

Metodologías para potenciar el trabajo no presencial a través del campus virtual: la Historia económica mundial en un nuevo formato EEES

Miquel Gutiérrez Poch

Professor del Dpt. D'Història i Institucions Econòmiques
Universitat de Barcelona Facultat d'Economia i Empresa
Edifici Principal, Torre 2 - 4a planta, Diagonal, 690
08034 Barcelona Tel. 93 402 44 77
mgutierrez@ub.edu

Anna Carreras-Marín

Professor del Dpt. D'Història i Institucions Econòmiques
Universitat de Barcelona Facultat d'Economia i Empresa
Edifici Principal, Torre 2 - 4a planta, Diagonal, 690
08034 Barcelona Tel. 93 4039638
annacarrerasmarin@ub.edu

Resumen

En el departamento de Historia e Instituciones Económicas, llevamos ya unos años probando de forma experimental diversos recursos virtuales que han culminado con la difusión de Moodle. En este artículo presentamos la tipología de recursos que han permitido apuntar algunas de las líneas de innovación en los ámbitos de la formación, por un lado, y la evaluación, por el otro, junto a los resultados obtenidos en su aplicación a distintos grupos de estudiantes.

Palabras clave: Historia Económica, Aprendizaje activo, Evaluación

Códigos JEL: N0, A2

Abstract

The Department of Economic History and Institutions at the University of Barcelona has a long experience on TICs applied to teaching. In the last years, it has been developed using Moodle. In this paper, we present a sample of training and evaluation resources which we have tried with students in different courses.

Keywords: Economic History, Active Learning, Evaluation

1. Introducción: una orientación mixta o *blended learning*. Las TIC y la actividad presencial

Queda fuera de toda duda la importancia de las TIC como herramientas cognitivas. Sin embargo, su creciente protagonismo no debe borrar algunos de los indudables valores de la tradición docente: la clase presencial (la frecuentemente llamada clase magistral). Este trabajo parte de la voluntad de integrar esta tradición con las nuevas herramientas docentes. A la distinción entre aprender de la tecnología y aprender con la tecnología (Solomon, Perkins y Globerson 1992), se le debería sumar aprender "en reflejo" de la tecnología. En ese contexto el aprendizaje de un adulto, como es el estudiante universitario, debe pasar por utilizar al máximo su potencial autónomo, siendo esencial la interacción docente versus discente y, lógicamente, a la viceversa. Las TIC, en este caso el Campus Virtual de la Universitat de Barcelona ofrece una plataforma idónea para esta interacción. Defenderíamos en ese sentido el *blended/hybrid learning* o aprendizaje mixto¹. La esencia de esta aproximación a las TIC consistiría en combinar las posibilidades de ambas e ir, incluso, más allá de las posibilidades que presenta cada una de ellas por separado. En realidad sería incluir una herramienta más, a la amplia pléyade de elementos docentes. En definitiva, que las TIC, a pesar de su indudable importancia, no deben apartar de la centralidad al docente. Debe ser el docente el que marque el ritmo de las TIC no éstas que condicionen aquél. El docente debe asumir nuevos roles aunque sin renunciar a la mayor parte de los que ha venido desarrollando hasta el momento y a someterlos a la adecuada revisión. Tampoco la clase magistral puede permanecer inmune a los cambios. Es más, debe cambiar. Por tanto, según el criterio defendido en este trabajo, afirmaciones que digan cosas similares a "*más importante que 'qué' se enseña será 'cómo' se enseña*" no son nada correctas. El cómo no debe hacer olvidar el qué. En este sentido, la fórmula de *blended learning* aplicada se podría calificar inicialmente como de edulcorada para ir articulándose progresivamente.

El protagonismo de los elementos *online* ha ido creciendo desde un plano relativamente secundario, en un primer estadio, hasta llegar a alcanzar notable protagonismo. El final del proceso se materializará a partir de curso 2010-2011, cuando en la mayoría de enseñanzas en la que participan los miembros del GIDCHE (Grupo de Innovación Docente en Historia

¹ Garrison; Vaughan (2008)

Económica, Política y Social) empezarán los nuevos grados adoptados al EEES. En ese escenario el uso de las TIC será mucho más intensivo.

2. Moodle: un entorno de aprendizaje colaborativo y/o multipersonal

Una de las nuevas exigencias en la implantación del EEES en la universidad consiste en la necesidad de planificar, no sólo las horas teóricas y prácticas de las clases impartidas presencialmente, sino también las horas que los estudiantes deben invertir en la asignatura, más allá de su asistencia al aula. De este modo, el trabajo no presencial y autónomo de los estudiantes pasa a formar parte de los créditos de la asignatura en los nuevos planes de estudio. Este cambio supone, por un lado, la estimación de los tiempos de estudio mínimos necesarios para superar la asignatura, así como el desarrollo de trabajos dirigidos que ayuden a los estudiantes a optimizar las horas de las clases presenciales, que, por otro lado, han sido sustancialmente reducidas en relación a las contempladas en los anteriores planes de estudio. En este sentido, diseñar el trabajo no presencial de los estudiantes se convierte en una nueva actividad docente para el profesorado.

Ambas herramientas, trabajo presencial y no presencial, deben pensarse, deben construirse y deben articularse para su enriquecimiento mutuo. En este marco son esenciales y estratégicos el uso de los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA)². En este caso el EVEA utilizado es el Moodle, que ofrece un amplio abanico de posibilidades: desde la preparación de materiales de estudio previos al desarrollo de la clase presencial, hasta las actividades de evaluación o ampliación de la información ofrecida en dichas clases. Moodle parte de una visión constructivista de la educación. En este enfoque el profesor crea el ambiente necesario para que el estudiante con base a sus habilidades y conocimientos propios construya el conocimiento en lugar de transmitir simplemente la información que se considera que los estudiantes deben conocer.

En la presente comunicación presentamos los resultados de la aplicación de algunos de estos recursos todavía en entornos previos a la implementación del EEES. Se distinguen los recursos no presenciales enfocados hacia el aprendizaje y la dinamización del aula, de aquellos otros orientados a la evaluación y seguimiento del trabajo realizado por los estudiantes. El límite entre un uso u otro de un recurso no es tan claro ya que, con

² Simón (2008)

frecuencia, materiales utilizados en el aula en la práctica docente se recuperan en actividades evaluatorias y/o similares.

3. El análisis de caso: los grupos de Historia Económica en la Diplomatura de Ciencias Empresariales

Estas actuaciones se han realizado de forma coordinada en el seno del Grupo de Innovación Docente en Historia Económica, Política y Social de la Universidad de Barcelona (GIDHE) del que forma parte la mayor parte de docentes del Departamento de Historia e Instituciones Económicas. Por lo tanto, muchas de las iniciativas abordadas responden a una voluntad colectiva, coordinada y de trabajo en equipo de diferentes profesores de la asignatura, no únicamente a los implicados directamente. Inclusive, los planteamientos plasmados responden a docentes de otras asignaturas, aunque miembros del grupo. El punto de partida es una larga tradición en la creación y divulgación de herramientas docentes desde inicios de la década de 1990 con la publicación de una *Guía Práctica de Historia Económica Mundial*, la creación de un sistema tutorial de enseñanza, la redacción y discusión de un manual de la asignatura, etc. Crucial en el mantenimiento de esta “cultura” docente ha sido el uso intensivo de los dossiers electrónicos disponibles desde hace años y que en la actualidad han sido sustituidos por un Campus Virtual en entorno Moodle (CVM a partir de ahora). La transición a la nueva plataforma se ha realizado aplicando elementos de coordinación y formación propios entre los miembros del GIDHE.

El trabajo que aquí se presenta es el resultado de la aplicación del CVM en los cursos académicos 2007-08 y 2008-09, en la asignatura de Historia Económica de la Diplomatura de Ciencias Empresariales de la Universidad de Barcelona. La experiencia docente se ha llevado a cabo en dos tipos distintos de grupos de estudiantes: por un lado, unos con más de 100 estudiantes matriculados y, por otro lado, otros con 35. Con todo, y como parece lógico, ambos tipos de grupos compartían idéntico Plan Docente, aunque la flexibilidad de éste ha permitido su adecuación a realidades tan diferentes.

La primera tipología de grupo, desafortunadamente, responde a la realidad cotidiana de nuestras aulas. Desde un punto de vista pedagógico probablemente sea una realidad muy poco recomendable, pero las limitaciones económicas a las que se enfrentan nuestras

universidades hacen poco probable su desaparición en un período corto de tiempo. En particular, tanto en el curso 2007-08 como en el 2008-09, se recogen las experiencias de tres grupos separados en cuanto a las aulas presenciales, pero compartiendo un único CVM. De momento, para el curso 2010-2011 la realidad a la que nos enfrentaremos se está materializando en grupos de 100 alumnos.

El segundo tipo de grupo, los llamados Grupos Bolonia, han actuado como campo de experimentación de diferentes estrategias docentes y evaluadoras para valorar su potencial en grupos de otras características, mediante el contraste con la trayectoria seguida en grupos "grandes". Asimismo, se han puesto a prueba diferentes mecanismos de coordinación con el resto de docentes, totalmente inexistentes hasta el momento. Incluso se han experimentado algunas prácticas concebidas conjuntamente con profesores de asignaturas de otros departamentos. También en este caso se han utilizado como referente los CVM de los cursos 2007-2008 y 2008-2009. Los grupos Bolonia tenían la ventaja, y al mismo tiempo el inconveniente, del reducido número de sus miembros y la existencia de un perfil relativamente homogéneo de alumnos (pocos repetidores: en la mayoría de casos ninguno). Un grupo tan reducido permitía una actuación mucho más inmediata en las herramientas docentes aplicadas. El primer curso de implementación de este grupo piloto, el curso 2006-2007, coincidió con el de la adopción del CVM por parte de la Universitat de Barcelona. En el curso 2009-2010 estos grupos ya no han funcionado.

El punto de partida para abordar este proyecto ha sido la tradición de trabajo en equipo antes reseñado y la intensa labor desarrollada en los llamados dossiers electrónicos desde hace una decena de años. Esta herramienta telemática partía de un paradigma de tecnología interactiva. Sin embargo, en este entorno la interacción acostumbra a ser individual al partir de una pedagogía conductivista³. El nuevo CVM participaría de unos principios más colaborativos. Del mismo modo, el nuevo entorno ofrece mayores posibilidades de retroacción o *feedback* con los estudiantes. Esta retroacción puede llegar a un nivel muy elevado de personalización. Este potencial ha permitido otorgar a la evaluación, realizada durante el curso bajo parámetros que permiten calificarla de continua, siguiendo la normativa de la Universitat de Barcelona, un sesgo formativo muy notable⁴. Ello

³ Simon (2007)

⁴ Stobart (2008a y 2008b)

proporcionaría a los alumnos las herramientas para conocer las razones de su evaluación y buscar soluciones para la mejora en todos los casos. Esta retroacción, sin embargo, no se ha limitado a la existente en el proceso de evaluación. Justamente, el *feedback* es una de las variables más efectivas en el proceso de aprendizaje como señalan diferentes estudios⁵. En las entrevistas personalizadas y en la valoración docente se ha destacado esta circunstancia y su valor formativo. En esa política de *feed-back* se ha potenciado la correcta identificación del alumno en el CVM a través de una fotografía. Ello permite proporcionarle informaciones muy ajustadas a su comportamiento, comentarios y actuaciones en el aula. Idénticamente, el CVM proporciona frecuentes elementos de interacción en dirección contraria: de discente a docente. En este caso, al margen del control del uso que se hace, se pueden planificar actividades para ayudar a definir de forma más rica el perfil del alumno.

En paralelo a la profundización en el conocimiento y las posibilidades del CVM, el GIDHE está abordando diferentes iniciativas para profundizar en la innovación docente. En estos momentos está muy avanzada la reformulación de contenidos de la Guía Práctica editada a inicios de la década de 1990. La propuesta se basa en nuevos contenidos y materiales y una mayor integración de sus contenidos en el CVM, sin renunciar a una edición en papel. En segundo lugar, se está trabajando en una ambiciosa base de datos de elementos con potencial docente. Se pretende construir una caja de herramientas que proporcione al docente un acceso inmediato a datos, informaciones, elementos gráficos, etc. que permitan variedad, versatilidad e instantaneidad. Estas "herramientas" podrán ser incorporadas tanto en el trabajo en el aula, como en el realizado fuera de ella, tanto en la clase "magistral" como en la actividad práctica (sea evaluable o no).

La aplicabilidad de determinadas metodologías docentes depende en gran medida del tamaño de cada grupo de estudiantes. Por ello, el hecho de combinar en este análisis grupos reducidos y grupos de más de 100 estudiantes nos permite ofrecer una visión más completa del potencial de los recursos virtuales ante escenarios docentes contrapuestos. Por un lado, los grupos grandes ofrecen la información cuantitativa de este estudio, poniendo de relieve la utilidad de los recursos virtuales como estrategia para intentar personalizar el aprendizaje en aulas masificadas. Por otro lado, y de forma complementaria, los grupos reducidos

⁵ Gibbs; Simpson (2009), pp. 19-22.

ilustran las posibilidades cualitativas de estos recursos. La utilización del CVM es absolutamente mayoritaria en los grupos pequeños. La propia dinámica del grupo arrastra a convertirlo en un eje central del seguimiento del curso. Asimismo, los alumnos que siguen el día a día de la asignatura en los grupos "grandes" también han incorporado el CVM como herramienta central. En el primer caso, los porcentajes serían de prácticamente del 100% y en el segundo están alrededor de dos terceras partes de los estudiantes inscritos (véase tabla 1). Este porcentaje coincide, en su mayoría, con aquellos alumnos que han optado por la evaluación continua y son habituales del aula. Por contra, los alumnos absentistas no utilizan el CVM con tanta continuidad ni tan profundamente. Ello permitiría apuntar que estos alumnos no lo perciben como una herramienta que sustituye a las clases. Si a esta percepción le sumamos la de los alumnos "de aula", se puede afirmar que el CVM es conceptualizado como una herramienta complementaria a la actividad presencial.

Tabla 1- Participación en grupos de más de 100 estudiantes en el CVM de la asignatura

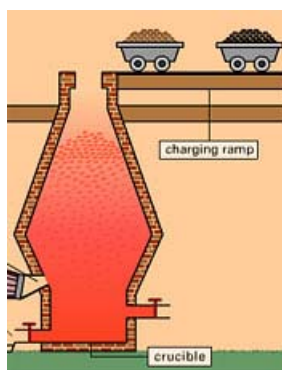
	Estudiantes matriculados en los tres grupos	Estudiantes participantes activamente en el CVM	%
2007-8	416	286	68,75
2008-9	505	338	66,93

4. Recursos no presenciales de aprendizaje y dinamización del aula

Los recursos no presenciales de aprendizaje que se han aplicado en las experiencias docentes que aquí analizamos se basan en formatos electrónicos diversos: diapositivas explicativas de los temas, artículos de prensa, links a webs externos, fragmentos de textos académicos, esquemas de contenidos, imágenes, mapas y vídeos ilustrativos de los distintos temas desarrollados. Algunos de estos elementos permiten una rápida visualización, bien en casa o bien en el aula, de cuestiones de difícil y compleja explicación. A modo de ejemplo se han utilizado de forma intensiva las herramientas interactivas desarrolladas por la BBC y relacionadas con la tecnología durante la Revolución Industrial (véase figura 1). Otro grupo de recursos de amplio uso, y notable éxito en ciertas actividades, han sido las bases de datos *online* que se han utilizado con frecuencia, especialmente en los temas correspondientes a la segunda mitad del siglo XX. Con preferencia para ciertas clases y prácticas se ha utilizado la Penn's World Table (<http://pwt.econ.upenn.edu>). Sobre esa base cuantitativa se ha

explicado y evaluado diferentes contenidos. Un elemento que también se ha experimentado es la utilización del CVM como elemento pautador de las lecturas a realizar, básicamente del manual de referencia⁶. Asimismo, con notable frecuencia, se han puesto a disposición de los alumnos los materiales de las prácticas evaluatorias (o no) de forma previa al día en que se tienen que realizar. No se proporciona la pregunta a realizar. Ello genera una dinámica de trabajo y preparación previa de los contenidos muy apreciable. Convierte las diferentes actividades, especialmente las evaluables, en auténticos actuaciones formativas.

Figura 1- Un ejemplo del uso de herramientas interactivas: la tecnología de la Revolución Industrial



The Blast Furnace Animation:

http://www.bbc.co.uk/history/british/victorians/launch_ani_blast_furnace.shtml

En cuanto al diseño se dotó al CVM de la asignatura de una estructura clara y homogénea. El elemento estructurador eran los bloques temáticos presentes en el Plan Docente de la asignatura. La estructura interna se iniciaba con los esquemas de los temas, se continuaba con materiales de soporte, los enlaces virtuales, los cuestionarios interactivos y otros materiales adicionales. El propio CVM, como contenedor de materiales docentes, era referenciado y utilizado en las clases. Frente a la opción realizada en los grupos grandes se optó por experimentar en este caso con la posibilidad de no hacer disponibles las presentaciones gráficas utilizadas en clase. De hecho, se ha tendido a convertirlas en un elemento sustitutorio de las tradicionales transparencias. El objetivo era reforzar el papel de la clase "magistral", en el sentido más positivo de la palabra y estructurar a su alrededor el proceso de construcción del conocimiento. En ese proceso de construcción el CVM era

⁶ Feliu, Sudrià (2006)

básico ya que marcaba las pautas de las lecturas, proporcionaba elementos de referencia, etc.

Justamente, un tema de discusión entre los miembros del GIDHE es la conveniencia o no de hacer disponibles las diapositivas explicativas de los temas a través del CVM. Dos son las posturas: una defiende esta actuación y otra se opone dado que los alumnos creen que la presentación es equivalente a la clase. Se está tendiendo a una postura mixta, partiendo de lo experimentado en los grupos Bolonia. Esta opción consiste en hacer disponibles las presentaciones únicamente con los materiales (textos, imágenes, gráficos, cuadros, etc.) y/o reducir la parte explicativa. Con ello, se pretende evitar que el alumno haga suyos los contenidos de la asignatura con el referente único de la presentación de diapositivas. Ello borra una de las mejores virtudes de la "clase magistral", como es la posibilidad de hacerse suyos los argumentos a través de su incorporación escrita. En este sentido, las diapositivas presentadas en el aula y disponibles en el CVM, previamente a su desarrollo presencial, hacen un uso intensivo de las imágenes como mecanismo para transmitir ideas o conceptos, no siendo en ningún caso una versión digital de los apuntes.

Los recursos de dinamización del aula que se han puesto en práctica han sido los foros de debate, así como las consultas sobre distintos aspectos de la asignatura. Los foros de debate son instrumentos importantes de la dinamización del grupo, ya que permiten debatir cuestiones relacionadas con la asignatura en las que los estudiantes deben confrontar los contenidos teóricos explicados en el aula con sus propias concepciones de la realidad. El foro requiere un nivel de participación e implicación muy alto del estudiante, por lo que son pocos los que llegan a usarlos de forma sistemática (véase tabla 2). Sin embargo, aunque sólo un pequeño grupo de estudiantes ha debatido activamente en los foros, un grupo más numeroso ha hecho el seguimiento de los distintos debates implicándose, aunque pasivamente, en el proceso de aprendizaje que allí se desarrollaba. En este sentido, los foros virtuales permiten crear un espacio de debate, en paralelo al desarrollo de las clases, donde los protagonistas son los estudiantes con suficiente capacidad crítica e implicación para dejar por escrito sus opiniones. Este entorno multipersonal adquiere pleno desarrollo a su potencial cuando se utiliza para la discusión y presentación de ensayos firmados por el propio alumno. Hay que señalar que el entorno virtual, en los grupos de estudiantes

actuales, supone un espacio de mayor libertad donde se sienten más cómodos para expresarse. De este modo, en las experiencias docentes que hemos llevado a cabo los debates han sido mucho más intensos en el CVM que en el aula presencial en el caso de los grupos grandes. A pesar de ello, el éxito o el fracaso de cada foro iniciado ha dependido de las dinámicas de cada grupo de estudiantes, así como de las preguntas planteadas por el profesor para iniciar dichos debates.

La realidad es completamente diferente en los grupos pequeños. Curiosamente, el uso del foro ha sido prácticamente nulo. Únicamente el foro se ha dinamizado en alguna actividad de contenido evaluatorio. De hecho, ello partía del planteamiento inicialmente establecido por el docente de no estimular en exceso el uso del foro. Se pretendía valorar el voluntarismo de los alumnos.

Tabla 2- Participación en los foros de debate en grupos de más de 100 estudiantes

	Número de debates	Número de respuestas	Estudiantes activos	Participación media por debate	%
2007-08	18	88	286	5	1,71
2008-09	5	26	338	5	1,54

Las consultas a los estudiantes en los grupos grandes han tenido mayor participación que los foros por parte de los estudiantes (véase tabla 3). En el curso 2007-08, la participación media en las consultas supuso un 36% de los estudiantes que participaban activamente en la asignatura. En el curso 2008-09 esta participación fue del 35%. En este caso, las consultas se diseñaron para recibir la retroacción de los estudiantes respecto al desarrollo de la asignatura, tanto en el aula presencial como en el CVM. Este recurso permite conocer la opinión de los propios estudiantes respecto a cómo se está desarrollando la asignatura, en este sentido, es un recurso de recogida de información que resulta de enorme valor para conocer la reacción de los estudiantes ante las distintas metodologías docentes que se van desarrollando. En el caso de los grupos pequeños las consultas se han utilizado muy poco, preferentemente a inicios de curso. Cuando se han utilizado, el porcentaje de participación estaría en torno del 50% y 75%.

Tabla 3- Participación en las consultas acerca del desarrollo de la asignatura (número de respuestas recibidas en cada consulta) en grupos de más de 100 estudiantes

	2007-08	2008-09
Consulta 1	176	131
Consulta 2	166	74
Consulta 3	151	150
Consulta 4	50	
Consulta 5	131	
Consulta 6	81	
Consulta 7	90	
Consulta 8	97	
Consulta 9	138	
Consulta 10	105	
Consulta 11	87	
Consulta 12	56	
Consulta 13	52	
Consulta 14	63	
participación media	103	118

5. Recursos no presenciales de evaluación y seguimiento del trabajo de los estudiantes

Los recursos no presenciales de evaluación que se han diseñado han consistido, preferentemente, en la realización de una serie de prácticas *online* a través de las cuales los estudiantes podían obtener un 40% de la nota final de la asignatura. En los grupos de más de 100 estudiantes el seguimiento de estas prácticas evaluadas fue del 52% en el curso 2007-08 y del 63% en el curso 2008-09 (véase tabla 4). Parece confirmarse con estos resultados la mayor utilización del CVM por parte de los estudiantes con fines evaluadores y su uso más marginal como herramienta formativa. En los grupos de más de 100 estudiantes las prácticas *online* permiten eliminar los costes de organización de la evaluación dentro del aula, ya sea a través de la necesidad de incrementar la fuerza docente en esos momentos puntuales o a través de dividir el grupo para ser evaluado, lo que comporta necesariamente una reducción de las horas de docencia magistral, ya de por sí muy reducidas. En cambio, el hecho de que los estudiantes realicen sus prácticas fuera del aula obliga a plantear éstas bajo criterios que impidan la copia masiva de las respuestas. En este caso, el tipo de práctica desarrollado se ha basado en la formulación de preguntas que

implicasen un nivel de valoración personal o capacidad crítica en relación a los contenidos teóricos trabajados presencialmente en el aula. Esto representa un nivel de dificultad bastante alto para unos estudiantes de primer curso que todavía no han desarrollado suficientemente la capacidad de análisis crítico, pero aunque sea de forma incipiente ésta va mejorando a lo largo del curso. El desconcierto inicial frente a la posibilidad de que existan diversas respuestas posibles ante una misma pregunta, todas ellas correctas, va disminuyendo progresivamente con este sistema de prácticas. Sin embargo, también disminuye de forma gradual la participación de los estudiantes en estas prácticas a lo largo del curso, como también se observa en los datos de la tabla 4. Otra estrategia adoptada, ésta en los grupos pequeños, para evitar la copia masiva ha sido la personalización del ejercicio a realizar. A cada alumno se le asigna un tema. Este curso, el 2009-2010, se han realizado adaptaciones a esta actividad personalizada. Dada la dificultad de personalizar la actividad *a priori* se ha utilizado una lista de temas (con el correspondiente link al material objeto de análisis) de los cuales los alumnos han debido realizar uno, de acuerdo con unos criterios prefijados por el docente.

Tabla 4- Participación de los estudiantes de grupos de más de 100 en las prácticas on-line

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	media
2007-08	249	286	280	244	205	241	249	161	194	136	124	215
2008-09	327	338	338	324	288	281						316

Uno de los elementos importantes, utilizado ya en el anterior entorno virtual de los dossiers electrónicos, fueron los cuestionarios interactivos. La mayor parte de los primeros temas del temario contaban con este tipo de cuestionarios *multiple choice*. Su papel era, y es, meramente formativo. Por tanto, se dotaron desde su creación de constante retroalimentación a los alumnos. La retroalimentación era tanto en un sentido negativo como positivo. En el primer caso, el de una respuesta incorrecta, se aconsejaba al alumno una determinada lectura o fuente de consulta. En el segundo caso, cuando la respuesta era la correcta, se hacían acotaciones y precisiones que permitían completar los conocimientos del estudiante. Curiosamente, desde su "volcado" desde los dossiers electrónicos al CVM se ha advertido una progresiva pérdida de utilización (véase tabla 5 y 6).

En el contexto de una explícita evaluación continua los alumnos han pasado a primar más las prácticas concebidas como elemento evaluable y no como elemento estrictamente formativo. En este caso, los cuestionarios fueron un instrumento estrictamente formativo y de estudio y preparación de los exámenes por parte de los estudiantes. La media de uso en el curso 2007-2008 era de 41 respuestas por cuestionario (el 51,1% de los estudiantes implicados) en el grupo Bolonia y de 339 en los grupos grandes. En el curso 2008-2009 la media se había reducido a 20 (el 29%) en el grupo Bolonia y a 172 en los grupos de más de 100 estudiantes matriculados. Curiosamente, durante este curso, en un grupo de 150 matriculados ha aumentado notablemente el acceso a esta herramienta. Los primeros temas estan a un nivel de uso en torno del 60-70%. El análisis de la tipología de alumnos permite apuntar la hipótesis que los alumnos en un grupo mayor intentan potenciar más las herramientas telamáticas en un entorno difícil que en uno de "proximidad".

Con todo, en todas los casos se apreciaba una caída en la utilización de esta herramienta a lo largo del curso. Esto refrendaría la opinión, antes vertida, de que los alumnos priorizan de forma clara, aunque progresiva las herramientas evaluadoras no las formativas. Sin embargo, los números indican el gran potencial evaluador y formativo de esta herramienta, previo estudio de mecanismos y contenidos a aplicar. Las veces que se hicieron dichos cuestionarios indica este potencial, especialmente si se tiene en cuenta que se trataba de un recurso sin ningún incentivo en términos de puntuación para la asignatura. En tono de autocrítica se debería mencionar que sería deseable una mayor integración de esta actividad y sus resultados en la actividad del aula.

Tabla 5-Participación de los estudiantes en los cuestionarios de autoevaluación (número de veces que se hicieron los cuestionarios, ya fuese por distintos o por los mismos estudiantes) en grupos reducidos

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	media
2007-08	63	46	36	31	28	41
2008-09	34	20	19	17	11	20

Tabla 6-Participación de los estudiantes en los cuestionarios de autoevaluación (número de veces que se hicieron los cuestionarios, ya fuese por distintos o por los mismos estudiantes) en grupos de más de 100

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	media
2007-08	374	453	196	314	326	296	354	358	338	348	370	339
2008-09	383	333	206	179	144	113	115	101	73	69		172

A través de los informes individualizados sobre la actividad de los estudiantes también es posible verificar el número de conexiones de cada uno de ellos en diferentes momentos del curso, detallándose dicha información para recursos concretos. Es decir, el CVM permite ver si el estudiante ha visualizado los materiales complementarios antes de la clase, después de la realización de la misma o jamás ha visualizado dicho recurso. A pesar del elevado nivel de detalle acerca de la actividad no presencial que se puede obtener con los informes individualizados de actividad, su uso generalizado en grupos numerosos presenta fuertes limitaciones. A este respecto se aprecian tres pautas de alumnos: los usuarios "constantes" (con una media de una conexión diaria), los usuarios esporádicos (se conectan una vez a la semana) y los pasivos (llegan al extremo de no conectarse nunca, muchos de ellos no se presentan a examen). El diseño de las actividades intenta potenciar el primer perfil. Por tanto, se intenta utilizar el CVM como herramienta única de comunicación entre docente y alumnos. Inclusive se utiliza su sistema de mensajería frente al correo electrónico "normal".

El marco referencial del proceso de evaluación de los grupos Bolonia ha sido prácticamente idéntica a la de los restantes grupos, dado que el plan docente común marca de forma estricta cómo debe ser la evaluación. Sin embargo, se han aplicado algunas peculiaridades. La primera es una actividad evaluatoria continua muy distribuida en el tiempo. El mecanismo ha sido introducir dos niveles de ejercicios, con dos valoraciones también diferentes. El primero se corresponde con una prueba vinculada a cada uno de los bloques. El segundo con unas pruebas de mayor calado que llegan a puntuar un punto sobre el total de la nota final. Tanto en un caso como en otro se han hecho en su mayoría en la propia aula. Esta planificación ha llevado en que prácticamente cada semana se han realizado actividades evaluatorias. Asimismo se han utilizado diferentes mecanismos de corrección (como la anónima realizada por un mismo estudiante, etc.).

Un elemento que se puso en funcionamiento durante el curso 2008-2009, en los Grupos Bolonia, fue un trabajo voluntario, cuya elaboración en paralelo al análisis en clase, permitía una aproximación muy directa a la temática analizada en clase. El objetivo era trazar en clase el hilo argumental de esta cuestión: el crecimiento económico y las coyunturas en la segunda mitad del siglo XX. El trabajo lo realizó la práctica totalidad de los alumnos. En el planteamiento de la actividad era tan importante la confección del

trabajo como su visualización por el resto de alumnos. Ello movió a crear un entorno multidireccional. Todos los alumnos podían leer los trabajos de los otros. El elemento que incentivaba dicha práctica eran los comentarios realizados por el profesor. Inclusive, en las entrevistas individuales alguno valoró el trabajo de sus compañeros. Era justamente el objetivo de la actividad: construir el conocimiento a través del trabajo propio y el de los otros.

Otra estrategia de evaluación, tanto de las actividades realizada *online* como aquellas realizadas por el alumno en la propia aula, ha sido utilizar algunas de las herramientas del CV para que la nota sea algo más que un indicador cuantitativo. Un elemento nada sorprendente, por otro lado, ha sido una clara diferencia entre el nivel de alumnos que no han superado la asignatura entre los grupos tradicionales y los grupos "Bologna". En el primer caso, el porcentaje de la asignatura no superada fue en el curso 2008-2009 del 42%, mientras que en los segundos fue únicamente del 10%.

6.Conclusiones

El trabajo que aquí se presenta sigue un marco teórico basado en el concepto del *blended learning*, donde las herramientas de las TICs, siendo muy relevantes, nunca llegan a considerarse más que una manera de potenciar y complementar los recursos docentes tradicionales, plasmados en la que se denomina la clase magistral. Por ello, el trabajo no presencial en ningún caso se plantea como un sustituto de la clase presencial sino todo lo contrario. Ambas herramientas adquieren nuevo potencial, cuando se conceptúan y ejecutan formando parte de un todo. El aula tiene su extensión natural en el entorno virtual y viceversa. Con todo, la experiencia que se muestra en la comunicación pone de relieve la necesidad de una mayor integración entre los recursos diseñados para la formación y los que se hallan en la línea de la evaluación, así como la importancia de la conexión entre la clase presencial y los recursos disponibles en el espacio virtual.

Las experiencias docentes que aquí se muestran son fruto de una larga tradición en innovación docente por parte del colectivo de profesores que integran el departamento de Historia e Instituciones Económicas de la Universidad de Barcelona (y en el GIDHE). La implantación del EEES no ha hecho sino ahondar en estas inquietudes y plantear nuevos retos a los que nuestro colectivo ha intentado dar respuestas. En este sentido, uno de los

requisitos de los nuevos planes de estudio consiste en la planificación del trabajo no presencial de los estudiantes. Nuestra experiencia muestra cómo en este campo los EVEA pueden tener un protagonismo central.

Los resultados que se muestran en esta comunicación tienen una doble lectura, ya que parten de dos experiencias docentes muy diferenciadas: la de los grupos de más de 100 estudiantes a la que, por desgracia, nos toca hacer frente de forma generalizada, y la de unos grupos reducidos que han sido experimentos docentes preparatorios para la implementación del EEES en nuestra facultad de Economía y Empresa. Esta tan distinta naturaleza de los grupos de estudiantes a los que se han aplicado las herramientas de aprendizaje y evaluación virtual que aquí se presentan permiten sacar conclusiones cuantitativas y cualitativas de sus resultados.

Una primera conclusión respecto a la participación global de los estudiantes consiste en el hecho que los EVEA siguen los mismos porcentajes de participación del aula presencial: elevada asistencia en los grupos pequeños y alto absentismo en los grupos grandes. Esta constatación nos lleva a pensar que el CVM no es sustituto en ningún caso de la clase presencial, sino que ésta es en realidad el eje vertebrador alrededor del cual se desarrolla el entorno virtual. Asimismo, la clase presencial debe tener capacidad de adaptación y suficiente versatilidad para enriquecerse de éste. Debe constatar, también, que en los grupos pequeños los estudiantes seleccionan notablemente los materiales a utilizar. La retroacción ya la tienen en la propia aula.

Se han distinguido, los recursos no presenciales enfocados hacia el aprendizaje y la dinamización del aula, de aquellos otros orientados a la evaluación y seguimiento del trabajo realizado por los estudiantes. Aunque a menudo la frontera entre ellos se diluye. En cuanto a los primeros, las imágenes y los recursos multimedia son utilizados de forma mayoritaria intentando evitar el convertir a las diapositivas de los powerpoint que se presentan en el aula en una mera versión digital de los apuntes de clase. En este sentido, pensamos que los distintos formatos que se pueden vincular al CVM son una manera de enriquecer los contenidos de las explicaciones en el aula, mientras que el uso de presentaciones demasiado textuales de las explicaciones serían un empobrecimiento de éstas. En cuanto a los segundos, los resultados nos llevan a pensar en la mayor utilización del CVM por parte de los estudiantes con fines evaluadores y su uso más marginal como

herramienta formativa. En este sentido, tanto en los grupos grandes como en los reducidos, el uso de los cuestionarios de autoevaluación sin puntuación directa en la asignatura ha decaído en paralelo al aumento de la participación en las prácticas evaluables. Los foros de debate y las consultas han sido un importante elemento de dinamización de los grupos y de retroacción entre el profesor y los estudiantes. Aunque la baja participación en los foros podría inducir a pensar que esta es una herramienta de bajo interés para su aplicación en el CVM, pensamos que hay que distinguir entre la participación activa en los debates (ciertamente muy marginal) y el seguimiento pasivo de los debates (donde un grupo de mayores dimensiones estaría también compartiendo este canal de aprendizaje). Las consultas, por otro lado, tienen mayor participación pero también aportan una información menos compleja aunque igualmente rica.

Bibliografía

- . Arbaugh, J.B.; Michael R. Godfrey, Marianne Johnson, Birgit Leisen Pollack, Bruce Niendorf, William Wresch, 2009, "Research in online and blended learning in the business disciplines: Key findings and possible future directions", *Internet and Higher Education*, 12, pp. 71-87.
- . Bartolomé, Antonio (2004). "Blended Learning. Conceptos básicos". *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, pp. 7-20.
- . Escofet, A., Alabart, A. i Vilà, G.: *Ensenyar i aprendre amb TIC a la universitat Col·lecció Quaderns de Docència Universitària ICE-UB* (Núm. 6,2006) <http://161.116.7.34/qdu/castellano/6CUADERNO.pdf>
- . Feliu, Gaspar; Sudrià, Carles (2006), *Introducció a la història econòmica*, Universitat de València-Universitat de Barcelona, València.
- . Floud, Roderick; McCloskey, Donald, (1994), "Introduction to first edition" en *The Economic History of Britain since 1700. Second Edition. Volume I: 1700-1860*, (2ª), Cambridge University Press, Cambridge.
- . Garrison, Randy; Vaughan, Norman D.. 2008, *Blended learning in higher education. Framework, Principles and Guidelines*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- . Gibbs, G. i Simpson, C. (2009) *Condicions per a una avaluació continuada que afavoreixi l'aprenentatge Col·lecció Quaderns de Docència Universitària ICE-UB* (Núm. 13, 2009) <http://161.116.7.34/qdu/castellano/13CUADERNO.pdf>
- . Gros, B. i Kirschner, P. *La recerca sobre docència a la universitat: l'ús d'entorns electrònics en l'educació superior Col·lecció Quaderns de Docència Universitària ICE-UB* (Núm. 7, 2006) <http://161.116.7.34/qdu/castellano/7CUADERNO.pdf>
- . Kindleberger, Charles P. (1990), *Historical Economics Art or Science?*, University California Press, Berkeley-Los Angeles-Oxford.
- . Imbernon, (2009) F. *Millorar l'ensenyament i l'aprenentatge a la universitat Col·lecció Quaderns de Docència Universitària ICE-UB* (Núm. 14, 2009) <http://161.116.7.34/qdu/castellano/14CUADERNO.pdf>

- . Simon, J.: *Campus virtual UB: un nou entorn d'ensenyament-aprenentatge* *Quaderns de Docència Universitària* ICE-UB (Núm. 9, 2007)
<http://161.116.7.34/qdu/castellano/9CUADERNO.pdf>
- . Stobart, Gordon (2008a), *Testing times: uses and abuses of assessment*, Routledge, Abingdon.
- . Stobart, Gordon (2008b), "Validity in formative assesment", Paper presented at AEA-Europe ninth annual conference Hisar, Bulgaria, 6-8 November 2008.http://www.aea-europe.net/userfiles/21_Gordon%20Stobart.pdf
- . Vilar, Pierre (1964), " Crecimiento económico y análisis histórico" en *Crecimiento y desarrollo. Economía e historia. Reflexiones sobre el caso español*, Ariel, Barcelona