

## **XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica**

Santiago de Compostela, 26 y 27 de junio de 2014

### **Sesión**

#### **Cursos/aulas virtuales: posibilidades y limitaciones**

##### **Coordinadores:**

Mauro Hernández Benítez (UNED) y  
José Ubaldo Bernardos Sanz (UNED)

##### *Comunicación*

*“Entusiasmo y digital divide”. Reacciones de los alumnos a la introducción de blogs y de nuevos instrumentos digitales para la preparación de las clases prácticas en la asignatura “Historia de las Relaciones Laborales”*

##### **Autor:**

Simone Fari  
(Universidad de Granada)

# “ENTUSIASMO Y *DIGITAL DIVIDE*”. REACCIONES DE LOS ALUMNOS A LA INTRODUCCIÓN DE BLOGS Y DE NUEVOS INSTRUMENTOS DIGITALES PARA LA PREPARACIÓN DE LAS CLASES PRÁCTICAS EN LA ASIGNATURA “HISTORIA DE LAS RELACIONES LABORALES”

Simone Fari  
Universidad de Granada  
[fari@ugr.es](mailto:fari@ugr.es)

## INTRODUCCIÓN

Durante los últimos cinco años los profesores hemos recibido un doble estímulo para modificar radicalmente nuestra metodología didáctica: 1) la introducción del grado y la relativa obligación de utilizar las clases prácticas<sup>1</sup>; 2) la inundación de nuevas tecnologías que pertenecen a la “revolución” tecno-social denominada WEB 2.0<sup>2</sup>.

La introducción de las clases prácticas ha supuesto muchos problemas a las Ciencias Sociales y a las Humanidades. Tradicionalmente, las disciplinas históricas, como la historia económica, han sido percibidas como “disciplinas teóricas”; por tanto, resulta complicado llegar a una definición precisa de las clases prácticas. Hasta ahora casi nadie ha intentado estandarizar las clases prácticas<sup>3</sup>, por lo que cada profesor asume su propia interpretación personal, aplicando el sentido común de que éstas sean “algo diferentes” de las clases teóricas. Por esta razón, en historia económica, y en las asignaturas afines, se han experimentado muchas experiencias prácticas diferentes: 1) la realización de breves trabajos de investigación y la exposición en aula de los

---

<sup>1</sup> M<sup>a</sup> Montserrat Álvarez Martín, Pedro Pablo Ortúñez Goicolea, *Una experiencia de evaluación formativa en Historia Económica*, José Miguel Lana Berasain, Fernando Mendiola Gonzalo, *A medio camino entre ilusión y fatiga. Un balance personal de la experiencia de aplicación al E.E.E.S. de la signatura Historia Económica Mundial’ en los estudios de Economía y L.A.D.E.*, IX Encuentro de Didáctica de la Historia Económica, Toledo, 24-25 de junio de 2010. Miguel A. Pérez de Perceval Verde, Ángel Pascual Martínez Soto, *Tiempo de trabajo del alumnado y planificación docente de Historia Económica en el grado de A.D.E.*, IX Encuentro de Didáctica de la Historia Económica, Toledo, 24-25 de junio de 2010.

<sup>2</sup> Un buen ejemplo de uso casi integral de las herramientas 2.0 es: <http://www.e-historia.cl/>, [29/5/2014].

<sup>3</sup> Un ejemplo de manual de practicas de Historia Económica: Tello, E. (coord.), *Guia pràctica d'història. econòmica mundial*, Barcelona, Departament d'Història i Institucions Econòmiques. Edicions UB. Universitat de Barcelona, 2006.

resultados<sup>4</sup>; 2) la utilización de las películas<sup>5</sup>; 3) la interpretación individual y colectiva de textos, documentos, tablas, gráficos y blogs<sup>6</sup>; 4) la evaluación del conocimiento de contenidos específicos a través de pruebas y ejercicios,<sup>7</sup>; 5) la utilización de juegos de estrategia<sup>8</sup>.

Por otro lado, a partir de los primeros años de la década pasada, la educación universitaria, y también la docencia de la historia económica, han tenido que enfrentarse con los instrumentos del WEB 2.0<sup>9</sup>: 1) las redes sociales (Twitter, Linkendin, Facebook)<sup>10</sup> y los blogs<sup>11</sup>; 2) las aplicaciones para la comunicación audiovisual a distancia (Skype, Hangout)<sup>12</sup>; 3) los servicios de almacenamiento, que permiten también el compartir (Dropbox, Google Drive, Slide-share)<sup>13</sup>; 4) los servicios

---

<sup>4</sup> Tomás García Cuenca, M<sup>a</sup> del Carmen Angulo Teja, José Antonio Negrín de la Peña, L. Alonso González, Navidad Araque Hontangas, *El uso de casos prácticos a resolver en equipo como herramienta de aprendizaje activo en Historia Económica: tipología, materiales y reflexiones prácticas*, IX Encuentro de Didáctica de la Historia Económica, Toledo, 24-25 de junio de 2010; Belén Moreno Claverías, *¿Cómo se construye la Historia Económica? El uso de los documentos notariales para las prácticas de Historia Económica en el marco del E.E.E.S.*, IX Encuentro de Didáctica de la Historia Económica, Toledo, 24-25 de junio de 2010.

<sup>5</sup> Rafael Barquín, *El cine y la didáctica de la Historia Económica y Social*, VII Encuentro de didáctica de la Historia Económica, Murcia, 12-13 de junio de 2003; Fermín Allende Portillo, *Literatura, Cine y Música como material didáctico para la Historia Económica*, IX Encuentro de Didáctica de la Historia Económica, Toledo, 24-25 de junio de 2010; Paula Rodríguez Modroño, Mauricio Matus López, *Análisis de la Historia Económica a través de las producciones cinematográficas*, X Encuentro de didáctica de la Historia Económica, Salamanca 21 y 22 de Junio del 2012.

<sup>6</sup> Tomás García Cuenca, M<sup>a</sup> del Carmen Angulo Teja, José Antonio Negrín de la Peña, *Habilidades en Historia Económica y su compatibilización con la clase magistral, las prácticas y los trabajos guiados*, VII Encuentro de didáctica de la Historia Económica, La Laguna, 20-12 septiembre 2007; Isabel Bartolomé Rodríguez, Francisco Bernal García, Alicia Gil Lázaro, Pablo Gutiérrez González, Marcial Sánchez Mosquera, *Reading is the key to knowledge: Las lecturas guiadas como instrumento de aprendizaje en las asignaturas de historia Económica en la Facultad de Ciencias del Trabajo*, X Encuentro de didáctica de la Historia Económica, Salamanca 21 y 22 de Junio del 2012.

<sup>7</sup> J. Patricio Sáiz González, *Clases prácticas distribuidas*, VII Encuentro de didáctica de la Historia Económica, Murcia, 12-13 de junio de 2003.

<sup>8</sup> Santiago López, Fernando Almaraz, *La utilización de juegos de estrategia en clases prácticas y su implicación en las plataformas de docencia online*, IX Encuentro de Didáctica de la Historia Económica, Toledo, 24-25 de junio de 2010.

<sup>9</sup> Julio Tascón Fernández, Misael Arturo López Zapico, *Uso de las TICs en la docencia de Historia Económica Mundial desde la entrada en vigor del EEES. A la búsqueda de un Personal Learning Environment*, X Encuentro de didáctica de la Historia Económica, Salamanca 21 y 22 de Junio del 2012.

<sup>10</sup> Jennifer Carey, *3 Ways To Kickstart Your PLN This Summer*, "Edudemic, connecting education & technology", <http://www.edudemic.com/3-ways-to-kickstart-your-pln-this-summer/>, 19 de junio de 2013; Toddi Gutner, *How You Should Be Using LinkedIn -- But Probably Aren't*, Entrepreneur.com, <http://www.entrepreneur.com/article/226895>, 6 de junio de 2013

<sup>11</sup> Alex Marsh, *The boudaries of academic blogging*, LSE's "Impact Blog", <http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2013/01/28/the-boundaries-of-academic-blogging/>, [29 de mayo de 2014].

<sup>12</sup> *Google hangouts guide for teachers*, <https://sites.google.com/a/lsr7.net/hangoutsforteachers/>, [29 de mayo de 2014].

<sup>13</sup> *50 Google Docs [drive] tips every teacher should know about*, "Educational technology and Mobile Learning", <http://www.educatorstechnology.com/2013/03/50-google-docs-tips-every-teacher.html>, [29 de mayo de 2014].

de almacenamiento y visualización de documentos audiovisuales (Youtube, Vimeo); 5) la creación de bases de datos y bibliotecas virtuales (Google académico, Google libros, J-Store); 6) los servicios para recoger y ordenar los apuntes (Evernote, Pocket)<sup>14</sup>; y 7) la creación de enciclopedias en forma colaborativa y abierta (Wikipedia)<sup>15</sup>.

A menudo, las clases prácticas han sido el espacio didáctico donde experimentar estas nuevas tecnologías, porque mejor se adaptan a las exigencias de trabajos tanto individuales como de grupo. La experiencia descrita en esta comunicación representa un intento de mezclar las nuevas tecnologías con las exigencias prácticas que efectivamente están relacionadas con el análisis y el estudio de las disciplinas históricas.

Sin embargo, la realización de las clases prácticas con la utilización de un nivel mínimo de tecnologías digital ha evidenciado un problema a menudo minusvalorado: la desigualdad digital (*digital inequality*). Durante los últimos veinte años en los Países desarrollados se ha luchado contra la “brecha digital” (*digital divide*), es decir, que los gobiernos y las instituciones han puesto en marcha unas políticas para evitar que unas clases sociales o unos grupos étnicos quedasen fuera de la red y del potencial utilizado de la misma. En el caso de la educación universitaria, a menudo se ha pensado que la posibilidad de utilizar un ordenador y de conectarse a la red solucionan de forma definitiva el problema de la exclusión tecnológicas de los alumnos<sup>16</sup>. La experiencia de las clases prácticas de Historia de las relaciones laborales en el Grado de relaciones laborales de la Universidad de Granada descrita en el epígrafe 1 evidencia claramente la existencia de muchas dificultades en el acceso a las nuevas tecnologías por parte de los alumnos. El apartado 2, recoge unas consideraciones generales sobre la desigualdad digital mientras el epígrafe 3 ofrece unas posibles propuestas futuras para evitar o disminuir los efectos de la desigualdad digital.

---

<sup>14</sup> Beth Holland, *How to use Google Drive and Evernote to create digital portfolios*, “Edudemic.com”, <http://www.edudemic.com/create-digital-portfolios/>, [22 de abril de 2014].

<sup>15</sup> Megan Garber, *The contribution conundrum: Why did Wikipedia succeed while other encyclopedias failed?*, “Nieman Journalism Lab”, <http://www.niemanlab.org/2011/10/the-contribution-conundrum-why-did-wikipedia-succeed-while-other-encyclopedias-failed/>, 12 de octubre de 2011.

<sup>16</sup> Andrew Trotter, *Digital Divide 2.0. Ed. Tech. experts tackle the question: Is there still a technological divide between the haves and have not?*, “Education Week”, <http://www.edweek.org/dd/articles/2007/09/12/02divide.h01.html>, 12 de septiembre de 2007; Ismael Peña-López, *From Laptops to Competences: Bridging the Digital Divide in Education*, in “Redefining the Digital Divide in Higher Education”, “Revista de Univesidad y Sociedd del Conocimiento (RUSC), 7/1 (2010), [http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n1\\_pena/v7n1\\_pena](http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n1_pena/v7n1_pena).

# 1. CLASES PRÁCTICAS DE HISTORIA DE LAS RELACIONES LABORALES

## 1.1 ORGANIZACIÓN DE LAS CLASES PRÁCTICAS

El curso de Historia de las relaciones laborales en la Universidad de Granada se imparte en el primer cuatrimestre del primer año del Grado en Relaciones laborales. Por tanto, siendo esta asignatura una de las primeras que se enseñan en el grado de relaciones laborales, los alumnos aprenden por primera vez conceptos económicos y sociales completamente desconocidos. Por esta razón, yo he preferido utilizar las nuevas tecnologías con gradualidad, evitando a los alumnos una indigestión de conceptos teóricos.

Siguiendo una costumbre bastante difundida, yo he limitado la introducción de las nuevas tecnologías a las clases prácticas, impartiendo clases teóricas magistrales<sup>17</sup>. Personalmente yo he interpretado las clases prácticas como una posibilidad de poner en marcha los conceptos aprendidos durante las clases teóricas. Esta posibilidad se puede concretar en dos acciones: 1) la evaluación del aprendizaje y 2) la realización de un trabajo de investigación histórica.

La primera acción ha consistido en la evaluación de la comprensión de unos textos, estrictamente relacionados a las clases teóricas impartidas. Cada semana un texto diferente, en formato PDF, ha sido colgado en la plataforma digital de la Universidad de Granada (el tablón de docencia). Los alumnos debían descargarlo y luego leerlo para la semana siguiente. Durante la primera parte de las clases prácticas los alumnos tenían que responder a cuatro breves preguntas sobre el texto. La parte novedosa es que, después del test, los alumnos corregían las preguntas de los compañeros, sin conocer el autor. Es necesario anticipar que, la mayoría de las correcciones eran correctas.

La segunda acción ha consistido en la elaboración gradual y progresiva de un trabajo de investigación por parte de cada alumno. Las únicas condiciones para la realización de estos trabajos eran: 1) desarrollarlos paulatinamente, enseñando al profesor los resultados parciales durante la segunda mitad de las clases de prácticas; 2) utilizar una perspectiva de periodo largo, evitando la elección de eventos concretos y breves (primera guerra mundial, la crisis del 29...). Por otro lado, quedaba totalmente libre tanto la elección del tema del trabajo, como la elección de la forma de presentarlo. En particular, yo había sugerido, en este sentido, la utilización de las nuevas tecnologías,

---

<sup>17</sup> Personalmente yo prefiero no utilizar presentaciones en power point porque los alumnos consideran exclusivamente las diapositivas en lugar de mis explicaciones. Sin embargo, tampoco puedo considerar las presentaciones tradicionales en Power Point como "nuevas tecnologías". De hechos, a menos que no se utilicen instrumentos digitales (video, enlaces web...) las diapositivas power point representan una moderna versión de la pizarra tradicional.

enumerando y describiendo unos ejemplos concretos: 1) presentaciones multimedia (Power Point o Prezi)<sup>18</sup>; 2) video y podcast; 3) micro blog o macro blog; o 4) twitter<sup>19</sup>.

## 1.2 RESULTADOS

### 1.2.1 Acción 1. Prácticas en clase

En la primera acción el uso directo de las tecnologías digitales ha sido mínimo. Los alumnos sólo tenían que descargar los ficheros PDF de la plataforma, por la cual tenían que pedir la clave de acceso al centro informático de la Universidad. Afortunadamente, la mayoría de los alumnos no ha tenido problema alguno. Desgraciadamente, una parte de los alumnos (10-15 sobre 50) me ha pedido cómo se podía acceder al tablón de docencia y luego cómo pedir la clave de acceso. Todas estas informaciones se encuentran con facilidad en la página web de la universidad y de la facultad, y que también podían recuperarse rápidamente con una búsqueda en *Google*. Una minoría (2-3 alumnos sobre 50) no ha logrado descargar el fichero en PDF, no ha querido recibir el correo electrónico, con adjunto el PDF, y me ha pedido traer el texto a la fotocopidora.

Durante las primeras semanas de clases los alumnos han solucionado el problema y todos lo que participaban en las clases tenían el texto impreso o en PDF. Por tanto, han podido acceder al contenido y responder sin problema a las preguntas propuestas por el profesor en forma de test. Los alumnos han participado con entusiasmo en la fase de corrección de las pruebas de sus compañeros. La mayoría ha tomado en serio la tarea y ha procedido a la corrección con “profesionalidad”, sin cometer errores. Obviamente, las notas han sido buenas o malas, dependiendo de los textos y del tipo de pregunta. Sin embargo, el resultado global de esta experiencia práctica ha sido sorprendente. Corrigiendo las pruebas de los compañeros, cada alumno: 1) se ha dado cuenta que no siempre existe una sola respuesta correcta; 2) ha tenido que intender e interpretar una respuesta diferente de la suya; 3) ha discutido con los compañeros para defender su respuesta o la respuesta del compañero cuya prueba estaba corrigiendo; 4) ha tomado una decisión, decidiendo si evaluar como buena o mala la respuesta de un compañero; y 5) ha tenido que escoger, junto a sus compañeros, un criterio para la evaluación de las respuestas correctas. En otras palabras, los alumnos han tenido que aplicar sus conocimientos teóricos a una acción

---

<sup>18</sup> *Best presentation software and Tools*, “Fppt.com”, <http://www.free-power-point-templates.com/articles/best-presentation-software-and-tools/>, [29 de mayo de 2014].

<sup>19</sup> *Every day another (hi)story*, “World war I centenary, continuations and beginnings”, <http://ww1centenary.oucs.ox.ac.uk/teaching/every-day-another-history/>, [29 de mayo de 2014]; *Oxford graduate tweets World War II in real time*, <http://www.bbc.co.uk/news/uk-england-oxfordshire-15672597>, 10 de noviembre de 2011.

práctica (corrección y evaluación) y lo han hecho en forma colaborativa y abierta. Es decir, han utilizado un método didáctico innovador, que se encuentra en muchos instrumentos digitales (foros, elaboración de documentos Wiki, elaboración de glosario con Moodle), sin utilizar las nuevas tecnologías.

### 1.2.2 Acción 2. Los trabajos

Los trabajos propuestos presentaban tres características a las cuales los alumnos no están acostumbrados: 1) la progresiva presentación de los resultados parciales en lugar de la entrega del trabajo completo a final del curso; 2) la libre elección del tema del trabajo; y 3) la libre elección de la forma en la cual presentar el trabajo.

La presentación progresiva y gradual de los resultados parciales permite controlar, durante todo el curso, el trabajo de cada alumno y, por tanto, permite dar *feedbacks* positivos a los alumnos para mejorar o modificar su investigación. Además, la presentación gradual del trabajo posibilita el descubrimiento de plagios durante la fase de elaboración y, en consecuencia, permite solucionar al problema sin penalizar demasiado el alumno. A pesar de las dificultades iniciales debidas a la falta de experiencia, con el paso de las semanas, los alumnos se han adaptado perfectamente a esta modalidad de presentación gradual del trabajo.

La libre elección del tema no ha representado un problema para los alumnos, los cuales han escogido, por un lado, temas relacionados a la historia local o regional, y, por otro lado, temas que les interesaban más, como, por ejemplo, “el papel de la mujer en el mundo del trabajo” o “las crisis económicas a lo largo de la historia”.

Lo que ha representado un problema ha sido la libre elección de la forma de presentación del trabajo. La mayoría (40 alumnos sobre 50) ha preferido escribir el trabajo utilizando *Word*. Una pequeña minoría (7-8 sobre 50) ha presentado el trabajo con diapositivas *Power Point*. Poquísimos (2-3 sobre 50) han construido un blog, utilizando las entradas periódicas (semanales) como presentación de los resultados parciales. A pesar de las explicaciones del profesor, nadie ha utilizado *Twitter*, los microblogs o software como *Prezi* que facilitan presentaciones multimedia. Cabe decir que una pequeña minoría (10 sobre 50), al principio del curso, me ha preguntado si era posible escribir el trabajo a mano. Obviamente, después de la respuesta negativa del profesor, han preferido utilizar la forma de presentación del trabajo más cercana al texto escrito a mano: un texto en *Word*. Lo que se ha manifestado en la elección de la forma de presentación ha sido una auténtica repulsión a la utilización de las nuevas tecnologías. La masiva elección del texto en *Word* demuestra que los alumnos prefieren la tradicional exposición escrita para presentar un trabajo. Además, la mayoría de las presentaciones en *Power Point* representan una trasposición del texto

a las diapositivas. En otras palabras, lo que han utilizado *Power Point* han evitado utilizar sus funcionalidades multimedia: animaciones, video, fotografías y enlaces web. Sólo los poquísimos alumnos que han elaborado un *blog* han demostrado tanto el conocimiento de las tecnologías digitales como la capacidad de utilizar estas últimas en diferentes contextos. Estos alumnos han entendido perfectamente lo que querría el profesor y han escogido una tecnología, la del *blog*, que permite el control periódico y constante del desarrollo del trabajo. Por tanto, estos alumnos: 1) han entendido la finalidad del trabajo; 2) han escogido la tecnología que permite conseguir esta finalidad en la mejor forma posible; y 3) han utilizado esta tecnología para presentar contenidos interesantes.

La aversión a las tecnologías digitales ha sido confirmada también por las fuentes utilizadas. La mayoría de los alumnos ha preferido ir personalmente a la biblioteca, evitando la consulta electrónica de los catálogos y de las bases de datos. Poquísimos alumnos, normalmente los mismos que han realizado los blogs, ha recogido tanto fuentes electrónicas fiables como fuentes tradicionales (libros o artículos).

## 2. DIGITAL INEQUALITY

### 2.1 CONSIDERACIONES SOBRE LA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

La experiencia de las clases prácticas en historia de las relaciones laborales indica claramente la existencia de una aversión a las tecnologías digitales por parte de los alumnos. No obstante, no se puede hablar de “brecha digital” (*digital divide*), sino de desigualdad digital. Estudios recientes han evidenciado la existencia de cuatro niveles de desigualdad digital: 1) el acceso a las infraestructuras (brecha digital, en el significado tradicional); 2) la alfabetización digital (*digital literacy*); 3) la intensidad con la cual se usan las tecnologías digitales (*intensity of use*); y 4) la finalidad para la cual se utilizan las tecnologías (*purpose of use*)<sup>20</sup>.

Los alumnos de Granada no tienen problemas de acceso directo a las nuevas tecnologías, porque: 1) la mayoría tiene un portátil o un smartphone o una tableta o los tres simultáneamente; 2) los que no tienen uno de estos dispositivos, pueden usar los

---

<sup>20</sup> Eszter Hargittai, *Second level digital divide: differences in people's online skills*, “First Monday”, 7/4 (2002), [http://firstmonday.org/issues/issue7\\_4/hargittai](http://firstmonday.org/issues/issue7_4/hargittai), [29 de mayo de 2014]; Paul DiMaggio, Eszter Hargittai, Coral Celeste, Steven Shafer, *From unequal access to differentiated use: a literature review and agenda for research on digital inequality*, <http://www.eszter.com/research/pubs/dimaggioetal-digitalinequality.pdf>, [29 de mayo de 2014]; Jonatan Castaño-Muñoz, *Digital Inequality Among University Students in Developed Countries and its Relation to Academic Performance*, in in “Redefining the Digital Divide in Higher Education”, “Revista de Univesidad y Sociedd del Conocimiento (RUSC), 7/1 (2010), [http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n1\\_castano/v7n1\\_castano](http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n1_castano/v7n1_castano), [29 de mayo de 2014].



ordenadores del aula de informática de la facultad; 3) todo el mundo tiene una conexión Internet; y 4) los alumnos que no la tienen pueden acceder a Internet por la red wi-fi de la universidad. Resumiendo, no es ni un problema de falta de infraestructura ni de acceso directo a la red.

La mayoría de mis alumnos, como la mayoría de los estudiantes en los países desarrollados, declara conocer Internet y sus instrumentos<sup>21</sup>. El problema es que entre los alumnos existe un diferente nivel de alfabetización digital y se ha demostrado que este diferente nivel depende, en gran parte, del estado socio-económico del alumno (*digital literacy*). De hecho, este último influye mucho sobre la educación formal: hay evidencia que los alumnos de las escuelas privadas reciben una mejor educación digital gracias a recursos más elevados<sup>22</sup>.

Mis alumnos que no han podido acceder a la plataforma informática o que no querían utilizar las tecnologías digitales tienen seguramente un bajo nivel de alfabetización digital. Sin embargo, ellos se enfrentan también a un problema de intensidad en el uso de las tecnologías digitales. La mayoría de estos alumnos utilizan muy poco Word, no utilizan Power Point y no utilizan las demás tecnologías. La falta de uso genera la aversión y lleva al uso de instrumentos tradicionales y más utilizados, como la escritura a mano<sup>23</sup>.

El número tan elevado de alumnos que han descartado la posibilidad concreta de utilizar herramienta 2.0 para presentar su propio trabajo no se puede justificar del todo ni con el bajo nivel de alfabetización ni con la falta de uso. Aquí asumen una relevancia fundamental las finalidades que los alumnos se ponen al uso de Internet. Investigaciones recientes demuestran que un elevado número de estudiantes universitarios utilizan la red, sobre todo, para la descarga de ficheros, los juegos en línea y la comunicación a distancia<sup>24</sup>. Además, los alumnos que manejan las herramientas 2.0, utilizando todas sus potencialidades, son los que utilizan Internet principalmente por finalidades académicas y, por tanto, son lo que, en gran parte, tienen una elevada alfabetización digital<sup>25</sup>.

---

<sup>21</sup> Castaño, *Digital Inequality*, p.46.

<sup>22</sup> Ibid.

<sup>23</sup> Y. Chen, S.S. Peng, *University student's Internet use and its relationships with academic performance, interpersonal relationships, psychosocial adjustment, and self-evaluation*, "Cyberpsychology & Behaviour", 11/4 (2008), pp. 467-469.

<sup>24</sup> D. Matthews, L. Schrum, *High Speedy Internet use and academia gratifications in the college residence*, "Internet and Higher education", 6/2, pp. 125-144; F.F. Tien, T.T. Fu, *The correlates of the digital divide and their impact on college student learning*, "Computers and education", 50/1, pp. 421-436.

<sup>25</sup> Eszeter Hargittai, Gina Walejko, *The participation divide: content creation and sharing in the digital age*, "Information, Communication and Society", 11/2, pp. 239-256; Jonatan Castaño, Josep María Duart, *Uses of internet and academic performance in the Catalan university*

Resumiendo, al introducir las nuevas tecnologías en los cursos universitarios de las facultades de ciencias sociales debemos tener en cuenta que: 1) unos alumnos desconocen casi completamente las tecnologías digitales; 2) una minoría considerable tiene un nivel de alfabetización digital suficiente pero no pone en práctica estos conocimientos porque usa muy poco las herramientas digitales; y 3) muchos alumnos saben utilizar y utilizan las herramientas 2.0, pero no saben adaptar esta capacidad a las finalidades académicas.

### **3. CONCLUSIÓN Y PROYECTOS FUTUROS**

Esta experiencia práctica enseña que: 1) el método didáctico colaborativo y abierto puede llevar a resultados positivos también sin la utilización de las tecnologías digitales; 2) las desigualdades digitales entre los alumnos son evidentes y por tanto las herramientas didácticas deben tener en cuenta esta dificultad.

Considerando que la mayoría de los alumnos del grado de relaciones laborales desconocen la utilización correcta de las herramientas 2.0, propongo aumentar radicalmente su adopción en el curso de historia del próximo año académico extendiendo su uso también a las clases teóricas. Además, considerando el éxito del método “colaborativo y abierto”, propongo potenciarlo y asociarlo, donde sea posible, a las tecnologías digitales.

En particular, para las clases teóricas propongo: 1) introducir la elaboración colaborativa de los apuntes con herramienta tipo “Wiki”, obviamente bajo supervisión del profesor; y 2) el uso del glosario de las palabras claves del curso, siempre con un instrumento tipo Wiki, disponible en la plataforma Moodle de la Universidad.

Para las clases prácticas propongo: 1) la elaboración de un trabajo de investigación histórica en la forma de blog, utilizando una plataforma abierta; 2) repetir el sistema de las correcciones colectivas utilizado el año pasado; 3) introducir un sistema de autoevaluación, por ejemplo usando el software *Hot potatoes* en asociación con la plataforma *Moodle* de la Universidad.