

Para citar este artículo:

Paredes, J. (2009). Perfiles de docentes en los modelos de enseñanza que emergen de los usos de plataformas e-learning en España. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 8 (1), 53-63. [<http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>]

Perfiles de docentes en los modelos de enseñanza que emergen de los usos de plataformas e-learning en España

Teaching models and Learning Management System (LMS): profile of university teachers in Spain

Joaquín Paredes Labra

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Campus de Cantoblanco
C/ Fco. Tomás y Valiente, 3
28049 – Madrid (España)

Universidad Autónoma de Madrid

Email: joaquin.paredes@uam.es

Resumen: En el desarrollo de una investigación sobre Modelos de enseñanza y aprendizaje presentes en los usos de plataformas de e-learning en universidades españolas y propuestas de desarrollo, se ha puesto de manifiesto cómo influyen determinadas concepciones pedagógicas y trayectorias vitales en la configuración de prácticas de enseñanza con plataforma de teleformación y, en definitiva, modelos de enseñanza practicados. La valoración de diversos modelos de enseñanza se realiza a través del análisis de tipologías de modelos de profesor, donde se destaca cómo profesores maduros, con una concepción dialógica de la enseñanza a tenor del tipo de herramientas (de comunicación grupal) y metodologías y agrupamientos que utilizan (trabajo colaborativo y grupal, con trabajo por casos y desarrollo de proyectos), se identifican con usos más frecuentes y ricos pedagógicamente hablando de las plataformas. Se vuelve a constatar que son las propuestas de enseñanza y los profesores que las respaldan y no las funcionalidades de las plataformas las que moldean las prácticas que se desarrollan y la naturaleza de lo que acontece en esta modalidad de enseñanza. Aunque el presente de las prácticas docentes universitarias con TIC no es halagüeño para prácticas abiertas de enseñanza, hay indicios para albergar la esperanza de prácticas más reflexivas y abiertas.

Palabras clave: Telemática. E-learning. Universidad. Enseñanza. Tecnología educativa.

Abstract: A research about teaching models in e-learning uses of platforms in Spanish universities has shown how they affect certain teacher beliefs, shaping teaching practices with distance learning platform and, ultimately, practiced teaching models. Teaching assessment is done through teaching models analysis, which highlights how teachers mature, with a dialogical education scope (communication group, collaborative work, cases and project activities), are identified with more frequent and rich platforms uses. We note again that are educational scopes and teachers who support them and platforms functionality that shape the practices that are developed and the nature of what happens in e-learning. Although these practices are not rosy for wider teaching practices, there are signs for hope to practice more thoughtful and open.

Keywords: Telematics. E-learning. Higher Education. Teaching. Educational Technology.

1. Introducción

Los usos de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la docencia universitaria presencial son objeto de interés creciente (Area, 2008a). Forma este interés parte del proceso de transformación de la enseñanza universitaria, con tantos planos (la innovación en el aula, el cambio institucional de la enseñanza en la facultad, la reforma del sistema), y no surge de manera espontánea, pues hace falta impulso de la administración, formación de los docentes, proyectos monitoreados y evaluados, incentivos, dotaciones y espacios.

Este estudio forma parte de otro estudio más amplio¹ (en adelante denominado estudio principal) (Gewerc, 2008). En el mismo se trata de clarificar algunos aspectos de un problema complejo, el cambio de las prácticas de enseñanza universitaria, un tema muy relevante al arrancar la década, pero aún no bien resuelta su caracterización, donde se cruzan aspectos de enorme interés y muy diversos, particularmente en Europa, a propósito de la convergencia metodológica de las universidades europeas y la eclosión del negocio de las plataformas de teleformación: el e-learning y los campus virtuales; el blended learning (Anderson, 2004; Bartolomé, 2004; Grané, Rigola y Willen, 2006; Scholze y Wiemann, 2007); la didáctica universitaria y los usos y prácticas de las TIC (Area, 2004, 2008b; García Aretio, 2003; Cebrián, 2002); aspectos específicos de enseñar, como procesos de comunicación (con herramientas clásicas, con Bonk, 2003; o mejorados con herramientas de la web 2.0, como Del Moral, 2008), la tutoría (Valverde, 2005) y la evaluación; e incluso mirando la formación de los docentes de universidad por cómo se está planteando la formación de otros profesores, donde funciona un perfil ideal propuesto para trabajar con recursos e-learning (Cebrián, 2003; Rubia, Anguita y Ruiz, 2006; Rute, 2008).

¹ EA2007-0046, Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Programa de Estudios y Análisis, Convocatoria de 15 de noviembre de 2006, BOE 15-12-06; Resolución de 29-05-2007, BOE 13-06-2007

En el estudio principal (Gewerc, 2008) se plantea un análisis de la relevancia de los usos, efectos y modelos de uso de plataformas en la consecución de una enseñanza acorde con el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En este trabajo se abordan los problemas y resultados relacionados con los perfiles de los docentes universitarios que utilizan plataformas de teleformación (transmisor, facilitador). El estudio principal (Gewerc, 2008) combinó una encuesta sobre un instrumento de 28 preguntas ofrecido a cinco millares de profesores, con un análisis descriptivo y por conglomerados, con grupos de discusión, para un total de nueve universidades.

2. El cambio en las prácticas de enseñanza universitaria

El sistema universitario está en transformación. Uno de los pilares del cambio es una nueva forma de enseñar en la universidad. La nueva metodología la podemos caracterizar como abierta, con mejoras en la participación de los estudiantes, en su tutela, en los sistemas y amplitud de la evaluación y en los recursos para enseñar y aprender, entre los que destacan nuevos usos de TIC, así como un intangible como la consideración del conocimiento en las disciplinas, cómo se aborda y cómo se construye ciencia. Un resultado del estudio principal (Gewerc, 2008) es valorar hasta qué punto se están consiguiendo prácticas de esta naturaleza con herramientas de e-learning.

La revisión realizada (Duart, Alba, GUNI) muestra, referido a los perfiles de docentes, como principales características ejercicios solitarios de profesores con vocación innovadora y metodologías anticuadas, transmisoras. Se identifican como modelos uno transmisor o de diseminación frente a otro facilitador, que puede tener diferentes naturalezas; donde el papel de los estudiantes puede ser exclusiva o simultáneamente descubrir, hacer, discutir y resolver problemas de la realidad o trabajar sobre la realidad misma. Anderson (2004) ha aclarado que la construcción de la presencia docente es muy diferente según modelos que denomina de diseminación y de comunidad investigadora (figuras 1 y 2), de complejidad creciente en la riqueza de sus componentes.

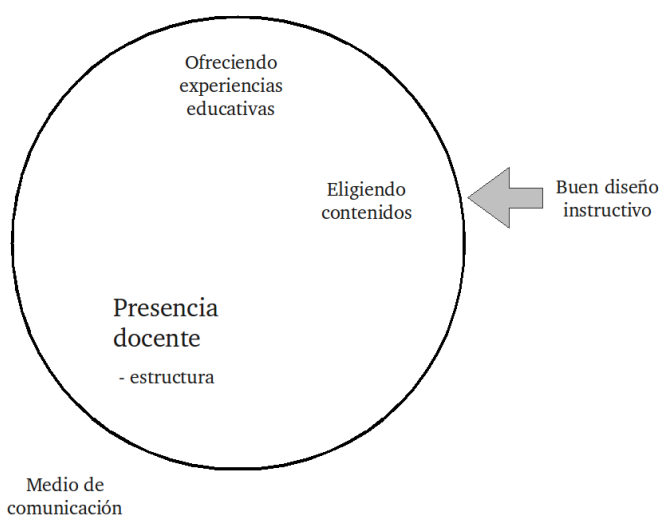


Figura 1. Modelos de diseminación (basado en Anderson, 2004)

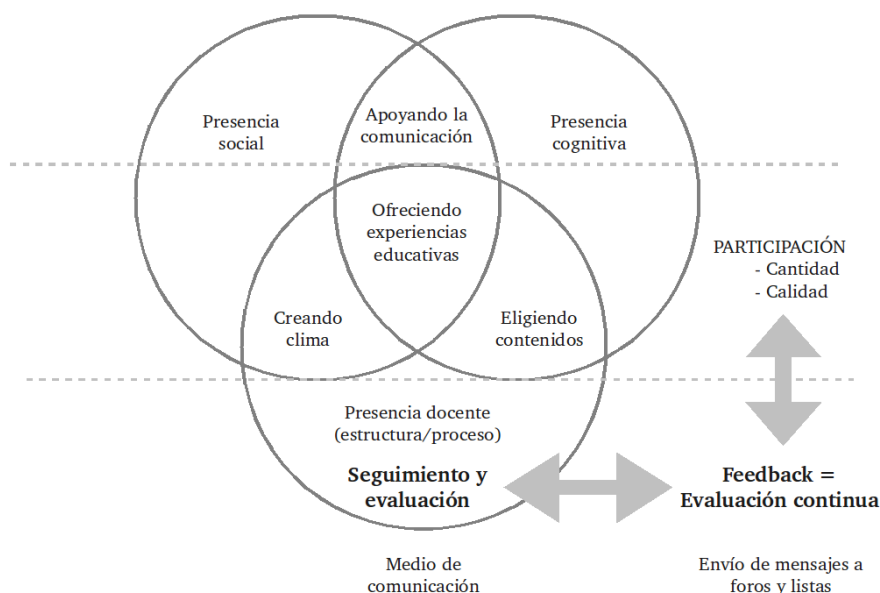


Figura 2. Comunidad investigadora (basado en Anderson, 2004)

Así, por ejemplo, entre los últimos estudios sobre campus virtuales, las prácticas identificadas en la Universidad de La Laguna, por ejemplo (Area, 2008b), donde se utiliza una rejilla de análisis que incluye actividades, recursos, organización, formas de comunicación y modelo pedagógico para las prácticas de profesores, se identifican como actividades, las que están ligadas a una tarea de lectura encargada por el profesor al grupo que se resuelve por escrito (modelo de diseminación). Hay poco espacio para otro código y otros tipos de interacción. Hay evaluación finalista, y poca de carácter continuo (más propia de comunidades investigadoras). Por ello, en algunos casos, la mayoría de las aulas virtuales se conciben como un espacio para la transmisión de información, ya que los profesores les proporcionan a los alumnos documentos, lecturas y enlaces. La mayor parte de los foros no funcionan, salvo cuando el profesor lanza una pregunta y crea debate. En otros, el profesor además de mantener informados a los alumnos de cualquier novedad, consiguió a través de sus mensajes y comentarios, crear un clima de interacción entre sus alumnos. Cuanto mayor es la experiencia de los docentes, más amplio es el uso de los recursos de la plataforma, en este caso de Moodle.

Con respecto al modelo pedagógico, se identifican tres tipos, uno documental (se cuelgan documentos), otro basado en la comunicación y uno tercero en el desarrollo de proyectos. La mayoría de las aulas virtuales son espacios gestionados y dinamizados por un solo profesor; el trabajo colaborativo entre varios profesores se desarrolla en muy pocas aulas

virtuales. Históricamente, hay tradición de trabajo exclusivamente bajo el interés de los docentes, una comunidad de práctica, no por una cultura institucional. Hay un movimiento abajo – arriba, o periferia – centro en palabras de Schön que recuerda Lourdes Montero. Aquí lo organizativo cruza los modelos. No se ofertó institucionalmente ningún espacio, recurso o portal para la docencia virtual. Ello provocó que aquellos profesores sensibilizados con la necesidad de utilizar las TIC en la docencia buscaran soluciones paralelas y creadas *ad hoc*, al margen. Presentado este ejemplo en movimiento en La Laguna, podremos comparar presencias y ausencias con lo que ahora se dirá para un colectivo más amplio.

3. Los modelos de profesor que emergen en las prácticas de enseñanza con TIC

Tras realizar un procedimiento de conglomeración, en el estudio principal (Gewerc, 2008) se definieron cuatro clusters. En el gráfico 1 se identifica su número y ámbitos de conocimiento a los que están ligados.

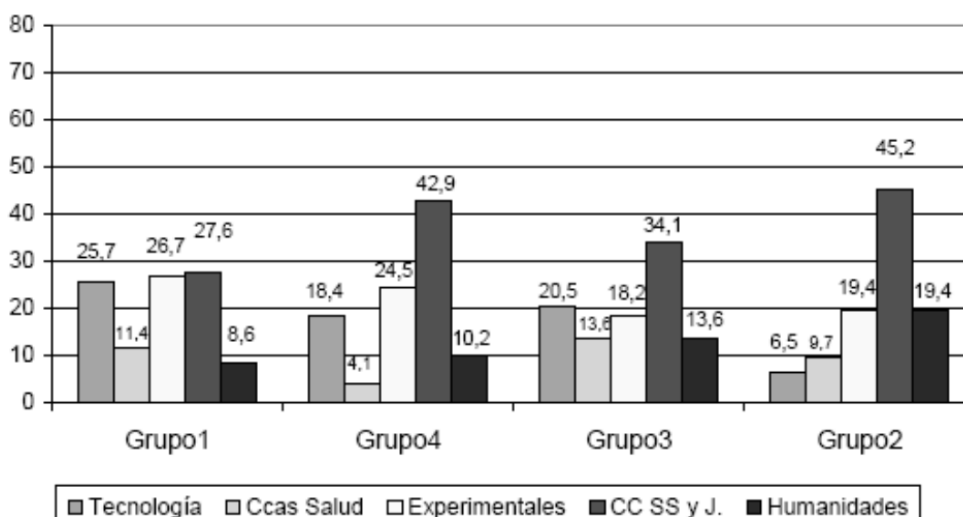


Gráfico 1. Características de los grupos

Se observa en este gráfico que el colectivo de Ciencias Sociales está fundamentalmente en el grupo 2, y el de Ciencias Experimentales en el 1. Estos grupos van a tener una relevancia que luego se dirá. En cuanto a su edad, el colectivo que reúne más jóvenes es el 3. Los usos de TIC de estos grupos son variados. Así, se observa como el grupo 1, de ciencias experimentales y más tradicional, no promueve procesos de comunicación como hace el grupo 3, reflexivo de ciencias sociales.

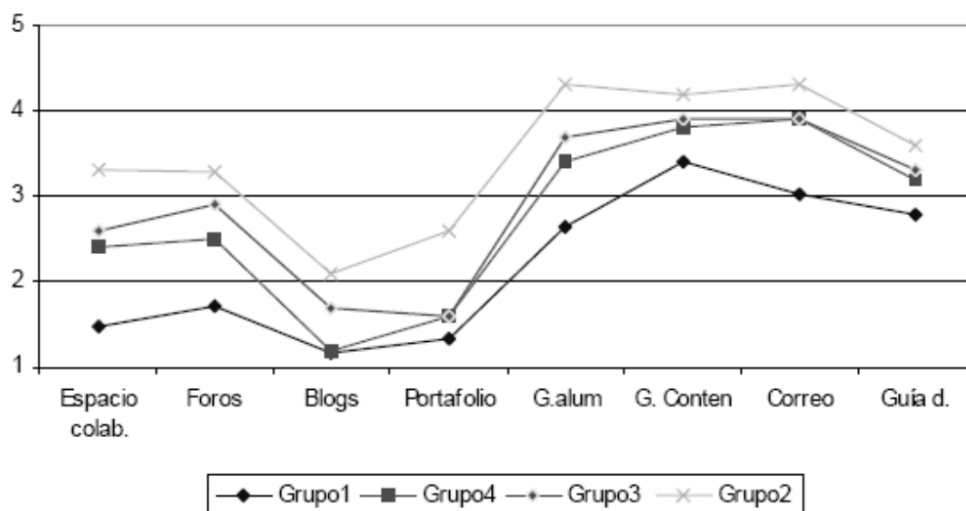


Gráfico 2. Uso de herramientas de comunicación

Esta tendencia se confirma en los rasgos de la enseñanza practicada (gráfico 3), las actividades (gráfico 4) y los recursos (gráfico 5) propios de una enseñanza más abierta.

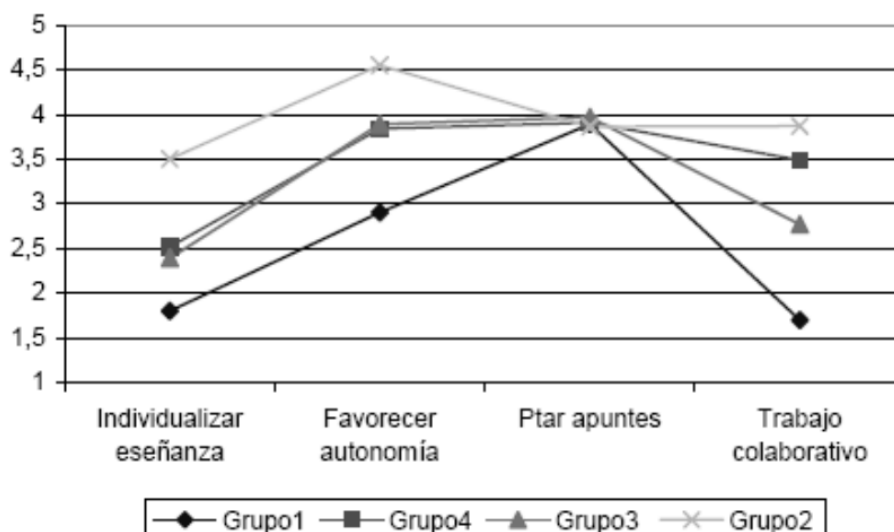


Gráfico 3. Principios implicados.

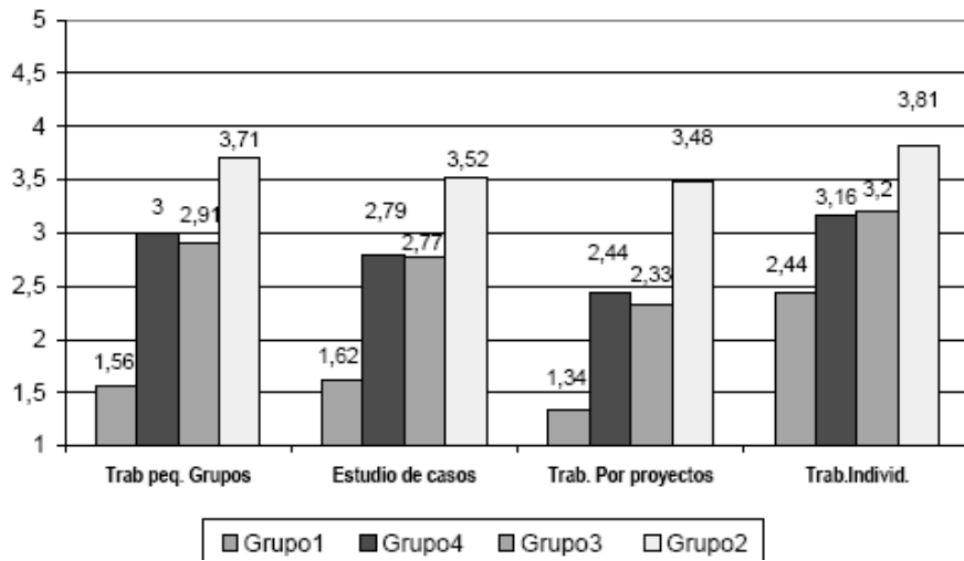


Gráfico 4. Actividades promovidas.

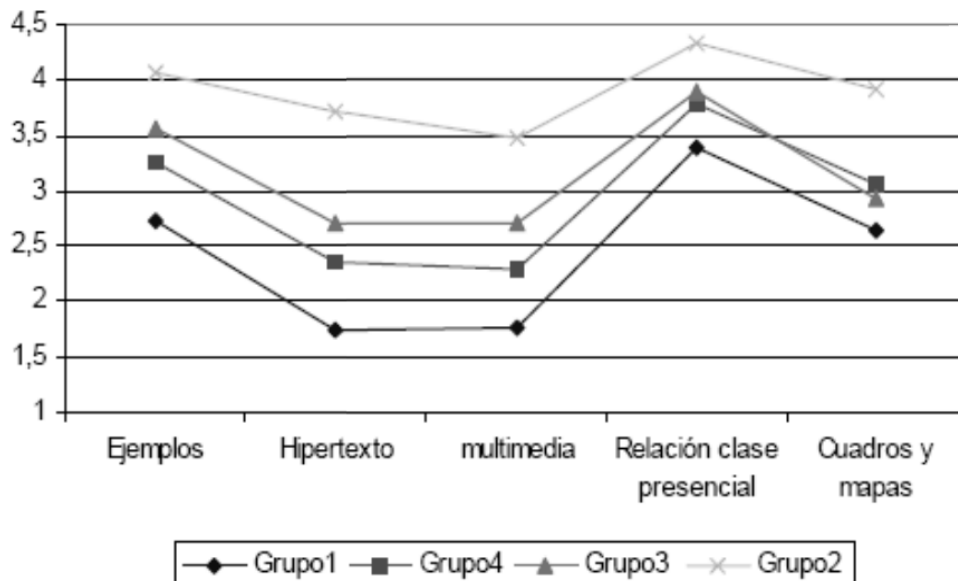


Gráfico 5. Recursos implicados

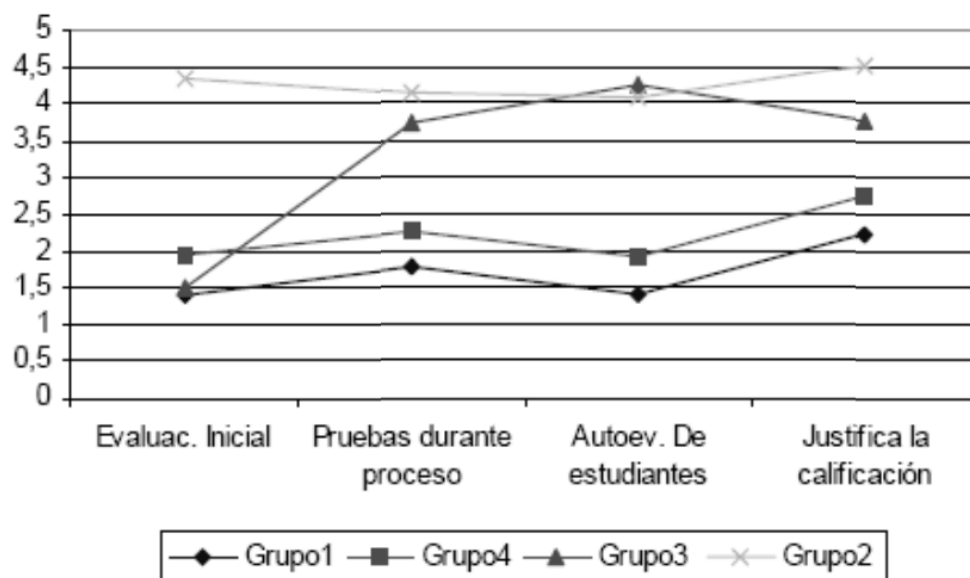


Gráfico 6. Tipos de evaluación practicados.

En general, el colectivo más abierto apuesta por una variedad metodológica e incluye más recursos, así como una evaluación más rica y variada, que a su vez está relacionada con el tipo de aprendizaje procurado (gráfico 7), en general más complejo e igualmente variado.

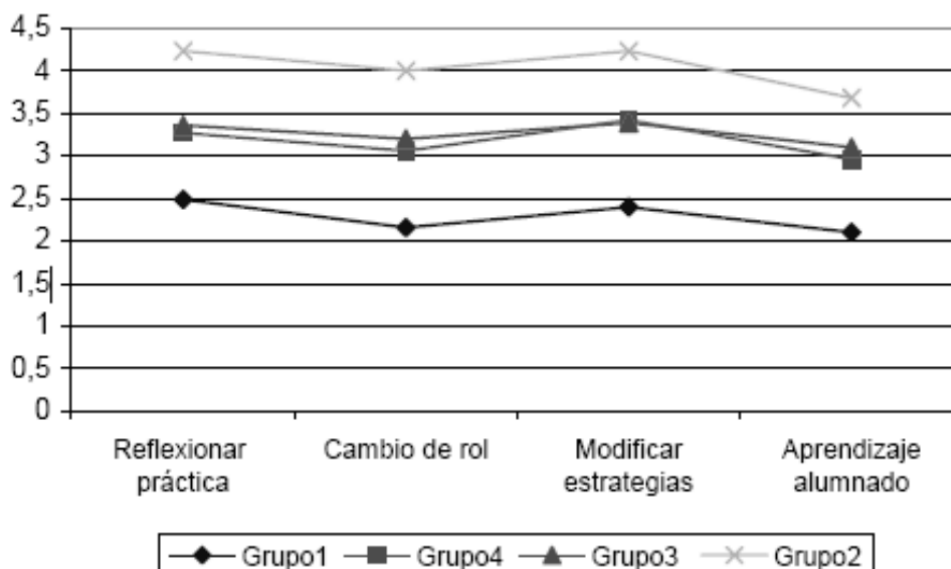


Gráfico 7. Tipo de aprendizaje procurado.

Por tanto, si bien en el estudio principal (Gewerc, 2008) se identifica como práctica principal la de enseñanza transmisiva, como la seña de identidad de los docentes universitarios, habida cuenta del gusto por el depósito en las plataformas de material impreso para analizar; hay indicios

para pensar que los docentes participantes en el estudio muestran en general una inclinación por una enseñanza variada, en la que los procesos de comunicación tienen un protagonismo grande. El estudio de Area encuentra que el blended learning practicado apoya enseñanza tradicional. El estudio principal (Gewerc, 2008), como se indica en otra parte, identifica pocas prácticas en equipo, pero hay algunas.

Por lo que afecta a las culturas y a los procesos organizativos que se van consolidando, las plataformas son herramientas con amplia potencialidad. La intensidad de su uso nos muestra confianza en sus variadas posibilidades, con las que hacer metodologías variadas. Pensando en el estudio de Area, donde la experiencia (ligada a alguna cultura o tradición de cambio) es un factor de movilización, observamos que para los docentes del estudio principal (Gewerc, 2008) la riqueza de usos anima a pensar en posibles cambios a medio plazo en las prácticas de enseñanza.

4. Conclusiones

Sabemos desde hace tiempo que las TIC no son suficientes para la transformación educativa. El éxito depende, en buena medida, de la calidad del diseño educativo (Scholze y Wiemann, 2007), es decir, naturaleza del conocimiento, principios, naturaleza de las interacciones o el papel de los recursos. Usos escasos de herramientas de comunicación, fijación por el correo electrónico, escasa variedad de recursos, pocas propuestas de actividades colaborativas, evaluación limitada a procesos sumativos, tutoría como momento de control y no de crecimiento, corresponden, por el contrario, a un colectivo orientado hacia una enseñanza de naturaleza transmisiva, donde las plataformas vienen a reproducir lo que ya ocurre en las aulas.

Las creencias latentes que emergen en el subestudio cualitativo dentro del estudio principal (Gewerc, 2008) parecen indicar un cambio de signo, hacia lo reflexivo, orientado al cambio, toda vez que algunos profesores identifican en la utilización de la plataforma una forma de cuestionamiento a su práctica y la posibilidad de crecimiento personal y profesional. Otro ejemplo de cambio se encuentra en las diferencias significativas según la naturaleza del grupo de docentes participantes. Al parecer, en el estudio objeto de análisis es significativo el ámbito, en este caso las Ciencias Sociales y una enseñanza más abierta. En otros estudios, analizados para preparar el presente, tienen relevancia profesores de otros ámbitos de conocimiento, como los de las Ciencias Experimentales, y allí se dice que por la naturaleza de las interacciones con las herramientas y la menor dependencia de los materiales textuales, un signo de rigidez en la manera de construir el conocimiento. Estos resultados no concuerdan. Ahora bien, si lo que importa son las prácticas más abiertas, quizá el problema de análisis no es el ámbito de conocimiento sino la ausencia de certidumbres sobre el conocimiento científico del colectivo estudiado, o bien la posibilidad de explorar con herramientas TIC que van más allá del manejo de documentos, que añaden posibilidades diferentes de aprender investigando.

Pensamos que hay creencias latentes sobre otro tipo de enseñanza que modelan los usos de las TIC, tal y como se viene defendiendo en este ámbito de los recursos y materiales didácticos y refrenda, por ejemplo, una revisión de investigaciones de Castaño (2003). La plataforma anima a explorar y pensar, posiblemente a hacer una crítica de la propia práctica, en la línea del cambio profundo que invocaba el revisor ahora citado, y la necesidad de cambio de rol profesional. En otra parte se ha dicho que los innovadores ya lo eran, que lo que ocurre con TIC ya ocurría de otra forma, o con TIC más ligeras. Bajo las innovaciones ya hay estratos de innovaciones previas. Sobre ellas hay apropiaciones del e-learning, es decir, gracias a las buenas prácticas los docentes se sienten más seguros año a año. Y puede haber comunidades de práctica que las apoyaban antes de ocurrir, que las apoyaron al surgir y que las apoyan al crecer. Todo esto cuando hay apoyo y alguna dirección política y organizativa en la universidad, señalan los propios docentes con cierta insistencia, que da cuerpo a proyectos educativos, a diseños de naturaleza educativa en los que tienen cabida prácticas más abiertas con plataformas de teleformación.

5. Referencias bibliográficas

- Anderson, T. (2004). Teaching in an online learning context. En T. Anderson y F. Elloumi. *Theory and Practice of Online Learning*, Athabasca University, 273-294.
- Area, M. (Coord.) (2008a). La docencia virtual en las universidades presenciales (Vol.II). *RIED (Revista Iberoamericana de Educación a Distancia)*. 11 (1). Obtenido 1 junio 2008 desde http://www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com_content&task=view&id=462&Itemid=155
- Area, M. (Dir.). (2008b). *Evaluación del campus virtual de la Universidad de La Laguna. Análisis de las aulas virtuales. Periodo 2005-07. Informe dirigido a la UDV (unidad de docencia virtual) de la Universidad de La Laguna. La Laguna, mayo 2008*. Obtenido 1 junio 2008 desde <http://webpages.ull.es/users/manarea/informeudv.pdf>
- Bartolomé, A.R. (2004). Blended learning: conceptos básicos. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 23, 7-20. Obtenido 1 junio 2008 desde <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2301.htm>.
- Bonk, C. (2003). I should have known this was coming: computer-mediated discussions in teacher education. *Journal of research on technology in education*. 36 (2), 95-102.
- Castaño, C. (2003). El rol del profesor en la transición de la enseñanza presencial al aprendizaje on line. *Comunicar*, 21, 49-55.
- Cebrián, M. (2002). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.

- Cebrián, M. (2003). Análisis, prospectiva y descripción de las nuevas competencias que necesitan las instituciones educativas y los profesores para adaptarse a la sociedad de la información. *Píxel bit*, 20, 73-80. Obtenido 1 junio 2008 desde <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n20/n20art/art2007.htm>
- Epper, R.; Bates, A. (2003). *Enseñar al profesorado a utilizar la tecnología*. Barcelona: Uoc.
- Frigola, J.; Willem, C.; Grané, M. (2006). Recursos y direcciones de utilidad para proyectos relacionados con e-learning y Blended Learning (BL). *Telos: Cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad*, 67, 98-103. Obtenido 1 junio 2008 desde <http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=10&rev=67>
- Gewerc A (coord.) (2008) Modelos de enseñanza y aprendizaje presentes en los usos de plataformas de e-learning en universidades españolas y propuestas de desarrollo. Informe final. Madrid: Dirección General de Universidades. (En línea): <http://www.cecace.org/docs/PEA-EA2007-0046.pdf>
- Martin, I.; Stubbs, M.; Endlar, L. (2006). The structuration of blended learning: putting holistic design principles into practice. *British journal of educational technology*, 2, 163-175
- Moral, E. del; Villalustre, L. (2008). Las wikis vertebradoras del trabajo colaborativo universitario a través de WebQuest. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa – RELATEC*, 7 (1), 73-83. [<http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>]
- García Aretio, L. (2003). *La tecnología educativa en la enseñanza superior: entornos virtuales de aprendizaje*. Madrid: McGrawHill.
- Rubia, B.; Anguita, R.; Ruíz, I. (2006). Evolución de un proyecto colaborativo en la formación práctica interdisciplinar de Magisterio en un entorno tecnológico: dos años de experiencia. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2), 309-323.
- Rute (2008). *Declaración de la Junta Directiva de RUTE ante los nuevos títulos universitarios para la formación del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. 31 marzo 2008. Obtenido 1 junio 2008 desde <http://www.rute.edu.es>
- Scholze, T.; Wiemann, S. (2007). Proyectos satisfactorios de aprendizaje combinado en 2006: Experiencias en diferentes entornos de aprendizaje formal, no formal e informal. *eLearning Papers*, 3. Obtenido 1 junio 2008 desde <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11897.pdf>
- Valverde, J. (2005). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa – RELATEC*, 4 (1), 153-167. [<http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>]