero que transcurrido un tiempo lo ignoran y ni siquiera acceden a la información generada, aunque no se dan de baja del mismo. Jamás leen un mensaje, aunque les llegan todos. Están pero como si no estuvieran, ausentes. Desfiguran al propio curso que luce un número determinado de miembros, sin poder distinguir entre éstos «ausentes» y los anteriores «silenciosos», dado que los únicos bien identificados son los que escriben. ¿Y por qué están totalmente ausentes, ni leen ni escriben? Podríamos inscribirlos en alguno de estos grupos:
- **Perdidos. Desaparecidos** (*lost*). Nadie sabe las razones de su desaparición, ¿problemas personales, económicos, familiares, laborales?
- **Desubicados, desorientados.** Se anotaron pensando que iban a poder participar pero después no participan —como mucha gente que se inscribe en un curso presencial, va a la primera clase y luego abandona—. También puede considerarse a aquel «que pasó vio luz encendida y entró» pero ese no era su lugar. Estos últimos más bien serían **equivocados**.
- **Engañados.** La información que se ofreció del curso no se ajustaba a la realidad o era escasa o sesgada. Al inscrito no le quedó otro remedio que abandonar al sentirse «engañado».

Bien, es evidente que hemos tratado de realizar una mera aproximación a tipos de estudiantes en función de su nivel y forma de participar en el uso de las herramientas colaborativas con que cuentan los ambientes de aprendizaje en entornos virtuales. Es claro que a lo largo de un proceso de formación, un curso, una titulación, una carrera, etc., puede haber movilidad, transitoria o permanente, en virtud de variables del más diverso tipo, relacionadas o no con el propio grupo, como por ejemplo cambios de horarios personales, laborales o de estudio, nuevos compromisos, mayor o menor disponibilidad de tiempo de conexión a Internet, cambio de las expectativas laborales, exigencia de los superiores en el puesto de trabajo, motivaciones particulares procedentes, incluso, del propio entorno familiar, etc.

No cabe duda que conocer estos perfiles puede ayudar a quienes como docentes trabajamos en estos entornos. Identificar rasgos es elemento anterior a la búsqueda de alternativas que pudieran propiciar la participación responsable y comprometida de los miembros que conforman un curso ofrecido en formato virtual.

Capítulo 5

Docentes en ambientes virtuales

1. Educadores pero profesionales.
2. Profesores a distancia. Compromisos y tareas.
3. El tutor en los sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje.
4. Los docentes: entre tecnófilos y tecnófobos.
5. El cambio de rol y la formación del profesorado.
6. ¿Atender a 2.000 alumnos?
7. La función docente en la UNED.
8. Evaluación de la actividad docente en la UNED.

CAPÍTULO 5

DOCENTES EN AMBIENTES VIRTUALES

1. EDUCADORES, PERO PROFESIONALES¹

Educadores, profesores, docentes, decentes y profesionales de la educación y la formación, también a distancia. El logro de aprendizajes valiosos y coadyuvantes al pleno desarrollo humano es objeto de cualquier acción formativa que se precie, sea ésta presencial o a distancia, y los docentes, formadores o profesores tienen, tenemos, la misión de ayudar, guiar, dirigir, orientar... a otros en ese proceso de desarrollo personal y logro de autonomía en que se configura la educación.

¿Y esto puede lograrse también a distancia?, ¿o al hacerlo así quedamos en mera instrucción o enseñanza? ¿Con esta modalidad, nos limitamos a la transmisión de informaciones y conocimientos? ¿O, por el contrario, nos esforzamos en enseñar a interpretarlos, organizarlos, sistematizarlos, assimilarlos, utilizarlos, producirlos, etc.? ¿Y ello mediante acciones docentes individuales o compartidas?

Entendemos que todo profesor tiene influencia (educativa o deseducativa) sobre sus alumnos, sea de manera consciente o inconsciente, sea a través de sus gestos percibidos cara a cara o por sistemas audiovisuales clásicos o digitales, de su palabra oral o escrita, de sus silencios, elecciones y toma de decisiones.

No descubrimos nada al afirmar que no resulta imprescindible para educar el que exista una relación presencial docente-alumno, al margen de los beneficios innegables que este tipo de interacción puede generar en contextos educativos. El profesor educa enseñando, forma instruyendo, modela interviniendo, genera, en fin, aprendizajes en el otro dirigidos a potenciar su desarrollo como persona y su integración plena en la naturaleza y en esta sociedad del conocimiento y del aprendizaje que le toca vivir. Y ese es objetivo básico de toda educación.

Educar, desde la perspectiva docente, no es, no debe ser, meramente enseñar, no es, no debe ser, sólo saber (aunque sea mucho) de lo que se desea o se debe

¹ Editorial del BENED de octubre de 2002.

enseñar. Educar, desde la perspectiva docente es, debe ser, sin embargo, empeñarse en que el otro adquiera conocimientos, habilidades, actitudes y, cómo no, aprenda a aprenderlos por sí mismo. Y ese empeño debe ser actitud propia y necesaria de la figura del docente, pero no de un docente cualquiera. Se hace necesario un docente profesional comprometido y que en el campo que nos ocupa de la educación a distancia:

- Tuviese conciencia de lo que supone su misión y tarea como profesor o tutor, así como el ámbito propio y los límites de su actividad o trabajo (*compromiso laboral*).
- Conociese bien, dominase con autoridad, aquellos contenidos y competencias propios de su tarea (*compromiso científico/profesional*).
- Supiese cómo desarrollar la especificidad de su labor de docente de educación a distancia, integrando en el modelo los recursos tecnológicos institucionales y los de sus propios alumnos, con conciencia de las oportunidades e implicaciones del uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje (*compromiso pedagógico/tecnológico*).
- Supiese cómo puede y debe relacionarse y tratar al que (a los que) aprende(n) y cómo facilitar las relaciones de éstos entre sí. Se esforzase en asumir y ampliar las posibilidades comunicativas de la red (*compromiso pedagógico/comunicacional*).
- Compartiese su pensamiento y acción docentes con otros colegas a través de redes o comunidades de aprendizaje en entornos virtuales que generen valor añadido a su conocimiento (*compromiso colaborativo*).
- Se empeñase en una permanente actualización profesional de habilidades y conocimientos científicos, pedagógicos y técnicos a la luz de los nuevos desarrollos del saber (*compromiso formativo*).
- Mostrase una incuestionable actitud ética en toda su actividad educadora, asumiendo y aplicando la legalidad y los códigos morales en su práctica incluyendo, entre otros, el respeto a los derechos editoriales y de propiedad intelectual, tan cuestionados hoy en Internet (*compromiso deontológico*).

Si a un docente ordinario de un sistema de educación presencial nunca se dudó que deben exigírseles compromisos similares, resulta obvio que al profesor, docente, formador, tutor, facilitador, asesor, orientador, guía, maestro, etc., que

desarrolla su actividad en un curso, programa, institución o sistema de educación a distancia, deben exigírseles en el mismo grado, ¿o a éstos no?

Ello supondrá un gran esfuerzo de profesionalización en los ámbitos clásicos de conocimientos, competencias y actitudes relacionados con esta diferente modalidad educativa, que sin duda es también, y por eso (por ser educativa), una modalidad de enseñanza, de aprendizaje, de formación, de desarrollo humano, etc.

Dicho lo que precede, y conscientes de las diferentes denominaciones que se asignan a la modalidad, afirmamos que no nos duelen prendas al nombrarla como educación (sí, educación) a distancia.

Entendemos que con estas líneas pueden quedar marcadas algunas bases que afectan a la importante tarea del docente/educador dentro de estas propuestas no presenciales. Ya habrá ocasión de referirnos más concretamente a la peculiar figura del tutor, asesor, orientador...

2. PROFESORES A DISTANCIA. COMPROMISOS Y TAREAS²

En el editorial que tuvimos ocasión de redactar en nuestro BENED el pasado mes de octubre de 2002, hacíamos referencia a la importancia de la profesionalización de los docentes que laboran en esta modalidad educativa a distancia.

Allí nos referíamos a una serie de compromisos a los que debería responder este docente. Apuntábamos que se hacía necesario un profesional, comprometido, al que en la enseñanza a distancia podríamos exigirle al menos que:

- Tuviese conciencia de lo que supone su misión y tarea como profesor o tutor, así como el ámbito propio y los límites de su actividad o trabajo (*compromiso laboral*).
- Conociese bien, dominase con autoridad, aquellos contenidos y competencias propios de su tarea (*compromiso científico/profesional*).
- Supiese cómo desarrollar la especificidad de su labor de docente de educación a distancia, integrando en el modelo los recursos tecnológicos institucionales y los de sus propios alumnos, con conciencia de las oportunidades

² Editorial del BENED de septiembre de 2003.

e implicaciones del uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje (*compromiso pedagógico/tecnológico*).

- Supiese cómo puede y debe relacionarse y tratar al que (a los que) aprende(n) y cómo facilitar las relaciones de éstos entre sí. Se esfuerzase en asumir y ampliar las posibilidades comunicativas de la red (*compromiso pedagógico/comunicacional*).
- Compartiese su pensamiento y acción docentes con otros colegas a través de redes o comunidades de aprendizaje en entornos virtuales que generen valor añadido a su conocimiento (*compromiso colaborativo*).
- Se empeñase en una permanente actualización profesional de habilidades y conocimientos científicos, pedagógicos y técnicos a la luz de los nuevos desarrollos del saber (*compromiso formativo*).
- Mostrase una incuestionable actitud ética en toda su actividad educadora, asumiendo y aplicando la legalidad y los códigos morales en su práctica incluyendo, entre otros, el respeto a los derechos editoriales y de propiedad intelectual, tan cuestionados hoy en Internet (*compromiso deontológico*).

Si a un docente ordinario de un sistema de educación presencial nunca se dudó que deberían exigírsele una serie de compromisos similares, adecuados al modelo educativo cara a cara, resulta obvio que al profesor o a cualquiera de los miembros del equipo docente, que desarrolla su actividad en un curso, programa, institución o sistema de educación a distancia, deberían exigírsele en el mismo grado.

En la educación presencial resulta sencillo identificar a los que deberían asumir tales compromisos, pero ¿quiénes deben comprometerse en educación a distancia? En nuestro libro *La educación a distancia. De la teoría a la práctica* publicado por Ariel (2002), en sus pp. 121-122, nos referíamos a los diferentes tipos de tareas que han de desempeñarse en el ámbito de la docencia a distancia. Identificábamos éstos:

1. Planificadores y diseñadores de programas, cursos, materiales y medios, a los que debe exigírseles un alto grado de especialización específica dado que los fundamentos, estructuras y procesos son diferenciados de las propuestas presenciales.

2. Expertos en los contenidos de la disciplina o curso en cuestión. Serían aquellos profesionales que (*más*) saben sobre el tema o materia.

3. Pedagogos-tecnólogos de la educación que orientan el enfoque pedagógico que ha de darse a los contenidos para ser aprendidos a distancia. Suelen desarrollar, entre otras, funciones como éstas:

- Adaptar a la EaD contenidos de cursos, materias o temas de corte convencional.
- Diseñar y desarrollar materiales específicos adaptados a los diferentes entornos de aprendizaje a distancia, sobre la base de los contenidos y sugerencias facilitados por el experto de turno.

4. Especialistas y técnicos en la producción de materiales didácticos: editores, diseñadores gráficos, expertos en comunicación y técnicos. Los técnicos en medios juegan en la EaD de hoy un destacado papel al sugerir las posibilidades de ciertas tecnologías, buscar soluciones tecnológicas a las propuestas de los pedagogos y disponer el material adaptándolo a los nuevos formatos digitales.

5. Responsables de guiar el aprendizaje concreto de los alumnos —directores de curso— que planifican y coordinan las diversas acciones docentes (a distancia y presenciales, en su caso), integran los distintos medios, y diseñan el nivel de exigencia y las actividades de aprendizaje precisas para superar el grado de logro previsto.

6. Tutores/consultores, orientadores, asesores, consejeros, animadores que motivan y facilitan el aprendizaje, dinamizan el grupo y aclaran y resuelven las dudas y problemas de todo orden que puedan surgir al estudiante.

7. Evaluadores que suelen coincidir, fundamentalmente, con los *responsables de guiar el aprendizaje* o con los *tutores*. Habría, incluso, que distinguir entre aquellos que proponen las pruebas de evaluación y quienes las corrigen y comentan. No siempre coinciden.

Esas siete tareas o roles pueden ser desempeñados por equipos diminutos (existen cursos en los que una sola persona asume todos ellos) o por un complejo equipo que, en estos casos, precisaría de un **coordinador** específico que integrase las tareas de todos, priorizase actividades y tiempos y supervisase los productos y acciones parciales, totales y finales. En algunas instituciones esta figura suele coincidir con la primera de las reseñadas.

Nosotros somos más partidarios de estos equipos multiprofesionales con la expectativa de lograr una más alta calidad del producto, aunque somos conscientes de las limitaciones que padecen instituciones de escasos recursos humanos y económicos. En todo caso, siempre se pueden asignar dos o más funciones de las reseñadas a una misma persona.

En fin, hechas las anteriores consideraciones, y desde nuestra concepción de la educación a distancia como un *diálogo didáctico mediado*, entenderíamos que un docente a distancia puede ser cada uno de los profesionales miembro de un equipo en el que participan diferentes expertos y especialistas con el fin de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes a distancia a través de un *diálogo didáctico mediado*. Así, los compromisos inicialmente enunciados, quedarían distribuidos en función de las tareas, competencias y responsabilidades de cada uno. Aunque, obviamente, buena parte de las miradas referidas a estos profesionales se giran hacia la figura del tutor, emblemática en estos entornos a distancia.

Por eso, en un próximo editorial del BENED nos aproximaremos a la singular figura del docente-tutor que se desempeña a través de formatos a distancia y, fundamentalmente, a través de *sistemas de enseñanza y aprendizaje digitales*.

3. EL TUTOR EN LOS SISTEMAS DIGITALES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE³

En nuestro editorial del BENED del pasado mes de septiembre, nos esforzábamos por señalar una serie de compromisos, tareas y funciones de quienes desempeñan su trabajo como miembro de los equipos docentes que laboran en la EaD. Quizás convenga señalar que, sobre todo en algunas de las funciones enumeradas en el citado editorial, se suelen encontrar tres posturas: los que mantienen una actitud realmente positiva hacia las tecnologías, los que se manifiestan como neutrales ante su uso y los que claramente están en contra de la integración de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En estas breves reflexiones, vamos a ignorar la última postura y, apretando un poco, nos vamos a imaginar a nuestros docentes con disposición positiva hacia estos recursos tecnológicos. En alguna otra ocasión nos ocuparemos de las otras actitudes.

³ Editorial del BENED de octubre de 2003.

Vamos para ello a detenernos brevemente en esa figura tan singular en los formatos de educación a distancia, el **tutor**. Señalaríamos, como ya escribíamos hace más de 20 años al referirnos a la figura del tutor en modelos presenciales, que éste debe manifestar una serie de *virtudes* que, en caso de poseerlas todas, podrían convertirle en una especie de tutor 10 o *supertutor*, figura difícilmente alcanzable por humanos normales con deficiencias y debilidades, como somos la mayoría. ¿Qué virtudes o actitudes para ese tutor? Pues entre otras: autenticidad, madurez emocional, buen carácter y sano sentido de la vida, comprensión de sí mismo y del otro, capacidad empática, inteligencia y rapidez mental y emocional, cultura social, coherencia, confianza inteligente en los demás, inquietud cultural y amplios intereses, oportunidad, liderazgo, capacidad de promover cambios... En publicaciones posteriores ya referidas al tutor de la EaD, enfatizábamos éstas cualidades:

- a) Cordialidad y flexibilidad,
- b) aceptación, tolerancia y respeto,
- c) autenticidad y honradez,
- d) empatía,
- e) capacidad de escuchar/leer al otro.

Igualmente, hemos tenido ocasión, desde hace años, de desmenuzar las diferentes tareas de un docente de educación a distancia, concretando más lo que hicimos en nuestro editorial anterior y adaptando nuestras reflexiones conforme se han ido sucediendo los avances de la pedagogía, la psicología y, sobre todo, la tecnología. Nos centraremos de nuevo en la figura del **tutor** que en buena parte de los programas y cursos coincide con el que denominábamos en nuestro editorial anterior como director del aprendizaje. Así es que integraremos esas dos figuras en una sola, circunstancia que dependerá en cada caso del modelo docente adoptado en el curso, materia o programa.

Limitaremos aún más nuestra propuesta al referirnos en esta ocasión a profesores o tutores que ejercen su labor a través de **entornos virtuales**, ¿*cibertutores*? Nos animamos a sintetizar ese catálogo de tareas, dejándolas en las que desde nuestro punto de vista serían las seis fundamentales que habría de desempeñar ese docente/tutor en cursos desarrollados íntegramente a través de estos sistemas de *enseñanza y aprendizaje digitales* que, inevitablemente lo entenderíamos plenamente implicado en el compromiso institucional que ampararía su docencia.

- **Diseñador y gestor del proceso.** Diseña, organiza y gestiona los medios y todo el proceso e, igualmente, prioriza el uso de las diferentes herramientas y recursos puestos a disposición que, obviamente, ha de dominar.
- **Orientador personal.** Diagnostica necesidades, intereses y dificultades del grupo de estudiantes y de cada uno de ellos en particular. Personaliza el sistema ajustando ritmo e intensidad al diagnóstico realizado.
- **Proveedor de información y recursos.** Busca, selecciona, procesa, valora, sistematiza, presenta la información, y capacita a los alumnos para ello. Conoce todos los posibles recursos que pueden utilizarse en la acción formativa.
- **Generador de ambiente propicio y dinamizador de grupos.** Promueve un ambiente social enriquecedor para el aprendizaje, que favorece la comunicación entre los estudiantes y la realización de trabajos que fomentan el aprendizaje entre pares. Gestiona y promueve metodologías de aprendizaje, dinamiza y. Promueve dinamiza y modera debates, tareas colaborativas, estudios de casos...
- **Motivador y facilitador del aprendizaje.** Supera las tareas meramente transmisivas de información y explicaciones comprensibles, descubre caminos, apunta estrategias y soluciona problemas, propone caminos y recursos posibles para el logro de objetivos y contenidos y aprovecha todas las posibilidades de los nuevos entornos para la enseñanza a distancia. Motiva e interesa al estudiante.
- **Supervisor y evaluador.** Supervisa y guía el progresivo avance de cada uno. Como evaluador, prima la evaluación formativa sobre la sumativa, la que diagnostica y orienta el progreso y la superación de las lagunas y errores, sobre la que sanciona.

Para la mejora de estos sistemas se haría precisa otra tarea más, que supusiese el compromiso con la mejora de la calidad, para lo que sería precisa la reflexión sobre la práctica, la **investigación** y, en definitiva, la innovación.

Aunque somos conscientes de que entre las tareas señaladas no están todas las que son, entendemos que si son todas las que están y que con las aquí enumeradas podríamos asegurarnos una docencia de calidad en los sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje.

4. LOS DOCENTES: ENTRE TECNÓFILOS Y TECNÓFOBOS⁴

Hemos dedicado diferentes editoriales de nuestro BENED a los docentes, a los tutores, al profesorado que interviene en las estrategias de enseñanza y procesos de aprendizaje en entornos no presenciales. En ellos hemos reflexionado sobre los perfiles, las tareas y funciones de estos agentes de la educación y la formación.

Últimamente hemos venido abordando en el BENED aspectos relacionados con las cibercomunidades de aprendizaje. En concreto nos hemos referido a las actitudes, roles, comportamientos..., que se pueden percibir entre los diferentes sujetos que conforman estos grupos soportados en entornos virtuales. Igualmente, y muy relacionado con lo señalado, hemos dedicado algún espacio a los ambientes de aprendizaje en general y a los que surgen dentro de los entornos virtuales en particular. Y esos ambientes los pueblan determinados agentes que conocemos bien, los docentes y los estudiantes particularmente. Hoy nos vamos a referir a los docentes. Ya habrá ocasión de reflexionar sobre los estudiantes.

Es sabido que en cualquier institución educativa y de formación, la incorporación, introducción o, mejor, integración de las TIC en las estrategias y procesos de enseñanza y aprendizaje depende de forma determinante de, al menos, estas variables:

- **Institucionales:**

- La disponibilidad o no en la institución de los recursos tecnológicos precisos.
- Las expectativas positivas o no de los responsables institucionales en lo que respecta al reto tecnológico.
- El sistema organizativo del centro que propicia o no la utilización de las TIC.

- **Docentes:**

- Profesorado con capacitación y competencias adecuadas o no en el ámbito tecnológico.
- Profesorado con actitud positiva o no hacia esa integración.

⁴ Editorial del BENED de abril de 2007.

Es así que, en el supuesto de que las variables institucionales sean positivas hacia las tecnologías, la formación de los docentes y sus actitudes se convierten en clave para el éxito de estos procesos innovadores. En consecuencia, aún contando con dotaciones tecnológicas suficientes e, incluso con profesores capacitados para su utilización, va a depender de las **actitudes de los mismos** el alto o bajo nivel de integración de las TIC en una institución, programa o curso. Es evidente que antes de considerar, como haremos después, a un docente como *tecnófilo* o *tecnófobo*, este calificativo habría que adjudicárselo en casos extremos a determinadas instituciones educativas en su conjunto. En ellas el profesor puede verse encorsetado ante las posturas de la cultura y exigencia institucional en un sentido u otro. Afortunadamente en los tiempos que corren pensamos que existen muy pocas instituciones que se nieguen a incorporar (aunque no sea integrar) las tecnologías a su hacer diario.

Lógicamente un docente en un entorno virtual podría llegar a manifestar unas actitudes muy cercanas a las que ya habíamos analizado en otros editoriales referidas a los miembros de una cibercomunidad. Pero quizás, antes de analizar esos comportamientos, vamos a referirnos brevemente a las actitudes que pueden manifestar los docentes ante las TIC en general.

Téngase en cuenta que, al margen de la población de docentes muy jóvenes que está accediendo hoy a esta profesión, los restantes fueron educados en buena parte sin utilizar mayoritariamente las TIC. Es decir, las experiencias como receptores de aprendizajes mediados por las tecnologías no las vivieron como generalizadas.

Diferentes estudios nos han mostrado los diversos grados de aceptación, rechazo o indiferencia que por parte del profesorado tienen las tecnologías a la hora de integrarlas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde nuestro punto de vista, las que reseñamos a continuación, podrían ser actitudes exhibidas por algunos tipos de docentes de nuestras instituciones al enfrentarse al hecho tecnológico. Bien es verdad que tradicionalmente estas actitudes se han venido singularizando entre dos polos opuestos: *tecnófilos vs tecnófobos*, *integrados vs apocalípticos*, *techies vs humies*. Sin embargo, además de las posibles posturas que pudieran hallarse en estos polos extremos, las actitudes de los docentes están llenas de matices y tonos intermedios entre el blanco y el negro. Valoremos algunos de estos matices dentro del *continuum* entre los extremos.

- **Innovadores:**

- **Incondicionales ¿tecnófilos?:** Serían los más entusiastas y apasionados con el uso de las tecnologías para estos menesteres. Están plenamente convencidos de sus bondades. Son auténticos devotos de las TIC, «*techies*», llegando a pensar que las tecnologías pueden resolver los graves problemas de la humanidad. En muchas ocasiones son los que tiran de la innovación, en otras pueden llegar a la exageración y al absurdo. Suelen actuar sin demasiados argumentos. En ocasiones podrían rayar el fanatismo tecnológico.
- **Críticos:** Siendo favorables a la incorporación de las TIC a estos procesos, lo hacen desde una postura crítica tanto referida a la cantidad como a la calidad de tecnologías para esta integración. Suelen convertirse en líderes dado que argumentan sobre las ventajas e inconvenientes de integrar las tecnologías en el hacer educativo. Argumentan sobre qué tecnologías para qué objetivos y competencias a alcanzar. Escudriñan de forma crítica sobre el cómo, el porqué, el para qué, el cuándo y en qué secuencia, de las TIC que se proponen utilizar.

- **Pragmáticos:** Suelen ser los docentes diestros con las TIC, que se fían de los que argumentan a su favor. Se encuentran a gusto en ese ambiente, son prácticos y habilidosos, expertos, en el uso tanto del *software* como del *hardware*. Fácilmente se convierten en «consejeros» de los demás colegas, tarea que suelen realizar con gusto.
- **Desencantados:** Con ilusión por el uso de las TIC pero desilusionados, decepcionados, contrariados, en fin, porque quieren y no pueden dada la dejadez de la institución en cuanto a la disponibilidad de estos recursos o la propia organización y cultura del centro.
- **Resistentes (¿tecnófobos?):** En los que podríamos detectar, entre otros, estos tipos de resistencia:
 - **Sin razones:** Son los que rechazan frontalmente estos usos sin argumentos especiales.
 - **Críticos:** Serían los resistentes críticos que, con argumentos más o menos discutibles, se oponen a estos usos. Suelen asumir un rol muy activo en el rechazo de las TIC con actitudes bastante inflexibles y obstinadas. Son los resistentes más difíciles de convencer. A veces podría-

mos hablar de «*humies*», defensores de un tipo de humanismo ante la colonización de las tecnologías. Manifiestan ciertas cautelas ante el uso de la TIC contraponiéndolas al armónico desarrollo de las personas y de la sociedad.

- **Desconfiados:** Otros menos críticos, pesimistas y suspicaces, pueden, sin embargo, manifestar sus temores ante este fenómeno. Pueden, quizás, estar escarmentados de experiencias previas fracasadas.
- **Indiferentes:** Naturalmente todos conocemos a los que se muestran apáticos (*pasotas* dirían nuestros jóvenes) ante estos cambios. Andan como desahucados por lo que tienen delante, insensibles ante lo tecnológico.
- **Ignorantes:** Algunos (¿o muchos?) muestran actitudes negativas, sencillamente porque no conocen ni las tecnologías ni sus posibilidades reales en entornos educativos. Son casos cercanos a un cierto analfabetismo tecnológico. Así se convierte la ignorancia o quizás la impericia en base del rechazo.

Bien, esas pueden ser actitudes generales ante todo lo que suene a innovación tecnológica, a aprovechar las tecnologías para mejorar o facilitar las tareas docentes y el propio aprendizaje de los estudiantes. Podríamos preguntar para complicar más la cuestión, ¿aquellas instituciones y docentes que han incorporado las tecnologías a su trabajo lo hacen como apoyo a la gestión, a la administración, al trabajo burocrático de los docentes, en fin, o por el contrario, o además, usan las TIC en la, o para la, **educación**? Sería otro tema abordar esta cuestión. Es evidente que nosotros nos estamos refiriendo a la integración plena de las tecnologías en el hacer educativo, más allá de la posible modernización de la gestión institucional.

Si ahora avanzamos un paso más e imaginamos ya situaciones de educación a distancia soportada en sistemas digitales, es decir, docencia a través de una plataforma virtual o de entornos virtuales de aprendizaje, podríamos identificar algunos comportamientos o actitudes de los profesores. Entre diferentes estudios realizados y nuestra propia, ya larga, experiencia en estas prácticas, podríamos identificar, entre otras posibles, las siguientes definiciones de docentes:

- **Incompetentes** (*no saben*): Sería el caso de aquellos profesores a los que se les encomienda una tarea para la que realmente no están capacitados. Suele suceder más en instituciones presenciales con algunos programas o materias

que utilizan sistemas virtuales y en determinados momentos o circunstancias precisan que algún docente convencional se haga cargo de una docencia soportada en sistemas virtuales para la que se muestran totalmente inexpertos. El fracaso estará anunciado, aunque pudiera existir incluso cierta motivación por parte del hipotético docente.

- **Hiperocupados** (*no pueden*): Se trata de la eterna justificación de la falta de tiempo. Falta de tiempo para: atender debidamente las numerosas consultas de los estudiantes; animar los diferentes foros, *chat*, etc.; ofrecer materiales y recursos complementarios; disponer las diferentes formas de evaluación; actualizar el calendario, etc. Con estos docentes, el proceso no funciona porque «no pueden», no disponen de tiempo, se muestran permanentemente atareados, atosigados, agobiados. Al menos esa suele ser la argumentación más o menos justificada según los casos.
- **Despreocupados** (*no quieren*): Estaríamos probablemente ante algunas de las tipologías reseñadas más arriba, dentro del ámbito de los «resistentes». No quieren, no les convencen estos sistemas. Los niegan por principio porque desconfían, porque se fían más de lo que vienen haciendo desde siempre, porque no quieren subirse al carro de la moda, porque son indiferentes ante lo nuevo o, sencillamente, porque ignoran y quieren seguir ignorando las posibilidades de las TIC en los ambientes de aprendizaje.
- **Obsesivos/fanáticos** (*todo es «ambiente virtual de aprendizaje»*): Son los auténticos entusiastas de lo nuevo. Suelen ser un tanto «adictos» a todo lo tecnológico que aceptan sin excesivo análisis crítico. Suelen practicar una especie de «activismo tecnológico». Entendemos que individuos con este perfil suelen ser beneficiosos en los grupos de docentes e instituciones que deciden integrar las TIC en las propuestas curriculares. Ya habrá quien les frene para que ajusten sus entusiasmos iniciales a la realidad de las disponibilidades tecnológicas, a la capacitación de los restantes colegas y a la propia actitud de éstos, más allá de las propias limitaciones de las tecnologías. No nos cansaremos de afirmar que las tecnologías en sí mismas nunca son garantía de éxito en los procesos educativos.
- **Miedosos** (*los alumnos saben más*): Este perfil es bastante habitual. Los estudiantes suelen ir por delante en todo lo que haga referencia a los avances tecnológicos, están más predispuestos a asumir el uso y ventajas de estos artefactos y artilugios. De ahí pueden surgir temores entre ciertos docentes que cuidan en demasía el no cometer errores por miedo al ridículo ante sus

estudiantes. Realmente, estas situaciones tampoco son beneficiosas para el sistema porque los docentes se ven constreñidos dando mucho menos de lo que serían capaces en un entorno más convencional.

- **Críticos:** Se incardinarian en el perfil señalado más arriba. Aceptan subirse al carro pero con todo tipo de cautelas ante las debilidades de las propias tecnologías. Suelen argumentar su postura. Es decir, resistentes, pero con argumentos. Nos parece interesante este perfil que obligará a los innovadores a ser prudentes y a los entusiastas a ser más moderados. Suelen tener además una actitud muy crítica ante la abundante información que circula por la red, con el fin de acertar en la selección y jerarquía de la misma.
- **Autoritarios:** Estos últimos perfiles o comportamientos que señalamos podrían asignarse igualmente a docentes de los formatos presenciales. Sin embargo, conviene destacar que, aunque seamos «modernos» incorporando las TIC a nuestra docencia, podría darse el caso de que manifestemos unas actitudes y conductas de lo más conservadoras, autoritarias y pedagógicamente rechazables.
- **Dejar hacer:** Al igual que en los formatos presenciales, el *laissez faire* tampoco sería aconsejable. En los entornos virtuales también, o quizás más, se precisa de una moderación, guía y animación con respecto a las diferentes herramientas que se ponen a disposición de los estudiantes.
- **Participativos/democráticos:** Sería una tipología aconsejable. El docente que facilita la participación, que escucha (lee atentamente), responde, sugiere, facilita, orienta, respeta otras opiniones, etc.
- **Descuidados** ante sensibilidades: Sobre todo en propuesta en las que participen estudiantes de diferentes países y culturas se hace muy necesario superar este defecto. Ha de cuidarse el lenguaje, siempre, pero especialmente cuando se trata de grupos muy heterogéneos en cuanto a su procedencia. Los que descuidan esta peculiaridad podrían crear un ambiente enrarecido en el grupo.

Finalmente, habría de destacarse el que podríamos definir como **docente ideal** que sería aquel que cuida de no actuar de la forma de algunos perfiles negativos aquí señalados y que manifiesta todas esas características que hemos ido desgranando a lo largo de numerosos editoriales anteriores del BENED, a los que remitimos al lector.

Naturalmente, cada cual podría añadir otras actitudes, conductas, perfiles, etc., o modificar la denominación o descripción de las propuestas de acuerdo con su propia experiencia, conocimientos y percepción de lo que cada uno hace en estos entornos y, también, de lo que observa en su próximo contexto, entre los colegas que trabajan en situaciones similares.

Como es lógico, todas estas actitudes influyen de forma determinante en los ambientes de aprendizaje que se generan en el ciberespacio. En consecuencia, detéctense aquellas conductas que pudieran enrarecer esos ambientes con el fin de neutralizar lo negativo y poténciense aquellas que entendemos que facilitan ambientes más propicios al aprendizaje.

Y todas estas reflexiones sin entrar a valorar ni a posicionarnos sobre la consideración de las tecnologías como instrumentales o sustantivas, sobre la neutralidad o no de las mismas. En todo caso las posturas extremas entendemos que nunca son las más apropiadas en ninguna faceta de la vida humana y, por descontento en la que nos afecta tan directamente, la docente.

5. EL CAMBIO DE ROL Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO⁵⁵

«La iniciativa eLearning tiene por objeto (...) acelerar la evolución de los sistemas de educación y de formación así como la transición de Europa hacia la sociedad del conocimiento. La destreza de los ciudadanos europeos con las nuevas herramientas que permiten acceder a los conocimientos y la **generalización de una «cultura digital»** (...) constituye el primero de los elementos de esta transición». (*e-Learning. Concebir la educación del futuro* —Comisión de las Comunidades Europeas— 2000)

(<http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/com2000/com2000-318es.pdf>)

En efecto, las destrezas de los ciudadanos con las nuevas herramientas que permiten acceder al conocimiento y la generalización de una cultura digital, se aparecen como elementos esenciales de la transición de las colectividades modernas hacia la sociedad del conocimiento, en este importante documento de la Unión Europea. Y en ese tránsito tiene especial relevancia la educación y es cierto que los cambios sociales que han propiciado las tecnologías de la información y comunicación no han dejado al margen a la educación, aunque algunos se empeñen en

⁵⁵ Editorial del BENED de Noviembre de 2005.

dilatar o en minusvalorar esa influencia. Sí es cierto que estos cambios en los ambientes educativos se producen con mayor lentitud que en otros sectores, instituciones y organizaciones sociales. En todo caso, a pesar de las duras resistencias que en algunos ámbitos se producen en contra de la integración de las tecnologías tanto en la gestión como en los propios procesos de enseñanza y aprendizaje, en los últimos veinte años se ha producido un giro incuestionable tanto en un ámbito como en el otro. Se ha producido una ruptura de lo asumido desde hace siglos en los contextos escolares y académicos. Esta drástica evolución ha afectado a los propios contenidos y a su presentación, a las estrategias de enseñanza, a los procesos de aprendizaje y a los propios recursos que el profesor ha tenido a su alcance para hacer más efectiva su tarea docente. Las TIC han hecho posible la aparición de nuevos escenarios y formas de educar que exigirán diferentes estrategias docentes y nuevos métodos que aumenten la calidad del aprendizaje.

Las funciones del docente, junto a las del texto impreso, como casi únicos poseedores de la información y del conocimiento quedaron caducas desde el momento en que esta información y conocimiento se pusieron a nuestro alcance a golpe de *click* al estar depositados en entornos fácilmente accesibles y sin limitación de espacio y tiempo. Éste es el primer cambio que deberían percibir los más resistentes. Si un docente asumiese su papel de facilitador para que la ingente información hoy a nuestro alcance sea seleccionada, procesada, organizada y puesta a disposición de los estudiantes para que éstos con esa ayuda la transformen en conocimiento, habríamos avanzado notablemente.

Cierto que cambian las dimensiones de espacio y tiempo, o al menos sus limitaciones, y que existen nuevas formas de almacenar, conservar y presentar los contenidos y nuevos materiales, muy diferentes a los clásicos impresos de siempre. Son múltiples los recursos tecnológicos que podemos integrar para el aprendizaje de una determinada unidad didáctica, un tema o, si se quiere, una lección. Son variadas, ágiles y atractivas las nuevas formas de comunicación con los alumnos y de éstos entre sí. Cambia el modelo pedagógico que prima más el desarrollo de actividades individuales o colaborativas que la asimilación de determinada carga de contenidos por parte de cada uno. Se ha de dar respuesta formativa a grupos de alumnos que cada vez son más heterogéneos. Por todo esto, parece obvio que han de redefinirse perfiles, competencias y tareas diferentes a las de antes para el docente que labora en este tipo de entornos.

Naturalmente, algunos docentes que se han formado, en su gran mayoría todavía, en ambientes de presencialidad más bien rígida y que han asumido ese

modelo como adecuado y único, pueden percibir a las tecnologías como obstaculizadoras más que como favorecedoras para el desarrollo de la docencia y el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos. El profesor ante tanto artefacto y artilugio tecnológico puede perder sus referentes pedagógicos clásicos hechos propios a lo largo de sus años de estudio y de práctica.

Pero lo que pocos ponen en duda es que los, desde hace años, anunciados cambios que progresivamente se van consolidando son fruto, no sólo del incuestionable avance de las tecnologías sino de la voluntad de los más innovadores docentes así como de una convencida avanzadilla de gestores de las entidades educativas y de formación. Queremos destacar así la importancia que la actitud, sobre todo, de los docentes ante el cambio, puede tener en la plasmación de éste. No quepa la menor duda de que la actitud del profesor ante las tecnologías como recurso apropiado para la enseñanza es fundamental a la hora de proponer innovaciones.

Diferentes estudios nos han mostrado los diversos grados de aceptación, rechazo o indiferencia que por parte del profesorado tienen las tecnologías a la hora de integrarlas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde nuestro punto de vista éstas podrían ser actitudes exhibidas por algunos tipos de docentes de nuestras instituciones al enfrentarse al hecho tecnológico:

- **Incondicionalidad.** Serían los más entusiastas y apasionados con el uso de las tecnologías para estos menesteres, los auténticamente innovadores.
- **Oposición radical.** En el extremo contrario situaríamos a los que rechazan frontalmente estos usos sin argumentos especiales.
- **Crítica positiva.** En medio de estos extremos podemos encontrar a los que siendo favorables a la incorporación de las TIC a estos procesos, lo hacen desde una postura crítica tanto referida a la cantidad como a la calidad de esta integración.
- **Crítica negativa.** Serían los resistentes críticos que, con argumentos más o menos discutibles, se oponen a estos usos.
- **Desconfianza.** Otros menos críticos pueden, sin embargo, manifestar sus temores ante este fenómeno.
- **Indiferencia.** Naturalmente todos conocemos a los que se muestran apáticos (*pasotas* dirían nuestros jóvenes) ante estos cambios.

- **Ignorancia.** Algunos (¿o muchos?) muestran actitudes negativas, sencillamente porque no conocen ni las tecnologías ni sus posibilidades reales en entornos educativos. Son casos cercanos a un cierto analfabetismo tecnológico. Así se convierte la ignorancia o quizás la impericia en base del rechazo.

¿En qué postura nos encontramos cada uno de nosotros? ¿Qué hacer ante las situaciones de rechazo, de indiferencia, de ignorancia o de escasa crítica por parte del profesorado de nuestras instituciones y centros ante este fenómeno tecnológico? Los procesos de formación o capacitación bien diseñados pueden generar cambio de actitudes en el estamento docente más resistente. Sin embargo, estos procesos de formación no deberían ignorar aspectos tales como la positividad de las actitudes críticas ante estos recursos, no aceptando ciegamente el poder casi omnímodo que les adjudican algunos. Procesos de formación que nunca se deberían limitar al manejo de unas u otras herramientas, de uno u otro *software*. La evaluación de una oferta, en aumento, de productos para la formación, las habilidades para la selección del recurso adecuado son otras tareas que el docente de hoy ha de desarrollar.

En fin, entendemos que las actitudes del profesorado deberían ser positivas hacia el hecho tecnológico, hacia la integración modulada de las TIC en estos procesos y estrategias. Pero actitud positiva no exenta de crítica a la hora de integrar uno u otro recurso o herramienta en determinado proceso de construcción del aprendizaje. En todo caso, es obvio que el perfil del docente ha cambiado, incluso en entornos de formación presencial.

Es probable que cambie la actitud negativa o indiferente de un docente si se le convence de las inmensas posibilidades que pueden abrir estos recursos en el ámbito de:

- la motivación de los alumnos;
- la ruptura de las dimensiones espaciotemporales;
- la adecuación a los ritmos de aprendizaje;
- el almacenamiento y presentación de contenidos;
- la comunicación síncrona, asíncrona, simétrica y asimétrica, etc.

Cambiadas las actitudes a través del conocimiento de estas realidades, habría de pasarse a la adquisición de determinadas habilidades para la integración coherente de estos recursos dentro de la planificación y diseño del proceso.

Pero capacitar al profesorado, ¿para qué? Son diferentes figuras o perfiles los que nos aparecen como configuradores de esos equipos multiprofesionales que postulamos dentro de los entornos de educación a distancia. Sobre ellos ya nos manifestamos en septiembre de 2003 en este mismo espacio. Señalábamos algunos de los más destacados que, entendemos se deberían atender con consistentes y coherentes planes de formación de docentes:

- Planificador y diseñador de programas, cursos, materiales y medios.
- Experto en los contenidos de la disciplina o curso.
- Pedagogo-tecnólogo de la educación.
- Especialista y técnico en la producción de materiales didácticos.
- Responsable de guiar el aprendizaje concreto de los alumnos.
- Tutor/consultor, orientador, asesor, consejero o animador.
- Evaluador.

Si ya nos referimos a docentes (profesores o tutores) propiamente dichos, los roles y funciones para quienes se desempeñen en entornos digitales de enseñanza y aprendizaje, también los señalábamos en nuestro editorial del pasado mes de octubre de 2003 en este mismo BENED. Para el desempeño de estos diferentes papeles y tareas, también habría que arbitrar los correspondientes procesos de capacitación:

- Diseñador y gestor del proceso.
- Orientador personal.
- Proveedor de información y recursos.
- Generador de ambiente propicio y dinamizador de grupos.
- Motivador y facilitador del aprendizaje.
- Supervisor y evaluador.

En cualquier diseño o plan de formación no deberíamos olvidar esas virtudes que tanto valoran los estudiantes en el buen docente. Al menos habría que hacerlas conocer a los que acuden a esos planes de formación. Algunas de las que señalamos podrían adquirirse con el adecuado entrenamiento:

- Observancia de las obligaciones y compromisos adquiridos.
- Cordialidad y flexibilidad.
- Aceptación, tolerancia y respeto.
- Autenticidad y honradez.
- Atención y empatía.
- Capacidad de escuchar/leer al otro.
- Claridad y coherencia en la actividad.
- Organización y orden en el trabajo.
- Entusiasmo con la tarea.
- Exigencia y equidad.
- Interacción y participación.
- Sabiduría respecto a la materia que se imparte.
- Actualidad y precisión en el saber.
- Habilidad en el uso de las tecnologías.
- Amenidad en el trato.
- Receptividad y accesibilidad.
- ...

Pues bien, el programa de formación deberá estar muy condicionado por los perfiles, competencias, tareas y funciones, así como por las cualidades que deberían adornar al buen profesor. Pero, aunque los contenidos que conformen un determinado programa de formación o capacitación de docentes que vayan a desenvolverse en entornos digitales de enseñanza y aprendizaje, sean sustanciales, no debería ésta ser la única de las variables que se deberían contemplar a la hora de diseñar el programa.

Otras preguntas a las que habría de darse respuesta, podrían ser éstas:

- ¿Quién diseña el programa?
- ¿Quién detecta las necesidades de formación?
- ¿Qué metas persigue el programa?

- ¿Cuáles serían los objetivos?
- ¿Qué actitudes muestran hacia las TIC aplicadas a la educación los previsibles destinatarios?
- ¿Qué nivel de conocimiento sobre las TIC poseen estos destinatarios?
- ¿Qué duración vamos a dar al programa?
- ¿Qué profundidad en qué contenidos concretos?
- ¿En qué horario y duración por día si existen sesiones presenciales?
- ¿Qué requisitos de inscripción al programa vamos a exigir?
- ¿En qué modalidad vamos a impartir el programa: presencia, distancia, mixta?
- ¿Qué metodología concreta en cada caso?
- ¿Se exigirá al profesorado/alumno la obligatoriedad de realizar el programa o será voluntario?
- ¿El programa exigirá tareas de desarrollo o actividades que deberán realizar los participantes?
- ¿Se abonará alguna tasa por su realización o será gratuito?
- ¿El programa lo imparte la propia institución o se contrata con instancias externas?
- ¿Se evaluarán los conocimientos y habilidades adquiridas por los participantes?
- ¿Se convertirá la superación del programa en requisito para...?
- ¿Quién evalúa los logros de los participantes?
- ¿Quién evalúa la calidad del programa?
- ¿Se realizará seguimiento posterior de la aplicación real de los conocimientos y competencias adquiridos?

Lo que no cabe duda alguna es que para acometer una innovación de cierto calibre en las formas de enseñar/aprender y en la utilización de determinados recursos tecnológicos, se hacen precisos programas, primero de sensibilización que propicien el cambio de actitudes y, posteriormente, de adquisición de los conocimientos y habilidades básicos precisos para acometer esa ingente tarea. El fracaso de ciertos «experimentos» está cantado si no se cuenta con una buena base

de docentes convencidos, ilusionados, convenientemente incentivados y adecuadamente capacitados.

6. ¿ATENDER A 2.000 ALUMNOS?⁶

Allá por el mes de marzo de 2007, en un mensaje de una profesora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España en la Lista de Distribución Cuedistancia (CUED-L), de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia <http://www.uned.es/cued>, al hilo de un debate allí establecido sobre la permanencia de los estudiantes en la educación a distancia, deslizó un comentario sobre su atención como docente a 2.000 estudiantes de su asignatura. Naturalmente ese comentario que lo hizo de pasada en su mensaje, sin más matices, generó un revulsivo para ampliar dicho debate con mensajes generalmente de rechazo a la posibilidad de que se pudieran atender a distancia a tal número de estudiantes. Personalmente, estuve percibiendo en ese debate una seria falta de información sobre la Universidad a la que yo también pertenezco. Por ello decidí participar enviando a *Cuedistancia* el mensaje que más abajo reproduzco íntegramente en letra cursiva.

De esta manera vamos a introducir, con este editorial, otros dos temas (los de los dos próximos meses), en los que haremos alusión, por una parte, a la *función docente en la UNED*, y por otra, a la *evaluación de la actividad docente en la UNED*.

La UNED es una macrouniversidad unimodal que sólo enseña a distancia y ha sido modelo para numerosos proyectos de universidades, programas o cursos relacionados con esta modalidad, en muy diferentes países de nuestro globo. Dentro del propio mensaje que transcribimos a continuación, se ofrecen otras fuentes para saber algo más sobre esta institución.

En fin, lo dicho, tras numerosos mensajes vertidos en Cuedistancia sobre el «disparate» de enseñar a 2.000 alumnos de un mismo curso, el pasado 28 de marzo de 2007, remití a la Lista el siguiente mensaje:

Me permito intervenir con un mensaje bastante extenso, incumpliendo las propias normas y recomendaciones que nosotros mismos hemos propuesto para nuestra Lista Cuedistancia y que se hacen manifiestas en http://www.uned.es/cued/recom_cuedistancia.htm. En esta ocasión no voy a predicar con el ejemplo.

⁶ Editorial del BENED de octubre de 2008.

Aunque coyunturalmente ocupó un cargo electo como Decano de la Facultad de Educación de la UNED (Facultad con unos 20.000 estudiantes), no tengo competencias en el diseño de la política universitaria de esta Universidad, iniciativa que se reserva al Equipo de Gobierno (Rectorado) de la misma. Con ello no quiero eludir mis responsabilidades, pero ni fui el creador del modelo UNED ni todas mis reflexiones han sido tenidas en cuenta, ni mucho menos, en la institución en sus 35 años de existencia.

Es cierto que a lo largo de mi vida académica universitaria ligada a esta Universidad he venido ocupando diferentes cargos de gestión que me han permitido conocer la institución a fondo y aportar a ella en la medida de mis conocimientos y experiencia.

Hago esta aclaración para introducir esta intervención mía en la Lista, que está ligada al amplio debate que se ha suscitado en torno a «¿cómo se puede ser maestro de 2.000 personas?» y a alguna otra intervención que ha mostrado sus vivencias negativas en esta Universidad.

Más allá de mis experiencias, como digo, en diferentes cargos académicos de la UNED, creo haber sido el autor que más ha publicado sobre la misma, en ocasiones, de forma muy crítica. Verbalmente me vengo manifestando dentro de la Universidad siempre que lo he considerado oportuno y aprovechando el cargo que he ostentado, singularmente cuando fui Director del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), responsable de la investigación sobre la UNED y de la formación de sus docentes. Es decir, que a críticas con argumentos sólidos y generalizables sobre la UNED y su metodología, particularmente, no sé si me ganan muchos.

Dicho esto, referiré que la UNED nació en 1972 para impartir docencia exclusivamente a distancia con un modelo basado en sus Centros Asociados distribuidos por todo el territorio español. No quisiera aburrirles con excesivas informaciones y datos. En todo caso, como les dije antes, he publicado bastante sobre la UNED. Algunos de mis escritos pueden consultarlos en <http://www.uned.es/cued/publicaciones.htm>. Más recientemente, de forma breve traté de explicar en un editorial del BENED, el de enero de 2006, el modelo y la evolución tecnológica de esta Universidad, <http://www.uned.es/cued/boletin.html>. Y de forma más amplia y actual, en torno a junio de este año 2007, se publicará el volumen 9 de RIED (números 1 y 2), <http://www.utpl.edu.ec/ried>, correspondiente a 2006, que en formato de monográfico presenta la realidad de las universidades iberoamericanas a distancia. Ahí me encargué de actualizar de forma bastante amplia la información sobre la UNED. Podrán consultarlo en su momento⁷.

⁷ Naturalmente, dicho monográfico de la RIED está publicado hace más de un año. Pueden consultarlo en línea en la URL referida.

Veán que en el citado editorial del BENED hablo incluso de algunas materias con hasta 4.000 estudiantes (es decir, más de 2.000). A estas alturas del recorrido (35 años a sus espaldas), ¿se podrían poner en duda los logros de esta Universidad? Otra cuestión es que se detecten permanentemente muchos puntos débiles, algunos muy débiles, pero sus fortalezas son reconocidas ampliamente a nivel nacional e internacional.

Cuando nació la UNED y durante sus dos primeras décadas de existencia, sus soportes fundamentales eran los tradicionales de esta modalidad: materiales impresos y audiovisuales, correo postal, teléfono, radio, TV y tutorías presenciales en los más de 60 Centros Asociados de su red.

Pues bien, en la actualidad, el modelo no cambió demasiado. Diríamos que prácticamente ha desaparecido el correo postal y se usa muy poco, cada vez menos, el teléfono. Los materiales, además de en formato impreso, se vienen produciendo en otros formatos. Las videoconferencias de sala (RDSI) y a través de Internet (IP) se han generalizado y, naturalmente, lo más novedoso, prácticamente todas las materias de los estudios oficiales o reglados, están virtualizadas, es decir, cuentan con soporte y espacio en la plataforma WebCT. Algunas materias y cursos están haciendo el tránsito a la plataforma aLF, propia de la UNED.

Quiero decir con ello, que nuestros alumnos de los estudios reglados, además de contar con todos los servicios antes señalados, pueden mejorar su aprendizaje utilizando las herramientas tecnológicas que se ponen a su disposición. O sea, que las materias de los estudios reglados no son exclusivamente virtuales. Los Centros Asociados y sus tutores correspondientes mantienen los mismos programas de atención a los estudiantes que tenían antes de la virtualización agregando a su trabajo la atención desde la plataforma.

Abundo más, si antes de la irrupción de Internet en nuestra Universidad nuestro modelo sirvió de paradigma para multitud de proyectos de EaD en todo el mundo, lo que se ha hecho ahora es agregar más posibilidades a ese exitoso modelo. Insisto, con todas las debilidades y fallos que puede mostrar una macroinstitución como ésta.

La UNED en el curso académico 2005-2006 contó con 139.325 estudiantes matriculados en estudios oficiales, reglados. La Sede Central de la UNED contaba en ese curso con un total de 1.376 profesores en la Sede Central, la gran mayoría de ellos doctores y con dedicación EXCLUSIVA a esta Universidad. En los Centros Asociados se contaba con un plantel de profesores tutores de 6.253, casi todos ellos con dedicación parcial a esta Universidad. Es decir, si se realiza una simple división entre el número de alumnos (139.325) y el total de profesores (7.629), tenemos una ratio global de 18,26 ESTUDIANTES POR PROFESOR. Así creo que pueden parecer menos escandalosos los datos que suscitaron el debate.

Además de los estudios reglados, la UNED, como saben, imparte multitud de estudios de postgrado, no reglados, denominados títulos propios. El número de estudiantes

atendidos el curso anterior, 2005-2006 en estos formatos, alcanzó la cifra de 37.087. Estos cursos son dirigidos por profesores de la Sede Central y pueden tener apoyos de profesores externos a la UNED. En todo caso, suponen tareas agregadas a aquellas que el profesor de forma oficial está obligado a atender, los estudios reglados.

Por tanto, la atención a los estudiantes se diversifica entre los equipos docentes de la Sede Central y los profesores tutores de los Centros Asociados. Y en el formato virtual, en el editorial del BENED al que les he remitido, pueden comprobar que la orientación personalizada, también en ese formato, está en manos del tutor, que ya NO CUENTA CON 2000 ALUMNOS.

En fin, algún testimonio negativo hacia la UNED que ha aparecido en este debate, habremos de considerarlo, ¿cómo no?, pero les aseguro que los índices de satisfacción de los estudiantes de esta Universidad, surgidos de diferentes investigaciones, están muy por encima de lo que se podría traslucir de este mensaje. ¿Quién no tuvo experiencias negativas con docentes en sus estudios presenciales? En efecto, en la UNED como creo que en todas las universidades, existen profesores que pudieran no cumplir con sus obligaciones de atención a los estudiantes. Las quejas puntuales de los alumnos así nos lo ponen de manifiesto. Pero no más quejas que en otras realidades.

He repetido en multitud de ocasiones que hablar de ratio en estos contextos es arriesgado. ¿Cuántos estudiantes puede atender un tutor en un formato virtual?, ¿20, 40, 80...?, ¿cuántas horas dedica a la atención de esos 20, 40, 80...?, ¿cuántos grupos de 20, 40, 80... atiende?, ¿sólo uno de 20 durante todas las horas que le corresponden de docencia a la semana? En fin, sería muy largo exponerles todas las posibilidades y modelos diferentes que existen de atención a los estudiantes.

Pero, en fin, me interesa destacar que en las enseñanzas regladas, licenciaturas, grados, de la UNED los estudiantes en la mayor parte de las asignaturas no están obligados a utilizar la plataforma virtual. Éste es otro servicio más que se les ofrece. Pero un estudiante actualmente en la UNED puede obtener el título, por ejemplo, de Licenciado en Derecho sin haber utilizado una sola vez la plataforma virtual, aprovechando los otros servicios que la UNED pone a su disposición: unidades didácticas, guías didácticas, tutorías presenciales, correo electrónico, teléfono, radio, tv, videoconferencias, y poco más. Natural y afortunadamente, no es lo habitual.

Termino reiterando que no son 2000 alumnos atendidos en una plataforma virtual por un solo profesor. Eso, sin más, sería una locura y la negación de la educación.

Reitero mis disculpas por la extensión del mensaje.

Saludos cordiales.

Lorenzo García Aretio

En los dos próximos editoriales haremos mención a un reciente documento oficial de la UNED en el que se especifican tanto la función docente como su evaluación. Les emplazamos para entonces con el fin de que conozcan mejor este modelo.

7. LA FUNCIÓN DOCENTE EN LA UNED⁸

El pasado mes de mayo de este año 2008 el Consejo de Gobierno de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)* de España, aprobó el documento *Manual de procedimientos para la evaluación de la actividad docente de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*. Este documento fue informado favorablemente por la Comisión de Metodología de la UNED. El trabajo inicial del mismo, los borradores base para el debate fueron elaborados desde el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la UNED. Nos ha parecido de interés traer al presente editorial y al del próximo mes, algunos de los aspectos de interés que se abordan en el citado documento de más de 90 páginas. Dada su extensión, en estos dos editoriales del BENED recogeremos del documento sólo parte de aquello que entendemos puede interesar a los lectores de estos editoriales.

Recordarán que en el editorial del pasado mes de octubre hacíamos mención al debate suscitado sobre cómo en una universidad a distancia se podían atender en una misma asignatura a 2.000 o a 4.000 estudiantes. Dicho así resulta disparatado. Ya en el editorial citado traté de explicar algo al respecto, desde la perspectiva de la UNED. Pues bien, ahora basándome ya en documentos oficiales presentaremos en dos editoriales los aspectos que más podrían interesar del citado documento. En primer lugar, en este editorial, nos referiremos a la función docente en la UNED y en el del mes próximo, al modelo de evaluación de la actividad docente en esta Universidad. De esta manera quedará más claro cómo se atiende a los estudiantes de la UNED y qué funciones y tareas de los docentes de la Sede Central y de los Centros Asociados son las esenciales y, por tanto, las que serán objeto de evaluación. Vamos con el primer cometido.

Las bases del modelo de docencia

La *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)* de España en referencia a la docencia en todo tipo de universidades, señala que *la activi-*

⁸ Editorial del BENED de noviembre de 2008.

dad docente cabe definirse como el conjunto de actuaciones, que se realizan dentro y fuera del aula, destinadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes con relación a los objetivos y competencias definidos en un plan de estudios y en un contexto institucional determinado.

En la UNED ese conjunto de actuaciones que integran la actividad docente puede reunirse en cuatro grandes grupos de tareas, que son desarrolladas por equipos docentes integrados por profesores de la Sede Central con el apoyo de profesores tutores de los Centros Asociados de la UNED. Siempre el número de tutores deberá estar en función del número de estudiantes matriculados y de las características propias de la asignatura a su cargo. Estas cuatro grandes tareas que a continuación se detallan son:

- La planificación de la docencia.
- El desarrollo de la docencia.
- La evaluación de los estudiantes.
- La evaluación de la propia actividad docente y la elaboración y puesta en práctica de las consiguientes propuestas de mejora.

El profesor de la Sede Central

Dentro del modelo UNED, las funciones del profesorado de la Sede Central se deducen de los deberes que quedan recogidos en los Estatutos de la UNED de la siguiente forma:

- a) Desempeñar adecuadamente las tareas docentes e investigadoras propias de su puesto de trabajo y régimen de dedicación, así como prestar la debida atención a sus alumnos, en especial dentro del horario establecido para ello.*
- b) Contribuir al buen funcionamiento de la Universidad como servicio público, con especial atención al alumnado, y desarrollar sus funciones de acuerdo con los principios de legalidad y eficacia.*
- c) Elaborar los materiales didácticos de las asignaturas dentro de los plazos establecidos en cada caso para garantizar el correcto funcionamiento de la docencia.*
- d) Actualizar la formación para perfeccionar su actividad docente e investigadora.*
- e) Ejercer con responsabilidad los cargos para los que haya sido elegido o designado.*

- f) Participar en los procedimientos establecidos en la universidad para el control y la evaluación de su actividad docente y de investigación.*
- g) Aceptar los desplazamientos que les sean requeridos para atender las pruebas presenciales y las conferencias y encuentros con los alumnos en los centros, a instancias de éstos y de los profesores tutores. En el caso de ausencia por conferencias o encuentros, se garantizará siempre la debida atención al resto del alumnado.*
- h) Hacer un correcto uso de las instalaciones, bienes y recursos que forman el patrimonio de la universidad.*
- i) Informar anualmente por escrito de sus actividades docentes e investigadoras.*

En lo que respecta a las tareas y funciones relacionadas con la atención a los estudiantes a través de los Cursos Virtuales, existe un acuerdo del Consejo de Gobierno de la Universidad de junio de 2006 en el que se regulan las obligaciones de los equipos docentes y profesores tutores en relación con la atención de los estudiantes a través de los Cursos Virtuales.

Como funciones del equipo docente de la Sede Central de la UNED se establecen las siguientes:

- 1. Diseño general del curso virtual y sus contenidos complementarios.*
- 2. Diseño de los espacios de comunicación.*
- 3. Ordenación de las comunicaciones.*
- 4. Atención a las dudas de contenidos a través del foro de Equipo Docente.*
- 5. Diseño de actividades de aprendizaje propias del curso virtual.*
- 6. Organización de la coordinación de los profesores tutores a los que facilitarán orientaciones para el desarrollo de la tutoría presencial.*
- 7. Atención y seguimiento del curso de acuerdo con las alternativas dadas en la guía de virtualización, para lo que contarán con informes periódicos elaborados por el Tutor de Apoyo en Red (TAR).*

El profesor tutor de los Centros Asociados

Dada la especificidad de la figura del profesor tutor, conviene recordar que la función tutorial en la UNED se halla regulada legalmente. Según la normativa

vigente, el profesor tutor es un miembro docente de la comunidad universitaria de la UNED, que desempeña su función en un centro propio, asociado o institucional y que ejerce sus funciones de acuerdo con lo previsto en los Estatutos de la UNED, participa en sus órganos docentes y de gobierno y organiza su participación y representación en los mismos de acuerdo con lo previsto en la normativa legal que le es de aplicación en este Reglamento.

Los profesores tutores de la UNED desempeñan las siguientes funciones docentes:

1. *Orientar a los alumnos en sus estudios siguiendo los criterios didácticos y las directrices administrativas del correspondiente Departamento de la UNED.*
2. *Aclarar y explicar a los alumnos las cuestiones relativas al contenido de las asignaturas, materias o disciplinas cuya tutoría desempeña, y resolverles las dudas que sus estudios les plantean (tutorías).*
3. *Participar en la evaluación continua de los alumnos, informando a los profesores de la sede central acerca de su nivel de preparación.*
4. *Colaborar con los Departamentos a los que estén encomendadas las asignaturas o disciplinas sobre las que ejerza la tutoría, en los términos que establezcan los planes anuales de los mismos, y participar en su organización y funcionamiento a través de la correspondiente representación.*
5. *Realizar investigación bajo la dirección del Departamento correspondiente o colaborar en las que este lleve a cabo, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley de Reforma Universitaria y en los Estatutos de la UNED.*

Los profesores tutores realizarán la actividad tutorial presencial en los centros asociados y utilizarán los medios tecnológicos de comunicación que la UNED adopte en su modelo educativo.

El acuerdo del citado Consejo de Gobierno de junio de 2006 precisa a este respecto las obligaciones de los profesores tutores en relación con los cursos virtuales:

1. *Seguimiento de la información facilitada por el equipo docente a través de:*
 - a) *Foro de tutores.*
 - b) *Tablón de anuncios.*
 - c) *Lista de preguntas frecuentes.*
 - d) *Foros abiertos por el equipo docente.*

2. *Conocimiento propio e información a los alumnos que acudan a las tutorías presenciales de los materiales complementarios y actividades existentes en el Curso Virtual.*
3. *Atención al foro privado de su Centro.*
4. *Si lo desean, pueden utilizar el curso virtual para potenciar la eficacia de la tutoría presencial mediante la publicación de la planificación, distribución de material, etc.*

Los equipos docentes y tutores

En el análisis y descripción de las actuaciones y tareas que integran la función docente en la UNED, y que se detallan a continuación, se ha tenido en cuenta la adaptación metodológica que implica la implantación de los nuevos títulos en concordancia con las directrices del *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. No corresponde en este lugar detallar en qué consiste dicha adaptación, pero sí interesa concretar de qué forma estas metodologías pueden llevarse a cabo en la UNED mediante el trabajo combinado de equipos docentes y profesores tutores. La combinación de los recursos humanos aportados por los equipos docentes de la Sede Central y los profesores tutores que desarrollan su actividad en los Centros Asociados con los medios materiales y tecnológicos con que cuenta la Universidad permite el desarrollo de las metodologías de trabajo activo propuestas por el EEES.

En términos generales, a los profesores de la Sede Central que integran los equipos docentes les corresponde el diseño de las diferentes actividades, y a los profesores tutores las tareas de seguimiento y evaluación continua de dichas tareas.

Será competencia de cada equipo docente elegir la metodología que, según su criterio, mejor se adapte a la asignatura y, en consecuencia, decidir qué medios se utilizarán en la asignatura. Por ejemplo:

- **Tutoría presencial:** La tutoría presencial, tal y como se lleva a cabo en la mayor parte de los Centros, en pequeños grupos, es un escenario adecuado para desarrollar metodologías como el método del caso, las prácticas, el aprendizaje basado en problemas, etc.
- **Videoconferencia sobre IP:** Los equipos de videoconferencia sobre IP utilizan la intranet de la UNED, a diferencia de los equipos sobre líneas

RDSI. Estos equipos facilitan un entorno de comunicación adecuado para realizar prácticas, trabajos de grupo, resolución de casos, etc.

- **Pizarra interactiva:** Este periférico, combinado con la videoconferencia sobre IP, resulta adecuado para trabajar en clases de problemas o en prácticas.
- **TeleUNED:** Como sistema de distribución de audio y vídeo a través de la Red, resulta un complemento muy adecuado para reforzar los materiales escritos. Los equipos docentes pueden realizar grabaciones con explicaciones complementarias u orientaciones dirigidas a grandes grupos, con lo que se podrá emular la «lección magistral».
- El desarrollo de aplicaciones de **telefonía sobre Internet** permite la comunicación oral entre pequeños y grandes grupos. Tanto los tutores como los estudiantes que integran grupos de trabajo pueden comunicarse telefónicamente para mantener reuniones de trabajo o seminarios.
- **Curso Virtual:** Los cursos virtuales pueden dar soporte a actividades relacionadas con diferentes modalidades y metodologías. Facilitan espacio para la publicación de materiales complementarios, sirven de soporte para trabajos de grupo, de herramientas de seguimiento, autoevaluación, etc.
- **Foros:** Constituyen una herramienta de comunicación y colaboración que puede dar soporte a diferentes metodologías. Elaboración de preguntas frecuentes, comunicación en actividades de grupo.
- **Elementos Multimedia:** Los elementos multimedia permitirán dar soporte tanto a las lecciones magistrales como a actividades o ejercicios de simulación, laboratorios virtuales, etc.

El conjunto de las tecnologías descritas, combinadas de forma adecuada, facilitará la tarea tanto de los equipos docentes como de los tutores para aplicar las metodologías vinculadas al EEES.

Esta combinación de profesores de la Sede Central y profesores tutores en equipos docentes hace posible la aplicación de las metodologías del EEES a los grandes números de estudiantes inscritos en la UNED. La necesaria existencia de equipos docentes supone una de las grandes diferencias que caracterizan la actividad docente en la UNED respecto a la docencia en universidades presenciales y a la de otras instituciones a distancia.

Teniendo en cuenta esta realidad, podemos pasar a describir las tareas que integran la actividad docente en la UNED, agrupándolas, como ya se indicó más arriba, en cuatro grandes actividades:

- a) Planificación.
- b) Desarrollo de la docencia.
- c) Evaluación de los estudiantes.
- d) Evaluación de la propia actividad docente y propuestas de mejora.

a) *Planificación de la docencia*

Mediante la planificación, los profesores de la Sede Central que coordinan los equipos docentes definen los resultados a alcanzar y toman decisiones acerca de qué se va a hacer, qué medios se van a utilizar y cómo y cuándo va a hacerse.

En la UNED la planificación docente se plasma en la Guía didáctica de la materia y en la Guía del tutor:

- En ellas se recogen los objetivos que han de alcanzar los estudiantes en términos de resultados de aprendizaje.
- Se indican los diferentes medios y recursos que se van a poner a disposición del estudiante:
 - Materiales impresos.
 - Materiales de apoyo.
 - Curso virtual.
- Se fijan las orientaciones que han de seguir los tutores.
- Se establece el procedimiento de evaluación.

Las tareas que implica la Planificación de la Docencia en la UNED, se podrían resumir de la siguiente manera:

1. Elaboración de la guía docente.
2. Preparación de materiales didácticos.

3. Diseño de actividades de aprendizaje.
4. Diseño de material de prácticas de laboratorio.
5. Elaboración guía del tutor.
6. Planificación de la tutoría.

Las cinco primeras tareas serían más propias de los equipos docentes de la Sede Central y la sexta, más propia de los profesores tutores de los Centros Asociados.

b) *Desarrollo de la docencia*

En la UNED, una vez iniciado el curso, los profesores de la Sede Central son los responsables de coordinar el desarrollo de la planificación establecida. Las

tareas que forman parte del desarrollo de la docencia en la UNED son las siguientes, indicándose cuáles son responsabilidad de los equipos docentes de la Sede Central (SC) y cuáles lo son de los profesores tutores (PT):

1. Permanencias. Atención a los estudiantes (SC).
2. Atención Foros de dudas (SC).
3. Coordinación de la acción tutorial (SC).
4. Utilización de TICs. Elaboración de programas de radio y TV educativa, videoconferencias, sesiones de teleUNED, etc. (SC).
5. Elaboración de recursos multimedia (SC).
6. Elaboración de pruebas de evaluación continua (SC).
7. Actualización de la guía didáctica (SC).
8. Actualización de actividades de evaluación continua (SC).
9. Actualización periódica de contenidos (SC).
10. Atención de dudas de los tutores sobre actividades de evaluación continua (SC).
11. Atención a la tutoría presencial (PT).

12. Atención al curso virtual (SC) y (PT).
13. Corrección de actividades de evaluación continua (SC) y (PT).
14. Diseño de prácticas y prácticas de laboratorio (SC).
15. Realización de prácticas y prácticas de laboratorio que requieren laboratorios y talleres de la Sede Central (SC).
16. Corrección de prácticas y prácticas de laboratorio (SC) y (PT).
17. Elaboración de informes de evaluación continua (SC) y (PT).
18. Dirección proyectos (SC).
19. Dirección de trabajos de fin de grado (SC).
20. Supervisión de *prácticum* (SC).
21. Supervisión de prácticas externas (SC).
22. Dirección de Tesis Doctorales. (SC).
23. Tramitación de convalidaciones y reconocimiento de créditos ECTS (SC).

c) Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes permite a los docentes juzgar el nivel de conocimientos y destrezas alcanzados por los estudiantes. Esto les permite tomar decisiones respecto de la eficacia de los materiales y metodología utilizada.

1. Elaboración de los distintos modelos pruebas presenciales (SC).
2. Envalijado (SC).
3. Elaboración de plantillas de corrección (SC)..
4. Participación en Tribunales de Examen (SC), Opcional (PT).
5. Corrección de exámenes (SC).
6. Valoración de las actividades de los informes de evaluación continua. enviados por los tutores (SC).

7. Introducción de calificaciones (SC) (PT).
8. Revisión de exámenes (SC).
9. Elaboración de actas (SC).
10. Participación en tribunales de trabajos de fin de Grado y Master (SC).
11. Participación en comisiones de valoración para la obtención del DEA (SC).
12. Participación en comisiones de valoración de Tesis Doctorales (SC).
13. Participación en comisiones de convalidación y reconocimiento de créditos (SC).

d) *Evaluación y mejora de la actividad docente*

La evaluación de la propia actividad docente y las consiguientes propuestas de mejora han de ser consideradas como un conjunto más de tareas que ha de ser asumido por los profesores. Así lo requiere el despliegue de los sistemas internos de garantía de calidad que han de incorporarse a las titulaciones de grado y posgrado. Estas actuaciones ocuparán parte de la dedicación de los docentes y, por tanto, deberán incluirse en la lista de tareas que han de desarrollar.

Tareas que implica la evaluación de la actividad docente:

1. Revisión de la planificación para el curso siguiente (SC) (PT).
2. Mejora de su formación docente (SC) (PT).
3. Elaboración de planes de mejora en innovación docente (SC) (PT).

En fin, solo hemos presentado de forma muy resumida lo que suponen las tareas esenciales del profesorado de la UNED. El próximo mes abordaremos, extraído del mismo documento, las características propias de la evaluación de la actividad docente. De esta manera se puede contar con una información más fiel de lo que supone la docencia en esta universidad española.

8. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE EN LA UNED⁹

Tras haber presentado someramente en el editorial anterior el modelo docente actual de la UNED de España, nos aproximamos ahora a otro componente esencial de esta docencia, el de su evaluación. Recordamos que tanto los textos del editorial anterior como los de éste, en su esencia, han sido extraídos del documento *Manual de procedimientos para la evaluación de la actividad docente de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)* aprobado el pasado mes de mayo de este año 2008 por el Consejo de Gobierno de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)* de España.

De acuerdo con el modelo de referencia propuesto por la ANECA, *por evaluación de la actividad docente se entiende la valoración sistemática de la actuación del profesorado considerando su rol profesional y su contribución para conseguir los objetivos de la titulación en la que está implicado, en función del contexto institucional en que ésta se desarrolla.*

Los resultados de la actividad docente se plasman en los avances logrados en el aprendizaje por los estudiantes y en la valoración expresada en forma de percepciones u opiniones de estudiantes, titulados, responsables académicos y del propio profesorado.

El modelo de evaluación que recoge el Manual tiene como finalidad la mejora de la docencia impartida por la UNED, así como disponer de un sistema que permita la valoración del trabajo desempeñado por los profesores de la Universidad. Para lograr dichos fines, los objetivos que se pretenden alcanzar con la evaluación de la actividad docente del profesorado de la UNED son los siguientes:

1. *Promover una mejora integral de la actividad docente de la UNED.*
2. *Establecer un sistema permanente de recogida de información sobre la actividad docente del profesorado y equipos docentes de la UNED.*
3. *Proporcionar información al personal docente sobre el desarrollo de su actividad docente que sea de utilidad para mejorar dicha actividad.*
4. *Establecer propuestas de mejora derivadas de la evaluación de la actividad docente.*

⁹ Editorial del BENED de diciembre de 2008.

5. *Contribuir a comprobar el necesario cumplimiento de las obligaciones docentes del profesorado y requerir las responsabilidades que se deriven de su incumplimiento por parte de los órganos y servicios de la Universidad responsables y con competencia para ello.*
6. *Proporcionar información sobre la actividad docente del profesorado y equipos docentes a los responsables de la toma de decisiones relacionadas con la docencia.*
7. *Valorar e incentivar la calidad de la docencia.*
8. *Incentivar la dedicación del profesorado a tareas de innovación docente, evaluación y gestión de la calidad de la enseñanza.*
9. *Facilitar los medios que permitan valorar los méritos docentes en la promoción de la carrera académica.*

Serán objeto de la evaluación de la actividad docente el profesorado de la Sede Central y los profesores tutores que colaboran con los equipos docentes que imparten asignaturas de las titulaciones ofertadas en la actualidad por la UNED, así como las asignaturas que integran los programas oficiales de posgrado y los futuros títulos de grado.

Las dimensiones para la evaluación de la actividad docente del profesorado de la UNED serán las siguientes:

- Dimensión I: Planificación de la docencia.
- Dimensión II: Desarrollo de la enseñanza.
- Dimensión III: Evaluación de los aprendizajes.
- Dimensión IV: Acciones de mejora e innovación docente.

Cada una de estas dimensiones se articula en un conjunto de subdimensiones que aparecen recogidas a continuación:

Dimensiones	Subdimensiones	Descripción
I. Planificación de la docencia	Elaboración de la guía didáctica y guía del tutor	El profesorado planifica su acción docente y la plasma en la guía didáctica y en la guía del tutor.
	Elaboración de contenidos y materiales de prácticas	El profesorado elabora materiales didácticos en diferentes formatos y diseña y elabora materiales de prácticas y materiales para la evaluación continua.
II. Desarrollo de la enseñanza	Interacción con estudiantes	El profesorado interactúa con los estudiantes a través de atención telefónica, correo electrónico, herramientas de comunicación del curso virtual, sistemas de videoconferencia, programación de radio, etc.
	Coordinación de la acción tutorial	El profesorado que integra los equipos docentes coordina y apoya el trabajo de los tutores y hace un seguimiento del progreso de los estudiantes a través de la evaluación continua.
III. Evaluación de los aprendizajes	Coordinación de la evaluación continua	El profesorado diseña el modelo de evaluación continua, desarrolla los instrumentos de evaluación y valora los informes de evaluación recibidos de los profesores tutores.
	Procedimientos de evaluación	El profesorado desarrolla sistemas de evaluación final que le permiten juzgar el nivel de conocimientos y destrezas alcanzados por los estudiantes.
IV. Acciones de mejora e innovación docente	Formación recibida	El profesor recibe formación sobre aspectos relacionados con la mejora de la docencia.
	Formación impartida	El profesorado imparte formación sobre aspectos relacionados con la mejora de la docencia.
	Proyectos de innovación y mejora docente	El profesorado participa en proyectos de innovación relacionados con la mejora de la docencia.

Los criterios de evaluación, siguiendo los criterios generales de la ANECA, serán:

- *Adecuación*: a los requerimientos establecidos por la UNED con relación a la forma en que han de realizarse la planificación, el desarrollo de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes en sus planes de estudio.
- *Satisfacción*: la actividad docente debe generar satisfacción entre los agentes implicados, principalmente entre los estudiantes y titulados.

- *Eficiencia*: considerando los recursos que se ponen a disposición del profesor, debe propiciar el desarrollo en los estudiantes de las competencias previstas en el plan de estudios.
- *Orientación a la innovación docente*: La actividad docente debe desarrollar una predisposición a introducir cambios que afectan al modo en que se planifica y desarrolla la enseñanza o se evalúan los resultados de la misma (por parte del equipo docente/profesor).

Los instrumentos para la evaluación

Para la evaluación de la actividad docente del profesorado, la UNED ha desarrollado una serie de instrumentos relacionados con seis fuentes de información:

1. Un autoinforme y plan de mejoras del equipo docente.
2. Un autoinforme y plan de mejoras del profesor.
3. Informe con indicadores y evidencias de la actividad docente elaborado por la Universidad.
4. Informe de los responsables académicos.
5. Cuestionario de satisfacción de los estudiantes.
6. Cuestionario de satisfacción de los profesores tutores.

Estas seis fuentes de información proporcionarán indicadores para valorar la actividad docente de los equipos en sus respectivas asignaturas.

1. Autoinforme y plan de mejoras del equipo docente

El autoinforme y plan de mejoras del equipo docente tiene como finalidad proporcionar a los equipos docentes una herramienta que les permita elaborar planes de mejora para la asignatura. En este autoinforme se analizarán:

1. La estructura organizativa del equipo, con la distribución de tareas y el grado de formalización de los procedimientos de trabajo.
2. Las propuestas de mejora del equipo docente.

3. Las observaciones personales/particulares al contenido del autoinforme del equipo docente.

El modelo de autoinforme y plan de mejoras del equipo docente facilitan la recogida de información sobre la manera en la que se coordinan y desarrollan las actividades de planificación, desarrollo y evaluación de los aprendizajes. Esta información será utilizada para definir las posibles mejoras a introducir. El informe se realizará anualmente, y la parte relativa a las propuestas de mejora será remitida a los responsables académicos y responsables de titulaciones.

2. Autoinforme y plan de mejoras del profesor

Se ha elaborado un modelo de autoinforme y propuestas de mejora del profesor/a que pretende servir como instrumento para facilitar la reflexión sobre su práctica docente y guiar la elaboración de propuestas de mejora. Estos autoinformes y planes de mejora se elaborarán cada dos años, ya que se entiende que dicho plazo se ajusta a la finalidad del autoinforme: proponer y aplicar medidas de mejora. A partir de la realización del primer autoinforme, cada dos años, los profesores de la Sede Central que lo deseen, remitirán a los responsables académicos y a los responsables de las titulaciones las propuestas de mejora acompañadas de un informe sobre el grado de realización de las mejoras propuestas en el informe anterior. Cada cuatro años, las propuestas de mejora, junto con un informe de los logros alcanzados, serán remitidos al Comité de Evaluación.

Para la realización del autoinforme y plan de mejoras, la Universidad facilitará al profesorado datos sobre su actividad docente, así como las opiniones y sugerencias extraídas de los resultados de las encuestas de los estudiantes y profesores tutores, ya que ambas constituyen una fuente de información para el análisis y la mejora de la docencia de cada docente.

Este autoinforme y plan de mejoras contiene dos partes:

- **Primera parte: Autoinforme** de la *planificación* de la docencia, *desarrollo* de la misma y *evaluación* de los aprendizajes, formación e innovación docente. Esta parte del autoinforme quedará en poder del docente.
- **Segunda parte: Plan de mejoras** en relación con la *Planificación de la docencia*, *Desarrollo* de la enseñanza y *Evaluación de los aprendizajes*. Esta segunda parte se remitirá en los plazos indicados más arriba a los responsables académicos, responsables de titulaciones y comités de evaluación.

Existe un formulario para la preparación del autoinforme y plan de mejora del profesor. Este formulario estará disponible en una herramienta informática.

3. Informe con indicadores y evidencias de la actividad docente elaborado por la Universidad

La Universidad elaborará informes con las evidencias de la actividad docente desempeñada por el profesor a lo largo del período a evaluar. Este informe contendrá datos sobre:

- Encargo docente.
- Actividades de planificación.
- Desarrollo de la docencia.
- Evaluación de los aprendizajes.
- Evaluación de la propia actividad docente.
- Resultados de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.
- Participación en acciones formativas del profesorado.
- Participación en proyectos de innovación docente.
- Publicaciones docentes editadas por la UNED.
- Publicación de materiales docentes en cursos virtuales, e-espacios o portal UNED-OCW.
- Realización de programas de radio, TV educativa , vídeos, videoconferencias.
- Asistencia a congresos, seminarios y reuniones científicas en las que se haya solicitado comisión de servicio y, además, el profesor haya acreditado la asistencia mediante el correspondiente certificado.

El informe recogerá la información que será solicitada a los profesores que deseen presentarse a procesos de habilitación y acreditación, y se adaptará en la medida de lo posible al formato solicitado por la ANECA con el fin de facilitar al profesorado la acreditación de los méritos alegados en los procesos de habilitación y acreditación.

Estos informes serán accesibles en tiempo real para la elaboración de los autoinformes y planes de mejora, o cuando éste desee concurrir a procesos de acreditación o habilitación. La recopilación de estos indicadores se hará a través de una aplicación informática.

Estos datos serán accesibles en tiempo real para los responsables académicos encargados de realizar los informes a que hace alusión el punto 4 siguiente, durante el período establecido para la realización de los mismos.

4. Informes de los responsables académicos

Los *Estatutos de la UNED* atribuyen responsabilidades sobre la calidad de la enseñanza a las facultades y escuelas en su artículo 44.c, y a los departamentos en su artículo 50 d, por lo que los mencionados informes serán solicitados a los decanos, directores de escuela y directores de departamento.

Además de estos responsables, en el R.D. 1392/2007 se establece que los Sistemas Internos de Garantía de Calidad deberán designar el órgano responsable de la calidad del título, por lo que deberá añadirse a los responsables académicos establecidos en los estatutos, los que establezcan los sistemas internos de garantía de calidad de las titulaciones.

En consecuencia, los decanos y directores de escuela, directores de departamento, responsables de titulaciones de grado y directores de programas de posgrado emitirán informes confidenciales de los profesores que soliciten la evaluación de su actividad docente. Dichos informes, que estarán motivados, se apoyarán en la información facilitada a dichos responsables por la Universidad acerca de un conjunto de indicadores sobre el trabajo y actividad desempeñada por el profesor, así como todas aquellas informaciones de que pueda disponer en razón de su cargo o responsabilidad.

Los profesores que decidan someter a evaluación sus méritos docentes individuales podrán acceder a los informes que sobre ellos emitan los responsables académicos, si así lo solicitan a la Comisión de Metodología y Docencia.

5. Cuestionarios de satisfacción a los estudiantes

Los *Estatutos de la UNED*, en su Artículo 147, establecen como uno de los derechos de los alumnos de la UNED *participar en la evaluación de la calidad de la enseñanza y de la labor docente del profesorado*.

Para ello, la UNED, siguiendo la práctica existente en la mayor parte de las universidades, pondrá en marcha, a través de un sistema de cuestionarios, a partir del curso académico 2008/2009, un sistema de recogida de información sobre el grado de satisfacción de los estudiantes con respecto a la atención y el servicio recibidos en cada una de las asignaturas.

Los cuestionarios se realizarán a través de una aplicación en línea que permita:

1. La selección de los estudiantes a los que se pasará el cuestionario mediante sistemas de muestreo.
2. La autenticación de los estudiantes que realicen el cuestionario.
3. La garantía de anonimato de los estudiantes que contesten.
4. La distribución de los resultados del cuestionario a los integrantes del equipo docente.
5. La distribución de resultados agregados a responsables académicos.
6. La distribución pública de información sobre las valoraciones de los estudiantes conforme a lo que a este respecto señalan los sistemas de garantía de calidad contemplados en el R.D. 1393/2007 por el que se regulan las enseñanzas universitarias.

La Unidad de Calidad analizará y elaborará un informe anual con los resultados generales por asignaturas. Los informes de las diferentes asignaturas serán accesibles para los responsables académicos y los pondrá a disposición, en su momento, de los Comités de Evaluación.

Dado que existen asignaturas semestrales, en cada cuatrimestre, se fijará un plazo para cumplimentar los cuestionarios, que finalizará antes del inicio de las pruebas presenciales.

6. Encuestas profesores tutores

A través de un cuestionario, los profesores de la Sede Central responsables de los equipos docentes recibirán la opinión de los tutores sobre los diferentes aspectos de la actividad docente: planificación, desarrollo de la docencia y evaluación de los aprendizajes. Los cuestionarios serán anónimos y los profesores de la Sede

Central recibirán informes con resultados agregados. Estos cuestionarios se aplicarán únicamente cuanto el número de tutores con que cuente la materia garantice el anonimato de la respuesta.

Valoración global del desempeño docente

Las distintas actividades docentes llevadas a cabo por el profesor serán valoradas conforme a las siguientes ponderaciones. Antes de la publicación de la primera convocatoria, la Comisión de Metodología y Docencia presentará al Consejo de Gobierno, para su aprobación, una tabla en la que se indicarán de qué forma se puntuarán los materiales o acciones llevadas a cabo por el profesor dentro de cada una de las siguientes dimensiones y subdimensiones.

Dimensión	Puntuación	Subdimensión	Puntuación
I. Planificación de la docencia	30	Elaboración de la guía didáctica y guía del tutor	10
		Elaboración de contenidos y materiales de prácticas	20
II. Desarrollo de la enseñanza	30	Interacción con estudiantes	20
		Coordinación de la acción tutorial	10
III. Evaluación de los aprendizajes	20	Coordinación de la evaluación continua	10
		Procedimientos de evaluación	10
IV. Acciones de mejora e innovación docente	20	Formación recibida	5
		Formación impartida	5
		Proyectos de innovación y mejora docente	10
PUNTUACIÓN TOTAL			100

En el Manual aprobado por el Consejo de Gobierno de la UNED se explicitan al máximo detalle los instrumentos relacionados con las citadas fuentes. Entendemos que esos detalles pueden quedar fuera del presente editorial.

Hemos presentado esta síntesis de un documento oficial de la UNED porque entendíamos que para muchos podría enriquecer la percepción que tienen de

esta Universidad y para otros podría resultar de utilidad esta aportación. Deseo reiterar, finalmente, que, aunque he participado, tanto en la Comisión de Metodología como en el Consejo de Gobierno que aprobó el documento, los primeros borradores fueron redactados por los profesores Santamaría y Sánchez-Elvira por sus responsabilidades como Vicerrector de Calidad y Directora del *Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED)* de la UNED, respectivamente.

Capítulo 6

Web 2.0

1. Web 2.0 *vs.* Web 1.0.
2. *Wiki* en contextos educativos.
3. Weblog – Bitácora.
4. Bitácoras (*weblogs*) y educación.

CAPÍTULO 6

WEB 2.0

1. ¿WEB 2.0 *vs.* WEB 1.0?¹

Si quiere estar a la moda diga que trabaja, conoce o utiliza la Web 2.0, ese concepto surgido en el año 2004, acuñado por Tim O'Reilly, propietario de la empresa editorial de libros de informática, *O'Reilly Media*. La idea ha calado hasta extremos en la opinión pública y todos, autores, usuarios, empresas y proyectos hablan de la 2.0 y se etiquetan como tal. Si ahora utilizas la que los de la Web 2.0 denominan como Web 1.0, eres antiguo, no social y poco menos que ignorante en este campo. Y esto lo afirman algunos cuando la penetración social de Internet es la que es y ya quisiéramos que esa penetración supiese explotar 100% las posibilidades de la denominada Web 1.0, cuando mucha parte de la sociedad mundial, ni siquiera conoce Internet. Es decir, social, social, es la escritura, son los signos, el texto... Ahora bien, lo social en este caso se identificaría con la posibilidad casi universal en su uso, otra cuestión es a dónde llegan o pueden llegar los escritos realizados, por ejemplo, sobre una hoja de papel.

Más allá de la realidad que supone esta nueva generación Web, el marketing, como siempre que surge algo nuevo con previsible impacto social, lo trata de aprovechar y no resulta hoy raro que autores, empresas, organizaciones, instituciones, etc., se cataloguen, como decíamos antes, como de la generación 2.0. Así se habla de herramientas 2.0, contenidos 2.0, empresas 2.0, periodismo 2.0, gobierno 2.0, elearning 2.0, usuarios 2.0, vida 2.0, etc. 2.0. No será extraño que pronto quienes realmente utilizan herramientas 2.0 y manejan los contenidos, informaciones y datos con ese enfoque, prefieran no catalogarse con esos dígitos dado que otros lo habrán desnaturalizado. Algunas preguntas recurrentes que se hacen hoy: ¿trabaja usted con 2.0?, ¿su empresa es 2.0?, ¿basan su sistema de enseñanza-aprendizaje en 2.0? Y habrá que correr, porque cuando nos descuidemos llegará, quizás, la Web 2.5, o la 3.0. Web esta última ya denominada por Markoff (2006) como *Web del sentido común* al sumar a la *Web semántica* la inteligencia artificial. Pero no sigamos por ahí.

¹ Editorial del BENED de octubre de 2007.

En enero de 2004, el año que nacía la expresión Web 2.0, nosotros en el editorial de BENED de ese mes, al referirnos a las ventajas de los sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje, es decir, de los sistemas basados en la Web, señalábamos entre otras, las siguientes:

- **Interactividad.** Al hacer posible la comunicación total, bidireccional y multidireccional; la relación se convierte en próxima e inmediata; se posibilita la interactividad e interacción tanto síncrona como asíncrona, simétrica y asimétrica.
- **Aprendizaje colaborativo.** Al propiciar el trabajo en grupo y el cultivo de actitudes sociales; permitir el aprender con otros, de otros y para otros a través del intercambio de ideas y tareas, se desarrollen estos aprendizajes de forma más o menos guiada (cooperativo).
- **Multidireccionalidad.** Al existir gran facilidad para que documentos, opiniones y respuestas tengan simultáneamente diferentes y múltiples destinatarios, seleccionados a golpe de «clic».
- **Libertad de edición y difusión.** Dado que todos pueden editar sus trabajos y difundir sus ideas que, a la vez, pueden ser conocidos por multitud de internautas.

Entre 23 ventajas que reseñábamos allí, hemos querido destacar éstas cuatro que, además, las trajimos a colación de nuevo en el editorial del pasado julio de 2007. ¿No decíamos verdad en enero de 2004 con estas descripciones cuando no conocíamos el sentido, ni siquiera el concepto, de Web 2.0? Creemos que sí.

A pesar de que se pueda señalar que la Web 1.0 no era *social*, o al menos no se la calificaba así, podríamos preguntarnos ¿cómo creció y creció esa Web si no fue a través de vínculos, hiperenlaces, hipertexto, en definitiva? Vínculos que los diferentes usuarios de la Web iban introduciendo en sus documentos. ¿O es que no existían muchos foros, secciones de comentarios, libros de visita..., que permitían aumentar la participación de los usuarios en la propia construcción de esa Web, más allá de que hubiese ciertos controles por parte de los administradores que sí que es cierto, la Web 2.0 ha roto o, al menos, ha reducido notablemente?

Ahondando en esta característica de lo social, bien sabemos que las reconocidas como *redes sociales* son, deben ser, multidireccionales, y es cierto que en

menor medida lo eran las experiencias, por ejemplo, de elearning 1.0. Pero éstas entendemos que podían convertirse en este tipo de redes o comunidades en cuanto a que la comunicación no sólo se presentaba como unidireccional, ni como bidireccional, la interacción era multidireccional, al menos así siempre la entendimos y practicamos nosotros en las experiencias en las que pudimos participar o coordinar. Se señala que ahora, en la 2.0, el aprender está a disposición del estudiante, como puede estar el agua, la electricidad o la TV.

Es decir, deseo aprender y cuento con 24 horas diarias de disposición de las herramientas para ello, ¿pero esto no sucedía ya en la etapa anterior?

En fin, queremos decir que la descripción sobre lo social habría que matizarla aunque, cierto que la Web 1.0 era más de lectura y con páginas bastante estáticas y la 2.0 sería de lectura y escritura con páginas dinámicas de contenidos abiertos; en la 2.0 cualquiera puede crear, la democratización de la edición se hace más patente que con el paradigma Web anterior. Existe en la 2.0, sin duda, una cierta apropiación social de Internet.

De las características propias de la Web, tales como el acceso a los contenidos e información en diferentes formatos, la recopilación y almacenaje de los mismos, la interconexión de unos a otros (hipertexto), y la posibilidad para la *creación*, sería esta última, la creación, la que se ve más potenciada con la 2.0. Aunque no estaba excluida en la 1.0, sí que estaba limitada a ciertos sectores, ámbitos o cualidad de los autores. Por eso, los contenidos, la información, la creación, fluyen de forma más sustancial, sobre todo en cantidad, en los formatos 2.0 porque, como decimos, en la 1.0 esos contenidos y la propia creación están en buena medida condicionados a la disposición y deseo de los administradores del sitio. Es decir, en la 1.0 participábamos más sólo como consumidores y en la 2.0, haciéndolo también como consumidores, nos convertimos a la par en productores y creadores. Y esa producción y creación la hacemos con plena libertad.

En realidad hablamos de mayor o menor grado de *centralización*. Centralización (Web 1.0) frente a descentralización (Web 2.0). ¿Pero cuántas plataformas que presumen del apelativo 2.0 están bien centralizadas y el poder está más que identificado? No nos duelen prendas de reconocer que nosotros asumimos que ciertas redes, por su tamaño y estructura es posible que precisen un cierto grado de centralización si en realidad quieren ser eficaces, aunque sean 2.0.

También nos parece exagerado denominar a la Web 2.0 como *de las personas* frente a la otra que era la *Web de los datos*. Quizás en los extremos de la evolu-

ción sea así, pero eliminar de tantas experiencias Web, ahora catalogadas como 1.0, ¿o serían 1.5?. El contenido personal, nos parece excesivo. ¿O es que las buenas experiencias de elearning soportado en una plataforma, sí, pero con excelente diseño pedagógico, ignoraba a las personas en la construcción del saber?

La Web 2.0 está permanentemente actualizada. Es ésta otra afirmación, desde nuestro punto de vista, poco menos que exagerada. Pero ¿qué Web 2.0? ¿Un excelente blog periodístico? ¿Un wiki como la reconocida Wikipedia? ¿O un blog con casi nula participación, más allá de la de su creador? Se afirma eso en contraposición a una Web 1.0 que parece estar en permanente construcción y sin actualizar. Bueno, eso dependerá del portal, centro de recursos o sitio.

Una cuestión es la socialización del sitio, la participación en su creación y gestión y otra el nivel de actualización que éste muestre.

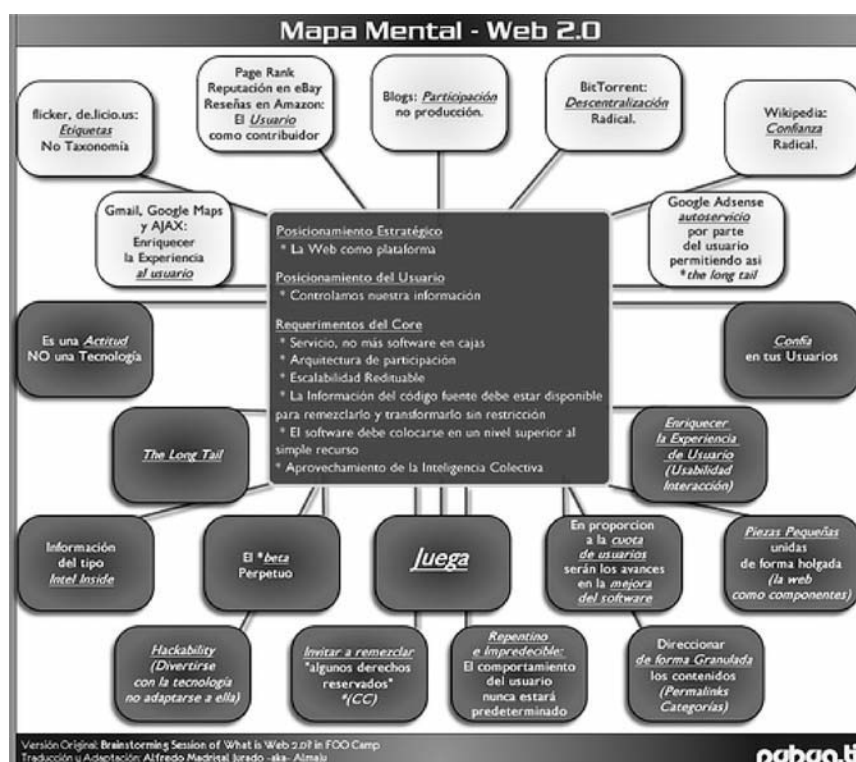
Seguiríamos..., pero nos quedamos con que no ha existido tal salto como para considerar el título de este editorial «*1.0 frente a 2.0*» o viceversa, ¿dónde está el corte entre una y otra? ¿O es que la 2.0 surgió de la nada? ¿O es que hubo 1.1, 1.2,... 1.5, ..., 1.8... hasta llegar a 2.0? La verdad es que somos muy dados a catalogar o categorizar ideas, asignar características y definiciones, sin caer en la cuenta que, aunque esa estrategia suele ser útil, todo ha sido fruto de una más o menos vertiginosa evolución. O es que, ¿para llegar a la Web 1.0 no hubo de pasarse por la 0.3, 0.5, 0.8...? De hecho se suele hablar de la Web 1.0 como la Web estática, la Web 1.5, Web dinámica y la Web 2.0, Web colaborativa. Rellenen, si lo desean, de puntos intermedios esa evolución.

A pesar de todo esto, más de 345 millones de registros en Google sobre «*Web 2.0*», sin duda, quieren decir algo. Aunque no exageremos, porque si acudimos a buena parte de la literatura electrónica que hace mención a la Web 2.0 podríamos concluir que ésta es la suma de todos los bienes sin mezcla de mal alguno. Bueno, como sucede casi siempre que surge un «invento» de cierta repercusión social.

Y no cabe duda que la nueva Web tiene repercusión social. Lo social está en la base de su concepción, al margen de los matices que introducíamos más arriba y más allá de que para muchos suponga un término de moda o ideal para el marketing. Bien es verdad que sobre el concepto y sentido de la nueva Web, según lo que se lea nos encontramos con aplicaciones o enfoques que se asocian a la Web 2.0 y la misma aplicación, herramienta o punto de vista se excluye expresamente en otros escritos de credibilidad supuestamente similar a los anteriores.

Lo que realmente se quiere significar con la Web 2.0 no es otra cosa que la imparable evolución de Internet hacia cotas cada vez mayores de interacción y, sobre todo, de colaboración. La participación de los ciudadanos en esa Web cada vez se hace de forma más sencilla, amigable e intuitiva. Hablamos en esta Web de actitudes más que de herramientas o software (de hecho, más que tecnologías se definen comportamientos), aunque bien es cierto que para activar ciertas actitudes deberemos facilitar los entornos donde éstas puedan expresarse. Pero estos entornos asentados en un determinado software han de entenderse como servicio más que como producto.

Mostramos el mapa mental de la 2.0 del propio O'Reilly, traducido por Alfredo Madrigal.



O este otro de Josep M. Ganyet (www.ganyet.com).



Hagamos un paréntesis, porque pensamos que en esta evolución no conviene olvidar conceptos como el de la *Web semántica* que supone un serio avance en la clasificación, estructura y anotación de los recursos con semántica entendible por las máquinas que han de procesarlos. Ante el caos de recursos y desorganización de la propia Web, nació la Web semántica con el fin de dar racionalidad, fluidez y eficacia a toda la información y recursos a través de tecnologías capaces de describir de forma explícitas los contenidos y, a través de lenguaje de marcas, los datos y la relación entre éstos. No cabe duda que la Web 1.0 junto a las tecnologías que propiciaron los metalenguajes y los estándares de representación de la Web semántica complementan de forma determinante la Web 2.0. Mientras que en la Web semántica lo que destaca son los procesadores mecánicos que organizan los datos y contenidos, en la 2.0 la relevancia la muestran los propios interesados, su participación, en definitiva el protagonismo de los social como indicábamos antes..

En efecto, las contribuciones del usuario son las que en la Web 2.0 van construyendo la propia Web y, como consecuencia, el conocimiento. Desde nuestro punto de vista el ejemplo más paradigmático hoy es la *Wikipedia*, donde el saber se construye libremente por parte de los propios usuarios ¿Cabe mayor demo-

cratización del conocimiento, no sólo en el acceso sino también en la creación? Es la inteligencia colectiva la que, utilizando diferentes aplicaciones y sitios Web de forma complementaria, supone el gran beneficio de esta nueva ola digital. En definitiva, hacen falta aplicaciones Web, *software social*, que diseñan y articulan otros con el fin de que los usuarios se configuren como protagonistas de la producción, creación, gestión, actualización y organización de contenidos a través de la interacción y colaboración grupal. *Software social* que podemos identificar como aquel que posibilita y facilita la interacción social y da soporte a la configuración de redes sociales.

Con la 1.0 existían voces que alertaban sobre la pérdida de determinadas competencias comunicativas, concretamente, la de escritura, dado que era más bien una Web de lectura, más allá de que las habilidades lectoescritoras estaban siendo amenazadas por el predominio del mundo audiovisual. La 2.0 complementa adecuadamente las capacidades de lectura y escritura. En el ámbito de la educación esto tiene suma importancia. El cuidado de la ortografía y la sintaxis en textos que se presupone pueden leer centenares de internautas resulta un estímulo para cuidar lo que se escribe. No entramos a analizar los problemas que tanto en el caso 1.0 como en el 2.0 puede generarse en las competencias de escritura manual (las de bolígrafo y papel), caligrafía, en los niños y adolescentes de nuestra sociedad, ni tampoco en el lenguaje *sms* que se impone en los *chats* y a veces en los correos electrónicos, en las listas de distribución, foros, etc.

Si de software social, Web social, redes sociales, participación, trabajo en equipo, conocimiento abierto, etc., hablamos, qué bien ha de venir todo esto a los procesos educativos, al aprendizaje social y de rebote, al aprendizaje individual. ¿Estaríamos planteando la educación 2.0? No lo creemos. Pues al igual que en otras ocasiones nos hemos manifestado, ahora lo hacemos en el sentido de que los principios pedagógicos básicos en los que se asienta la educación de hoy cuentan con décadas a sus espaldas y muchos de ellos con siglos. Pues bien, ahora insistimos en los mismos. Internet, la Web 1.0 y más recientemente la Web 2.0 lo que nos ofrecen son inmensas posibilidades de potenciar muchos de esos principios, algunos de ellos, bien es cierto, algo olvidados a lo largo de la historia de la educación.

En todo caso, y como siempre, a los educadores deberán mostrarles las prestaciones y posibilidades con que cuenta, por ejemplo, un *weblog* o un *wiki*, la sindicación de contenidos, el *podcasting*, las etiquetas... Serán después estos educadores los que articulen los usos pedagógicos adecuados utilizando este software.

No será difícil encontrar multitud de posibilidades echando una simple ojeada a los susodichos principios pedagógicos: ¿socialización-interacción-colaboración?, ¿individualización-autonomía?, ¿creatividad?, ¿libertad?, ¿actividad?, ¿experiencia?, ¿motivación?...

Es decir, no nos obnubilemos con las tecnologías, artefactos y artilugios pensando que el aprendizaje estará cantado si los estudiantes las emplean con fruición. Ya sabemos que no decimos nada nuevo. Desastrosas experiencias hubo con el uso desafortunado que en algunas aulas se hizo de la televisión o de las proyecciones de diapositivas, por ejemplo. Eran tecnologías, ¿no?

Pero sin embargo, si estas tecnologías:

- Solucionan problemas de comunicación síncrona y asíncrona, simétrica y asimétrica.
- Abren posibilidades a la conformación de redes de aprendizaje.
- Potencian la cooperación y colaboración entre quienes desean aprender.
- Sin dejar de abrir caminos al reforzamiento de las diferencias personales y la autonomía.
- Facilitan el intercambio de información y de recursos.
- Así como la difusión y exposición de resultados y trabajos.
- Y también la reposición, almacenaje e indexación de los mismos.
- Proporcionan nuevas vías para la evaluación (auto, hetero y coevaluación).
- Aportan mayor flexibilidad, etc

deberíamos apostar por su uso racional dado que no nos ofrecen otra cosa que facilitación para la profundización en principios y finalidades pedagógicas que van a propiciar la mayor eficiencia de la enseñanza y el aprendizaje. Pero no olvidemos que con éstas y con otras tecnologías podemos estar repitiendo de nuevo esquemas de una pedagogía reproductora, nada innovadora, nada participativa. Es decir, esas vías de comunicación y de participación, también pueden ser controladas hasta extremos por los propios docentes y convertirse en elementos vistosos de la misma pedagogía de un aula convencional y los contenidos pueden seguir ofreciéndose en formato estático, «enlatado» y sin concesiones a la interacción y actividad de los sujetos.

El salto del elearning convencional (¡ya hablamos de elearning convencional!) basado en una plataforma de enseñanza y aprendizaje a otro modelo basado en espacios abiertos de la propia Web, sería el salto a un modelo 2.0, más participativo, colaborativo y social. Los defensores a ultranza tratan de señalar que si con el elearning de antes parecía haberse descubierto el constructivismo en el aprendizaje, ahora, con el ¿modelo educativo? 2.0, o aprendizaje 2.0, es cuando todas las características del constructivismo son puestas en acción. La verdad es que sí que parece que las teorías constructivistas podrían encontrarse como pez en el agua con este modelo al reivindicarse tanto la participación y colaboración junto a compartir los conocimientos y experiencias de cada uno. Ya vendrá otro ¿modelo?, el 2.5, o el 3.0, ¿o ya no habrá más?

Sí es cierto que cuando surgieron teorías del aprendizaje como las conductistas, cognitivistas y constructivistas, las tecnologías de la información y la comunicación no se habían desarrollado como para impactar esos postulados teóricos. Ya surge la teoría conectivista (Siemens, 2006) como teoría del aprendizaje para nuestro tiempo que trata de proporcionar entendimiento de las habilidades y tareas necesarias para que los aprendices prosperen en una era digital basada en redes.

Pero insistimos, tanto en un caso como en el otro, las teorías pedagógicas de antes se mantienen, aunque evolucionan, y lo que hacen es tratar de aprovechar las facilidades que las tecnologías ofrecen para la aplicación de estas teorías, principios y fines pedagógicos. Y como siempre, basándose en las nuevas prácticas profundizar en nuevas propuestas teóricas, porque puede resultar patente que las tecnologías vienen coadyuvando en el cambio de las formas de aprender de nuestros estudiantes, al menos, de aquellos que las vienen utilizando sistemáticamente. Sin duda, son ahora mucho más protagonistas de la propia construcción, gestión e, incluso, control de su saber y del acceso al mismo. Saber qué se necesita aprender en un momento determinado, dónde obtener los datos y la información precisa para ese aprendizaje, cómo procesar esa información para transformarla en conocimiento, cómo relacionarla, refundirla, recrearla, gestionarla, mostrarla, etc., son elementos de estos nuevos enfoques.

No entramos, finalmente, a valorar el gran aporte que este movimiento Web 2.0 tiene en el ámbito de la investigación, creación del conocimiento y difusión del mismo. El enriquecimiento en este campo es ineludible si se utilizan las herramientas denominadas 2.0 y se trabaja con la actitud que comportan estos enfoques.

En fin, apostamos decididamente por el cambio que se está viviendo en Internet y desde Internet, evidentemente para un aprovechamiento educativo. Con lo que no estamos de acuerdo son con las taxativas afirmaciones que se hacen cada vez que emergen unos nuevos postulados. Ciertamente que al que aludimos en este escrito tiene una indudable repercusión de carácter social, y nos sumamos a ella, pero sin pasarse y sin descalificar todo lo que de social han tenido tantos sitios Web y tantas experiencias de aprendizaje soportado en sistemas digitales.

Concluimos con dos reflexiones:

- a) Buena parte de los estudiantes actuales y, mucho más, los que sucesivamente vayan ocupando las aulas, son sujetos de la que puede denominarse como *generación red (net)*, *generación digital*, *nativos digitales*, es decir, individuos que han nacido, o mejor, han crecido con la Red y evolucionan pegados a ella. Quienes siendo educadores no nacimos en esta era, pero usamos las tecnologías, convivimos con ellas y las disfrutamos, *inmigrantes digitales*, por contraste con el *nativo* (Prensky, 2001), ¿ignoramos esta realidad?
- b) Lo vistoso, lo llamativo y atractivo, lo inicialmente motivador, los fuegos de artificio de algunas herramientas y software, lo inmediatamente visible a los ojos, lo moderno o novísimo, etc., cuando lo aplicamos como medios para el aprendizaje, ¿va siempre unido a la eficacia y eficiencia de esos aprendizajes?

2. WIKI EN CONTEXTOS EDUCATIVOS²

En 1995 W. Cunningham creó el concepto de *wiki* al aplicarlo al repositorio de patrones Portland. El origen de este término se sitúa en su utilización en diferentes contextos hawaianos y que viene a significar «*rápido, veloz, ágil*». Mediante un *wiki*, también denominado *Wiki Wiki* o *Wiki Wiki Web*, un determinado documento residente en la Web se puede modificar de manera colectiva cuantas veces se requiera a través de la simple edición por parte del visitante. Cada texto puede ser modificado por cualquiera que navegando por Internet recale en el sitio donde se encuentre el *wiki*.

² Editorial del BENED de abril de 2006.

Es así el *wiki*, igual que los weblogs o bitácoras, un instrumento o artilugio informático de naturaleza eminentemente social, dado que su valor fundamental reside en su carácter interactivo, participativo y colaborativo. Es decir, lo que da valor a estos conceptos, más que la herramienta en sí, es su carácter de vehículo para la construcción colaborativa de las ideas, la información o el conocimiento. Este tipo de software, junto a los conocidos foros, listas, chat, correo, etc., no cabe duda, ayudan a la socialización a través de la Web. Un *wiki* propicia el uso democrático de la red, incluso para los usuarios que no disponen de una formación técnica especializada.

Pero un *wiki* es diferente a un *blog* o bitácora. Una bitácora, como ya tuvimos ocasión de exponer en editoriales anteriores, pretende reflejar los puntos de vista y opiniones de una persona, mientras el *wiki* es más como una mezcla o combinación coherente de las ideas de todos sobre un mismo y determinado tema. En el *wiki*, aunque un individuo expone, en efecto, su aportación, lo hace pensando que otros pueden corregirle. En el *weblog* o bitácora, aunque algunos puedan opinar sobre los puntos de vista expuestos, los contenidos inicialmente expresados, permanecen intocables.

En un *wiki* podemos desarrollar una idea, definir un concepto, describir un fenómeno, narrar una determinada historia, etc., con el convencimiento de que otra persona que encuentre donde hemos escrito nuestro aporte, va a tener accesibilidad total para editar nuestro texto y sobre él, actualizar o agregar contenidos, suprimir o modificar, añadir otra página ligada a ésta y volver a almacenar. Así, de forma instantánea, esa idea, concepto, descripción, etc., ha quedado reformulada o complementada de otra manera. Otros, a su vez, pueden modificar el texto cambiado, y así sucesivamente, aunque el *wiki* siempre almacena todas las versiones anteriores hasta el punto de que en cualquier momento podría recuperarse el propio original.

Habitualmente los documentos Web son desarrollados y publicados en Internet por instituciones o personas. Estos documentos son propiedad de esas instituciones o personas que son los únicos autorizados para poder sustituirlos o modificarlos. Pues bien, un *wiki* son páginas Web que cualquiera puede visitar, editar y cambiar sin que nadie tenga que autorizar este cambio. Así, los contenidos realmente no tienen autor. Esta tecnología consiente a los internautas editar las páginas existentes o crear nuevas páginas, por lo que ese contenido nunca está realmente terminado.

Muchos *wiki* son abiertos, no precisan de autorización ni registro previo. Otros, sin embargo, precisan contar con el registro anterior. En todo caso, los

contenidos, por contraposición a lo que puede suceder en los foros que se manejan dentro de una plataforma, quedan abiertos al ciberespacio, sin necesidad de acceso a través de contraseña.

En entornos educativos se están empezando a denominar a esta herramienta *eduwiki*. Partamos de la realidad académica y comprobemos si hay respuesta *wiki* para algunas de las cuestiones que planteamos.

¿Podrían construir los estudiantes sus propios materiales de estudio? Supongamos que el profesor introduce un determinado tema y orienta sobre dónde encontrar las fuentes más apropiadas al nivel y características de los alumnos y la materia. Entre todos puede construirse el propio material de estudio y trabajo.

¿Cómo podríamos resolver un determinado problema? El *wiki* se convierte en herramienta eficaz para recabar las ideas de los demás, sean éstos profesores o estudiantes. Presencialmente este recurso lo denominamos *tormenta de ideas* y suele concretarse en la escritura en el encerado de las diferentes ocurrencias de cada uno.

¿Cómo mejorar de forma colectiva los apuntes tomados en clase? Pongamos por caso una universidad presencial a donde tantos estudiantes sólo acuden cada día a las aulas, más o menos a tomar apuntes de las clases magistrales de sus profesores. Estos apuntes comúnmente serán utilizados posteriormente como único medio de estudio. No cabe duda que en ese caso un *wiki* podría mejorar la calidad de unos apuntes realizados colaborativamente en los que un estudiante completa lo no recogido por el anterior o sustituye lo que considera menos importante por lo que pudieran ser las ideas esenciales. Pero es que es el propio profesor el que puede configurar grupos *wiki*, precisamente para desarrollar la tarea de realizar unos excelentes apuntes que siempre se podrán mejorar con los aportes personales de los estudiantes tras las consultas Web que estimasen oportunas.

Resulta motivador para los estudiantes el poder comprobar que sus aportaciones en un *wiki* aparecen de inmediato en la Web y pueden ser consultadas por muchas personas, diferentes del propio profesor y compañeros. Aunque pueden existir también estudiantes a los que esta característica precisamente les coarte por su temor a que otros desconocidos puedan leer lo escrito por ellos.

¿Podríamos a través de un *wiki* construir una revista o periódico digital? Un *wiki* puede estar dedicado a facilitar información internacional, nacional, provincial, comarcal, local, del propio centro o institución, política, social, económica,

deportiva, etc. Este *wiki*, por tanto, podría constar de diferentes apartados y ser distintas las personas adscritas a cada una de las secciones. Entre todos podrían crear un diario o revista semanal, quincenal o mensual.

¿Podríamos utilizarlo como *wikicaderno*? Cada estudiante puede contar con su *wiki* personal que sustituiría al célebre cuaderno de apuntes o notas de clase. Cada día puede mejorar lo escrito el día anterior. Igualmente, en ese *wikicaderno* podría ir resolviendo las actividades que se fuesen proponiendo. Si es el caso, a ese *wiki* podría tener acceso, además del estudiante, el propio profesor que podría realizar las anotaciones pertinentes en el trabajo del estudiante. Existe la posibilidad de que ese *wiki* de acceso restringido a estudiante y profesor pueda ser visto, aunque no editado, por el resto de estudiantes.

¿Puede un *wiki* utilizarse paralelamente con foros o chat? En efecto, existen posibilidades didácticas de los *wiki* utilizados simultáneamente con foros o chat desde los que se pueden articular estrategias de mejora del documento o trabajo de investigación que se desarrolla en el *wiki*. También sirven para fijar las discusiones y la propia información que pueda generarse a través de esas otras herramientas.

¿Y como evaluación de los aprendizajes? Un *wiki* puede ser buen instrumento para la evaluación de los estudiantes, tanto a nivel individual como de grupo. Un profesor puede valorar los progresos que un estudiante o grupo pueden hacer con respecto a la tarea encomendada.

¿Y los profesores? Resulta evidente que un trabajo colaborativo entre determinado grupo de docentes de instituciones diferentes para, por ejemplo, elaborar materiales para una determinada materia puede alcanzar un alto nivel. Igual puede suceder en el campo de la investigación, publicación de informes o artículos, etc.

El ejemplo del *wiki* por excelencia lo asume la *Wikipedia*. Se trata de una enciclopedia libre multilingüe basada en la tecnología *wiki*. *Wikipedia* se escribe de forma colaborativa por voluntarios, permitiendo que la gran mayoría de los artículos sean modificados por cualquier persona con acceso mediante un navegador Web.

El proyecto comenzó el 15 de enero de 2001 como complemento de la enciclopedia escrita por expertos *Nupedia*. Ahora depende de la fundación sin ánimo de lucro *Wikimedia Foundation*. *Wikipedia* tiene más de 3.210.000 artículos, incluyendo más de 1.000.000 en su edición en inglés, y a finales de febrero de 2006 alcanzó la



cifra de 1.000.000 de usuarios registrados. Quizás resulte de interés conocer que en *Wikipedia* existen hoy, como hemos dicho, más de un millón de artículos escritos en inglés, 375.000 en alemán, 260.000 en francés, 225.000 en polaco, 195.000 en chino, ..., y sólo 103.000 en español!, <http://es.wikipedia.org/wiki/Portada>

3. WEBLOG-BITÁCORA³

En un editorial del pasado mes de enero de 2004, publicado en nuestro BENED, aludíamos a las inmensas ventajas del fenómeno Internet, todas ellas aprovechables para nuestras intenciones de formación y educación. Allí hacíamos mención, entre otras, a las inmensas posibilidades para democratizar la producción, edición, publicación y difusión de las ideas, convenciones, creencias, deseos, sentimientos y emociones que nos permitía el uso del ciberespacio. Expresiones y manifestaciones que pudieran tener su origen en otras anteriores y convertirse así en reelaboraciones o, por el contrario, tratarse sin más, de auténticas creaciones desde la perspectiva científica, literaria o artística, que se mostrasen a través de texto, pintura, fotografía, música, vídeo, etc., y que pudieran, finalmente, registrarse y difundirse a través de la Web.

³ Editorial del BENED de Junio de 2005.

La publicación del pensamiento, de las ideas y opiniones, antes reservada a determinadas élites intelectuales o artísticas, decíamos, hoy se ha democratizado, posibilitando a la mayoría, tanto la expresión como la difusión de estas manifestaciones y, cómo no, el acceso a lo publicado por otros. Estaríamos hablando de un avance decidido hacia la libre circulación de la información.

Algunas de estas posibilidades ya las facilitaban numerosas Web, que permitían difundir nuestras propuestas culturales y artísticas a través de foros y otros sitios de acceso gratuito. Sin embargo, hoy se han multiplicado hasta el extremo tales oportunidades gracias a los denominados weblogs. Con este término queremos significar a aquellas páginas soportadas en el espacio virtual, frecuentemente actualizadas, donde las entradas —denominadas *posts*— admiten informaciones o enunciados culturales fechados. Estas incorporaciones al sitio aparecen en orden cronológico inverso, es decir, la más reciente aparecerá la primera en la lista.

Estas páginas son operadas por individuos aunque también por empresas y, habitualmente, son enriquecidas por los comentarios que otros pueden hacer a las iniciales propuestas, mediante informaciones, noticias complementarias, enlaces relacionados, etc.

Un Weblog (conjunción de las expresiones web —red— y log —poner en el diario—), también denominado por su diminutivo, Blog, sería traducido en español por Bitácora en la red. El cuaderno de bitácora, en navegación, es el «libro en que se apunta el rumbo, velocidad, maniobras y demás accidentes de la navegación». Así, cuando este libro lo referimos al navegante del ciberespacio lo podemos considerar como el texto en el que va relatando los lugares que visita, sus relaciones con el contexto y las personas, así como las impresiones y sentimientos que le produce esta navegación. Está claro que, como viene siendo habitual en todo lo relacionado con Internet, la expresión inglesa se ha impuesto, aunque en este caso la bitácora es bien aceptada por numerosos autores hispanohablantes de estos sitios.

Parece que en el ilimitado dominio del ciberespacio, podemos hablar de que al día de hoy existen más de diez millones de blogs. Y eso en sólo ocho años, dado que los weblogs tal y como hoy los conocemos, datan de 1997 (Jorn Barger los denominó así). Aunque en realidad su expansión se ha producido con el comienzo del nuevo siglo y más a partir de 2003, impulsada por la distribución de software gratuito y la existencia de herramientas para la creación y publicación en Web, con especificaciones mucho más sencillas que las propias de los formatos html. Este software utiliza habitualmente plantillas predefinidas para la edición con lo que ello supone de facilidad para los no expertos.

¿Todavía no has cambiado a una cuenta de Google? [Reclama tu antigua cuenta de Blogger](#)

Blogger

Accede a través de tu cuenta de Google.

Nombre de usuario: Contraseña: (?)

☐ Recordarme (?)

ACEDER

BLOGS ACTUALIZADOS: 8:05

[Make Money with AdSense](#)

BLOGS IMPORTANTES

[Biopact](#) [más »](#)

¿Qué es un blog?

VISITA RÁPIDA



Publicar
opiniones



Obtener
comentarios



Enviar
fotografías



Vuélvase
móvil

Un **blog** es un sitio Web fácil de usar en el cual puede, entre otras muchas cosas, expresar rápidamente sus opiniones e interactuar con otros usuarios. Todo ello **GRATIS**.

Cree un blog en tan sólo 3 pasos:

- 1 Crear una cuenta
- 2 Asignar un nombre a su blog
- 3 Elegir una plantilla

CREAR TU BLOG AHORA

[Página principal](#) | [Acerca de](#) | [Zumbido](#) | [Ayuda](#) | [Idioma](#) | [Desarrolladores](#) | [Artículos](#)
[Condiciones del servicio](#) | [Privacidad](#) | [Política de contenido](#) | © 1999 - 2007 Google

En efecto, manejar una bitácora resulta bastante sencillo. No es preciso disponer de un dominio de Internet, ni ser un experto para generar la información que se desea insertar cronológicamente. Bastaría con aplicar los conocimientos básicos que suele poseer un profesional medio sobre el manejo de estas herramientas: correo electrónico, procesador de textos y poco más. Por eso se han extendido tanto en tan poco tiempo. Buena parte de estos blogs permiten a los receptores poder enviar algún comentario, fundamentalmente por vía texto, que potencian la característica de la interactividad. En ellos son comunes los hipervínculos o enlaces a otras páginas Web, a otras bitácoras (blogroll) que enlazan con noticias, ampliaciones, fuentes, etc., relacionadas con el tema tratado y que son recomendadas por el autor. Se establece así una especie de navegación sugerida. Éste suele ser uno de los elementos que diferencian más a las bitácoras de los tradicionales foros. Por otra parte, la navegación es similar a la que realizamos por las familiares páginas Web.

De manera idéntica a como sucede con las demás producciones Web, la calidad de las bitácoras es desigual y su impacto, a veces, impredecible. Pueden estar

bien o mal escritas, ser más o menos atractivas, tratar temas generales o particulares y de interés limitado a determinados grupos. Pueden abordar temas en mayor o menor profundidad y que dejen una huella diferente en cada destinatario.

Es evidente que, dentro de esos millones de blogs, como suele acontecer con otros contenidos en Internet, la inmensa mayoría de ellos consistirán en informaciones o propuestas irrelevantes, insustanciales, despreciables, indignas o poco recomendables. Por otra parte, muchos de los weblogs que nacen, se observa que transcurrido un tiempo dejan de actualizarse por lo que pierden toda su virtualidad. A pesar de todo esto, nos encontramos, probablemente, ante la más colosal alternativa democrática para la información y expresión cultural. Todo el que disponga de un acceso a Internet, tiene a su disposición una fabulosa herramienta para la expresión libre en la que se rompen los esquemas tradicionales de comunicación y se aprovecha el inmenso potencial comunicativo de Internet. Por ello este instrumento está siendo utilizado tanto por científicos de alto nivel, analistas, políticos, periodistas, pero también por parte de jóvenes o adolescentes que van contando los difíciles avatares sentimentales por los que atraviesa su azarosa vida, o por insensatos que los usan para transmitir perversos sentimientos e innobles conductas.

Sin embargo, ¿cuántas personas dotadas de inteligencia, con ideas propias, críticas y con buen estilo literario o artístico ni siquiera tuvieron ocasión de hacer llegar sus pensamientos al reducido grupo destinatario a través, por ejemplo, de la hoja parroquial o del folleto que anunciaba las ferias o fiestas de su localidad? Pues bien, hoy esas mismas personas pueden hacerse leer, ver, oír por un público supuestamente universal.

Estamos ante la formación y difusión de las ideas, ante la manifestación cultural sin límite ni control alguno de autoridad, ante la expresión de la originalidad, de la pluralidad, de lo alternativo y todo ello con un gran dinamismo. Porque con la prensa, la radio y la televisión, se produjo, en su momento, y hoy se mantiene, un importante fenómeno de comunicación y difusión de la información y de las manifestaciones culturales, pero la emisión de los mensajes está controlada. El corporativismo impide publicar, editar, a quienes no pertenecen al medio de comunicación y, aunque pueden existir secciones como las de «cartas al director», la publicación de éstas igualmente está sometida al criterio de los responsables del medio. Esta circunstancia no se produce en las bitácoras. De meros receptores pasivos, con las bitácoras abiertas, nos convertimos también en emisores y creadores de ideas; de simples lectores nos transformamos en editores; de meros consumidores nos tornamos en productores.

Aunque lo más habitual en estos primeros años de desarrollo de los weblogs ha sido su carácter individual, ya decíamos que vienen surgiendo, cada vez con más frecuencia, las bitácoras de empresas, organizaciones e instituciones, así como las de grupos de personas o autores que publican artículos fechados (post) en torno a un determinado tema de interés común. Es habitual su uso por parte de periodistas, políticos, escritores, docentes, etc. Se trata de comunidades soportadas en entornos virtuales que confluyen en base a unos intereses comunes, sea para compartir sentimientos, actualizar o comentar informaciones, debatir temas relevantes, investigar en grupo, aprender colaborativamente, etc.

Al tratar este tema en el BENED, ¿querrá decirse que los weblogs o bitácoras podrían tener algo que ver con la educación?, ¿podrían aprovecharse las bitácoras en acciones formativas que en determinado porcentaje de su tiempo estuvieran sustentadas en entornos virtuales? Pues en efecto, existen numerosas bitácoras cuyo objetivo es la educación. Ello sin contar las que dedican su razón de ser a conformar comunidades o grupos de trabajo colaborativo a nivel docente e investigador. Entendemos justificado, por tanto, dedicar algunas líneas en un futuro editorial del BENED a las implicaciones educación-weblog o bitácora.

4. BITÁCORAS (WEBLOGS) Y EDUCACIÓN⁴

Las bitácoras (*weblogs*), como ya tuvimos ocasión de describir en el editorial del pasado mes de junio, son un espacio de comunicación asíncrona, generalmente pensado para mostrar el pensamiento escrito, aunque también se pueden exhibir fotos (*fotoblogs*), gráficos y dibujos (*drawnblogs*), secuencias de audio (*audioblogs*) o de vídeo (*videoblogs*). En todo caso los más comunes de estos *blogs* en la red son los *weblogs* o bitácoras, de texto escrito. En ellos se escribe de una manera más o menos organizada y con la idea de compartir esas expresiones con un público potencialmente universal.

La posibilidad de disponer, sin especiales conocimientos técnicos, de un sitio Web; la facilidad de su manejo, sea desde el punto de vista del autor o propietario de esa bitácora, o desde el de quien participa con comentarios enriqueciendo el aporte inicial; la gratuidad, la facilidad de acceso, la posibilidad de insertar vínculos o enlaces, su interactividad, etc., lo muestran como propicio para su uso en ambientes educativos.

⁴ Editorial del BENED de septiembre de 2005.

Pero decimos, en efecto, que la mayoría de ellos están basados en texto escrito. Pues bien, aún a costa del tema que hoy nos trae a este editorial, hacemos una derivación que entendemos de interés. Se achaca a Internet en general y al correo electrónico en particular (no digamos a los mensajes SMS de los móviles/celulares) el coadyuvar al empobrecimiento de lo escrito. Y no falta razón para tal aseveración. Sin embargo, no toda la generación de texto escrito a través de la red la podemos calificar como propiciadora de vicios y malformadora de la correcta expresión escrita. Y ello lo afirmamos basado en hechos. Cuando alguien se expresa por escrito en una plataforma virtual de aprendizaje, o lo hace en una Lista de distribución o, yendo más allá, lo hace a través de una Web o en una bitácora, su texto está, o debería estar, más, mucho más cuidado dado que los receptores son o pueden ser muy heterogéneos y múltiples. Cuando se escribe se suele objetivar más lo que se piensa. No solemos escribir mediante esas herramientas a nuestros familiares o amigos más cercanos, ni siquiera a un único y conocido profesor.

Queremos señalar con esto que una bitácora utilizada en ambientes educativos con el objeto de apoyar procesos de enseñanza-aprendizaje (*¿edublog?*) puede convertirse en un instrumento ideal para que los alumnos, los participantes en un proceso de formación, se motiven y se esfuercen por sacar de sí lo mejor de ellos mismos y, naturalmente, lo mejor de su expresión escrita. Quien escribe en una bitácora se está convirtiendo en editor y su producto puede tener los más imaginables destinos. La motivación que puede generar en un estudiante el saber que su escrito está siendo visitado (leído) por otros, puede convertirse en un acicate de primer orden, para potenciar la reflexión, el pensamiento y la construcción del propio saber que se comparte con otros. Este compartir experiencias, conocimientos, contenidos, genera esa sensación de aprender haciendo, de ser más autor y dueño del propio proceso de aprendizaje.

Naturalmente, en bitácoras administradas por profesores en las que los alumnos tengan vía libre para expresarse, podrían surgir algunos problemas, tales como intervenciones inconvenientes por parte de algún estudiante, lenguaje indecoroso u obsceno, insultos a profesores o compañeros, comentarios baladíes, insulsos o triviales, etc. Bien es verdad que si la administración de la bitácora está en manos del profesor, siempre existe la posibilidad de eliminar algunas intervenciones o reconducir las trivialidades.

Es claro que estos *edublogs* pueden utilizarse, por tanto, en estudios de formato presencial, *blended learning* o cursos totalmente en línea. En todo caso, el obje-

to de nuestras intervenciones en estos editoriales del BENED es siempre el de conectar con la problemática que nos ocupa en el entorno de nuestra Cátedra UNESCO, la de la educación a distancia dirigida fundamentalmente a personas adultas. Problemas de los señalados anteriormente, son más propios de contextos escolarizados y de estudiantes adolescentes.

Volviendo a nuestro tema de hoy, creemos que las posibilidades del aprendizaje colaborativo encuentran un instrumento de interés en las bitácoras. La producción de conocimiento a través de las propuestas propias es compartida, debatida, enriquecida, confrontada, en fin, a través de las reacciones de los demás. Y ello no siempre es posible mediante el uso de otras metodologías y formas de comunicación.

Pero en concreto, dentro del ámbito educativo, ¿qué podemos hacer con las bitácoras?, ¿para qué sirven?, ¿pueden ir más allá de la simple moda? Trataremos de ofrecer una propuesta de mapa de bitácoras que pueden cumplir bien determinadas funciones. Las vamos a clasificar dentro de tres ámbitos de comunicación: bitácoras de docentes en las que se comparte entre docentes; bitácoras de docentes para comunicarse con los alumnos y viceversa y, finalmente, bitácoras administradas por los propios alumnos para comunicarse entre ellos.

Antes de pasar a esa descripción, hacemos notar que las tipologías de bitácoras en el ámbito educativo pueden ser muy variadas. Así, podemos encontrarnos con bitácoras de la propia institución educativa, de uno de sus centros, de un departamento, de un grupo de investigadores, de una cátedra, de un profesor o investigador aislado, de alumnos de grado o postgrado, de jornadas, de seminarios, de congresos, etc. Pero, en fin, volvamos a la propuesta realizada más arriba.

Bitácoras de docentes-docentes (investigadores-investigadores)

Dentro de esta tipología, podemos encontrarnos con bitácoras en las que la médula de los mensajes y comentarios giran en torno a los diferentes campos de acción en que puede verse comprometido un docente universitario: investigación, docencia, gestión y extensión o relaciones con la sociedad. Veamos.

En el caso de la **investigación** las bitácoras pueden configurarse como herramientas ideales para la investigación-acción, la gestión de proyectos de investiga-

ción; la configuración de grupos de trabajo que debaten sobre un tema puntual; la diseminación de resultados de la investigación y de las propias tesis doctorales; la publicación bien de determinados artículos, bien de comentarios críticos sobre otros publicados referidos al tópico sometido a debate, etc.

En lo que respecta a la **docencia**, una bitácora puede convertirse en la herramienta ideal para compartir experiencias mediante el intercambio y diálogo profesional sobre los contenidos apropiados de todo un programa, o bien de un cuatrimestre, de una quincena, de una clase, de una lección o de un crédito. Se puede debatir sobre la forma de enfocar una materia, módulo, tópico o tema. Así, podemos ofrecer una bitácora sobre el ámbito de las humanidades, o descendiendo a la concreción, sobre historia, o sobre historia de España, sobre la dominación árabe y la reconquista, o sobre el rey don Pelayo.

Los docentes, cada vez más, estamos preocupados por compartir experiencias metodológicas, sobre todo, aprovechando las tecnologías que hoy se encuentran a nuestro alcance. Pues bien, qué útiles pueden resultar las bitácoras que versen sobre los diferentes modelos de formación y la metodología didáctica que puede emplearse en una determinada área del saber, en un nivel del sistema educativo, en un curso o sobre una determinada materia, etc. Compartir innovaciones y buenas prácticas docentes enriquecerá el hacer de muchos educadores.

Al igual que en el campo de la investigación, en lo referentes a las formas de enseñar, hemos de valorar la utilidad de determinados artículos o comentarios críticos a los mismos, realizados por docentes experimentados en el tema en cuestión, igual que el intercambio de informaciones sobre ciertos sitios de Internet que ofrecen materia de interés u objetos de aprendizaje sobre el tópico en cuestión. Finalmente, en este ámbito las bitácoras pueden convertirse en un buen instrumento para la elaboración de materiales curriculares en los que colaboren diferentes docentes.

Desde la perspectiva de la **gestión**, podemos establecer bitácoras en las que se debatan, se intercambien documentos e información sobre la gestión de cursos, programas o instituciones educativas. Y lo mismo puede hacerse con otra importante función de las instituciones de estudios superiores, las referidas a la **extensión o relaciones con la sociedad**. Aquí los docentes podríamos trabajar con bitácoras en las que se debate y se aportan ideas relacionadas con aquellas posibles actividades no estrictamente académicas que, aunque organizadas por el centro o institución educativos, no están relacionadas directamente con los programas oficiales.

Bitácoras docentes-alumnos-docentes

Se trata de bitácoras administradas por el profesor en las que éste va dirigiendo el proceso de aprendizaje de sus alumnos, sugiriendo caminos y vías para mejor abordar la materia. Pueden servir para señalar pautas de estudio o para dar determinados avisos. Estas bitácoras se vienen configurando como potenciadoras eficaces de la interacción y colaboración entre profesores y estudiantes.

Mediante esta herramienta, el profesor puede observar, analizar, comprender y evaluar las conductas individuales y de grupo. Es un medio ideal para dar orientaciones puntuales o explicaciones *ad hoc* sobre el estudio de un tema o módulo. Los alumnos podrían discrepar, preguntar o responder a las iniciativas del profesor.

Se pueden establecer debates sobre cuestiones relacionadas con la fase temporal del programa que se desarrolla. El profesor puede proponer temas concretos y solicitar la opinión y comentarios de los alumnos sobre esas cuestiones. Los alumnos pueden responder al profesor o a las intervenciones de otros estudiantes. Naturalmente, como en toda bitácora, además de ofrecer opiniones, se pueden facilitar direcciones y enlaces a documentos que amplían el tema propuesto o argumentan en contra.

En una determinada materia puede plantearse la existencia de diferentes tipos de bitácoras administradas por el propio profesor, por ejemplo: a) aquellas en las que el docente se limita a ofrecer orientaciones y facilitar materiales electrónicos propios o vínculos a otros residentes en la red; b) en las que se debata sobre algunos de los puntos relevantes tratados en los temas que en ese momento se estén abordando; c) debates sobre cuestiones nuevas no tratadas en los temas del programa, aunque sí relacionadas con ellos; d) resolución de problemas planteados por el profesor; e) desarrollo de trabajos colaborativos entre diferentes grupos de alumnos.

Otra destacada posibilidad de las bitácoras manejadas por docentes es la de facilitar diferentes posibilidades para la evaluación continuada del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Mediante el uso de bitácoras, se puede, por ejemplo, comprobar:

- El nivel de análisis y de crítica en la defensa de las propias posiciones y la consistencia de cuanto se afirma. Es evidente que el desarrollo del pensamiento crítico es uno de los grandes valores de esta herramienta.

- De qué manera cada alumno organiza las ideas que expone.
- La calidad de los vínculos o enlaces reseñados, ofrecidos como fuentes de primera mano y no reinterpretada.
- La calidad de los comentarios o críticas realizados a los trabajos propuestos por el profesor o por otros compañeros.
- La frecuencia, oportunidad y calidad de las diferentes intervenciones.
- La disposición mostrada por cada estudiante para integrarse en grupos y realizar trabajos colaborativos.
- La propia valoración de los trabajos colaborativos realizados y expuestos por los diferentes grupos de estudiantes.

Bitácoras alumno-alumno

Estas bitácoras pueden tener dos perfiles diferentes. O son propuestas y orientadas por el profesor desde su propia bitácora, o son propias y autónomas de los alumnos. Son muy útiles para las metodologías colaborativas y de trabajo en grupo. Es decir, son ideales para el intercambio e interacción a nivel simétrico, entre pares, relativo a experiencias de aprendizaje individuales o de grupo.

Esta herramienta viene a tornar en activo el habitual papel pasivo de tantos estudiantes, dado que se convierten en un cauce adecuado para confrontar ideas provocadas por discrepancias, conflictos o simples descripciones realizadas por uno mismo o por otros. De hecho, podría darse el caso de que cada alumno de un grupo clase tuviera su propia bitácora. Igualmente, una misma bitácora podría ser administrada por más de un individuo. Por ejemplo, son interesantes aquellas bitácoras que suponen auténticos diarios de noticias generadas por los propios estudiantes. De hecho en el periodismo de hoy las bitácoras, *weblogs* o *blogs* son un fenómeno común y existen miles de ellas en la red.

En fin, no olvidemos las posibilidades de bitácoras pensadas para mantener la interacción de alumnos que ya no lo son. Bitácoras de **antiguos alumnos** se convierten en un excelente medio para mantener cohesionado a grupos que, quizás, durante algunos años mantuvieron un alto nivel de relación.

Quedaría finalmente por preguntarnos si todas las posibilidades que hemos enumerado de estas bitácoras orientadas al ámbito educativo, no pueden ser supli-

das o incluso superadas por los actuales entornos virtuales, plataformas o sistemas de gestión del aprendizaje. En todo caso, la facilidad con que una bitácora o *weblog* puede iniciarse, resulta una ventaja segura para esta herramienta que se pone a disposición, tanto de los entornos de educación a distancia como de los presenciales que van integrando cada vez más las tecnologías en sus estrategias de enseñanza.

Capítulo 7

La calidad

1. Calidad diez.
2. A vueltas con la calidad.
3. Rizando el rizo de la calidad de la educación a distancia.

CAPÍTULO 7 LA CALIDAD

1. CALIDAD DIEZ¹

Paralelamente a la implantación de los programas universitarios a distancia, sobre todo los nacidos en las décadas de los 70 y 80 del siglo pasado, las instituciones que iniciaron la experiencia se propusieron mostrar a la sociedad, con mucho empeño, una diversidad de estudios sobre el propio desarrollo y resultados de esta manera distinta de formar universitarios. Por una parte, el control final, y por otra la investigación/evaluación de todas y cada una de las fases y elementos del proceso educativo se desarrollaban como medio de automejoramiento (postura crítica sobre la propia acción formativa), autodefensa (ante la cantidad de trabas y ataques externos que soportaba) e información para que se conociesen las posibilidades y estructuras de esta nueva forma de enseñar y aprender.

Ya que hoy se ha superado esa etapa y parece bastante creíble la posibilidad de enseñar de forma distinta a la convencional cara a cara, el interés en este ámbito (no sólo en la Universidad) se centra en ofrecer una alta calidad del producto educativo. ¿Y qué significa calidad? Nuestro Diccionario de la Real Academia Española de 2001 define a la calidad como la «propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor». Otra acepción del mismo término es el de «superioridad o excelencia»

No resulta fácil llegar al consenso sobre qué se entiende por calidad, cuando se intenta definir lo que es, separada de las cosas que la poseen. Sin embargo, obviamente, unas cosas son mejores que otras... pero ¿qué es lo mejor? Así, decir qué es la calidad dependerá del contexto sobre el que se aplique, del propio criterio del que programa o controla esa calidad, de los objetivos que pretenden lograrse, de la situación del que opina sobre la calidad del producto (consumidor/cliente, productores, líder de la empresa), etc. La calidad es polifacética y depende en gran medida de la percepción de cada uno, como sucede con la belleza.

¹ Editorial del BENED de diciembre de 2002.

Lo que sí es cierto es que los clientes lo que buscan hoy son productos mejores, de calidad, por encima del producto de bajo coste. Así las empresas destinan sus esfuerzos en ofrecer mayor calidad en sus productos con el fin de que los clientes/consumidores cada vez más exigentes —estén satisfechos con los mismos—, sabedores de que con períodos de garantía progresivamente más amplios, si el producto es defectuoso se lo reemplazarán por otro nuevo o subsanarán la avería sin coste adicional alguno. En definitiva el público busca (las tres b) un producto bueno (del que satisfacen plenamente sus funciones y resultados), bonito (de aspecto agradable y con el que se está a gusto) y barato (en el sentido de que los resultados buscados se logran a costo adecuado —eficiencia—).

Obviamente garantizar esa calidad en la educación es prácticamente imposible. De ahí la responsabilidad de las instituciones educativas que opten por una persecución y control constante de la calidad, de ofrecer el mejor producto educativo que deje plenamente satisfecho a quien lo está recibiendo y, especialmente, a quien ya lo recibió dado que éste valora con perspectiva distinta y más sólida, sobre todo si hablamos, como es el caso, de instituciones educativas.

En el ámbito de estas instituciones, ¿a qué nos referimos?, ¿a calidad en el proceso, en el producto, en la consecución de metas, en la eficacia, en la eficiencia...? El concepto calidad de la educación o de la formación, se asociaba en la década de los años 60 del pasado siglo a la denominada democratización del acceso a la educación y con la necesidad de aumentar los medios materiales de las instituciones educativas. Es decir, calidad era igual a más alumnos, más docentes y más recursos y medios. Como se ve, connotaciones puramente cuantitativas. En la década de los 70 se empieza a asociar el término calidad de formación con el de eficacia o el de eficiencia, o sea, se salta de lo meramente cuantitativo a elementos de carácter cualitativo de los objetivos y estructura del proceso educativo, relacionados con los resultados de la formación. Hoy parece que se tiende a una calidad de la formación como un sistema de coherencias entre objetivos de formación y sistemas de valores y expectativas sociales.

Pues bien, hablar de calidad de las instituciones o empresas de educación y formación, que desarrollan esta actividad mediante la modalidad «a distancia», en cualesquiera de los formatos hoy conocidos, resulta aún más arriesgado, por la dificultad de consensuar unos indicadores, unas formas determinadas de hacer, unas bases sólidas con ciertas garantías de alcanzar el éxito, unos principios, unos procesos, etc.

En todo caso y con la limitación de espacio que supone nuestro compromiso de escribir cada mes en el BENED, nos atreveremos a enunciar una serie de bases que entendemos que bien articuladas y adecuadamente consensuadas entre los miembros de la institución o programa, podrían conducir a un programa de calidad en este ámbito.

Resumimos nuestra propuesta en diez puntos que quizás en otras ocasiones iremos desbrozando pero que ahora sólo enunciamos como instrumentos básicos para lograr unas prácticas de calidad en educación a distancia.

1. Fundamentar todas las acciones o prácticas en sólidas teorías pedagógicas y nunca en modas, oportunismos o negocios.
2. Reconocer que la mayoría de los clásicos principios pedagógicos que han reforzado el edificio de la buena educación, siguen vivos. Estos principios pedagógicos no han sido descubiertos ahora, aunque algunos de ellos estén siendo reformulados y adaptados a los requerimientos de los nuevos recursos tecnológicos. Desarrollar acciones pedagógicas a distancia ignorando estos principios, es suicida.
3. Estar preparados para el cambio. Disponer en las instituciones educativas y empresas de formación lo preciso para que la innovación cale y sea impulsada desde todos los ámbitos personales y de grupo, de manera que se valoren los aportes de las tecnologías pero previniendo los problemas que comporta su uso indiscriminado.
4. Vencer las resistencias personales, endógenas y exógenas al cambio. Resistencias personales o de grupo que si se administran bien por parte de los «resistentes», pueden dar al traste con la innovación. Aunque reconocamos que las resistencias no siempre son negativas dado que alimentan el rigor en las propuestas de cambio.
5. Acometer procesos de investigación que refuercen las propuestas de cambio, consoliden las buenas prácticas que se vengán desarrollando y garanticen diseños y propuestas futuras bien articuladas.
6. Formar a los equipos docentes y a todo el personal involucrado. La capacitación de quienes han de llevar la responsabilidad del diseño y desarrollo de estos programas se hace necesaria, imprescindible, si de garantizar la calidad se trata. No hablamos sólo de incorporación, mejor integración,

de las tecnologías a los procesos educativos y formativos, sino de hacerlo sin imitar en la red las prácticas pedagógicas reproductoras de la escuela tradicional.

7. Planificar cuidadosamente, como guía para la reflexión y la acción. Planificar el diseño, el desarrollo o proceso concreto de enseñanza-aprendizaje y la propia evaluación. Sin un plan bien estructurado, sistemático y realista, las buenas prácticas en EaD se convertirán en mera utopía.
8. Someter a las instituciones, programas, cursos y docentes a procesos permanentes de evaluación de la calidad. El éxito o el fracaso en los logros de aprendizaje por parte de los participantes en un programa no siempre son debidos a la falta de interés, motivación, esfuerzo..., de los estudiantes. E incluso en este caso, habría que analizar por qué esa actitud. Todas las variables curriculares que pueden ser modificables o manipulables, han de ser evaluadas con el fin de detectar los puntos fuertes y débiles y proponer las pertinentes mejoras.
9. Participar institucional y personalmente en redes. En esta sociedad globalizada, los profesionales de la educación en general y de la EaD en particular no pueden mantenerse al margen de lo que piensan, hacen y debaten otros grupos de profesionales, fuera de las paredes de la propia institución, fuera de los límites urbanos de nuestras ciudades o provincias, fuera de las fronteras nacionales. Las redes de instituciones y, lo que más nos preocupa en la CUED, las redes personales configuradas a través de Internet, los cibergrupos, las comunidades en entornos virtuales, se convierten en una savia que viene alimentando ideas, proyectos, métodos y programas concretos.
10. Argumentar sobre las posibilidades de la EaD, ante líderes institucionales, sociales y políticos. Los convencidos de las posibilidades de esta diferente manera de enseñar y aprender debemos estar preparados teórica, tecnológica y prácticamente para debatir o argumentar, cuando sea preciso, y trabajar para convencer a quienes tienen la responsabilidad para dotar de recursos o liderar propuestas innovadoras para una nueva educación.

Este decálogo adecuadamente desarrollado entendemos que podría suponer un buen programa de acción para la mejora de la calidad de nuestras acciones formativas en educación a distancia. Les animo a debatir sobre la propuesta en nuestra Lista Cuedistancia.

2. A VUELTAS CON LA CALIDAD²

En nuestro editorial anterior (diciembre de 2002) propusimos diez puntos críticos que podrían ayudarnos a mejorar la calidad de los procesos y prácticas en educación a distancia en sus diferentes manifestaciones. En esta ocasión volvemos sobre el mismo tema, dada su importancia, para reforzar lo señalado el mes anterior apoyándonos en algunos de los presupuestos del movimiento de Calidad total o Modelo europeo EFQM. Así, nosotros apostaríamos por:

- Centrar nuestra actividad mirando siempre a que el estudiante (cliente o usuario) esté satisfecho del servicio que se le está prestando. Esta satisfacción la deberíamos pretender también en lo que respecta a las personas, docentes o no, que trabajan en nuestra institución o programa. Satisfacción extensiva a los sujetos que se encuentran en el entorno más cercano de nuestros estudiantes.
- Garantizar las actuaciones en función de la rigurosa planificación y diseño a los que aludíamos en diciembre pasado. Dichas previsiones deben figurar convenientemente documentadas en escritos, normas de actuación, formularios, etc., con el fin de que las prácticas huyan de la improvisación.
- Prevenir minuciosamente todo el proceso de diseño, desarrollo y evaluación del programa o institución, en sus diferentes fases, desde la promoción y preinscripción de los estudiantes a un determinado curso, programa o institución, hasta la entrega o envío del título o certificación correspondiente, relativa a la finalización de sus estudios.
- Aprender de los errores. Todas las reclamaciones, fallos, errores, desviaciones, etc., deben catalogarse adecuadamente para ofrecer respuestas o soluciones viables al problema o error surgido. La pretensión de «error cero» debe figurar como meta, aunque sea utópica, de nuestra actividad educadora a distancia.
- Buscar la mejora continúa. Aunque no se detectasen errores graves, es consustancial a cualquier programa de calidad, la pretensión de una mejora continua, tras los correspondientes procesos de evaluación e información. Propuestas de mejora de los puntos débiles detectados y reforzamiento de los fuertes.
- Formar y capacitar al personal y mejorar sus condiciones laborales. Las personas que trabajan en un programa o institución a distancia buscan, además de

² Editorial del BENED de enero de 2003.

una remuneración justa, la oportunidad para demostrar sus aptitudes, participar, crecer profesionalmente y ver sus esfuerzos reconocidos. La inversión en programas internos de formación, satisface muchas aspiraciones de realización personal que, sin duda, van a multiplicar el potencial de iniciativa y trabajo. Olvidar este punto, puede condenar al profesorado y resto de personal implicado, a la rutina, al conformismo, al acomodo, al «ya vendrán tiempos mejores», o al «en el sueldo me engañarán, pero no en el trabajo que desarrollo».

- Participar el proceso todos los implicados, de acuerdo con las competencias y funciones de cada cual. La participación fortalece las decisiones e implica más sólidamente a todos en la consecución de objetivos. Los ambientes educativos participativos, son generalmente más proclives a la innovación. Se generan nuevas ideas a la vez que se aprovechan la creatividad para la mejora continua y la solución eficaz de los problemas.
- Liderar pertinentemente con el fin de propiciar la visualización de los objetivos del programa o institución. Liderazgo, como decimos, participativo, con delegación de funciones y tareas y una comunicación abierta con todos los miembros del sistema que los estimule e invite a liberar nuevas energías en el trabajo.
- Circular toda la información que se genere en torno a las entradas, procesos y resultados. La transparencia en el flujo de la información debe estar garantizada. Deben conocerse claramente los objetivos, misión, planes de formación, recursos, etc., de la institución y deben circularse todas las informaciones que afecten a la misma o al programa en cuestión. Los sistemas de comunicación vertical y horizontal deben funcionar permanentemente.

Así, si integramos lo señalado más arriba, con los diez puntos de nuestro editorial anterior, podríamos resumir lo siguiente en aras de un programa de calidad en educación a distancia:

1. Los principios. Garantizar que todos los docentes disponen de los conocimientos precisos, de carácter científico, tecnológico y pedagógico para acometer la tarea. Exigencia en sus justos términos para el resto del personal implicado.
2. La capacitación o formación y la incentivación. Establecer procesos de formación continua y perfeccionamiento profesional, tanto para el perso-

nal docente como no docente. Mejorar las condiciones de trabajo y la disposición de los recursos necesarios.

3. La planificación. Establecer un detallado diseño de todas y cada una de las fases del proceso, arbitrar los documentos y formularios pertinentes para la intervención, al servicio de los estudiantes.
4. La satisfacción. Comprobar permanentemente los diferentes grados de satisfacción interna y externa, fundamentalmente la de los estudiantes, motivo esencial de la existencia del servicio de formación.
5. El liderazgo. Un liderazgo que inspire y conduzca hacia la calidad del sistema y se comunique de forma abierta y multidireccional con todos y cada uno de los miembros de la institución o programa y con la propia sociedad, manifestando un proceder ejemplar que sirva de guía y estímulo a los demás.
6. La participación. Participar de acuerdo con las competencias y funciones asignados a cada uno, con el fin de reforzar las decisiones y garantizar el logro de los comunes objetivos.
7. La investigación y la evaluación. Investigar y evaluar para la mejora. Detectar todos los errores que pudieran haberse cometido, con el fin de aprender de ellos y averiguar dónde están los puntos débiles y fuertes.
8. La innovación. En función de los resultados de la investigación y evaluación, acometer procesos de innovación que sugieran mejoras de cualesquiera de las fases de la planificación.
9. Las resistencias. Trabajar para vencer las resistencias a la innovación y al cambio, procedentes del personal o grupos menos propicios al mismo, sean estas resistencias internas o externas al sistema.
10. La información y comunicación. Circular de forma transparente toda la información que pueda generarse en la institución. Establecer los mecanismos adecuados para la comunicación. Abrirse a entornos externos a la institución, nacionales o internacionales, a través de las correspondientes redes.

Nos agradecería saber si algo sustancial se nos ha quedado en el tintero. Los expertos en educación a distancia están invitados a participar en nuestra Lista Cuedistancia para debatir sobre el presente texto.

3. RIZANDO EL RIZO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA³

El pasado mes de octubre se celebró en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), <http://www.utpl.edu.ec> en Ecuador, un destacado congreso internacional sobre evaluación y acreditación de la educación a distancia. En el evento participaron expertos internacionales en el área y representantes de agencias de evaluación de la calidad de varios países.

Cuando, una vez que fuimos invitados a participar en el citado congreso, nos pidieron el título de nuestra ponencia, nos decidimos por ofrecer el que titula a este editorial de nuestro BENED. Espero que en otros contextos no españoles se logre entender lo que significa el dicho español de «rizar el rizo». Rizar, referido al cabello, es sinónimo de ensortijar u ondular. Sería lo opuesto de estirar o alisar ese cabello. El rizo sería el producto que surge tras rizar. Pues bien, cuando sobre el mismo rizo pretendemos volver a rizar, podríamos suponer que estamos perdiendo el tiempo, buscándole «tres pies al gato», dándole vueltas a lo mismo o «mareando la perdiz».

Pues bien, esta sensación me invadió cuando me invitaron a participar en este interesante evento. ¿Cuántos escritos, conferencias, seminarios, congresos, ponencias, experiencias..., sobre el tema de la calidad de la educación en general y de la educación a distancia en particular? Trataré de resumir lo que fue el fruto de mi exposición en Loja.

Desde siempre, con ésta o con otra denominación, se ha hablado de calidad de la educación. Las propuestas para la calidad de la educación vienen de lejos, desde la prehistoria todos los pueblos de todos los lugares han tenido la preocupación de educar mejor a sus generaciones posteriores. Lo que cambia históricamente es el concepto de «calidad», ¿qué es una educación de calidad? Si la «calidad» del «otro» no coincide con mi concepto nos preguntamos, ¿eso es «calidad»? ¿calidad de qué?:

- ¿calidad del proceso,
- ¿calidad de los resultados/rendimiento educativo?
- ¿calidad del comportamiento del educando en la sociedad?
- ¿calidad de los objetivos, del profesor, del alumno...?

³ Editorial del BENED de diciembre de 2005.

- ¿calidad de la infraestructura, de los métodos, de las técnicas, de los materiales, de la política educativa,...?
- ¿y, por qué esa mala, regular o buena calidad de esos elementos?
- ¿por qué un docente es de buena o mala calidad?/

En las últimas cuatro décadas, el concepto de calidad de la educación en países desarrollados, se ha venido asociando:

- **En las décadas del pasado siglo, años 60/70**, con la denominada democratización del acceso a la educación y con la necesidad de aumentar los medios materiales de las instituciones educativas. Es decir, calidad suponía más alumnos, más docentes y más recursos y medios. Se solían plantear, por tanto, propuestas con connotaciones puramente **cuantitativas**.
- **En las décadas de los 70/80** se empieza a asociar el término *calidad de la educación* con el de *eficacia* o el de *eficiencia*, es decir, se salta de lo meramente cuantitativo a elementos de carácter **cualitativo**. Se plantea ya una relación entre los objetivos y estructura del proceso educativo y los resultados de la formación.
- **En la década de los 90** parece que se tiende a una calidad de la educación asociada a un sistema de coherencias y concordancias entre diferentes componentes, destacando la relación entre los objetivos de formación y los sistemas de valores y expectativas sociales.
- **Hoy** parece que las inquietudes sobre la calidad se ocupan más de conceptos tales como criterios, estándares, indicadores, evaluación, acreditación, etc.

¿Y en la educación a distancia? Nosotros mismos, en este afán, no siempre justificado, de «rizar el rizo» hemos mostrado la inquietud por la calidad de la modalidad, y por su evaluación, desde hace años.

Así, ya en **1985**, en nuestro libro de 205 pp., ***Licenciados extremeños de la UNED***, y en su página 18, escribíamos, refiriéndonos a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España:

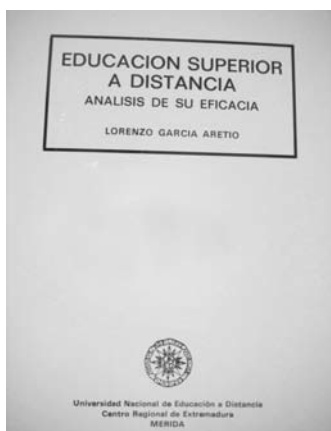
«Efectivamente, y sin lugar a dudas, es la UNED la única Universidad española que desde su creación (1972) no ha cesado de realizar estudios para autoevaluarse y autocriticarse, que le están permitiendo conocer para qué sirve, a quién sirve, cómo sirve, cuánta...

les son los **frutos de ese servicio en contraste con los objetivos** de su creación, etc. Ciertamente es éste el único planteamiento serio que abrirá el camino de **futuras mejoras** y de una mayor **eficacia** del servicio...».

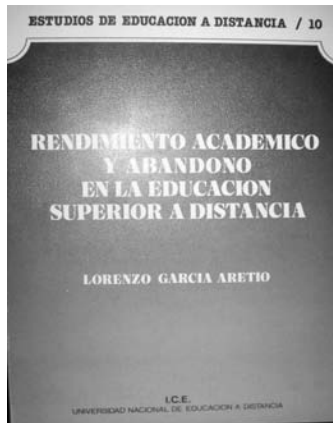
Me pregunto, ¿tiene esto algo que ver con la **Calidad** de la que hoy hablamos?, y me contesto que creo que sí.



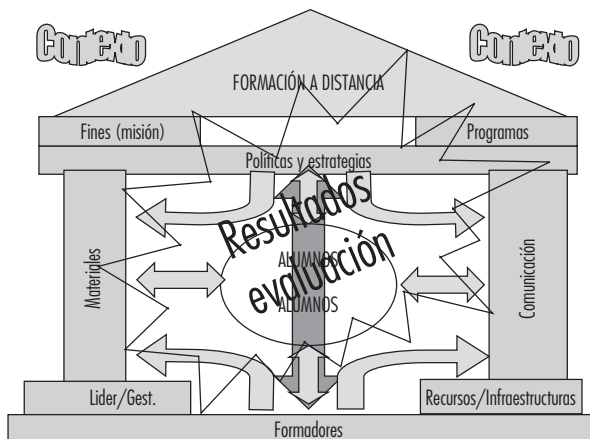
En 1986, con 236 pp., publicábamos el libro *Educación superior a distancia. Análisis de su eficacia*. Deseamos destacar el título, ya en aquella época, ¡Análisis de **eficacia**! Allí se presentaba un modelo de coste-eficacia en el que estudiábamos los costes totales, los unitarios y los marginales, y ello lo relacionábamos con la eficacia, que la desagregábamos en tres tipos, eficacia interna, externa y sistémica. Ya planteábamos, ¡hace 20 años!, una serie de **criterios e indicadores** de eficacia de Centros Asociados de la UNED.



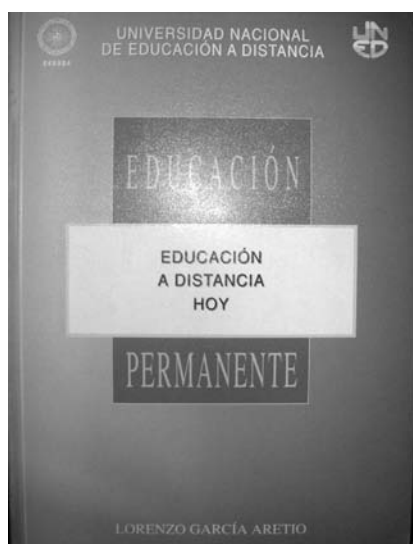
Uno de los factores que durante muchos años fue casi el único que se contemplaba como criterio de calidad, el del rendimiento académico, el éxito y el abandono de los estudiantes, lo analizamos ampliamente en nuestro libro de **1987, *Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia*** (421 pp.).



Desde **1989**, en diferentes foros internacionales, venimos destacando las disfunciones que se generan en cuanto a que no apuntan siempre en la misma dirección las propuestas teóricas fruto de las investigaciones y reflexiones en torno a la calidad de la EaD junto a las propuestas tecnológicas referidas a cómo aplicar los diferentes modelos de calidad existentes, por una parte y las realizaciones prácticas, por otra.

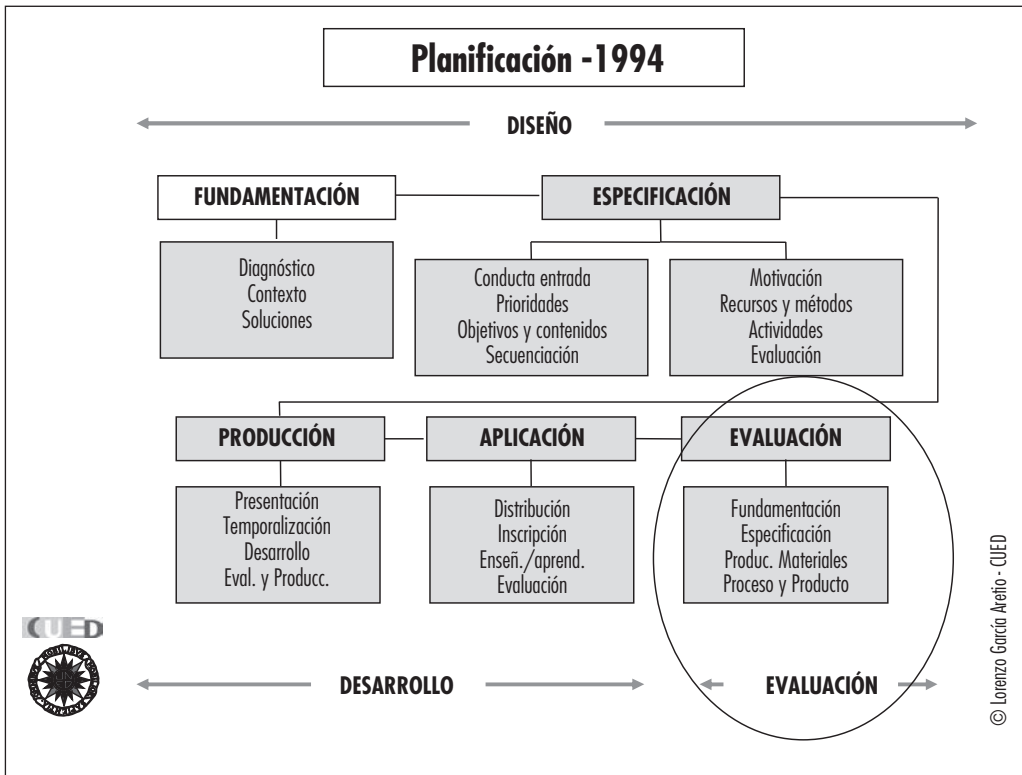


Progresivamente fuimos madurando el modelo de coste eficacia presentado en **1986** y aludido anteriormente. Así, desde **1991**, venimos presentando un modelo gráfico de componentes y evaluación de la educación a distancia en el que contemplábamos, además de las características de la modalidad, el contexto, los fines, la misión, los programas, las políticas y estrategias, el liderazgo y gestión, los recursos, los equipos docentes, los materiales y la comunicación. Y en el centro de todo el dibujo, los alumnos o destinatarios del servicio. En el esquema presentado en diferentes conferencias y ponencias, se establecen una serie de interrelaciones entre los componentes, concluyendo el gráfico con una apuesta por la evaluación de esos componentes y de las relaciones entre los mismo.

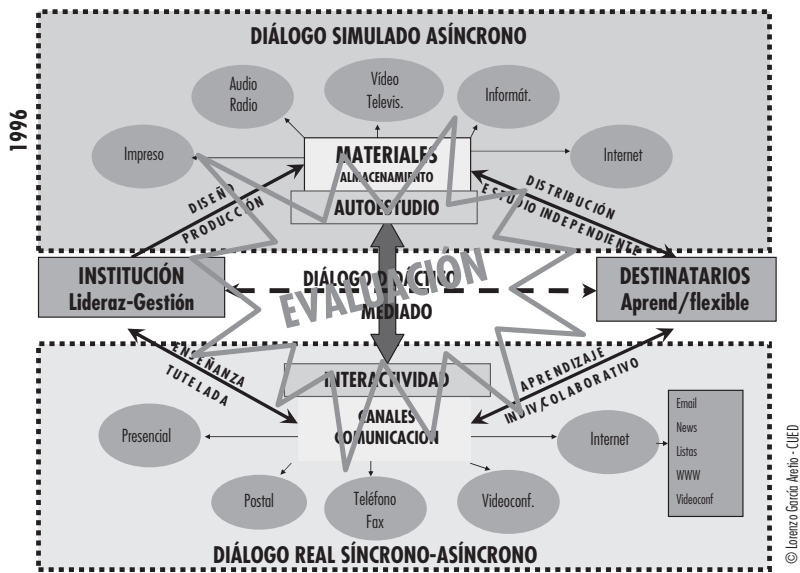


Proseguimos «rizando». En nuestro libro de **1994**, «*Educación a distancia hoy*» presentábamos un detallado *Modelo de Planificación y Evaluación* que diversificaba la planificación tecnológica en tres grandes apartados:

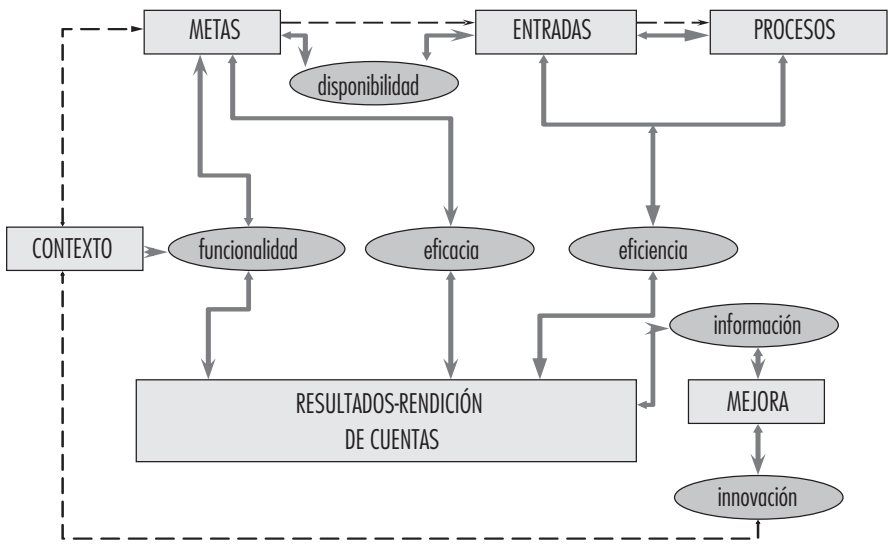
- **Diseño** en el que incluimos la *fundamentación* o condicionamientos de la misma y la *especificación* o concreción de ese diseño;
- **Desarrollo** que comprende la *producción de los materiales* y la *aplicación* del proceso propiamente dicho y, por fin,
- **Evaluación** de todas y cada una de las fases de la planificación.



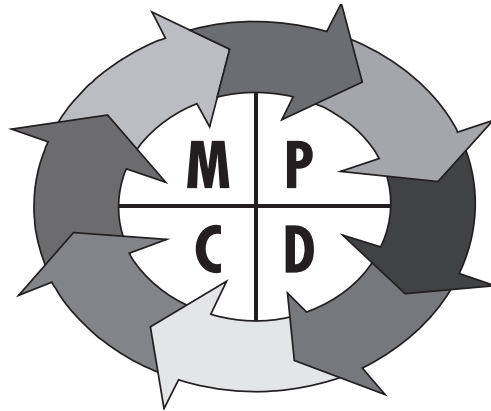
Posteriormente, y desde **1996**, venimos desarrollando la que denominamos **Teoría del diálogo didáctico mediado**, en la que contemplamos a la educación a distancia como una suerte de conversación, diálogo o comunicación (si no hay comunicación no puede haber educación) entre la institución (equipos docentes, liderazgo, etc.) y el destinatario (estudiantes) y que se realiza para que los destinatarios aprendan, adquieran determinados conocimientos, competencias y actitudes. Y todo ello, de forma mediada, a través de los medios y dentro de un determinado contexto. En el gráfico que representaría el modelo, se diferencian claramente las dos formas existentes de comunicación, la asíncrona o en diferido y la síncrona o en directo. Naturalmente, el modelo concluye con una exigencia de **evaluación de la calidad** de todos los elementos y relaciones entre los mismos.



También desde **1996**, fuimos perfilando un modelo de evaluación de la calidad que sintetizábamos en seis componentes (contexto, metas, entradas, procesos, resultados y mejora) y seis características (funcionalidad, eficacia, disponibilidad, eficiencia, información e innovación) que relacionaban a los componentes. El gráfico que lo sintetiza es el siguiente.



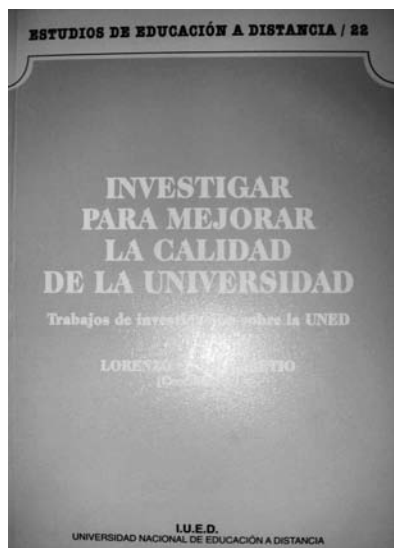
De forma más elemental, también lo venimos representando así: Planificación, Desarrollo, Control, Mejora, y vuelta a empezar.



Tanto la *Teoría del diálogo didáctico mediado* como este último modelo de evaluación de la calidad fueron publicados en sendos artículos en 1997. Sin embargo, ambos están explicitados en nuestro libro de 2001 *La educación a distancia. De la teoría a la práctica* (328 pp.).

En 1997 coordinamos la publicación del libro de 607 páginas *Investigar para mejorar la calidad de la Universidad*. En este libro tratamos de recopilar las mejores investigaciones que se habían realizado sobre la UNED hasta esa fecha. En la presentación o introducción a todos los trabajos allí presentados, escribíamos:

«... (con las investigaciones sobre la UNED) ... Por una parte se **mostraba y se explicaba** a la sociedad qué tipo de Universidad es ésta, qué aspectos eran similares e idénticos a los de otras universidades presenciales y cuáles nos diferenciaban de ellas. En segundo lugar existía un cierto interés de **autodefenderse** de los infundados ataques —propios del escepticismo y del desconocimiento— de determinados colectivos más o menos cualificados y, en algunos casos, con intereses poco confesables. Y, en tercer lugar, interesaba investigar con el afán de **mejorar** dentro del ciclo **evaluación-mejora-evaluación...**» (pág. 14).



Por tanto, en la UNED, como en otras universidades a distancia, se ha investigado desde su nacimiento sobre la educación a distancia y sobre la propia Universidad, y ello: a) para *explicar lo que es y lo que se hace*, b) para *autodefenderse* y, c) para la *automejora*. Nuestro planteamiento en Loja era el de que, sobre los puntos a) y b), ya está bien de explicar lo que supone la EaD, ya está bien de investigar para mostrar que se puede enseñar y aprender a distancia, ya está bien de investigar por el temor al qué dirán algunos de «los de la presencial», los que se arrojan la casi exclusividad en cuanto a calidad de la enseñanza. Cuando la UNED, desde 1972, realizaba ese tipo de investigaciones, pocos trabajos existían sobre los procesos de enseñanza universitaria presencial, o al menos no tantos como podría presumirse ante los miles de alumnos que atendían.

Cansado de «rizar el rizo» sobre la calidad de la educación a distancia, cansado de ofrecer numerosos criterios e indicadores para la evaluación, tuvimos la intención de trabajar sobre instrumentos para aplicar un riguroso proceso de evaluación de componentes y características a raíz de los indicadores que habíamos elaborado. Pero, estábamos fatigados como para continuar por ese camino.

Así, en **2003**, como miembro de un proyecto europeo de investigación, coordinado por Mario Barajas, y publicado en McGrawHill bajo el título de *La tecnología educativa en la enseñanza superior*, participamos con dos trabajos. Uno de ellos lo titulamos *Calidad en los entornos virtuales de aprendizaje*. En éste trabajo nos decidimos por intentar alumbrar lo que entendíamos como bases de esa

calidad de la EaD. Ya avanzamos esa apuesta en nuestro editorial en este BENED de diciembre de 2002 en el que nos atrevíamos a enunciar una serie de bases que entendíamos que bien articuladas y adecuadamente consensuadas entre los miembros de la institución o programa, podrían conducir a un plan de calidad en este ámbito. Así resumíamos nuestra propuesta en diez puntos que nos parecen clave:

1. Fundamentar todas las acciones o prácticas en sólidas **teorías pedagógicas** y nunca en modas, oportunismos o negocios.
2. Reconocer que la mayoría de los clásicos **principios pedagógicos** que han reforzado el edificio de la buena educación, siguen vivos. Estos principios pedagógicos no han sido descubiertos ahora, aunque algunos de ellos estén siendo reformulados y adaptados a los requerimientos de los nuevos recursos tecnológicos. Desarrollar acciones pedagógicas a distancia ignorando estos principios, es suicida.
3. Estar preparados para el **cambio**. Disponer en las instituciones educativas y empresas de formación lo preciso para que la innovación cale y sea impulsada desde todos los ámbitos personales y de grupo, de manera que se valoren los aportes de las tecnologías pero previniendo los problemas que comporta su **uso indiscriminado**.
4. **Vencer las resistencias** personales, endógenas y exógenas al cambio. Resistencias personales o de grupo que si se administran bien por parte de los «resistentes», pueden dar al traste con la innovación. Aunque reconocamos que las resistencias no siempre son negativas dado que alimentan el rigor en las propuestas de cambio.
5. Acometer procesos de **investigación** que refuercen las propuestas de cambio, consoliden las buenas prácticas que se vengán desarrollando y garanticen diseños y propuestas futuras bien articuladas.
6. **Formar** a los equipos docentes y a todo el personal involucrado. La capacitación de quienes han de llevar la responsabilidad del diseño y desarrollo de estos programas se hace necesaria, imprescindible, si de garantizar la calidad se trata. No hablamos sólo de incorporación, mejor integración, de las tecnologías a los procesos educativos y formativos, sino de hacerlo sin imitar en la red las prácticas pedagógicas reproductoras de la escuela tradicional.

7. **Planificar** cuidadosamente, como guía para la reflexión y la acción. Planificar el diseño, el desarrollo o proceso concreto de enseñanza-aprendizaje y la propia evaluación. Sin un plan bien estructurado, sistemático y realista, las buenas prácticas en EaD se convertirán en mera utopía.
8. Someter a las instituciones, programas, cursos y docentes a procesos permanentes de **evaluación de la calidad**. El éxito o el fracaso en los logros de aprendizaje por parte de los participantes en un programa no siempre son debidos a la falta de interés, motivación, esfuerzo..., de los estudiantes. E incluso en este caso, habría que analizar por qué esa actitud. Todas las variables curriculares que pueden ser modificables o manipulables, han de ser evaluadas.
9. Participar institucional y personalmente en **redes**. En esta sociedad globalizada, los profesionales de la educación en general y de la EaD en particular no pueden mantenerse al margen de lo que piensan, hacen y debaten otros grupos de profesionales, fuera de las paredes de la propia institución, fuera de los límites urbanos de nuestras ciudades o provincias, fuera de las fronteras nacionales. Las redes de instituciones y, lo que más nos preocupa en la CUED, las redes personales configuradas a través de Internet, los cibergrupos, las comunidades en entornos virtuales, se convierten en una savia que viene alimentando ideas, proyectos, métodos y programas concretos.
10. Argumentar sobre las posibilidades de la EaD, ante **líderes** institucionales, sociales y políticos. Los convencidos de las posibilidades de esta diferente manera de enseñar y aprender debemos estar preparados teórica, tecnológica y prácticamente para debatir o argumentar, cuando sea preciso, y trabajar para convencer a quienes tienen la responsabilidad para dotar de recursos o liderar propuestas innovadoras para una nueva educación.

Este decálogo adecuadamente desarrollado entendemos que podría suponer un buen programa de acción para la mejora de la calidad de nuestras acciones formativas en educación a distancia.

En nuestra exposición en Loja concluíamos invitando a todos los presentes a dejar desde ya mismo de «rizar el rizo» de la calidad de la educación a distancia. Ya se ha escrito suficiente, ya se han establecido criterios, estándares, indicadores, instrumentos, etc., suficientes como que ¡nos pongamos manos a la obra!, a evaluar en serio a nuestros cursos, programas, centros, instituciones... a distancia.

Capítulo 8

Perspectiva internacional

1. Hacia un espacio iberoamericano de educación a distancia I.
2. Hacia un espacio iberoamericano de educación a distancia II.
3. Movilidad virtual *vs.* movilidad física.

1. HACIA UN ESPACIO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (I)¹

En la Ciudad de México, los pasados días del 20 al 24 de junio tuvo lugar el magno evento *Virtual Educa 2005*. El calificativo de «magno» no parece nada pretencioso, habida cuenta del número de participantes que, según los organizadores, llegaron a más de 2000 representantes de 500 instituciones de educación superior, asociaciones y redes académicas procedentes de 32 países diferentes, y más de una decena de reuniones paralelas, científicas o de carácter político, que estas asociaciones, redes y organismos internacionales han celebrado en el marco de este encuentro anual internacional.

Además del congreso propiamente denominado como *Virtual Educa 2005*, una de las más destacadas reuniones celebradas durante los dos primeros días de esa semana ha sido la que correspondió al *XI Encuentro de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD)*. El lema global de este Encuentro bianual de AIESAD fue «La internacionalización de los procesos de educación superior a distancia: colaboración y armonización curricular».

Pues bien, tanto en el encuentro de AIESAD como en el propiamente de *Virtual Educa*, tuvimos ocasión de copresidir y moderar sendas mesas redondas de entre las plenarias que en cada uno de los encuentros estaban programadas.

El título de la mesa de AIESAD era «Armonización normativa en enseñanza a distancia». El título de la mesa por nosotros copresidida en *Virtual Educa*, fue «La EaD en el ámbito de las políticas internacionales, económicas y sociales». Finalmente, en la mesa de AIESAD nuestra presentación giró en torno al título que encabeza el presente editorial. El tema abordado en la mesa de *Virtual Educa* fue «La educación a distancia: rentabilidad y convergencia».

¹ Editorial del BENED de julio de 2005.

Organizamos las dos ponencias de manera que tuvieran algún tipo de relación entre ambas. Trataremos de resumir lo que en el conjunto de ambas intentamos poner de manifiesto. Para ello vamos a dedicar al tema este editorial y el del próximo mes de agosto.

Dos planteamientos eran previos en cada una de estas ponencias, en el de la AIESAD nos interesaba desbrozar con algún detalle la naturaleza, objetivos y estructura del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), como base de un hipotético futuro Espacio Iberoamericano de Educación Superior (EIES), y en la otra, aunque pareciese obvio, plantearíamos como previo, la rentabilidad para las sociedades y los gobiernos, de la educación en general y de la educación a distancia en particular. Pues bien, vamos a ello.

Al proceso de Convergencia Europea se han sumado ya más de 40 países que han asumido, entre otros, objetivos como los de:

- Armonizar las estructuras de sus sistemas de educación superior con respecto a los parámetros comunes.
- Atender a las exigencias de un mercado laboral unificado.
- Mejorar los niveles de calidad y competitividad, tanto de los sistemas como de los titulados.
- Promocionar la movilidad tanto de los estudiantes como de los profesores.
- Construir, en fin, una Europa del conocimiento y de los ciudadanos.

Las claves para la implantación de este EEES las podríamos resumir en estas cuatro: Créditos ECTS, Suplemento Europeo al Título, Estructura del sistema en Grado y Postgrado y, Acreditación y Calidad. Dedicemos unas líneas a cada uno de estos presupuestos.

1. **Créditos ECTS** (*European Credit Transference System*). Esta primera clave se centra fundamentalmente en el alumno y en lo que éste aprende. Los precedentes de este sistema los encontramos en los Programas Sócrates-Erasmus. Las recomendaciones de Bolonia (1999) y Praga (2001) apuntan en este sentido. El actual sistema de créditos seguido en España, y en algún otro país, basaba la unidad de medida (1 crédito = 10 horas) fundamentalmente en los tiempos de docencia, por el contrario, los Créditos ECTS miden el tiempo de dedicación o trabajo del estudiante, necesario para

cubrir el programa de estudios (horas lectivas teóricas y prácticas, horas de estudio, seminarios, trabajos individuales o grupales, prácticas, proyectos, preparación de exámenes, pruebas de evaluación...). El Crédito ECTS será la unidad de medida de haber académico cifrada en 25-30 horas. El número de créditos por año académico se cifra en 60 ECTS referidos a un estudiante tipo, a tiempo completo con dedicación de 40 horas semanales y 36-40 semanas por año académico.

2. **Suplemento Europeo al Título.** Se trata de un documento que añade información al título obtenido mediante una descripción de su naturaleza, nivel, contexto y contenido. Es objetivo de este documento el promover la más amplia movilidad nacional e internacional, tanto de estudiantes como de titulados. El documento tiene un formato normalizado, se expide en dos idiomas y los contenidos fundamentales que recoge hacen referencia a los datos completos del estudiante, información sobre el nivel de la titulación, así como sobre el contenido de lo estudiado y los resultados obtenidos. También se informa sobre el sistema nacional de educación superior. Este documento será expedido por cada Universidad a petición del interesado.
3. **Estructura.** La estructura establecida en el EEES se organiza en torno a dos niveles: Grado (1.º Ciclo) y Posgrado, este último a su vez dividido en dos ciclos, Máster (2.º Ciclo) y Doctorado (3.º Ciclo). Con la titulación de Grado se pretende una capacitación laboral, con cualificación profesional, en el ámbito europeo. Quiere decirse que integrará tanto conocimientos generales básicos como transversales así como las capacidades necesarias para la integración en el mundo laboral. Estos estudios de Grado comprenderán habitualmente entre 180 y 240 Créditos ECTS (3 ó 4 cursos académicos).

Los estudios de Posgrado se articulan en dos ciclos, Máster y Doctorado. Estos programas de postgrado pueden tener una estructura y organización departamental, interdepartamental, interfacultativa, interuniversitaria, e internacional. Los estudios de Máster tendrán una extensión de entre 60 y 120 Créditos ECTS (1 ó 2 años académicos) y apuntarán hacia la formación avanzada especializada o multidisciplinar. Al finalizar el Máster, se pretende que el titulado obtenga, bien una especialización académica, una especialización profesional o bien se inicie en tareas investigadoras enfocadas a los posteriores estudios de doctorado. Doctorado que, como ya era

habitual en Europa, mantiene su finalidad de formar en técnicas avanzadas de investigación. Este tercer ciclo se articulará en torno a cursos, seminarios u otras actividades, y culminará con la elaboración y defensa de una tesis doctoral.

4. **La calidad.** La última de estas cuatro claves es fundamental en el diseño y desarrollo del EEES. La calidad se convierte en condición ineludible para dotar a este espacio europeo de la suficiente confianza, pertinencia, movilidad y atractivo. La idea de calidad ha venido constituyendo la urdimbre que configura el EEES. Su referencia ha sido constante en todos los textos y documentos que se han venido publicando al respecto a lo largo de este último quinquenio. Este concepto de calidad se articula, sin duda, en torno a otros dos, la acreditación de instituciones y titulaciones y la evaluación previa y final de cada uno de los programas ofertados.

Quizás conviene hacer una llamada relativa a cómo llegar a converger en cuanto a las diferentes metodologías existentes para la acreditación y la evaluación de la calidad. No será tarea sencilla.

Dado que el presente editorial nos está quedando excesivamente largo, emplazo a los lectores al que, Dios mediante, publicaremos el próximo mes de agosto en este mismo medio y en el que abordaremos brevemente el tema de la rentabilidad de la educación en general y de la educación a distancia en particular y, finalmente, realizaremos nuestras propuestas tendentes a la configuración de un hipotético espacio iberoamericano de Educación Superior a Distancia. Lo dicho, continuamos en agosto.

2. HACIA UN ESPACIO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (II)²

En el pasado editorial del BENED (mes de julio) exponíamos brevemente cuáles eran las claves del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), de acuerdo con una de nuestras ponencias en los pasados Congresos de AIESAD y Virtual Educa celebrados en la Ciudad de México durante los días del 20 al 24 del pasado mes de junio, <http://www.virtualeduca2005.unam.mx>.

² Editorial del BENED de agosto de 2005.

Antes de concluir en este editorial con algunas reflexiones relativas al que pudiera ser Espacio Iberoamericano de Educación Superior y a otro más próximo que nosotros podríamos denominar como Espacio Iberoamericano de Educación a Distancia, nos referiremos, tal y como hicimos en nuestra segunda conferencia en estos congresos, a aspectos fundamentales que corroboran la rentabilidad de la educación en general y el interés de los gobiernos, en particular, en lo que concierne a la educación a distancia. Resumimos, por tanto, el contenido de esta segunda conferencia que habíamos titulado «La EaD: rentabilidad y convergencia» y que recoge en sus inicios, entre otras, ideas plasmadas en conclusiones de diferentes Conferencias Iberoamericanas de Educación.

Antes de relatar el interés que desde las perspectivas sociales, económicas, políticas, etc., puede manifestar la educación a distancia, podríamos avanzar que, desde más arriba, la educación en general es rentable en términos socioeconómicos, afirmación que hacemos porque la entendemos como:

- Promotora de desarrollo humano y, a la vez, agente de cambio y de estabilidad social.
- Herramienta para la promoción social y acercamiento entre los estratos sociales así como instrumento ideal para la inclusión.
- Promotora de la equidad e igualdad de oportunidades.
- Garantía de la rentabilidad social y económica de los recursos invertidos.
- Generadora de eficiencia y facilitadora de la competitividad.
- Instrumento ideal para la cohesión e integración social.

Igualmente, en términos políticos, consideramos a la educación como eje de los proyectos de desarrollo nacionales, así como de las políticas públicas. El crecimiento económico y el aumento de las posibilidades de empleo, están igualmente ligados a los niveles medios de educación alcanzados por los ciudadanos de los diferentes países, así como la convivencia pacífica, tolerante y solidaria y el fortalecimiento de la democracia, son efectos plausibles de los buenos esfuerzos que las administraciones públicas hacen a favor del nivel educativo de los pueblos.

Paralelamente a ello, pensamos que, ante los nuevos tiempos, se impone un esfuerzo por integrar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hablamos de «integrar», más allá que

de incorporar, introducir, usar o familiarizarnos con las TICs. No podemos estar ajenos, sino atentos a los cruciales cambios que estas tecnologías ocasionan o pueden producir en los procesos educativos.

Una visión positiva de estas tecnologías deben llevar a considerarlas como instrumento adecuado para aprender a pensar, a saber, a convivir y a ser. Así, entendemos como tarea importante de la educación la de formar para que los destinatarios de estas acciones aprendan a procesar la información para transformarla en conocimiento con el fin de poder aplicar este conocimiento al trabajo y a la vida cotidiana.

Suele ser común el esperar a que las estructuras educativas tradicionales ofrezcan una base adecuada para el desarrollo del conocimiento y la incorporación de las tecnologías. Entendemos que esa no es una buena estrategia, hasta el punto de que en muchos casos supone un freno auténtico para la implementación de nuevas metodologías educativas.

Las tecnologías aplicadas a la educación están teniendo hoy un protagonismo destacado en todo lo que respecta al ámbito de la educación a distancia. Por nuestra parte, ya hemos tenido ocasión en numerosos de nuestros escritos de constatar la rentabilidad de esta modalidad de enseñanza y aprendizaje. Entendemos que los gobiernos sensatos y con conocimientos suficientes sobre el tema, gustan de la educación a distancia porque ésta:

- Responde bien a los objetivos educativos. Al menos a nivel similar a como pueden hacerlo otros procesos cara a cara.
- Aumenta las posibilidades de acceso a las oportunidades educativas tanto de grupos como de individuos a título personal.
- Ofrece diferentes y múltiples oportunidades para el perfeccionamiento, la actualización profesional y la promoción social.
- Mejora la relación coste-beneficio de los recursos educativos, materiales y humanos, puestos a disposición.
- Apoya la calidad y variedad de las estructuras educativas ya existentes.
- Extiende el acceso a la educación a amplias capas de la población antes alejadas de este bien.
- Con su concurso pueden difundirse campañas educativas, culturales, de sensibilización... a grandes grupos de ciudadanos.

- Puede proporcionar capacitación rápida y eficiente para grupos específicos.
- Atiende simultáneamente a grandes masas de estudiantes, dispersos o no y, a la vez, multiplica las posibilidades de oferta de acciones formativas por parte de las instituciones.
- Combina con facilidad las posibilidades de formarse y no desatender las obligaciones laborales y familiares.
- Propicia, igualmente, la dimensión internacional de la experiencia educativa.
- Se muestra como valiosa para resolver los problemas relacionados con el acceso, la calidad y la equidad en la educación.

Realizadas estas consideraciones precedentes y teniendo en cuenta nuestro editorial del pasado mes de julio, que hay que considerarlo como la primera parte de éste, apuntamos ahora a lo que podría ser un marco para la convergencia, un marco para un Espacio Iberoamericano de Educación Superior (EIES). Veamos algunos antecedentes.

En 2002 en Cartagena de Indias se constituyó el Consejo Universitario Iberoamericano con la intención de tratar de consolidar un Espacio Iberoamericano de Educación Superior e impulsar una progresiva cooperación entre las universidades de diferentes países y así constituir un foro para el debate, información e intercambio de experiencias educativas. Se trataba, también de facilitar la coordinación y organización de actividades conjuntas y potenciar la participación de las universidades en procesos de integración regional.

Este encuentro de Cartagena de Indias contó con el apoyo de Asociaciones Universitarias de 22 países diferentes. En 2004, en Madrid, se fueron consolidando algunos objetivos de los trazados en Cartagena y se destacó el interés por iniciar el reconocimiento de títulos, la acreditación y evaluación de instituciones y carreras e ir confeccionando una base de datos sobre las diferentes ofertas formativas de las distintas universidades. En esta reunión de Madrid se crearon diversas comisiones y se firmó un convenio entre el Consejo Universitario Iberoamericano y la Asociación Europea de Universidades.

Las Ministras y los Ministros de Educación responsables de la educación superior de los países de América Latina, el Caribe y la Unión Europea (ALCUE) se reunieron en la Ciudad de México en abril de 2005. Este encuentro responde al mandato de los Jefes de Estado y de Gobierno de estos países, que hacen una lla-

mada para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación superior y continuar con el proceso de construcción del Espacio Común de Educación Superior entre ambas regiones. Se comprometieron a seguir construyendo el Espacio Común de Educación Superior ALCUE, en un Horizonte a 2015, con base en las siguientes estrategias:

- Profundizar en el conocimiento mutuo de los sistemas de educación superior de los países miembros del Espacio Común ALCUE.
- Identificar y divulgar las experiencias exitosas de colaboración e intercambio académico existentes entre instituciones de educación superior y sus cuerpos académicos.
- Involucrar a las universidades e instituciones de educación superior en la construcción del espacio común, por medio de mecanismos basados en el conocimiento y en la confianza mutua.
- Impulsar la comparabilidad de la Educación Superior, prioritariamente en las áreas temáticas donde ya existe un trabajo previo relacionado con titulaciones.
- Fomentar el establecimiento y el adecuado desarrollo de programas coordinados de movilidad de estudiantes, investigadores y profesores, y personal técnico y de gestión, a través de becas y ayudas que impulsen esa movilidad en condiciones de equidad y de igualdad de oportunidades, y en el marco de acciones conjuntas que trasciendan las relaciones bilaterales y que contemplen, en su caso, el reconocimiento de los estudios.
- Promover el establecimiento y la adecuada gestión de programas que fomenten la creación de mecanismos y redes de cooperación e intercambio entre instituciones de educación superior y sus cuerpos académicos, en particular el desarrollo de estudios y títulos conjuntos.
- Promover el uso compartido de las tecnologías de información y comunicación en los programas y acciones del Espacio Común.
- Impulsar la creación de mecanismos de evaluación y garantía de la calidad de la Educación Superior en los países donde no existan, basados en criterios comparables y en códigos de buenas prácticas.
- Promover el conocimiento mutuo de los sistemas nacionales de evaluación y acreditación de programas educativos e impulsar su reconocimiento entre los distintos países.

- Proponer la instauración de un sello de calidad ALCUE para redes, programas y proyectos del Espacio Común.
- Impulsar la creación de Centros de Estudio ALCUE así como la realización de estudios sobre la Unión Europea en América Latina y el Caribe y viceversa.
- Fomentar una mayor visibilidad interna y externa del proceso de construcción del Espacio Común ALCUE.
- Promover la identificación de fuentes y mecanismos de financiamiento que complementen la participación de los gobiernos en el proceso de construcción del Espacio Común.
- Identificar y reducir las barreras que dificultan el proceso de construcción del Espacio Común.

Final y recientemente, en mayo de 2005, en una magna reunión de más de 400 rectores iberoamericanos de 21 países diferentes, celebrada en Sevilla, se concluyó en la necesidad de crear este Espacio Iberoamericano de Educación Superior y de Investigación y en el empeño de colaborar con el EEES. Y ello se tradujo en:

- Promover las ideas, los programas y las modificaciones del marco normativo universitario necesarios para favorecer la movilidad de estudiantes, doctorandos, profesores e investigadores en el seno de la comunidad iberoamericana.
- Respalidar el desarrollo de redes universitarias de colaboración e investigación en el seno de la comunidad iberoamericana, abiertas a otras universidades del mundo.
- Promover iniciativas comunes tendentes a garantizar, en el ámbito de la actividad universitaria, la evaluación de la calidad, la riqueza lingüística de esta comunidad y, especialmente, la de las lenguas española y portuguesa.
- Solicitar a los gobiernos los recursos financieros y las medidas legales necesarias para modernizar apropiadamente las estructuras, avanzar en la construcción del espacio común iberoamericano y asumir el protagonismo que corresponde en la generación y difusión del conocimiento y en la globalización del saber.

- Promover proyectos que aprovechen las oportunidades que ofrece la globalización para reforzar la identidad iberoamericana y su diversidad. Entre otros, el refuerzo de la movilidad de estudiantes entre las universidades iberoamericanas y la elaboración de estudios regionales sobre el estado de la educación superior, la investigación, la producción científica y otras materias que pueden ser de interés general para esta comunidad.

Para estos logros parecería necesario que se superasen determinados obstáculos y se tendiese a enfrentarnos decididamente a la fragmentación y dispersión de los sistemas de educación superior y a ir perfilando un modelo común de educación superior con objetivos más o menos cercanos a los del EEES. Para ello se podrían buscar marcos y criterios comunes entre los distintos sistemas y crear algún organismo o asignar a alguno de los ya creados esta tarea.

Desde nuestra perspectiva pensamos que los problemas fundamentales a los que habría que enfrentarse para la creación de este EIES, los concretaríamos en:

- El reconocimiento académico de factores tales como cualificaciones, período de estudios y títulos.
- La creación de mapas de equivalencias de materias.
- La aplicación de un sistema de transferencia de créditos (¿sistema iberoamericano de transferencia de créditos, SITC?).
- Una aplicación de un suplemento al título, similar al europeo, que pudiera garantizar la movilidad de los titulados.
- Resistir la presión de agentes sociales y económicos (colegios profesionales).
- Enfrentarse a la disparidad en la duración de los mismos estudios.
- Admitir los requisitos mínimos de acceso y salida de las distintas titulaciones, tanto desde la perspectiva cuantitativa como cualitativa.
- La armonización de las competencias, sean éstas genéricas o específicas.

Quizás, atendiendo al ámbito en que nos movemos, hacemos una apuesta por algo más sencillo y cercano. Hasta tanto llegue ese EIES, podríamos tender a la configuración de un Espacio Iberoamericano de la Educación a Distancia. Para ello podríamos llegar a acuerdos interinstitucionales entre aquellas universidades con programas a distancia. Se podría intentar:

- Organizar programas de movilidad real, una vez que ya se han superado los de movilidad virtual.
- Ir perfilando una aproximación a los objetivos del EEES.
- Aprovechar las posibilidades de los entornos virtuales para crear Centros Iberoamericanos de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.
- Priorizar la cooperación para la producción y difusión de productos educativos basados en TIC y la creación de repositorios de objetos de aprendizaje para la docencia.
- Crear y extender redes institucionales y personales, aprovechando las posibilidades que nos brindan las TIC.
- Diseñar posgrados conjuntos, interuniversitarios e internacionales (Máster y Doctorado).
- Abrir cauces adecuados para la cooperación en investigación.
- Tender a la convergencia de sistemas educativos, en lo que concierne a metodologías, organización de las titulaciones, uso de las TIC, reconocimiento de títulos y acreditación.

Las instituciones, en suma, podrían caminar en este sentido tratando de ir compartiendo entre sí materiales, documentos, objetos de aprendizaje, diseñadores de cursos, docentes, investigadores, expertos de alto nivel, alumnos, etc. Entendemos, en fin, que las instituciones y programas comprometidos con la educación a distancia, tienen más fácil estas aproximaciones a espacios comunes. Quede desde aquí nuestra invitación para ello.

3. MOVILIDAD VIRTUAL *vs.* MOVILIDAD FÍSICA³

Quedan pocas semanas para la conclusión y presentación de los productos finales a Bruselas, del proyecto *NetACTIVE (AIESAD-EADTU: Credit Transfer in Virtual and Distance Education)*, enmarcado en el programa *Erasmus-Mundus* de la Unión Europea, que surgió con la finalidad de proyectar una propuesta que aumentara la movilidad de estudiantes de postgrado a distancia a través de la ofer-

³ Editorial del BENED de septiembre de 2007.

ta de movilidad virtual de terceros países hacia Europa. La mirada se centró en Latinoamérica, ya que es una de las áreas más atractivas en la expansión del *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*, debido al elevado número de potenciales estudiantes que presenta y a su notable interés en avanzar en la acreditación y en el reconocimiento académico de sus títulos universitarios.

El primer objetivo de *NetACTIVE*, partiendo de la experiencia euro-latinoamericana, se centró en el desarrollo de herramientas que facilitasen la movilidad de estudiantes entre América Latina y la Unión Europea. El segundo en la difusión de la oferta académica europea en las áreas de interés de estos terceros países. Para lograr estas propuestas se ha contado con dos de las asociaciones más relevantes de la educación superior a distancia, la *Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD)*, <http://www.uned.es/aiesad/>, y la *Asociación Europea de Universidades a Distancia (EADTU)*, <http://www.eadtu.nl/>. Ambas asociaciones han unido sus esfuerzos en el desarrollo de este proyecto, representando conjuntamente a más de setenta instituciones de educación superior pertenecientes a más de treinta países.

La *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España)*, que preside AIESAD y es socio fundador de EADTU, es la institución que coordina este proyecto, a través de la *Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED)*, <http://www.uned.es/cued>. El Titular de la CUED es el Coordinador académico del proyecto. En esta coordinación académica participan también las Dras. Beatriz Álvarez y Marta Ruíz Corbella. Las instituciones y asociaciones miembros del Proyecto *NetACTIVE*, además de la UNED, son: *Universidad Nacional de Mar del Plata - Argentina*, *Universidad Técnica Particular de Loja - Ecuador*, *Centre National d'Enseignement à Distance - France*, *Universidad Nacional Autónoma de México - México*. *Universidade Aberta - Portugal*, *The Open University - United Kingdom*, *AIESAD* y *EADTU*.

Entre otros destacados productos, el proyecto está orientado a identificar y difundir las buenas prácticas en movilidad virtual. Está pensado como guía para profesionales, tanto de las universidades de origen como de las instituciones de acogida, que se responsabilizan de la movilidad internacional de los estudiantes postgraduados. Y especialmente puede interesar a los propios estudiantes que desean organizar una estancia en otra universidad. Su objetivo es el intercambio de estudiantes, el reconocimiento académico entre universidades, facilitando así el trabajo a los gestores y administradores de las universidades implicadas en programas de movilidad, ofreciéndoles las pautas, herramientas, procedimientos y las

cuestiones relativas a la adaptación del sistema *ECTS (European Credit Transfer System)* a este área.

Las universidades europeas han venido entendiendo hasta ahora el concepto de movilidad de estudiantes como la posibilidad de realizar parte de sus estudios en una titulación determinada (un período de tiempo o un curso o materia expresados en un número concreto de créditos) en otro centro de educación superior del mismo país o de cualquier otro. Hasta ahora, esta movilidad siempre se ha entendido como movilidad presencial, ya que sólo se ha concebido la posibilidad de que el estudiante se desplazara físicamente al otro centro seleccionado en el que desarrollaría la parte de los estudios acordada. Es importante destacar que no se trata de una convalidación de unas determinadas asignaturas o materias de los estudios (término que implica la práctica igualdad entre materias en cuanto a contenidos y número de créditos), sino de un reconocimiento académico, en el que se homologan los estudios que el estudiante realiza en otra institución como parte de su certificación académica que se reconoce en la universidad de origen a todos los efectos.

Aparte de obtener los créditos acordados de acuerdo a las materias que va a cursar en el centro universitario de acogida, y junto con el aprendizaje de las cualificaciones específicas de su titulación, todo estudiante que se acogiera a este tipo de programas internacionales alcanzaría también otros objetivos indirectos, pero de igual relevancia que los académicos, como son: el aprendizaje de otras lenguas en su caso, el conocimiento de otras culturas y sistemas educativos diferentes, el desarrollo de habilidades comunicativas o la adquisición de competencias para desenvolverse en ambientes internacionales, todas ellas cualidades de incalculable valor en un mundo en permanente cambio y globalización. Sin duda, con el logro de estos objetivos se evidencia el valor formativo de la movilidad por si misma.

No obstante, si se entiende la movilidad de estudiantes como la posibilidad de realizar parte de sus estudios en una titulación determinada, durante un semestre o un curso académico, en otro centro de educación superior del mismo país o de cualquier otro, ésta puede llevarse a cabo tanto de forma presencial, trasladándose el estudiante físicamente a la universidad de acogida, como virtual, en la que ese traslado se lleva a cabo a través de escenarios virtuales.

La movilidad virtual surge en el momento en el que se inicia el desarrollo de nuevos modelos de organización, impulsados por la propuesta de los *campus* virtuales de educación superior en Europa, con la intención de ofrecer intercambios

y de compartir esquemas de movilidad, construyéndolos a partir del marco de cooperación europea ya existente y proporcionando una dimensión virtual a las herramientas que la posibilitan (ECTS, master europeos, garantía del proceso de la calidad, movilidad, etc.). En efecto, este grupo de propuestas pretenden proporcionar esa dimensión virtual a las iniciativas europeas en el ámbito de la educación superior en el momento en que se incluyen y se fomentan las TIC en el campo de la educación. Se contribuye así a la creación del EEES, en el caso de Europa, a través de herramientas, como es la cuestión de la movilidad virtual que complementa o refuerza la movilidad física, el reconocimiento y validación de titulaciones, basados en ECTS, la información y orientación de servicios, u otras sinergias entre los modelos tradicionales y los virtuales. Pero no hay que olvidar que este proyecto *NetACTIVE* se basa en un acuerdo institucional, siempre extendiendo o complementando acuerdos de cooperación ya existentes en el contexto de los programas de movilidad de la Comunidad.

La movilidad virtual abre el camino a unas posibilidades hasta ahora insospechadas al ofrecer el acceso a cursos y programas en otros países y permitir la comunicación entre docentes y estudiantes a través de las TIC. Para el estudiante es, sin duda, una experiencia educativa, ya que adquiere competencia intercultural y tecnológica, más allá del contenido específico de los estudios, dada la interacción que se facilita a través de estas herramientas. A la par también resulta realmente eficaz y efectivo en tiempo y coste. La movilidad virtual está definida por *eLearningeuropa*, <http://www.elearningeuropa.info/main/index.php?page=home>, como:

«El uso de TIC para obtener el mismo beneficio que un estudiante de movilidad física, sin necesidad de viajar».

No debe olvidarse que la movilidad virtual es especialmente un emergente término europeo, y posiblemente sus características se han fraguado en su aplicación en Europa. Ahora bien, existen otros términos, que aunque no son idénticos, en la práctica son muy similares. El más común en uso actualmente es *E-learning* y su definición sorprende por su similitud con la movilidad virtual. Por ejemplo, *E-learning* es el proceso de aprendizaje efectivo creado para combinar contenidos digitales con un soporte de aprendizaje y servicios. Ahora bien, la movilidad virtual incluye también otros conceptos como: reconocimiento de estudios, aprendizaje en línea, educación sin fronteras, internacionalización, etc.

Por otro lado, como las tecnologías sin cables y el aprendizaje móvil (*m-learning*) se están haciendo cada día más cercanos, el concepto de movilidad virtual puede acabar siendo confuso. El aprendizaje móvil se refiere al uso de los servicios y dispositivos sin cable que permiten acceder al usuario a cursos en línea y a otros servicios desde cualquier punto geográfico, por ejemplo, desde el coche, el tren o cualquier localización en el exterior. Esto no implica que necesariamente se esté hablando de educación sin fronteras, como tampoco lo hace el concepto de *E-learning*.

Otro factor que va a afectar a todos estos términos que giran en torno al aprendizaje independiente de toda localización geográfica es el hecho de que la línea que separa la educación tradicional y la educación abierta o a distancia se está haciendo cada vez más borrosa. *E-learning* se está convirtiendo cada vez más en una parte del sistema educativo, por lo que la cuestión de la localización del estudiante es cada vez más irrelevante.

En el contexto de Europa, la movilidad virtual complementa programas ya existentes de movilidad, como es el caso de ERASMUS, en el que los estudiantes se desplazan físicamente a otra universidad para realizar parte de sus estudios. De esta forma, la movilidad virtual se puede compaginar con la movilidad física, por ejemplo como preparación virtual, o como actividad de seguimiento relativa al ámbito de estudio durante la estancia en la universidad de acogida o bien al ofrecerla como otra alternativa.

En cuanto a la duración y tipo de estudios, la movilidad virtual puede acoger bien un curso breve, un año académico, bien periodos concretos de actualización profesional. Incluso puede proponer aprendizajes informales o no acreditados, en cuanto que la universidad puede aportar experiencias internacionales a los estudiantes a través de grupos de discusión en línea o seminarios sobre temas específicos.

Los medios a través de los cuales se facilitan los cursos y seminarios virtuales, pueden ser con tecnologías en tiempo real, síncronas o en tiempo diferido, asíncronas. Generalmente estas experiencias se vienen desarrollando bien a través de plataformas basadas en código propietario, como *Blackboard*, *WebCT*, bien a través de software libre, es el caso de la extendida *Moodle*, o a través de entornos virtuales desarrollados por la propia institución. Por otro lado, las posibilidades de las aplicaciones de la *Web 2.0*, como son *wikis*, *blogs*, *podcasting*, *sindicación de contenidos*, software libre, así como las tecnologías sin cables, que amplían las posibilidades de la movilidad, están facilitando nuevas alternativas para el desarrollo de

capacidades individuales y en red ideales para la movilidad virtual, además de las implicaciones sociales y pedagógicas que aún están sin explotar.

Todas estas posibilidades amplían enormemente la gama de propuestas alternativas que facilitan la movilidad virtual en cualquier lugar del mundo. Por ejemplo, una universidad puede proporcionar un curso a otras instituciones de educación superior, u otra forma alternativa en la que varias universidades ofrezcan programas conjuntos.

La movilidad virtual desde este proyecto, se entiende como la posibilidad de estudiar en un programa de master a nivel local, nacional o internacional relacionado con el área de formación del estudiante, a través de la metodología de la educación a distancia y virtual, un periodo corto de estudios o unas materias determinadas. El reconocimiento académico de los ECTS superados será asumido por la universidad de origen.

Entre la movilidad física y la virtual, resultaría difícil señalar cual de las dos es superior a la otra, pues cada una aporta unos factores muy interesantes en la formación de todo estudiante. Pero lo que no cabe duda es que la movilidad virtual abre perspectivas hasta ahora cerradas a un gran número de aspirantes dadas su localización geográfica, sus condiciones personales y/o familiares, su situación económica, etc. A la vez que permite adecuarse de forma más plena a las características que exige la sociedad en red de este siglo XXI.

Por otro lado, no hay que olvidar tampoco que en ambos casos se resalta la ausencia de normativa, de marcos comunes de intercambio, la falta de utilización de un modelo consensuado de créditos, como el *ECTS* y el Suplemento al Diploma, de forma que se cuente con instrumentos comunes que faciliten el reconocimiento académico, aparte de las competencias lingüísticas como barreras que siguen impidiendo la movilidad real de los estudiantes. Ahora bien, en ambos casos (movilidad física y virtual) se destaca el papel innegable que están desarrollando para el logro de la internacionalización de la educación superior, a la vez que la introducción de nuevos modelos innovadores en los procesos de aprendizaje.

Estas dos modalidades exigen un trabajo conjunto en el logro de estándares de calidad que garanticen la formación que se imparte en nuestras universidades. Sin duda, como se señala desde la Comisión Europea, *la integración de los titulados universitarios en la vida profesional y, por ende, en la sociedad, es una de las principales responsabilidades de la educación superior ante la sociedad*, por lo que todas estas propuestas innovadoras están cooperando a su logro.

La promoción de la movilidad de estudiantes es uno de los pilares del *EEES* desde su inicio, pero, aunque la movilidad física de estudiantes en la Unión Europea sea una práctica común en la actualidad, continúa siendo una acción bastante minoritaria. El porcentaje de estudiantes de educación superior que ha realizado algún tipo de movilidad en Europa no llega al diez por ciento del total.

Según la *Asociación Europea de Universidades (EUA)* esta baja movilidad de estudiantes se debe a dos obstáculos fundamentales: por una parte, los problemas económicos y por otra, los problemas derivados del reconocimiento de estudios.

Junto a esto existe un amplio conjunto de estudiantes que por distintos motivos no pueden, o no desean, implicarse en una movilidad física de larga duración con todas las ventajas y desventajas que ésta conlleva. Para todos ellos la movilidad virtual puede ser una opción válida y viable para hacer llegar los beneficios derivados de los intercambios académicos con terceros países a este amplísimo colectivo, flexibilizando las condiciones de estudio y disminuyendo muy significativamente los costes económicos y personales que toda movilidad física conlleva. Sin duda, por sí misma, o en combinación con estancias presenciales, la movilidad virtual es una herramienta útil para ampliar el número de estudiantes potenciales en educación superior, mejorar la oferta curricular, ofrecer una experiencia multicultural y aumentar la calidad de la formación recibida.

Hasta ahora las experiencias que se han llevado a cabo, y que todos conocen, se refieren al amplio campo de programas de postgrado que se están ofertando en Europa y que brinda al menos una forma de movilidad virtual. Éste es el caso de las instituciones que ofertan cursos en línea. La mayor parte de las veces no se garantiza el reconocimiento de créditos en la universidad de origen. Lo habitual es que el estudiante realice un curso completo y obtenga una certificación de su logro y su correspondiente título. Pero no hay que olvidar que, en ese caso, no existe una universidad de origen y otra de destino, sino que el estudiante realiza directamente todos los trámites con la universidad de destino, en la que se imparte el curso, atiende todos los requisitos exigidos y desarrolla el curso de acuerdo a los criterios establecidos.

Pensamos que los productos del proyecto *NetACTIVE*, <http://www.net-active.info/>, fundamentos de la movilidad virtual, buenas prácticas y esquema de movilidad virtual, catálogo de másters para la movilidad virtual, boletín informativo sobre movilidad virtual, talleres sobre movilidad virtual, etc., van a suponer un buen aporte para el impulso de esta emergente realidad.

Capítulo 9

El caso de la CUED en la red

1. Nace el BENED.
2. Para qué la CUED.
3. Nuestra lista de discusión.
4. La REEDI y los foros.
5. El Máster EAAD.
6. BENED. Nueva etapa.
7. La educación a distancia, objeto de estudio.
8. Segundo aniversario del BENED.
9. Una maestría consolidada en e-learning.
10. Impacto de la CUED.
11. Experto Universitario en Educación a Distancia y Formación Virtual.

CAPÍTULO 9

EL CASO DE LA CUED EN LA RED

1. NACE EL BENED¹

Aunque el Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED) nace en este mes de enero de 2002, lo hace de forma provisional y temporalmente alojado en la misma Web de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED) de la UNED. Pretendemos mantener este Boletín en estas páginas durante unos meses, probablemente hasta julio. Entonces esperemos que inicie su lanzamiento oficial a través de una Web propia, dentro del servidor de la UNED de España.

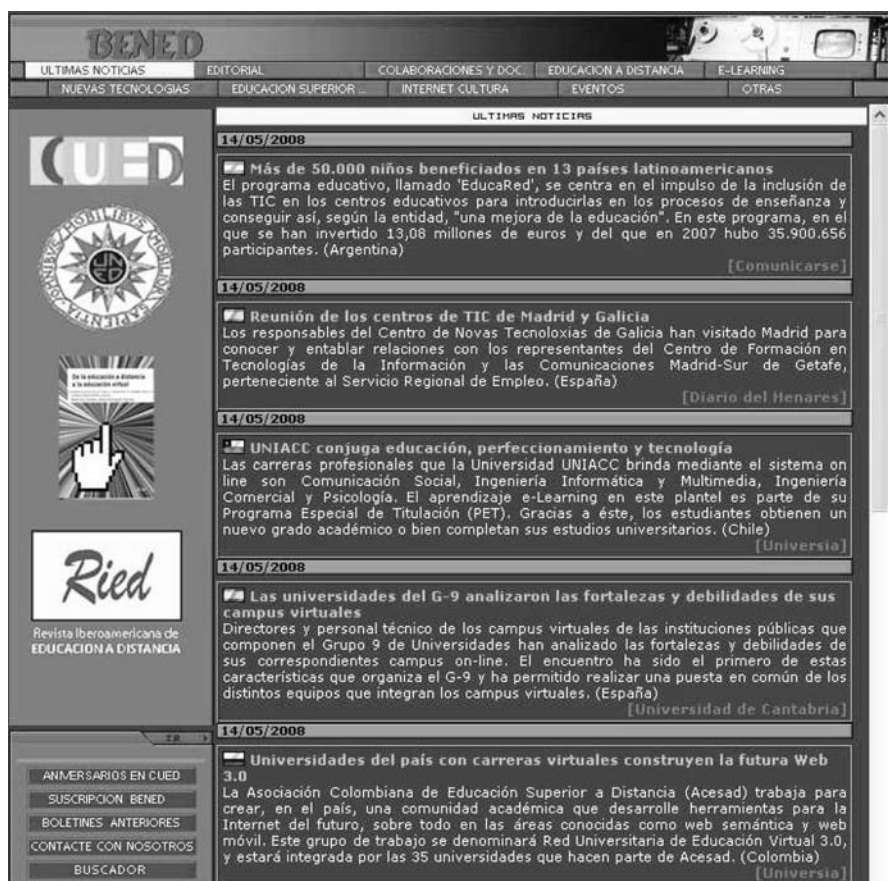
El BENED pretende dar respuesta a uno de los objetivos básicos de la CUED, el de la información relacionada con la educación a distancia. Si el objeto de preocupación y ocupación de la CUED es la educación a distancia en sus múltiples y variadas dimensiones y facetas, el objetivo de informar, lo pretendemos cubrir a través de este Boletín Electrónico, cuya razón de ser la conformará toda la información relativa a la educación a distancia y a las tecnologías que pueden aplicarse a entornos educativos, y que podamos localizar en el mundo de Internet a través de los diferentes medios informativos electrónicos, editados en los distintos países, aunque con preeminencia de los de lengua española.

El BENED se estructura por meses y se pretende que su actualización sea prácticamente diaria. Si dentro del mes se selecciona una fecha, las informaciones, agrupadas por bloques de contenidos, se mostrarán a partir de esa fecha.

Los botones superiores, muestran los diferentes ámbitos en los que se organiza el BENED, dentro de cada uno de los meses.

El BENED pretende acoger también colaboraciones que supongan reflexiones, aportes, contraste, etc., siempre que su contenido se centre en una o más de las formulaciones y/o componentes de la educación a distancia.

¹ Editorial del BENED de enero de 2002.



En fin, el BENED es una de las iniciativas de la CUED, a la que deberemos sumar otras, entre las que destacamos:

- Centro Iberoamericano de Recursos para la Educación a Distancia (CIRE-AD).
- Máster EAAD.
- Red de Estudiosos de la Educación a Distancia en el ámbito Iberoamericano (REEDI).
- Lista de discusión Cuedistancia (CUED-L).
- PubliREEDI y PubliCUED.
- Foros CUED-OCV.

Esperemos que la presente iniciativa puesta en marcha, tenga buena acogida por parte de los que desean conocer más y disponer de información actualizada en torno al fenómeno de la Educación a Distancia.

2. PARA QUÉ LA CUED²

La Cátedra UNESCO de Educación a Distancia de la UNED de España (CUED), fue creada en 1997 con el nombramiento del ilustre y querido profesor Dr. Ricardo Marín Ibáñez, fallecido en mayo de 1999. Desde abril de 2000 ocupa la titularidad de esta Cátedra UNESCO quien escribe estas líneas.

The screenshot displays the CUED website interface. At the top, there's a header with the CUED logo and language options (Inglés, Portugués, Francés). Below this, the main content area is divided into several sections:

- Noticias diarias:** A section on the left containing news items, such as "Más de 50.000 niños beneficiados en 13 países latinoamericanos" and "El programa educativo, llamado 'EducaRed', se centra en el impulso de la inclusión de las TIC en los centros educativos para introducirlos en los procesos de enseñanza y conseguir así, según la entidad, 'una mejora de la educación'".
- Recomendaciones:** A section below the news, featuring links to "Nuestro BENED", "eLearning (UE)", "Plataformas y entornos", "Noticias universitarias", "Observatorio OCY", "Documentos", "Internet en titulares", "Congresos", "Revistas", and "Espacio Europeo".
- Central Menu:** A large central column with a title "CÁTEDRA UNESCO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA" and a subtitle "[Organización] [Audiovisuales] [Objetivos] [Convenio] [Otras Cátedras] [UNITWIN] [UNESCO España]". Below this, it lists "CENTRO IBEROAMERICANO DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA (CIREAD)". The menu includes categories like "CUEDISTANCIA", "PUBLICACIONES", "RECURSOS Y DOCUMENTACIÓN", "FORMACIÓN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA", "REVISTAS Y PUBLICACIONES", "ENTORNOS PLATAFORMAS Y CURSOS", "ASOCIACIONES EAD", "CONGRESOS Y EVENTOS", "INSTITUCIONES Y CENTROS", "BIBLIOTECAS, BASES DE DATOS Y LIBRERías ELECTRÓNICAS", "INTERNET", and "INSTITUCIONAL".
- Otros Enlaces:** A section on the right titled "OTROS ENLACES" containing various icons and links, including "Buscadores", "Becas OEA", "Noticias hoy", "Prensa", "Radio", "Televisión", "Español al día", "Dicc./Trad./Enc.", "Organismos Int", "Documentos Int", "Estudios en extr", "Países", "De la educación a distancia a la educación virtual", "Nuevo Libro", "BENED", "CUED ANIVERSARIO", "Lista", "CIREAD", "Ried", "Revista Iberoamericana de EDUCACIÓN A DISTANCIA", "COSYPEDAL", and "virtual educa".

At the bottom, there's a footer with the date "Viernes, 10 de Mayo de 2008", a local time indicator "[Local] 12:08:11 PM", and the BENED logo.

² Editorial del BENED de febrero de 2002.

A partir de ese año 2000 se inicia una frenética actividad en esta Cátedra, que pone en marcha diferentes proyectos que hoy, en febrero de 2002, son una sonora realidad.

Los objetivos de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia de la UNED, de acuerdo con el convenio existente entre esta Universidad y la UNESCO para la creación de la misma, se concretan en la promoción de la investigación, formación, información, debate y documentación en el campo de la educación a distancia, orientada fundamentalmente a los países de América Latina y el Caribe.

Esta Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (www.uned.es/cued) pretende desarrollar el objetivo básico para el que ha sido creada (formación, información, documentación, debate e investigación), de acuerdo con las siguientes propuestas de desarrollo:

1. Impulsar la formación de alto nivel en España y América Latina, de profesionales interesados en conocer, comprender y aplicar las peculiaridades propias de los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia desde las perspectivas, teórica, tecnológica y práctica. Este objetivo se cubre, fundamentalmente, a través del Máster en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia (EAAD) y de los cursos de doctorado, aunque existen otras iniciativas de formación que la CUED viene desarrollando.
2. Poner en marcha, a través de Internet, el Centro Iberoamericano de Recursos para la Educación a Distancia (CIREAD) de referencia informativa y documental para países de habla española y portuguesa. Esta Web de la CUED viene siendo muy visitada dada su constante actualización y ampliación.
3. Crear un ámbito de debate e intercambio de información a través de una Lista de Distribución. Cuedistancia (CUED-L). Lista de la CUED que cumple sobradamente este objetivo, al contar en la actualidad con 1200 miembros de España y América fundamentalmente.
4. Coordinar una Red de Estudiosos de la Educación a Distancia en el ámbito Iberoamericano (REEDI), con el fin de intercambiar conocimientos e investigaciones. Hoy forman parte de esta REEDI cerca de 400 profesionales de la Península Ibérica y América Latina principalmente.

5. Creación de un Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED)
6. Crear una Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, en la que se cuide el rigor académico y la utilidad de las propuestas, en la que se recojan elementos de carácter informativo, documental e investigador. Se están tratando de recabar los apoyos necesarios para su edición. Esta iniciativa aún no vio la luz y continúa como proyecto.

Entendemos que, cuando aún no se cumplen dos años de la toma de posesión de la titularidad de la Cátedra de quien hoy escribe estas líneas, los objetivos iniciales se están convirtiendo en realidad, no sin destacar que gracias al apoyo y colaboración de tantas personas que sienten lo mismo que nosotros cuando hablamos, escribimos, reflexionamos o debatimos sobre esta modalidad de enseñar y aprender que progresivamente se está configurando como procesos educativos que pueden alcanzar una alta calidad.

3. NUESTRA LISTA DE DISCUSIÓN³

Cuedistancia (CUED-L) es la lista de discusión promovida por la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia. Se puso en funcionamiento el día 1 de febrero de 2001 con la intención de convertirse en el vehículo a través del cual se intercambiara información relevante sobre todo lo que de una forma u otra esté relacionado con la EAD en todas sus variantes. Actualmente, más de 1.200 estudiosos de la educación a distancia en toda Iberoamérica son miembros de Cuedistancia.

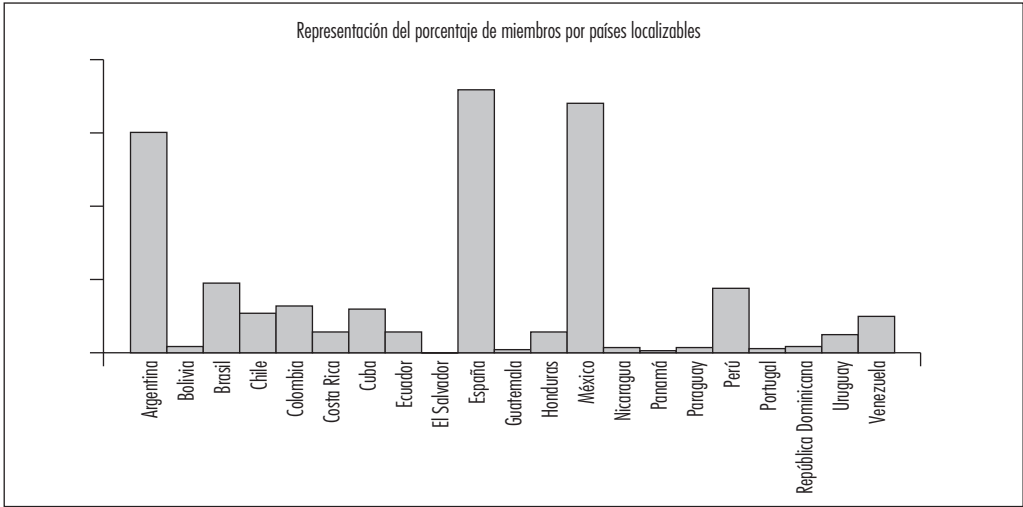


³ Editorial del BENED de marzo de 2002.

No son exigidas muchas condiciones para formar parte de esta Lista. Básicamente tres:

1. Considerar la educación a distancia (enseñanza y aprendizaje abiertos, teleformación, aprendizaje en espacios virtuales, etc.) como objeto de estudio y mejora.
2. Estar dispuesto a ser un miembro activo en la Lista.
3. Leer y cumplir las normas y recomendaciones para participar en Cuedistancia.

El pasado día 1 de febrero de 2001 comenzó a funcionar nuestra Lista de discusión Cuedistancia (CUED-L) pero fue desde el 23 de febrero de ese año cuando contamos con toda la información guardada en formato html de todos los mensajes que se han generado en la Lista. Creemos que es hora de que demos la más completa información relativa a nuestra Lista, una vez que ha alcanzado su primer aniversario y parece consolidada, tanto por el número de miembros, como por el número y calidad de muchos de los mensajes en ella generados.



De 23 de febrero de 2001 a 23 de febrero de 2002 existían en la Lista un total de 1.059 miembros que representaban a 27 países. Durante este primer año de existencia de Cuedistancia, se han generado un total de 1.871 mensajes, lo que supone una media de 156 mensajes por mes o unos cinco mensajes diarios

(incluidos festivos y vacaciones). Mayores precisiones relacionados con los temas tratados en la Lista, pueden encontrarlas en su sitio Web dentro de la Web de la CUED, <http://www.uned.es/cued>.

A partir del próximo mes de julio, dentro de la Red de Estudiosos de la Educación a Distancia (REEDI), con acceso restringido sólo para sus miembros, se podrán encontrar todos los mensajes hasta la fecha emitidos en Cuedistancia y distribuidos por fechas, autores y temas. Esta base de datos puede convertirse en centro de referencia para conocer qué se piensa entre este amplio grupo de universitarios sobre los temas más candentes y las ideas más polémicas en torno a la educación a distancia en sus diferentes dimensiones y/o componentes.

Si desea participar en esta Lista léase antes de inscribirse sus objetivos, **normas y recomendaciones**, y le estaremos esperando encantados.

Cuedistancia (CUED-L) no es más que un ejemplo de las inmensas posibilidades de Internet en su dimensión comunicativa. Es una muestra que incide en que no resulta demasiado complejo crear una comunidad virtual de aprendizaje, aunque sí que puede ser más complejo el gestionar dicha comunidad. De manera que, aprovechar esta herramienta con fines educativos o, meramente, de aprendizaje colaborativo lo recomendamos encarecidamente desde aquí, dadas sus inmensas posibilidades.

4. LA REEDI Y LOS FOROS⁴

Este mes deseamos dedicar nuestro editorial a otras dos iniciativas de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia de la UNED de España, su Red de Estudiosos de la Educación a Distancia en el ámbito Iberoamericano (REEDI) y a los Foros CUED-OCV.

Las pretensiones de la REEDI son las de conformar un círculo de interés en torno a la educación, enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia en sus diferentes variantes y formas. Tratamos de enriquecer nuestros conocimientos sobre este campo cuyas bases teóricas, a pesar de sus recientes desarrollos, son aún muy débiles.

Son demasiados los proyectos y propuestas de teleformación, enseñanza virtual o, simplemente, educación a distancia, que iniciados sus primeros pasos abo-

⁴ Editorial del BENED de abril de 2002.

can al fracaso y ello, generalmente, es debido a la falta de preparación de quienes planificaron, diseñaron o desarrollaron las primeras fases del proyecto.

La REEDI se organiza, a partir de la Web principal de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED) y de su Lista de discusión Cuedistancia, dentro de un área de acceso restringido, sólo para sus miembros.

La herramienta que utilizamos dentro de esa zona de acceso reservado, es el WebCT. Inicialmente en esa área REEDI, hemos incorporado: los siguientes servicios:

- Acceso a todos los ficheros de la Lista de discusión Cuedistancia (CUED-L) organizados a través de una base de datos que facilita su localización.
- Base de datos informativa sobre todos y cada uno de los miembros de la REEDI, para lo que previamente, deberá cumplimentarse el formulario correspondiente.
- Organización de grupos de trabajo por áreas de interés común, en función de afinidades curriculares o motivaciones profesionales.
- Elaboración de trabajos, investigaciones, informes, etc., de carácter colaborativo.
- Foros especializados suscitados por los propios miembros.
- Sesiones de chat con expertos de la propia REEDI y restringido a sus miembros.

Respecto a los Foros CUED-OCV, podemos señalar que la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia de la UNED de España (CUED) y el Observatorio Campus Virtual UNAM-UNESCO de México (OCV) ponen a disposición de la Comunidad Virtual de docentes e investigadores esta herramienta para el estudio, debate, controversia, interlocución, argumentación, desacuerdo, consenso, etc., etc., de temas de interés en el ámbito de la Educación y el Aprendizaje Abiertos y a Distancia y de todas sus múltiples variantes que hoy conforman las tecnologías aplicadas al mundo de la enseñanza y el aprendizaje.

Estos Foros están ligados a las grandes áreas temáticas de PubliCUED y PubliREEDI y se estructuran en torno a sectores temáticos, dentro del campo de la educación a distancia.

Para participar en estos foros, basta con seleccionar el sector temático o área correspondiente y pulsar en foros CUED-OCV. Además de opinar sobre el campo correspondiente, se aconseja, una vez en la página correspondiente, leer las diferentes intervenciones y, si se desea (se anima a ello), responder a alguna de las intervenciones habidas, con el fin de mostrar el acuerdo (con nuevos argumentos) o el desacuerdo argumentado.

Son éstos otros dos ámbitos de interacción y aprendizaje entre pares que, igualmente que las listas de distribución a las que nos referimos en el editorial anterior, se muestran como herramientas excelentes para generar procesos formativos.

5. EL MÁSTER EAAD⁵

La Cátedra UNESCO de Educación a Distancia de la UNED de España (CUED) se siente muy feliz al poder ofrecer a todos la convocatoria de la IV edición de su máster en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia, título propio de la UNED.

La Teleformación, los Sistemas de Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia, además de suponer una gran alternativa a las propuestas convencionales, se están convirtiendo en un modelo educativo innovador y muy válido que hoy inundan los sistemas educativos formales y el mercado de la formación permanente de todo el mundo.

Son en realidad, formas de enseñar y aprender favorecedoras de la autonomía del que aprende y que han sabido fundamentarse en los más recientes avances procedentes tanto de las Ciencias de la Educación como de la Psicología y de la Tecnología. Su adaptable metodología, unida a las múltiples posibilidades didácticas que ofrecen las tecnologías, es capaz de superar las barreras espacio-temporales y favorecer un aprendizaje adecuado a los ritmos de cada cual. Todo con la intención de configurar un entorno virtual de aprendizaje en el que cualquier comunidad de personas interesadas pueda no sólo compartir sinérgicamente sus conocimientos a distancia y aprender, sino contribuir a que otros también tengan o encuentren sus oportunidades de aprendizaje. Así se configuran marcos de aprendizaje colaborativo o en cooperación.

⁵ Editorial del BENED de julio de 2002.

Es en este desafiante contexto en el que se incardina el título de Posgrado Máster en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia que ofrece, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, prestigiosa y reconocida universidad europea, a través de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED) de dicha Universidad.

The screenshot displays the website for the Master International in Teaching and Learning Open and Distance (EAAD). The header includes the EAAD logo and navigation links: Información, Destinatarios, Objetivos y metodología, Organización y profesorado, Plan de estudios, Matricúlas y tasas, and Preinscripción. The main content area is titled 'IV MÁSTER INTERNACIONAL EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE ABIERTOS Y A DISTANCIA (EAAD)' and features the UNESCO CUED logo. A section titled 'Teleformación e Internet. La gran aportación para el aprendizaje de hoy' describes the program's focus on innovative pedagogical systems. Below this, a login section for 'Acceso al curso' is visible, with fields for 'Usuario' and 'Contraseña' and an 'Entrar' button. The 'Información de interés' section lists key points about the master's recognition, structure, and target audience.

EAAD

MASTER INTERNACIONAL EN ENSEÑANZA
Y APRENDIZAJE ABIERTOS Y A DISTANCIA

Información Destinatarios Objetivos y metodología Organización y profesorado Plan de estudios Matricúlas y tasas Preinscripción

Presentación

IV MÁSTER INTERNACIONAL EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE ABIERTOS Y A DISTANCIA (EAAD)

**Cátedra UNESCO
CUED
Educación a Distancia**

Teleformación e Internet. La gran aportación para el aprendizaje de hoy

Los Sistemas de Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia han dejado de ser una alternativa de enseñanza para convertirse en un modelo educativo de innovación pedagógica para el nuevo siglo XXI. Es en este contexto se incardina el Título de la UNED *Máster en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia*, Título Propio de una prestigiosa Universidad europea, la *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)* de España e inscrito como actividad importante de la *Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED)* de esta Universidad, mediante el que se pretende formar expertos de alto nivel en esta singular forma de enseñar y aprender. El Titular de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia y Director de este Máster es el Dr. Lorenzo García Aretio, profesor de la UNED.

Acceso al curso

Sólo alumnos y profesores

Usuario:

Contraseña:

Entrar

Información de interés

- La *Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED)* imparte este Máster, al igual que todos sus estudios de Posgrado oficialmente aprobados por su Junta de Gobierno, como Título Propio de la UNED. Este Título (al igual que los demás Posgrados impartidos por cualquier Universidad española) tiene el valor que se puede otorgar a unos estudios de Posgrado del máximo nivel (Máster, Magister o Maestría) impartidos por una prestigiosa Universidad Europea. Ello no presupone en ningún momento su reconocimiento oficial por las legislaciones y normas de otros países, circunstancia que ya no depende de la UNED.
- El Máster se estructura en dos cursos académicos. El primero de ellos de corte más teórico y el segundo con enfoque más práctico, como puede apreciarse en su Plan de Estudios.
- Los principales destinatarios de este Máster son Titulados Universitarios de España e Iberoamérica. Además de los materiales que el alumno recibe en su domicilio, el Máster está soportado fundamentalmente en la relación didáctica a través de Internet (WebCT). Para obtener una completa información, pulse en los diferentes botones que aparecen en la parte superior de esta página. Al Área reservada, "Acceso al curso", que aparece en la ventana izquierda, lógicamente, sólo pueden acceder los profesores y alumnos matriculados.

El Máster inició su gestación en 1987, cuando el desde el curso académico 1987/88 codirigíamos junto al Dr. Ricardo Marín Ibáñez dos cursos de doctorado sobre Educación a Distancia. La I Edición del Máster EAAD nació en 1999 tras cinco años de dirección, por parte de García Aretio, del Curso de Formación de Profesores en Educación a Distancia, que desde 1994 venía impartiendo la UNED en su Programa de Formación de Profesores. Este curso a distancia fue pionero en las universidades españolas sobre esta temática.

El Máster se propone el objetivo de formar expertos de alto nivel en este singular modelo de enseñanza y aprendizaje. Este objetivo lo concretamos en la capacitación de profesionales: que sean capaces de desarrollar materiales didácticos convencionales y virtuales, métodos y acciones formativas a distancia equilibrados y bien estructurados; que sepan servirse con eficacia de las tecnologías actuales y venideras; que desarrollen y experimenten modelos de aplicación pedagógica; que propongan soluciones creativas y sólidamente fundamentadas, así como en la formación de expertos que planifiquen, gestionen, dirijan y evalúen instituciones, empresas y centros educativos que impartan sus enseñanzas bajo la metodología de los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia o de la Teleformación.

En definitiva, se trata de la forma de enseñar y aprender de los inicios de este milenio, ofertada por una de las más reconocidas universidades a distancia del mundo (UNED) y por la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia de esta Universidad.

Quienes pudieran estar interesados en conocer todos los detalles sobre esta IV Edición, así como del programa y metodología, no duden en acudir a la Web.

Entendemos que para garantizar prácticas de calidad en EaD se hace precisa una formación de alto nivel, y eso es lo que pretende ofrecer esta Maestría-Magíster-Maestrado-Máster.

6. BENED. NUEVA ETAPA⁶

Desde que en enero de 2002 nació el Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED), de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED) de la UNED de España (www.uned.es/cued), nos ha abrumado un permanente rosario de peticiones, progresivamente en aumento, solicitando que hiciésemos un nuevo esfuerzo desde la CUED para, manteniendo el BENED actual, adaptar otro formato para que fuese enviado por correo a la dirección electrónica de quien lo deseara.

La Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED), nació con el propósito, entre otros, de ser vehículo para la información, formación, documentación, investigación, debate, etc., en torno a las diferentes manifestaciones, formulaciones y proyectos relacionados con la educación a distancia y las tecnologías

⁶ Editorial del BENED de mayo de 2003.

aplicadas a esta modalidad de enseñanza y aprendizaje. Y todo ello con un referente especial, muy determinado, la comunidad iberoamericana (España, Portugal y toda América Latina), ocupada y/o preocupada por este campo de estudio, preferentemente en el nivel universitario. Bien sabemos que en las actividades de la CUED participan de manera activa, también, residentes en países no iberoamericanos, que enriquecen nuestro proyecto de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales.

En consecuencia con ese objetivo, y tras serias resistencias por nuestra parte, dado que esto exigiría otro esfuerzo adicional a lo que ya viene ofreciendo esta Cátedra UNESCO desde hace dos años, hemos optado por lanzar, en período de prueba, un BENED paralelo al ofrecido en su sitio Web oficial: <http://www.uned.es/bened>.

Este Boletín Electrónico que llegará de manera sistemática y frecuente a todos los suscritos, a través de su correo electrónico, ofrecerá todas las noticias que se hayan generado en los medios electrónicos de difusión, relacionadas con los temas que le son propios a esta Cátedra UNESCO. Es ésta una manera práctica de poder mantenerse permanentemente informado sobre esta temática, sin necesidad de acudir a la sección correspondiente de multitud de medios.

Si no puede ver correctamente este correo haga click en el siguiente link <http://www.uned.es/cued/bened/bened171.htm>

BENED
Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia - Nº 171 - (27- Febrero - 2008)
Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (UNED - España)

EDITORIAL DEL MES DE FEBRERO
Editoriales anteriores

Puebas de evaluación
Además de señalar algunos de los vicios de la evaluación, se plantean las diferentes pruebas de evaluación más habituales en la EaD, los criterios generales para su redacción y se destaca la importancia del informe a los evaluados.
[Ed. Anteriores]

COLABORACIONES

22/2/2008
Alexey Leonidovich Pazhitnov, creador del juego Tetris: "El software libre sólo es una rebeldía estéril"
Alexey Leonidovich Pazhitnov, creador del juego Tetris, concede una entrevista en la que se le pregunta sobre las diferencias y semejanzas, la evolución o no en el mundo de la computación en los años ochenta al otro lado del telón de acero, si existía algo similar a Internet, y sobre su opinión del Software Libre.
[Ver+] [Consumer]

E-LEARNING

20/2/2008
e-educativa se expande con sus soluciones de e-learning
La aplicación de la empresa rosarina ya fue instalada con éxito en varias regiones de España. Su objetivo es afianzarse durante el 2008 en Argentina y el Mercosur. Cabe destacar que la empresa donó una solución a nuestro portal para los cursos gratuitos en línea que se ofrecen a los docentes de todo el país.
[Ver+] [Educ Ar]

20/2/2008
Comenzó la inscripción a las carreras de La Red Proydesa
Dictadas por instructores certificados y bajo la modalidad e-learning, se dictarán cursos. La Red Proydesa, ONG reconocida por la Organización de las Naciones Unidas que tiene como fin mejorar la calidad de vida de la población mediante el "uso inteligente de la tecnología aplicada", abrió la inscripción para su oferta de carreras IT. Las clases empezarán el 25 de marzo, y hay tiempo de anotarse hasta que se acaben las vacantes.
[Ver+] [Canal Ar]

21/2/2008
IBM Lanza juego de Ciencia Tridimensional y gratuito para estudiantes de todo el Mundo
PowerUp apunta a utilizar el interés de los niños y jóvenes por los mundos virtuales, con el objetivo de alentarlos a aprender mientras manejan entornos virtuales. La historia invita al jugador a resolver

SUSCRIPCIÓN BENED
BOLETINES ANTERIORES
BASA EBED
ALTA EN CUESTIONA

Suscripción al BENED

Para recibir en su dirección de correo electrónico las noticias publicadas en los últimos días en los diferentes medios electrónicos, es suficiente con que **desde su dirección habitual de correo**, nos envíe un correo electrónico, indicando en «Asunto»: «BENED» y en el cuerpo del mensaje, igualmente, deberá consignar: «BENED», eso es suficiente, no tiene que escribir más. Nuestra dirección de correo electrónico para estas suscripciones: bened@edu.uned.es.

Esperamos su respuesta, dado que de inmediato lanzaremos nuestro primer número con este formato.

7. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA, OBJETO DE ESTUDIO⁷

Hemos insistido en reiteradas ocasiones sobre la necesidad de la formación de todos aquellos que puedan tener algún tipo de responsabilidades en el ámbito de la educación a distancia (EaD). Lo decíamos antes, al hablar de una educación a distancia de corte más convencional y lo reiteramos ahora, cuando las tecnologías avanzadas nos ofrecen herramientas y estímulos muy interesantes para acometer las diferentes tareas exigidas en la docencia en formatos no presenciales y especialmente dentro de la *Enseñanza y Aprendizaje Digitales (EAD)*.

Desde 1981 nos venimos dedicando a estudiar, reflexionar e investigar sobre la EaD. Ese interés nos hizo ofrecer, junto al Dr. Ricardo Marín Ibáñez, los primeros cursos de doctorado que en España se impartían, referidos exclusivamente a la educación a distancia. Nos encontrábamos en el año 1987 y el programa de doctorado del *Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social* de la *Facultad de Educación* de la UNED, ofertaba entre otros cursos propios del ámbito departamental, dos de ellos referidos, uno a los *fundamentos de la educación a distancia* y el otro a los *métodos de investigación* sobre la misma. Esos dos cursos de doctorado, tras el fallecimiento de nuestro maestro, el Dr. Marín, los fuimos reformulando acorde con la evolución de los medios y recursos tecnológicos que progresivamente se iban poniendo a disposición de docentes y alumnos. En los últimos años, mantenemos dos cursos de doctorado dentro del mismo programa, uno sobre *fundamentos de la EaD* y el otro sobre *planificación y diseño de la EaD*, para los cuales colabora con nosotros la Dra. Ruiz Corbella.

⁷ Editorial del BENED de agosto de 2003.

Así, desde 1988 la formación e investigación en EaD se funden en estos ámbitos de doctorado. En 1994 damos otro paso más, siendo pioneros de nuevo en las universidades de España, al ofrecer, dentro del Programa de Formación del Profesorado de la UNED, un curso de *Formación de Profesores en Educación a Distancia*, de un año de duración e impartido íntegramente a distancia. El año 1998 fue el último en el que ofrecimos este curso, a la vez que dedicamos el tiempo suficiente, junto a un cualificado equipo, al diseño de un proyecto mucho más ambicioso, nuestro *Máster Internacional en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia (EAAD)*: www.uned.es-master-eaad. En 1999, fuimos adelantados también, en este caso en la UNED, junto a otra experiencia, en ofrecer **íntegramente a través de Internet** todo el posgrado, apostando por una dimensión internacional, fundamentalmente dirigido además de a España a América Latina. Ya en la primer edición de este máster contamos con participantes residentes en 9 países diferentes, en la segunda edición contamos con residentes en 11 países, en la tercera edición nos representaban alumnos de 17 países y en la cuarta de 18 países diferentes. En suma, en las primeras cuatro ediciones de este máster, hemos contado, contamos, con participantes cuyo lugar de residencia en el momento de formalizar su matrícula se ubicaba en 28 países diferentes, detalles que quedan expuestos en: <http://www.uned.es/master-eaad/paises.html>.

Este Máster internacional quedó incardinado como una de las actividades prioritarias de la *Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED)* (www.uned.es/cued) que tenemos el honor de dirigir. El máster, como queda probado, no fue fruto de un capricho ni de una improvisación. Han sido muchos años de reflexión e investigación sobre estos temas, muchos años de experiencia en la formación a distancia y bastantes años de experiencia en considerar a la EaD como objeto de estudio, ofreciendo formación sobre la misma. Durante los años previos a la primera edición de nuestro máster, fueron muy numerosas las peticiones que nos llegaban de España y América Latina solicitando un posgrado de este corte. Así se dieron las condiciones ideales para lanzarlo en el curso 1999-2000.

Ahora está abierta la convocatoria de la quinta edición de este posgrado que año tras año va evolucionando y enriqueciendo sus contenidos de acuerdo con los desarrollos vertiginosos que nos ofrecen las nuevas tecnologías. Estas tecnologías ocupan una parte esencial del máster, dado que cuatro de sus once módulos a lo largo de los dos años de duración, tienen como centro el tratamiento y práctica relacionados con las tecnologías, además de dos talleres optativos que culminan un panorama bastante completo de contenidos teóricos, tecnológicos y prácticos sobre el tema.

Terminamos, en fin, este editorial insistiendo en la importancia que ha de darse a la preparación o capacitación de los profesionales que han de desarrollar sus competencias en instituciones, programas o cursos de corte no presencial. Nuestro Máster EAAD es una de estas ofertas, pero deseamos destacar que existen otras muchas en todo el mundo, algunas de ellas de calidad contrastada. Animamos a los que no lo hayan hecho aún y sientan la necesidad de capacitarse, que se informen adecuadamente y elijan una oferta de calidad que se adecue convenientemente a sus necesidades.

8. SEGUNDO ANIVERSARIO DEL BENED⁸

Nuestro Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED) cumplió en enero pasado su segundo aniversario. De manera provisional vio su luz en enero de 2002, véase nuestro primer editorial.

Durante esos primeros meses tuvimos alojado el incipiente boletín en la Web oficial de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED) en cuya órbita nació y en cuyo ámbito se mantiene íntegramente dado que uno de los objetivos de la CUED es el de informar sobre lo que acontece en este trepidante mundo de la educación a distancia de hoy.

A mediados del año 2000 se diseñó una Web específica para el BENED. Es la que conocemos desde entonces. Y desde mayo de 2003, dimos otro salto cualitativo, haciendo además llegar nuestro BENED a todos aquellos suscriptores que lo solicitaron. Al menos hasta ahora, procuramos la política de no realizar envíos a nadie que antes no lo hubiese solicitado. Este BENED, enviado por correo electrónico, llega gratuitamente a los suscriptores cada quince días. Generalmente los días 5 y 20 de cada mes, excepción hecha del mes de agosto.

Por tanto, en la actualidad conviven los dos formatos, el de la Web, www.uned.es/bened, cuyas noticias se actualizan diariamente, y el enviado por *email* que, naturalmente, recoge las noticias generadas en el BENED de la Web, durante los últimos quince días en cada caso.

Durante estos dos años, aquél boletín que nació de manera provisional y experimental, se ha convertido en un instrumento ya consolidado en cuanto a sus contenidos. Y lo manifestamos porque los datos son tozudos. Desde esos inicios,

⁸ Editorial del BENED de febrero de 2004.

enero de 2002, se han generado hasta el 31 de diciembre de 2003 un total de 1.840 noticias, que supone una media cercana a las 80 noticias mensuales. Y todas ellas referidas al ámbito de la educación a distancia, considerándolo de la forma más amplia posible.

Durante el año 2002 insertamos en el BENED 986 noticias y en 2003, 854. Esa bajada ha sido debida al afán por seleccionar y filtrar más y evitar repetir las mismas noticias publicadas por medios electrónicos diferentes.

Dentro de los apartados en que se estructura nuestro BENED (botones superiores de la edición Web), el correspondiente a *e-learning* ha acaparado el 30% de las noticias totales publicadas, seguido de los apartados de *nuevas tecnologías* y *educación superior* con un 14% aproximadamente cada uno de ellos.

La procedencia geográfica de los medios electrónicos en que se publican estas noticias ha sido muy variada. Se han recogido noticias de medios electrónicos ubicados en 20 países diferentes. De entre todos ellos, España ha aportado el 54% de las mismas, Argentina el 18%, Chile el 7%, México el 5%, etc.

¿Y quiénes recibimos quincenalmente el BENED? Generalmente somos profesionales ligados en ocupación o preocupación a la educación, formación, enseñanza y aprendizaje no presenciales, fundamentalmente apoyados en las tecnologías. En líneas generales, una gran mayoría de los receptores del BENED-*email* son miembros de la *Comunidad de aprendizaje en entorno virtual* de la CUED, cuyo órgano fundamental es la **Lista de Distribución Cuedistancia**, que conformamos cerca de 2000 profesionales, estudiosos, docentes o investigadores de esta forma diferentes de enseñar y aprender. El 27% de los receptores del BENED residen en España, en torno al 15% en Argentina, el 7% en México, el 5% en Colombia, el 4% en Cuba, el 3% en Brasil, y así sucesivamente hasta un total de residentes en 26 países diferentes.

De manera detallada, pueden ustedes consultar estos datos en la Web.

En fin, tras esos dos años de andadura, los que conformamos los equipos de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED) nos sentimos orgullosos de poder ofrecer estos resultados del BENED con los escasísimos medios con que contamos. Ello es debido fundamentalmente al esfuerzo de una persona muy querida por este Titular de la CUED, la Lcda. Miriam Rodríguez Valladares que realiza la gran parte del trabajo de mantener los dos formatos del BENED a disposición de todos ustedes. A ella nuestro particular agradecimiento.

Y a quienes hayan llegado casualmente a esta página, si les interesan los temas propios de esta **Cátedra UNESCO de Educación a Distancia**, no duden en solicitar el envío quincenal del BENED a su correo electrónico. Simplemente tienen que solicitarlo a bened@edu.uned.es.

Mis agradecimientos a todos los que vienen confiando en la CUED y en sus diferentes actividades.

9. UNA MAESTRÍA CONSOLIDADA EN E-LEARNING⁹

El mes de septiembre próximo se abre la **VI Convocatoria del Máster Internacional en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia (EAAD)**. Seis ediciones de un postgrado de esta envergadura suponen ya un período suficiente para avalar la solidez de esta propuesta que año tras año ofrece adaptaciones y actualizaciones en un campo del saber tan dinámico como el de la enseñanza virtual, la teleformación, el e-learning, en definitiva, la educación a distancia contemplada desde su más amplio espectro.

El marcado componente internacional de este Máster, en el que han participado hasta el momento residentes en 28 países diferentes, supone un valor añadido por el enriquecimiento que genera el obligado intercambio propiciado por el aprendizaje colaborativo entre gente procedente de tan diversos entornos contextuales y académicos.

Este Máster Internacional se inscribe como una de las actividades prioritarias de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España (<http://www.uned.es/cued>). El prestigio internacional de esta Universidad, unido al auspicio de una Cátedra UNESCO tan reconocida en el ámbito de la Educación a Distancia, son avales suficientes de cuanto afirmamos.

Aunque son cinco ediciones de este Máster las que ya se convocaron, no quiere decirse que las tareas de formación en este ámbito se iniciasen entonces (año 1999). Ya desde 1988 quien suscribe este Editorial codirigía dos cursos de doctorado a distancia sobre la misma temática y desde 1994 un curso a distancia de formación de profesores en educación a distancia. Quiere decirse que son ya 16 años dedicados a formar e investigar sobre este ámbito. Es decir, no hemos aterrizado ahora aprovechando el *boom* del elearning.

⁹ Editorial del BENED de agosto de 2004.

En cada convocatoria pretendemos mejorar la oferta atendiendo a los propios requerimientos de nuestros alumnos. Así, para esta sexta edición que ahora se convoca, además del destacado Módulo XI al finalizar el 2º Curso, impartido con formato de Taller, hemos convertido el Módulo VII (1º que se imparte en el 2º Curso) en otro Taller relacionado con el entorno Web.

Con la experiencia adquirida en estos años hemos logrado crear un ambiente de estudio en el entorno virtual que supone un aprendizaje de los demás, entre los demás, para los demás. Aprendizaje con relaciones sincronas, asincrónicas, simétricas y asimétricas.

Los materiales puestos a disposición de los alumnos, los autores de estos materiales, el equipo docente que como profesores atiende cada Módulo, los tutores coordinadores de curso y el resto del equipo de dirección y gestión son un grupo de mujeres y hombres experimentados en estos temas y plenamente comprometidos con la educación a distancia.

Invitamos a aquellos que tengan la curiosidad de conocer algunos detalles de esta oferta les animamos a consultar su Web oficial, <http://www.uned.es/master-eaad>, y si mantienen dudas, realizar las consultas que precisen a eaad@edu.uned.es

10. IMPACTO DE LA CUED¹⁰

La Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED) de la UNED de España va poco a poco consolidando su proyección. Entre enero y febrero de este 2005 hemos venido cumpliendo años en algunas de nuestras iniciativas. *Nuestro Centro Iberoamericano de Recursos para la Educación a Distancia (CIREAD)* inició su consolidación en enero de 2001.

Nuestra *Lista de Distribución Cuedistancia*, inició su andadura en febrero de 2001 y en la actualidad cuenta con casi 1.900 miembros, el 95% de ellos con un elevado nivel universitario y, a la vez, más del 85% de ellos, residente en países del área iberoamericana. Un análisis del recorrido de esta Lista Cuedistancia (CUED-L) hasta cumplir sus cuatro primeros años, pueden consultarlo en: <http://www.uned.es/cued/cuedis.html> pulsando arriba en ***IV Aniversario de Cuedistancia***. Aquellos que lo deseen pueden suscribirse a esta Lista desde esa misma dirección.

¹⁰ Editorial del BENED de marzo de 2005.

Nuestro *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED)*, <http://www.uned.es/bened> cumplió en enero de 2005 su III Aniversario. En el mismo se han venido recopilando destacadas noticias relacionadas con los temas que le son propios a la CUED. Pueden ustedes comprobar su evolución en: <http://www.uned.es/cued/boletin.html> pulsando arriba en **III Aniversario del BENED**. Pueden recibirlo gratuitamente en su dirección de correo electrónico cada quince días. Para ello sólo tienen que comunicarlo a bened@edu.uned.es

Nuestro Máster Internacional en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia (EAAD), ahora en su **VI Edición**, inició su primera edición en enero de

2000, habiendo contado hasta ahora (seis ediciones) con alumnos participantes residentes en unos 32 países diferentes, <http://www.uned.es/master-eaad>. Véanlo pulsando en «*La internacionalidad del Máster*».

Entendemos que la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED) ha alcanzado una consolidación e impacto en los ámbitos relacionados con su temática de nuestra área iberoamericana, destacados. Quizás puede servir como muestra de lo que decimos un sencillo análisis que realizamos a través del buscador más reconocido actualmente, el Google. Desde el mismo, hemos realizado este análisis que mostramos a continuación, en el que proponemos, en la primera columna la Web a la que nos referimos de las tres con que cuenta la CUED; en la segunda columna hemos situado los términos, palabras o descriptores para la búsqueda; en la tercera columna los registros encontrados con ese término por Google y, en la cuarta y última columna el puesto en que aparece la Web de la CUED correspondiente.

La tabla que se ofrece fue elaborada con búsquedas realizadas en <http://www.google.es> el 28 de febrero de 2005.

Web		Palabras de búsqueda	Registros encontrados	Puesto en que aparece
CUED	www.uned.es/cued	unesco	10.900.000	7.º
CUED	www.uned.es/cued	catedra unesco	79.600	1.º
CUED	www.uned.es/cued	catedra	603.000	2.º
CUED	www.uned.es/cued	unesco distancia	137.000	1.º
CUED	www.uned.es/cued	unesco educacion	584.000	10.º
BENED	www.uned.es/bened	boletin educacion	1.940.000	1.º
BENED	www.uned.es/bened	boletin distancia	484.000	1.º
BENED	www.uned.es/bened	boletin electronico	1.220.000	1.º
BENED	www.uned.es/bened	boletin	3.530.000	99.º
BENED	www.uned.es/bened	electronico educacion	1.420.000	2.º
Máster EAAD	www.uned.es/master-eaad	master educacion	733.000	1.º
Máster EAAD	www.uned.es/master-eaad	master aprendizaje	169.000	1.º
Máster EAAD	www.uned.es/master-eaad	master distancia	843.000	4.º

Sin duda, algunos de estos resultados nos hacen pensar en que, ciertamente, la CUED está presente en estos espacios virtuales y parece que cumple en buena medida parte de los objetivos propuestos.

Este editorial puede ser un buen pretexto para agradecer a todos los que hacen posibles estos resultados, el reconocimiento que hacen de esta Cátedra UNESCO al seguir siendo fieles a los servicios que presta.

11. EXPERTO UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN A DISTANCIA Y FORMACIÓN VIRTUAL¹¹

La Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED), <http://www.uned.es/cued> de la UNED de España, fiel a uno de sus compromisos, adquiridos ante la UNESCO y ante la propia UNED, de ofrecer fundamentalmente a ciudadanos españoles e iberoamericanos, ámbitos de formación y capacitación en todo lo que esté relacionado con la educación a distancia, presenta ahora este novedoso *Experto Universitario en Educación a Distancia y Formación Virtual*, Título Propio de la UNED de España.

Desde el año 1982, quien escribe estas líneas, está dedicado a la reflexión y estudio del fenómeno de la educación a distancia. Desde 1988 viene participando en procesos de formación dentro de este ámbito, inicialmente con la oferta de dos cursos de doctorado sobre la temática, cursos que con las modificaciones pertinentes, casi 20 años después se siguen manteniendo entre las ofertas de doctorado de la Facultad de Educación de la UNED. En 1994 creábamos y empezábamos a dirigir un curso a íntegramente a distancia sobre *Formación de Profesores en Educación a Distancia*. No conocemos demasiadas experiencias similares a nivel internacional por aquella época. En 1998 iniciábamos, junto a un buen equipo de expertos, el diseño de nuestro *Máster Internacional en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia* que, tras seis convocatorias, se decidió suspender habida cuenta de la intención de ofertar desde la UNED un Máster, Posgrado Oficial acogido a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior, de temática similar al ahora suspendido.

Esa es la razón de que la Cátedra UNESCO haya decidido ofrecer un curso de menor duración y tasas proporcionalmente más reducidas que las del Máster,

¹¹ Editorial del BENED de septiembre de 2006.

con el fin de seguir cumpliendo su objetivo de formación y capacitación. Y, naturalmente, diseñado desde la experiencia de 20 años dedicados a esta tarea que hemos venido potenciando desde la Cátedra UNESCO que tenemos el honor de dirigir.

El objetivo de nuestro *Experto Universitario en Educación a Distancia y Formación Virtual* es dotar a los participantes de una visión global y aplicada de la educación a distancia, ofreciendo una formación de excelencia en las prácticas más innovadoras de la educación en entornos virtuales y el aprendizaje en red. El curso ofrece una visión práctica y en profundidad de los usos actuales de la educación a distancia con tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que son transferibles tanto a contextos educativos como empresariales.

La optimización de procesos de formación a distancia en entornos virtuales requiere poseer una base teórica sólida sobre los principales componentes implicados en el diseño y la implementación de enseñanzas no presenciales, e igualmente, requiere conocer las derivadas de ese proceso en los niveles operativo, metodológico y de la organización.

EDUCACIÓN A DISTANCIA
Y FORMACIÓN VIRTUAL

EaD_FV UNED

[UNED](#) | [CUER](#) | [SOL](#) | [CONTACTAR](#)

[Misión](#) | [Programa](#) | [Modelo](#) | [Docentes](#) | [Admisión](#) | [Comunidad](#)

Experto Universitario

El objetivo del curso de *Experto Universitario en Educación a Distancia y Formación Virtual* es dotar de una visión global y aplicada de la educación a distancia, ofreciendo una formación de excelencia en las prácticas más innovadoras de la educación en entornos virtuales y el aprendizaje en red. El curso ofrece una visión práctica y en profundidad de los usos actuales de la educación a distancia con tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que son transferibles tanto a contextos educativos como empresariales.

A quién va dirigido	Objetivos	Aplicaciones en el campo profesional
El curso de <i>Experto Universitario en Educación a Distancia y Formación Virtual</i> se dirige a docentes, responsables del diseño formativo en entornos virtuales, gestores de proyectos de formación en empresas e instituciones y consultores del sector de la formación a distancia y en red.	La realización del curso, capacitará a los participantes para: - Evaluar la adecuación de distintas propuestas de formación abiertas y a distancia en contextos educativos o empresariales. - Diseñar y gestionar procesos de formación a distancia en entornos virtuales de aprendizaje. - Desarrollar estrategias instruccionales, elaborar materiales didácticos, coordinar comunidades de aprendizaje, gestionar conocimientos en red y evaluar los resultados de capacitación profesional con metodologías pedagógicas a distancia y <i>blended-learning</i>. - Dirigir proyectos de formación en organizaciones considerando los componentes estratégicos, de innovación y de operativización de las propuestas. - Diseñar itinerarios de formación, adaptaciones pedagógicas y actividades eficientes a distancia adecuadas a la visión estratégica de organizaciones e instituciones educativas.	El seguimiento del curso permitirá las siguientes aplicaciones profesionales: - Diseño e implementación de propuestas educativas a distancia en instituciones educativas y empresariales. - Dirección y gestión de proyectos de formación abiertos con metodologías mixtas o <i>blended-learning</i> basadas en el uso de las TIC. - Diseño, implementación e evaluación de entornos virtuales de aprendizaje para la formación en el ámbito educativo y de la empresa. - Impartición de formación en red y gestión de comunidades de aprendizaje en el ciberespacio basadas en propuestas abiertas y de acceso compartido al conocimiento.

[> más sobre competencias <](#)

Con este postgrado, la UNED, a través de la *Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED)*, y con la colaboración del *Observatorio para la CiberSociedad (OCS)*, <http://www.cibersociedad.net/>, ofrece un curso de referencia en el sector de la formación y capacitación de los profesionales vinculados al ámbito de la enseñanza y la gestión del conocimiento en instituciones educativas, el ámbito empresarial, la gestión organizativa y la consultoría en formación y tecnología.

Es nuestra pretensión que los destinatarios de este curso sean docentes, responsables del diseño formativo en entornos virtuales, gestores de proyectos de formación en empresas e instituciones y consultores del sector de la formación a distancia y en red. El seguimiento y culminación positiva de este Experto Universitario capacitará a los participantes para:

- El diseño e implementación de propuestas educativas a distancia en instituciones educativas y empresariales.
- La dirección y gestión de proyectos de formación abiertos con metodologías mixtas o *blended-learning* basadas en el uso de las TIC.
- El diseño, implementación y evaluación de entornos virtuales de aprendizaje para la formación en el ámbito educativo y de la empresa.
- La impartición de formación en red y gestión de comunidades de aprendizaje en el ciberespacio basadas en propuestas abiertas y de acceso compartido al conocimiento.

El curso de *Experto Universitario en Educación a Distancia y Formación Virtual* de la CUED responde a las necesidades de una formación de excelencia para los profesionales en instituciones educativas, en organizaciones y en el ámbito empresarial. Su diseño pretende abarcar los niveles instruccionales y organizativos implicados en el diseño, desarrollo, gestión y evaluación de aprendizajes a distancia en entornos virtuales. El curso tiene una estructura modular que abarcan los siguientes contenidos:

- **Un módulo básico, de inmersión.** Este módulo introductorio pretende, por un lado, que los participantes se familiaricen con plataforma virtual que se empleará en el desarrollo del curso y, por otro lado, sentar las bases pedagógicas desde las que serán tratados los contenidos del curso.
- **Cinco módulos teórico-prácticos con los contenidos centrales del curso.** Los módulos centrales profundizan en los componentes básico

implicados en la educación a distancia en espacios virtuales. El objetivo es que los participantes adquieran los conceptos básicos para contextualizar las propuestas de educación a distancia en organizaciones educativas y empresariales. El estudio en profundidad de estos módulos dotará a los participantes de las competencias teórico-prácticas necesarias para diseñar y gestionar proyectos formativos no presenciales basados en los usos de las TIC. Se proponen contenidos teóricos, prácticos y aplicados que sitúan las experiencias pedagógicas en una perspectiva operativa.

- **Dos módulos de carácter aplicado.** Los módulos aplicados facilitan el trasvase de conocimientos teóricos hacia la práctica y la aplicación en organizaciones. Las propuestas abarcan los niveles de desarrollo más práctico en instituciones educativas y la empresa, como son los aspectos prácticos de la docencia, implicados en la excelencia de la formación *online*, y la operativización de propuestas formativas adecuadas a la visión estratégica de las organizaciones. La metodología consiste en casos prácticos reales y otros diseñados específicamente para el curso en el ámbito de la educación y la empresa. Los docentes aportarán las claves operativas para la resolución y la visión adecuada para su enfoque. Los casos prácticos promueven la reflexión y la sistematización, de manera que los participantes puedan proyectar directamente los conocimientos adquiridos en sus instituciones/organizaciones. El objetivo último es saber «qué se hace» y «cómo se lleva a cabo» en la práctica real. En función de sus intereses, el participante deberá escoger un módulo de entre los dos propuestos.

En fin, creemos que esta propuesta puede satisfacer las demandas que este ámbito viene exigiendo desde hace unos años. Pueden obtener toda la información en <http://www.uned.es/experto-ead/>.

Capítulo 10

El caso de la UNED

1. La UNED de España.
2. Evaluación y valija virtual.
3. El libro electrónico.

CAPÍTULO 10

EL CASO DE LA UNED

1. LA UNED DE ESPAÑA¹

La Ley General de Educación (LGE) de España de 1970, recogía dentro del apartado de «Modalidades de enseñanza», el siguiente texto, «podrá impartirse enseñanza universitaria por correspondencia y a través de la radio y la televisión». No cabe duda de que ese artículo de la LGE, escrito hace treinta y cinco años, era innovador en el ámbito educativo. Allí ya se contemplaba la posibilidad de seguir estudios universitarios sin necesidad de la presencia física cara a cara y utilizando tecnologías innovadoras aplicadas a la enseñanza/aprendizaje.

El Decreto de creación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de 1972 disponía que esta institución sería, a los efectos ordinarios, una Universidad como todas las demás presenciales públicas de España, con una estructura idéntica (claustro universitario, facultades y departamentos), cuerpos docentes idénticos a los de las universidades públicas españolas; capacidad de expedición de títulos universitarios oficiales con idéntico valor que las demás universidades, etc.

En el citado decreto de creación de la UNED, se señalaba que esta Universidad «impartirá sus enseñanzas a través de la radio, la televisión, las cintas magnéticas y videomagnéticas y cualquier otro medio análogo». Desde su puesta en funcionamiento, en 1973, todos los estudios reglados (oficiales) y no reglados (posgrados y formación permanente) se vienen ofreciendo íntegramente a distancia.

El modelo pedagógico de la UNED se asienta en la producción, por parte de los equipos docentes de la Sede Central, de materiales didácticos diseñados para la enseñanza a distancia; la existencia de un servicio de tutoría semanal presencial, y voluntaria en la mayoría de los casos (salvo prácticas obligatorias), en los Centros Asociados y un sistema de evaluación que tiene su centro álgido en las pruebas presenciales que se desarrollan en los Centros Asociados, supervisadas por los equipos docentes de la Sede Central.

¹ Editorial del BENED de enero de 2006.

Desde la creación de la UNED, se viene insistiendo en la necesidad de integrar tecnologías modernas en los procesos de enseñanza/aprendizaje de esta Universidad. Desde que inició su andadura en 1973 existía un **material didáctico impreso** adaptado a la metodología a distancia y denominado Unidades Didácticas. En algunos casos ese material era autosuficiente y en otros había que acudir a determinados textos de reconocidos autores que completaban o profundizaban las explicaciones recogidas en las Unidades Didácticas. Estas unidades, las guías didácticas, las guías de carrera, los cuadernos de evaluación a distancia, las *addenda*, etc., han venido siendo algunos de los materiales impresos que se destinan al aprendizaje de los alumnos.

Ahora bien, los medios complementarios tecnológicos que utiliza la UNED como apoyo a la enseñanza, han existido desde el principio integrándose en su modelo singular y han evolucionado al ritmo de los avances tecnológicos. Así se han utilizado progresivamente las emisiones de radio, los programas de televisión, los vídeos educativos, los multimedia, la red de videoconferencia y, finalmente, Internet.

Ya en 1974 se creó la *Dirección Técnica* de la UNED que asumió la dirección conjunta de los correspondientes servicios, especialmente los medios audiovisuales y soportes de difusión utilizados en las actividades docentes. Su acción inicial se centró sobre todo en la **programación radiofónica** diaria que desde entonces ha venido ofreciendo la UNED a través de Radio Nacional de España. Desde aquel momento, todos los programas de radio producidos en la UNED, eran grabados y enviados a los Centros Asociados. Desde 1998 se viene ofreciendo a través de **Internet toda esta programación radiofónica** de la UNED. Hasta ese año 98, una vez emitida por *Radio Nacional de España (RNE)*, esta programación era de complicado acceso para algunos y de imposible audición para otros. Por ello la UNED, consciente del valor que sus programas poseen para sus alumnos y para un determinado público interesado en conocer aspectos científicos, culturales y sociales de actualidad, consideró oportuno difundirlos de manera más amplia a través de Internet.

Desde el Curso 1991/92 la UNED viene utilizando también **la televisión**, actualmente los fines de semana desde «La 2» de Televisión Española. Igualmente, **los vídeos** que se producen en la UNED, VHS antes y DVD ahora, abordan determinados temas de las diferentes materias. En otros casos conforman colecciones que curso tras curso se van ampliando. A finales del siglo pasado se inició el proyecto **TeleUNED**. El objetivo de este nuevo sitio Web en la página principal de la

UNED, es triple: a) difundir en directo los actos académicos y culturales que la propia Universidad organiza; b) posibilitar el acceso *online* a su extensa videoteca organizada en torno a un amplio espectro de temas de interés científico y cultural y, c) mostrar en diferido por Internet la programación de su televisión educativa.

Desde 1996, un servicio de **telefonía avanzada** posibilita, entre otras cosas, la comunicación y la transferencia de datos entre ordenadores y el servicio de respuesta telefónica automática que permite acceder a la información deseada que se encuentra almacenada en un ordenador en forma de voz.

Iniciada en 1993 la explotación de la *Red Digital de Servicios Integrados (RDSI)* por Telefónica de España, la UNED comenzó sus experiencias de **videoconferencia de sala** en octubre de ese año. Conforme la RDSI se fue extendiendo, la UNED fue llegando a todos sus Centros Asociados, constituyendo en su momento la más potente red de videoconferencia, para estos fines, de toda Europa.

La tradicionalmente denominada **enseñanza asistida por ordenador** no contó en la UNED con demasiadas experiencias. Determinadas materias de los programas de enseñanzas no regladas y algunas asignaturas, en su apartado de evaluación de aprendizajes, experimentaron entonces esta tecnología, como incursión en el multimedia.

La UNED dispuso de un Centro Servidor de **Videotex** desde 1990. Mediante este servicio los alumnos conectados tenían acceso por ordenador, a determinadas informaciones de interés relacionadas con aspectos académicos e informativos generales de la Universidad. Existía un servicio de acceso público con información general de la Universidad, calificaciones de selectividad, preinscripciones, información sobre becas, cursos, ayudas y ofertas de empleo. Por cada Facultad y Escuela existía un servidor de acceso restringido, sólo para los alumnos previamente dados de alta en él. Los estudiantes podían acceder a informaciones concretas de aquellas materias en las que estuviesen matriculados, calificaciones de las pruebas presenciales, comunicación con el profesor a través del correo electrónico X400, de entonces, etc.

Paralelamente a las experiencias con *videotex* se iniciaron otras propuestas de interacción profesor-estudiantes a través del ordenador. Una forma muy clásica fue la de establecer conexión entre un ordenador con *modem* y otro central al que podían acceder muchas personas para responder o preguntar u opinar. Se trataba del **BBS** (*Bulletin Board System*). En la UNED el sistema BBS se utilizó entre 1994 y 1997 en algunos cursos de postgrado con aceptables resultados.

La irrupción de Internet, afortunadamente, obligó a la progresiva supresión de los servicios de *videotext* y de *BBS*, dados su lentitud, costes elevados de conexión telefónica y limitadas prestaciones comparadas con las que se podían implementar a través de Internet.

Desde el curso académico 1995/96 se vienen realizando diferentes experiencias en la UNED que tienen como protagonista a Internet. Determinados cursos, fundamentalmente del ámbito de las enseñanzas no regladas, fueron progresivamente introduciendo en su metodología instancias formativas basadas en la comunicación a través de la red. A partir de ese año 1995 fueron muchos los profesores que progresivamente iban incorporando a su docencia el uso de un sitio Web, la utilización del correo electrónico y, posteriormente, listas de distribución y foros.

Desde el curso académico 1997/98 todos los profesores de la Sede Central de la UNED y todos los servicios administrativos de la Universidad dispusieron de ordenadores conectados a Internet y a redes locales. Todo el personal docente de la UNED desde ese mismo curso, contó desde sus domicilios con un acceso remoto a la Red UNED.

La consolidación de las diferentes propuestas, relativas a la enseñanza por Internet, tuvo su punto culminante en 1999, año en el que se inició un fuerte proceso de adaptación institucional al mundo de Internet. Se entendió que era importante que la UNED apareciera ante sus alumnos y profesores con una única *plataforma virtual de gestión del conocimiento* porque eso supondría facilitar a los alumnos el uso y a los profesores el enorme trabajo que supone producir un curso basado en la *Web*.

Se abordó el denominado «**Plan de Virtualización de la UNED**» que preveía la incorporación sistemática de servicios docentes en línea para las titulaciones que estaban actualizando sus planes de estudio. La virtualización se inició en el curso 2000-2001 con los nuevos planes de estudio, iniciándose por el primer curso de cada una de las carreras. En la actualidad todos los cursos de todas las carreras regladas, salvo raras excepciones, están virtualizados. Igualmente sucede con gran parte de los estudios de postgrado y de educación permanente.

Después de numerosos análisis se optó por la plataforma que en ese momento estaba siendo más utilizada en el mercado de la enseñanza a distancia, la *Web Course Tool (WebCT)*, herramienta para hacer cursos Web, de la *British Columbia University*. Esta plataforma, como el resto de los accesos restringidos de la

UNED

Tu Universidad | Estudiar en la UNED | Investigación / Innovación | Medios y Servicios

Noticias | Convocatorias académicas y culturales

Futuro Estudiante

Estudiante

Docente

P.A.S.

Tutor

Empresas

Nivelación ATS Título DUE

Selectividad

Acceso universidad UE y otros países

Cursos abiertos UNED

UNED Internacional

Comunicación y prensa

La UNED se suma al Día de Internet con sus Cursos Abiertos

Varios cursos galardonados y destacados en el I Premio MEC-Universidad se muestran en esta jornada para ofrecer a los internautas cómo la universidad ha hecho frente a este reto global.

Éxito de la UNED en los Campeonatos de España Universitarios

La UNED logra el oro en natación masculina y la plata en pádel y remo. En este deporte Berta Durán suma ya cuatro ediciones con la UNED sin bajarse del podium

Apertura extraordinaria de la Biblioteca Central

Los estudiantes podrán acceder durante la época de exámenes los sábados, domingos y festivos, incluido el día 15, fiesta de San Isidro en Madrid. Del 10 de mayo al 7 de junio entrada con carné de la UNED

Cursos de Verano: abierto el plazo de matrícula

Cursos de tres y cinco días, entre el 23 de junio y el 28 de septiembre en 38 puntos de España. Consultar aquí sedes, temáticas, créditos de libre configuración y precios de matrícula

Campus UNED-e

Usuario:

Clave:

Contactar con la UNED

Nuevo Usuario

Defensor Universitario

Plan General Contable

Fondo Europeo de Desarrollo Regional

www.libreria delauned.es
902 02 48 84

ahora multilingüe
castellano catalán euskera gallego

Uned 2006 | Accesibilidad | Edición | Biblioteca | Publicaciones | Fundación UNED | COIE-Empresa | Contacto | Mapa | SugerenciasWeb

UNED, está integrada dentro del ámbito de **CiberUNED**, centro de identificación de usuarios que personaliza la navegación según cada caso. Al mismo tiempo, desde el rectorado se impulsó el desarrollo de una plataforma basada en código abierto. Esta plataforma denominada **aLF** se viene utilizando progresivamente en diferentes cursos de postgrado. Pero **aLF** viene ofreciendo además un excelente servicio a multitud de comunidades de aprendizaje y grupos de investigación que la utilizan como herramienta de trabajo colaborativo. Hoy día, las dos plataformas conviven y las dos están conectadas con las aplicaciones de gestión académica con lo que se posibilita que los usuarios con un solo identificador puedan acceder a espacios de docencia y trabajo en grupo en cualquiera de las dos plataformas. El Plan de Virtualización de la UNED supuso la creación de una unidad de apoyo al profesorado para la transformación y producción de materiales orientados a los cursos virtuales.

Estas herramientas a través de los sistemas digitales se fueron utilizando en la UNED como valioso apoyo que se sumaba al conjunto de medios que ya integraban el sistema de enseñanza a distancia de la Universidad. Ha de aclararse que la utilización de la tecnología Internet, salvo en determinadas materias, tiene un carácter de uso voluntario para los estudiantes.

El profesorado durante estos años ha tenido la oportunidad de formarse en el uso de las tecnologías. Desde 1995, desde el Instituto Universitario de Educación a Distancia de la UNED se estableció un vasto plan de formación en tecnologías, de los docentes, tanto de la Sede Central como de los Centros Asociados. Esos planes de formación han posibilitado no sólo el uso de tecnologías por parte del profesorado, sino el entusiasmo de muchos equipos docentes convencidos de las inmensas ventajas que para el aprendizaje de calidad de los alumnos comportan los sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje.

En el momento actual, los centenares de asignaturas ya *virtualizadas* que conforman los planes de estudio de las diferentes titulaciones oficiales de la UNED, cuentan con una unidad o curso *WebCT*. En cada uno de estos cursos están inscritos, además de todos los alumnos matriculados en esa asignatura, el equipo docente de la Sede Central y todos los tutores de los Centros Asociados que tutelan dicha materia. Este curso *WebCT* recoge toda la información necesaria para un seguimiento exitoso de la disciplina de estudio. El estudiante puede acceder a la guía de la carrera, a la guía didáctica, a materiales que complementan los impresos ordinarios, a sugerencias de documentos y artículos soportados en Internet, a clips multimedia producidos por la Universidad, a pruebas de evaluación, a exámenes de cursos anteriores, etc. Dado el gran número de alumnos con que pueden contar ciertas asignaturas (algunas llegan a más de 4.000 alumnos), el sistema de comunicaciones que se establecen en cada curso *WebCT* se estructura fundamentalmente a través de la herramienta «Foros», de la siguiente manera:

- **Tablón de anuncios.** En el mismo se deposita toda la información que el equipo docente de la Sede Central desea ir transmitiendo gradualmente a los estudiantes.
- **Foro de tutores.** Este espacio de intercambio es de acceso restringido al equipo docente y los tutores. Es el vehículo ideal para la comunicación de todos los docentes que intervienen en cada asignatura, posibilitando una adecuada coordinación de la acción tutorial.

- **Foro de alumnos.** Este foro sería como el espacio físico de la cafetería de las instituciones presenciales. Es un foro no moderado que facilita la comunicación entre pares. Es utilizado por los estudiantes para intercambiar opiniones sobre la asignatura, apuntes, resúmenes, exámenes de cursos anteriores, resolución de dudas entre ellos, etc.
- **Foros de Centros Asociados,** Cada Centro Asociado (cada profesor-tutor) cuenta con su propio foro. Es el lugar adecuado para la acción docente directa, para la comunicación del tutor con sus estudiantes. Cada uno de estos profesores-tutores es libre para organizar este espacio de acuerdo con sus preferencias, concordantes, en todo caso, con las directrices emanadas desde la Sede Central. Desde este foro cada tutor puede difundir la programación de la actividad tutorial en el Centro Asociado, resolver dudas de los estudiantes, distribuir, mediante ficheros adjuntos, materiales de apoyo, etc. Igualmente es un espacio ideal para debatir temas de interés relacionados con la materia.

Naturalmente esta plataforma, como otras, permite que esta estructura pueda ser complementada con otros espacios de debate, de acuerdo con el número de alumnos de la materia, la especificidad de ésta, etc. Así, se vienen utilizando en estos cursos de *WebCT* estas otras herramientas: calendario (ideal para transmitir todo tipo de avisos sujetos a una fecha), evaluación (para proponer ejercicios de autoevaluación o pruebas de evaluación a distancia), posibilidad de crear grupos de trabajo, además de las ordinarias posibilidades comunicativas de correo electrónico propio y salas de chat.

En fin, a grandes rasgos ésta era y es la UNED de España desde la perspectiva, sobre todo, de la integración de las tecnologías en su reconocido modelo pedagógico.

2. EVALUACIÓN Y VALIJA VIRTUAL²

Como bien sabemos, existen en el mundo instituciones universitarias de corte unimodal, que sólo enseñan «a distancia» y lo hacen con mayor o menor integración de las tecnologías. De éstas, existen en el mundo en torno a una decena que cuentan en la actualidad con más de 100.000 alumnos. Un caso paradigmá-

² Editorial del BENED de junio de 2004.

tico de este tipo de universidades es el que representa la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, con más de 160.000 alumnos que cursan estudios a distancia dentro de sus carreras o estudios reglados, titulaciones oficiales con validez en toda España y que, además, imparte docencia a distancia a cerca de 30.000 alumnos en cursos de postgrado, doctorados, etc. Por su parte, más de 2.000 de los alumnos que realizan estudios reglados, residen en el extranjero.

Pues bien, en todas estas universidades viene planteándose como uno de los problemas básicos a los que ha de darse una respuesta adecuada y propia de los tiempos actuales, el que surge en torno al subsistema de la evaluación presencial de los aprendizajes o logros académicos de los estudiantes, con atención especial a la evaluación de los alumnos en todos aquellos estudios que llevan a titulaciones oficiales.



La UNED, desde su creación en 1972, ha venido cuidando hasta el extremo estos procesos de evaluación, organizando a lo largo de cada año tres convocatorias de Pruebas Presenciales que todos los alumnos que siguen estos estudios reglados realizan en los Centros Asociados de la Universidad, ubicados a lo largo

y ancho de la geografía española así como más allá de las fronteras españolas. Durante las semanas que duran estas pruebas presenciales, todos los alumnos pueden examinarse de las materias de las que se matricularon y han de hacerlo, sea en el Centro Asociado que sea, el mismo día y hora. En el sistema tradicionalmente empleado hasta hace poco, el presidente de cada uno de los tribunales de estas pruebas, en cada Centro Asociado, abría el sobre de una materia concreta y entregaba los formularios de examen a los alumnos de determinado Centro Asociado, a la vez que lo hacían simultáneamente los presidentes que examinaban en los restantes Centros Asociados.

El curso pasado 2003/2004, por ejemplo, se realizaron en la UNED, en las tres convocatorias (febrero, junio y septiembre), un total de 528.247 exámenes. Puede suponerse la complejidad de gestionar tal volumen. A esta problemática, obviamente, la tecnología va aportando nuevas soluciones. Por eso, nos ha parecido de interés insertar a continuación, en este editorial del BENED, algunas de las consideraciones que, desde el Vicerrectorado de Nuevas Tecnologías y coincidiendo con las Pruebas Presenciales del mes de junio de este año, se acaba de cursar al profesorado de esta Universidad.

Se señala desde el citado Vicerrectorado que, en el escenario clásico de la UNED (aún presente en algunos Centros), las Pruebas Presenciales se realizaban mediante la distribución por la red de Centros Asociados de las pruebas, ensobradas por asignaturas y envalijadas en cofres de acero cerrados con llaves que portaba el tribunal examinador (evolución de las primeras valijas de madera y los cierres con candados). La seguridad del proceso de envío y custodia, junto al elevado número de exámenes (dependiendo éstos en cada caso del Centro Asociado), requería un esfuerzo considerable tanto en logística como en transporte, que se aplicaba desde el proceso de creación y ensobrado por parte de cada Equipo Docente, el envalijado por las Facultades y Escuelas, el envalijado posterior agrupado por Centros Asociados, hasta el transporte final, custodia y realización de las pruebas en más de 70 Centros Asociados, repartidos por toda la geografía española y por nuestra red de centros en el extranjero.

Hace tres años, un sistema innovador informático permitió la organización de las pruebas, la autenticación y control de asistencias de los alumnos, así como el control y la auditoría del reparto y recogida personalizados de las pruebas y la realización de actas. Este proceso se denominó **valija virtual**.

El funcionamiento tiene dos fases. En la primera, que se realiza algo más de un mes antes de las pruebas, se organiza la entrega digitalizada de las pruebas por

parte de los diferentes equipos docentes de manera distribuida, cada uno en un ordenador convenientemente securizado en su Facultad o Escuela. Este sistema informático recoge las diferentes Pruebas Presenciales y las encripta y envía para su almacenamiento y custodia en un servidor central. Las pruebas encriptadas se vuelcan a CD-ROM y se distribuyen a los Presidentes y Secretarios de los Tribunales, días antes de la realización de las pruebas, junto con unas llaves digitales en disquete. Siempre deben estar separados estos dos elementos.

La segunda fase transcurre en los Centros Asociados, que disponen de equipos de descifrado e impresión rápida. El tribunal hace uso del CD-ROM y la llave digital, y elige la fecha y hora de la prueba (que está controlada de forma centralizada para que nadie pueda abrir una prueba antes de que se pueda producir) y el sistema descifra y controla el acceso a los alumnos que tienen examen en dicha hora.

Este sistema permite a su vez la gestión de la asistencia, el control del tiempo de duración del examen y la ubicación de cada alumno en el aula, teniendo en cuenta la colocación de alumnos con su misma asignatura. Igualmente, permite la impresión sencilla de certificados por el Tribunal, a la salida del alumno del aula.

Como puede apreciarse, ante tal volumen de alumnos, se van dando pasos seguros que, garantizando el proceso de evaluación, agilicen la gestión de este movimiento impresionante de alumnos y profesores.

Nos ha parecido de interés traer este mes de junio, clásico mes de exámenes en las universidades españolas, los datos y reflexiones apuntados propios de una macrouniversidad a distancia.

3. EL LIBRO ELECTRÓNICO³

La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España está en proceso de convertirse en la primera editorial española de textos electrónicos. Esta librería está accesible desde el portal de la UNED. De la propia información facilitada por la UNED, extraemos algunas ideas respecto a lo que es y a las ventajas que puede proporcionar el libro electrónico.

³ Editorial del BENED de mayo de 2002.

El libro electrónico ofrece múltiples ventajas desde un punto de vista didáctico y editorial. Para la Editorial representa un considerable ahorro económico al eliminar los procesos de impresión, distribución y almacenamiento; aspecto que repercute en el abaratamiento del producto y en la posibilidad de ofrecer un mayor porcentaje de beneficio a los autores. Además, permite una difusión internacional del producto y en unas condiciones de seguridad óptimas para evitar las copias fraudulentas.

Por su parte, el usuario podrá disponer inmediatamente de los textos a un precio notablemente más barato que en el formato impreso. El libro electrónico, además, es una nueva forma de enfrentarse a la lectura y al estudio, ya que ofrece una serie de características particulares de gran interés. En este sentido, y aunque existen pequeñas diferencias entre los dos formatos (LIT y PDF) en la forma de tratar el libro electrónico, cabe citar, de manera general, las siguientes:

- **Portabilidad:** El usuario dispone de una extensa biblioteca electrónica en su ordenador o PDA que puede transportar sin esfuerzo y consultar en cualquier momento y lugar. En el caso de Reader®, además, se permite la descarga de cuatro copias del mismo libro —ninguna de las cuales puede ser compartida con otro usuario (sistema de seguridad de copia e impresión)—, lo que posibilita tener el mismo libro en varios soportes al mismo tiempo.
- **Accesibilidad:** El libro electrónico permite la lectura verbal del texto al incorporar un «plug-in» de conversión texto-voz. Además, en el libro electrónico se pueden manipular los tamaños de la fuente y, como en el caso del Microsoft Reader®, ajustar la calidad de la legibilidad de la pantalla al disponer de la tecnología Clear Type®. Por otra parte, especialmente también en el caso de Microsoft Reader®, cabe la posibilidad de manejar los textos en formato «Audiobook».
- **Manejabilidad:** El libro electrónico permite la búsqueda de términos y de palabras dentro del libro, acceder al significado de palabras y expresiones, marcar, dibujar, resaltar y anotar y, en el caso de Reader(r), consultar «Webs» externos, manejar diccionarios múltiples mientras se lee y compartir anotaciones con otros usuarios.

Entendemos que para la formación a distancia este artilugio puede ofrecer otras posibilidades que, sin duda, beneficiarán a quienes tienen hoy serios problemas para acceder a determinada bibliografía sólo disponible en grandes bibliotecas o en librerías sólo de determinadas ciudades y países.

Aunque podemos remontar a siglo y medio atrás el nacimiento de la modalidad de educación a distancia, en realidad su expansión mundial se inició a finales de los años 60 e inicio de los 70 del pasado siglo. La modalidad fue integrando en su historia reciente todas las tecnologías que pudieran mejorar y facilitar los aprendizajes y también la docencia. A mediados de la década de los años 90 irrumpió en la escena educativa el fenómeno Internet. La educación a distancia no ha sido ajena al mismo, y hoy, salvo en zonas más desfavorecidas, no se entendería esta forma de enseñar y aprender sin la utilización de las herramientas que posibilita la Red. Estamos convencidos de que, en efecto, como reza el título del libro, la educación a distancia va ganando terreno a los formatos presenciales. Es cierto que las fronteras entre ambos son cada vez más difusas. En este libro se exponen puntos de vista que el autor ha ido escribiendo desde los inicios de este nuevo siglo, relacionados con formatos de docencia y aprendizaje mediados por las tecnologías.

Lorenzo García Aretio, autor de esta obra, es decano de la Facultad de Educación de la UNED y titular de la cátedra UNESCO de Educación a Distancia, <http://www.uned.es/cued>. Toda su vida universitaria la ha dedicado a investigar, a reflexionar y a publicar sobre el fenómeno de la educación a distancia en cualesquiera de sus diferentes formatos y presentaciones.

UNED

Editorial

ISBN: 978-84-362-5879-0



9 788436 258790

0138034EE01A01