

## **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*

*Cursos virtuales ¿qué hay ahí dentro?*

##### **Autores:**

Mauro Hernández Benítez y  
José Ubaldo Bernardos Sanz

(Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED)

## CURSOS VIRTUALES ¿QUÉ HAY AHÍ DENTRO?

Mauro Hernández Benítez ([mhernandez@cee.uned.es](mailto:mhernandez@cee.uned.es))

José U. Bernardos Sanz ([jbernardos@cee.uned.es](mailto:jbernardos@cee.uned.es))

Dpto. Economía Aplicada e Historia Económica, UNED

### ABSTRACT / RESUMEN:

Los espacios en internet para la docencia, bajo el nombre de cursos, campus o aulas virtuales presentan, a diferencia de lo que era norma en los recursos en la red (blogs, wikis, OCWs, websites de recursos) un acceso restringido a una comunidad de estudiantes y profesores. En ese sentido, el nombre refleja bien su analogía con el aula tradicional.

Creemos sin embargo que es de interés saber lo que los profesores en el ámbito de la historia económica están haciendo en estos cursos, y cómo están respondiendo los estudiantes. El sentido de esta comunicación es abordar precisamente esa descripción a través del único procedimiento que se nos ocurre: una encuesta con dos partes, una vía web y otras telefónica, en la que tratamos de averiguar, en primer lugar, la difusión de estos cursos virtuales y seguidamente, sus contenidos.

Por otro lado, hemos querido abordar también el debate sobre las utilidades o desutilidades de este tipo de plataformas tanto para los estudiantes como para el profesorado, y en qué medida van a marcar el futuro de la enseñanza universitaria.

## INTRODUCCIÓN

Las aulas o cursos virtuales han llegado a la Universidad española, con bastante menos retraso del que suelen suponer nuestros críticos, y están aquí para quedarse. Prácticamente todas las universidades cuentan con algún tipo de Entorno Virtual de Enseñanza-Aprendizaje (Virtual Learning Environment o VLE), que es como se conoce técnicamente a este tipo de espacios. Y decimos prácticamente porque no descartamos que alguna universidad española, pública o privada, aún no haya incorporado este tipo de herramienta. No embargo, no sabríamos mencionar una sola.

Los cursos virtuales revolucionaron el panorama de la enseñanza a distancia. O mejor dicho, crearon el entorno adecuado para incorporar y sistematizar toda una serie de posibilidades que habían nacido con Internet y se estaban empleando de un modo muy intenso, pero desorganizado, para la docencia. En este sentido, no es de extrañar que la UNED y más tarde la UOC fueran pioneras en este campo. Las posibilidades de comunicación síncrona y asíncrona, de actualización de materiales, de información en tiempo real a costes muy bajos a grandes masas de estudiantes, el enriquecimiento de las vías para transmitir contenidos, resolver dudas o evaluar... No podríamos en modo alguno exagerar el vuelco que ha supuesto internet en la enseñanza a distancia, por más que muchos de nuestros alumnos sigan prefiriendo (por razones muy respetables) el sistema tradicional basado en material escrito-reglas de juego-examen final.

Con todo, lo llamativo es que los cursos o aulas virtuales se han extendido por las universidades "normales" (llamadas presenciales en la jerga de la enseñanza a distancia) en un lapso muy corto y con una difusión prácticamente universal. En el área de historia económica, un primer análisis de las guías de estudio de las asignaturas –información que las universidades deben hacer pública—permite comprobar que de 137 asignaturas de grado estudiadas (y para hacerlo hemos unificado aquellas con la misma denominación en distintos estudios de la misma universidad), sólo 43 (31,4%) no mencionan la existencia de alguna herramienta de este tipo. Este es sin duda un valor suelo, porque como resultado de las encuestas que realizamos hemos encontrado que sí existían en asignaturas que no lo indicaban en sus guías de estudio, que no siempre están actualizadas o resultan ambiguas. Así, si complementamos la información de las guías con las de nuestra encuesta y la consulta a las webs de las universidades, sólo 5 de las 137 asignaturas no nos consta que cuenten con un aula virtual. Y aun podrían ser menos. Hablamos por tanto de más

del 90% de presencia en las asignaturas de historia económica en 2014.

Hay que preguntarse por las razones de este éxito. Es obvio que presentan grandes ventajas también en un entorno que sigue organizando la docencia en torno a la explicación y el trabajo en el aula ( y discutiremos algunas de esas ventajas). Es obvio también que los estudiantes de estas universidades pertenecen a una generación –quizá la primera en España—nacida en un mundo donde el ordenador, internet y las redes sociales son referencias cotidianas. Es notorio, también, que estas herramientas encajan bien (al menos formalmente) con el tipo de docencia intensiva en profesorado, basada en tareas y participativa que supuestamente caracteriza al modelo Bolonia. Es posible, por último, que haya también un componente de moda en esta implantación masiva de los aulas o cursos virtuales, que hace que a menudo se hayan multiplicado sin demasiada reflexión o debate por parte de los docentes. Como suele ocurrir, meter máquinas nuevas –y moodle es una plataforma en principio gratuita-- siempre es más fácil que introducir nuevas ideas, y mucho más barato que contratar profesores (innovadores o no).

Es precisamente a esa reflexión y a ese debate a los que queremos contribuir con esta comunicación. Pero el debate no puede construirse en el vacío, sino que requiere información lo más precisa posible. Y la información sobre los contenidos de los cursos virtuales, por la naturaleza de comunidad cerrada, dista de ser transparente. Cada profesor además, puede a menudo personalizar su propio espacio: las universidades sólo en algunos casos obligan a su existencia o exigen unos contenidos mínimos, pero es cierto que la presión combinada de las autoridades académicas, los colegas y los estudiantes van imponiendo su existencia de forma casi universal. Pero los cursos siguen siendo opacos al observador externo. Por eso nos hemos planteado como primer objetivo determinar la extensión de los cursos virtuales en la universidad, a partir del mirador de nuestra disciplina, la historia económica, y a continuación, a través de encuestas, tratar de averiguar qué existe dentro de esa caja negra que son los cursos, campus o aulas virtuales.

### **ALGO DE HISTORIA Y ALGO DE VOCABULARIO.**

Empecemos por los conceptos. Aunque se imponen los términos campus, aulas o cursos virtuales, no siempre se entiende bien su significado. Al menos tres profesores del área a los que íbamos a encuestar sobre “cursos virtuales” dijeron que no tenían tal cosa: los tres resultaron tener su propio y bien atendido moodle (o similar) de asignatura. Y, para los aficionados a los prejuicios: no eran necesariamente seniors. Afortunadamente, no les preguntamos si disponían de una EVL (o EVEA).

Estos entornos se caracterizan y definen como plataformas que emplean los estándares tecnológicos de internet para la enseñanza de modo “que avance un paso más allá de los paradigmas tradicionales de la formación (Prendes 2009:33). Si se produce esa innovación o no está aun abierto a debate. Técnicamente, consisten en un sitio web con contenidos docentes variados (textos, tareas, videos, etc.), herramientas de comunicación entre usuarios (foros, videoconferencias, chat, correo-e) que llegan a convertirlo en una especie de red social y por último distintos sistemas de control de contenidos (calendarios que activan las tareas o las cierran, mecanismos de evaluación automática o de cómputo de calificaciones, etc.) (Virtual Learning Environment, Wikipedia).

Lo que caracteriza a los cursos virtuales no son tanto las herramientas disponibles, que pueden encontrarse en muchos ámbitos de internet, como su carácter de comunidad cerrada, accesible sólo a los alumnos matriculados en un determinado curso. En este sentido se diferencian del todo de otros recursos docentes en Internet como eran muchos de los sitios web de docencia, y no tanto de los cursos online masivos y abiertos (MOOCs, por sus siglas en inglés). Estos en realidad son cursos virtuales universitarios, pero que lo que hacen es multiplicar la escala de los en varios órdenes de magnitud, lo que altera radicalmente la dinámica del trabajo, la comunicación y la evaluación en el curso.

Su aspecto habitual sería algo así:

The screenshot shows a Moodle course interface. At the top, the logo of the University of Coruña is visible. The course ID is 611G010421314. The course title is '611G010421314 - Historia Económica de Galicia - Grao en Economía'. The main content area features a 'Diagrama de Guía de Aprendizaje' and a 'Bloque de presentación: Guía docente' which lists various topics such as Competencias, Planificación, Metodología, Tutorías, Evaluación, Fuentes de información, and Sugerencias. The left sidebar contains navigation options like 'Personas', 'Actividades', 'Buscar en los foros', and 'Administración'. The right sidebar shows 'Novedades' (updates) and 'Eventos próximos' (upcoming events).

Los contenidos habituales de un curso virtual no son particularmente sorprendentes para cualquier usuario habitual de internet.

Podríamos sistematizarlos en:

A) Materiales destinados a su difusión: en diversos formatos, mayoritariamente texto, en ocasiones hojas de cálculo, imágenes, videos, audios, exámenes de cursos anteriores, bibliografías, listas de enlaces a otros materiales, instrucciones generales, calendarios y alguno más.

B) Herramientas de comunicación: fundamentalmente tableros de avisos (con o sin la opción de envío automático de correos), correo electrónico, foros de

discusión, videoconferencia o chats.

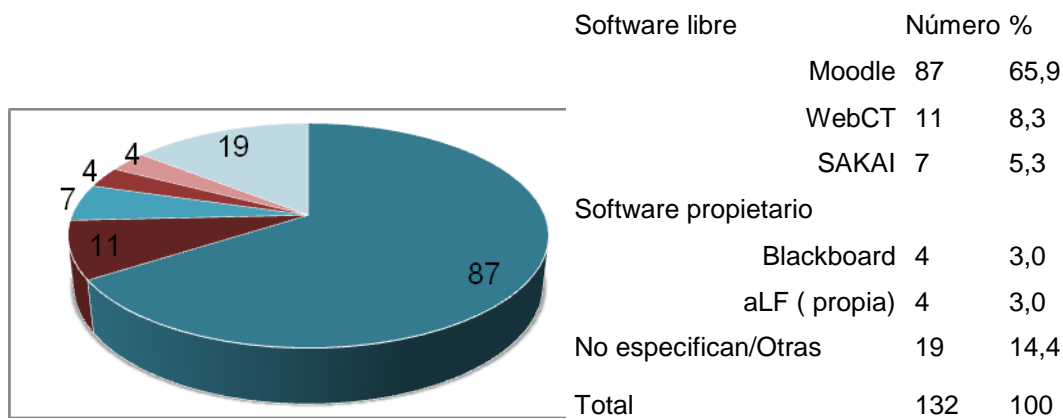
C) Componentes de evaluación: básicamente pruebas de tipo test o similar, en ocasiones autoevaluación o corrección por pares mediante rúbricas, así como sistemas para almacenar y calcular calificaciones ponderadas de distintos ejercicios. También pueden considerarse en este apartado los buzones para la entrega de tareas.

D) Sistemas de control de las herramientas: que permiten al profesor/administrador diseñar los calendarios de visibilidad de los materiales, la entrega de tareas, la gestión y ordenación de los foros, etc.

En cuanto a la historia, suele datarse en 1995 la aparición del primer Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje (Virtual Learning Environment o VLE), la plataforma Blackboard; en 1997 se lee en la UNED la primera tesis doctoral sobre este tipo de entorno (Gómez Palomo, 1997) y también tenemos la primera referencia documentada en Dialnet (Gisbert et.al 1997). En esas fechas la UNED ya estaba experimentando con sitios webs estructurados a través de FrontPage, y dos años después, en 1999, se introdujo en pruebas la plataforma WebCT en las facultades de Económicas e Informática. En menos de diez años prácticamente todas las universidades españolas habían adoptado alguna de las plataformas dominantes, inicialmente Blackboard y WebCT y en los últimos años claramente Moodle.

A fecha de 2010 prácticamente todas las universidades españolas empleaban algún Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje, una situación semejante a la del Reino Unido (Castañeda 2008:2). En 2008 casi dos tercios de las universidades españolas (47 sobre 74) utilizaban EVL de software libre (Prendes Espinosa, 2009), a las que habría que sumar las que empleaban plataformas comerciales (como Blackboard), que inicialmente dominaron los mercados.

El avance del software libre queda de manifiesto en nuestra encuesta.



Pero sea libre o propietario el software que soporta la plataforma, la organización de sus contenidos es similar e insistimos, opaca para el observador.

### DENTRO DE LA CAJA NEGRA

¿Cómo entrar en estas cajas opacas? No hay más remedio que pedir amablemente que nos abran la puerta, y eso es lo que han hecho un buen número de colegas: 70 que respondieron a una encuesta web sobre los contenidos de las aulas virtuales (anexo 1), y otros 19 que, además, atendieron a nuestra llamada para responder a una encuesta cualitativa de menos preguntas (anexo 2) pero mucho más largo desarrollo. Debe constar aquí nuestro agradecimiento a todos, así como a los muchos que se ofrecieron para la entrevista pero con los que por diversos motivos no pudimos hablar<sup>1</sup>.

La representatividad de la muestra en términos estadísticos deja mucho que desear. Inicialmente desarrollamos una labor de rastreo en internet de todas las guías de estudio actualmente en vigor, para localizar la información pública más amplia posible sobre las asignaturas, sus profesores y la existencia y contenidos de los respectivos cursos virtuales. A continuación, con las direcciones electrónicas obtenidas en esta búsqueda, procedimos a solicitar mediante correo electrónico una entrevista telefónica para realizar la encuesta. De los 84 profesores/as a los que mandamos ese correo, 37 contestaron prestándose a ello (una excelente tasa de

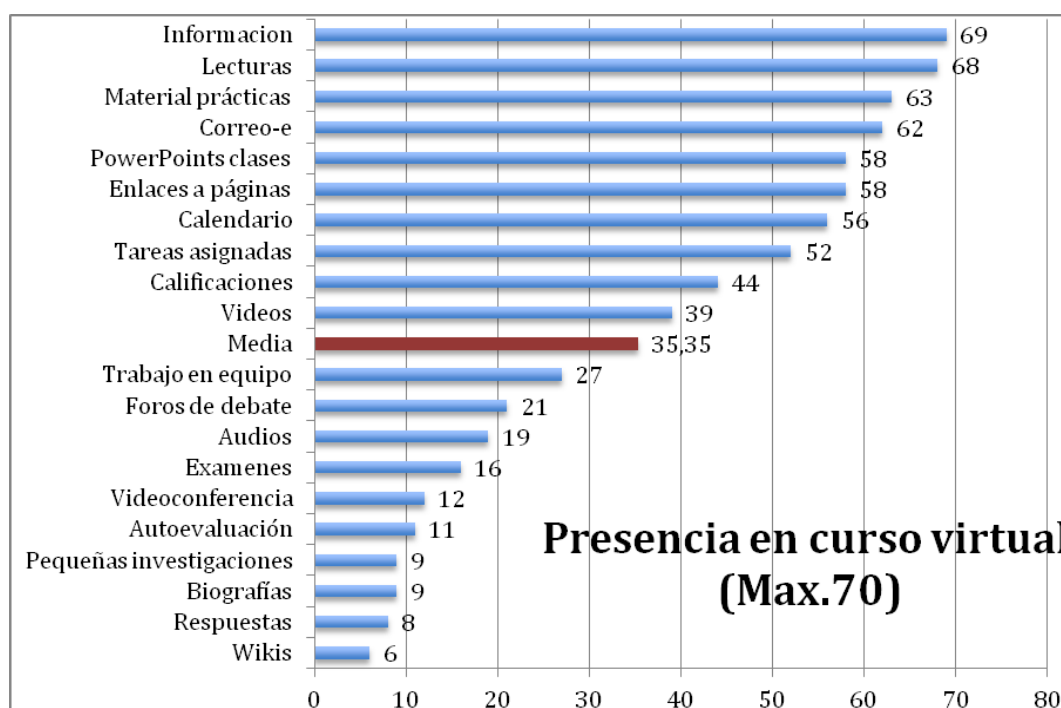
<sup>1</sup> Los nombres de los 19 entrevistados/as, por estricto orden alfabético: Francisco Comín (UAH), Fausto Dopico (UdeS), Nadia Fernández de Pinedo (UAM), Cinta García Vázquez (UHU), Elvira Lindoso (UdC), Inmaculada López (UA) Santiago López (Usal), José Antonio Mateos (Uzar), Raúl Molina Recio (UNEX) Beatriz Muñoz (UAM), Francisco Manuel Parejo Moruno (UNEX), Esther Pascua (UDIMA), Ángeles Pons(UV), Miguel Santamaría (UNED), Patricia Suarez Cano (UniOvi), Julio Tascón (UniOvi), Joseba de la Torre (UPNA), Jesús M. Valdaliso (UPV/EHU), Rafael Vallejo (UVigo)



respuesta) y finalmente pudimos entrevistar a 19. Con estas entrevistas hemos construido la parte cualitativa de la comunicación.

El problema es que el número de respuestas es razonable en relación con el tamaño de la comunidad (unos 450 socios de la AEHE y un número similar de suscritos a la lista @AEHE podrían servir de primer indicador), es más que probable que haya un fuerte sesgo de autoselección: es decir, sólo se pusieron en contacto aquellos colegas más activos o interesados en este tipo de asuntos. ¿Representativos del conjunto? Seguramente no, y en todo caso es imposible determinarlo. Para tratar de paliar mínimamente el sesgo, realizamos tres entrevistas a personas que no se habían prestado voluntariamente, pero es un número claramente insuficiente. Pero es lo que pudimos hacer, dadas las limitaciones de medios, cualificación y tiempo.

¿Qué averiguamos? La encuesta-web (n=70) arroja los siguientes datos sobre los contenidos de los cursos virtuales.



El gráfico permite hacerse una primera idea de cuáles son las herramientas más utilizadas y cuáles las que menos. Hemos calculado la media que separa muy claramente estas dos zonas, pues la distancia entre el uso de videos (39) y el de las herramientas de trabajo en grupo (27) es amplia.

A nuestro entender, este gráfico da una idea bastante cabal de un rasgo que luego nos confirmaron las entrevistas con profesores: las aulas virtuales son utilizadas y valoradas sobre todo como instrumento de difusión de información y

materiales a los alumnos, información y materiales referidas a menudo al trabajo en el aula. En cambio, las herramientas más específicas de trabajo en la red (foros de debate, exámenes o incluso autoevaluaciones, wikis y demás) son usadas marginalmente.

Por desgracia, la encuesta web no permitía ahondar en el uso preciso de estas herramientas, y es posible que haya equívocos en la definición de algunas de ellas. Por ejemplo, sabemos que en Moodle se denomina “Foro” una herramienta que en realidad se parece más a un tablón de avisos (denominación por la que no se preguntaba específicamente), y que además permite enviar correos de recordatorio a las cuentas de los alumnos. Pero apenas se emplean los foros para promover debates sobre temas relacionados con la asignatura, y sólo algún profesor nos indicó en la entrevista que hacía este uso de la herramienta, y evaluaban la actividad.

Las respuestas en entrevista telefónica permiten confirmar la primera impresión y averiguar algún detalle de interés. Básicamente, la mayoría de los profesores destacan las virtualidades de los cursos/aulas virtuales en torno a tres grandes ejes: como herramienta para

- difundir materiales de estudio (que sustituye con ventaja a la copistería), (menciones:13/19)
- comunicarse con los alumnos (de forma unidireccional, sobre todo) (11/19)
- organizar el desarrollo del curso (mediante plazos y herramientas) (5/19)

Lo que nos devuelve a esta imagen de los cursos virtuales como herramientas de difusión de materiales, pero fundamentalmente enfocados al trabajo en otros ámbitos: bien sea en la mesa de estudio del alumno, o bien en el aula. El curso virtual en sí mismo es básicamente una herramienta de difusión de información, muy apreciada por sus ventajas de comodidad, inmediatez, el carácter acumulativo y la organización que permite de los materiales y los ritmos de estudio, pero realmente el aprendizaje tiene lugar en otros ámbitos. Es, en palabras de uno de nuestros entrevistados, un apoyo o, más claramente aún, “una herramienta para subir y bajar cosas”.

Esta idea se confirma cuando exploramos las respuestas de los entrevistados/as a las herramientas menos utilizadas de sus respectivos moodles, o aquellas que les han dado más problemas: una y otra vez se mencionan justo aquellas que son específicas del curso virtual: tests o actividades de evaluación

(7/19) y foros de debate (4/19), cuando la respuesta más frecuente es que en realidad todo lo que se ha probado funciona satisfactoriamente (10/19).

De hecho, un indicador de este carácter complementario es el poco peso que tienen las actividades realizadas en los cursos virtuales en la evaluación final: aunque muchos entrevistados indican que puede llegar a pesar hasta un 50%, lo cierto es que un examen más atento revela que lo que suele tener ese peso son actividades, como el trabajo de comentario de prácticas, cuyos materiales se distribuyen a través del curso virtual o se entregan en sus buzones, pero que en realidad se realizan en el aula o en casa. Cuando tratamos de aislar aquella parte de la nota que nace directamente de las actividades online, nos encontramos con porcentajes más cercanos al 10-20%, incluso en universidades a distancia. Es decir, un peso relativamente menor.

Del mismo modo, la apreciación del tiempo que pueden dedicar los estudiantes a trabajar en los cursos virtuales arroja en primer lugar un notable desconocimiento (pese a que todas las herramientas de VLE disponen de estadísticas de uso), y en segundo lugar una clara apreciación de que esta dedicación es muy variable de unos estudiantes a otros: así, hay quien las cifra en no más de un 10% de las 150 horas teóricas de una asignatura de 6 créditos ECTS, y sólo algunos profesores suben a porcentajes cercanos al 40%, a base, por lo que parece, de caracterizar como tiempo online lo que en realidad es tiempo de trabajo con materiales disponibles online. Que no es, obviamente, lo mismo.

### **MÁS ADENTRO AÚN**

Analizar lo que los docentes consideran más útil o valoran más de estas plataformas virtuales, y también lo que resulta más problemático, es otra forma de ahondar en cómo se conciben y utilizan. En cuanto a las ventajas, aparte de las mencionadas sobre su utilidad como herramientas de comunicación, planificación y difusión de materiales, resultan muy interesantes algunas apreciaciones cualitativas: varios profesores señalan que permite conocer y valorar mejor el trabajo individual de los alumnos, que en clase pueden adoptar un perfil más bajo pero a quienes no les importa exponer opiniones y puntos de vista en un ámbito más semejante a las redes sociales. En relación con esto, hay varios participantes que resaltan los problemas que se derivan de la “masificación” de los cursos virtuales (a partir de 50 alumnos por curso) que es otra forma de resaltar que, en condiciones ideales, las aulas virtuales permiten mejorar e intensificar la comunicación personal con los estudiantes. Y por tanto mejorar la docencia.

También se mencionan ventajas cualitativas importantes, derivadas de la difusión de los materiales básicos (en especial esquemas, guiones o powerpoints) con anterioridad, lo que permite que los estudiantes vayan al aula no a copiar apuntes, sino a escuchar lo que se cuenta, a anotar en los márgenes de las diapositivas ya impresas o a discutir sobre ello o a aplicarlo en actividades prácticas. “Lo más útil –nos dicen uno de los entrevistados-- es que me descarga las clases de contenidos (...) yo en las clases puedo dedicarme a explicar las cosas que considero necesarias, no tengo por qué estar insistiendo en ver que ellos copian unos contenidos.” Y aunque se trata de una mejora importante, uno se pregunta si las alforjas de los cursos virtuales eran necesarias para este viaje.

Sin embargo, no percibimos en la mayoría de las respuestas que se hayan producido realmente cambios en el estilo de enseñanza-aprendizaje. Como resalta una de las entrevistadas, “se confunde innovar con usar herramientas”, y estas herramientas en realidad lo que buscan es complementar el trabajo en el aula, prepararlo, o en algunos casos emularlo, pero realmente sin grandes componente de innovación en cómo se plantea la relación de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, parece mucho más interesante tratar de explorar qué cambios ha introducido el peso muy importante del trabajo con materiales de prácticas (gráficos, textos, etc.) que sí ha venido de la mano de Bolonia y que muy probablemente esté cambiando mucho más en profundidad las formas de enseñar y aprender. Este peso importante de las prácticas es perfectamente detectable en las guías docentes, y puede tomarse como indicador el peso del trabajo con prácticas en las notas finales, cercano (es una estimación muy aproximada) al 30-40%. Es cierto que en este cambio los cursos virtuales ofrecen una herramienta muy útil para difundir materiales, asignar tareas y evaluarlas, pero, de nuevo, la innovación viene por otro lado.

En cuanto a la reflexión sobre los problemas que plantean los cursos virtuales, se mencionan de modo ocasional los derivados de la masificación (3/19) o los ligados a la posibilidades de fraude en la entrega de las actividades. Mucho más mencionados son los de naturaleza técnica (8/19) y la carga de trabajo que supone (8/19), en dos sentidos muy concretos: los elevados costes de la preparación inicial del curso y después la exigencia de los alumnos de una respuesta inmediata a cualquier comunicación. Con todo, resulta curioso que este tipo de “quejas” sobre la carga de trabajo sean muy compatibles con expresiones generales de satisfacción sobre la marcha de los cursos y también con estimaciones bastante razonables de la carga de trabajo que suponen en el conjunto de las tareas docentes. Salvo uno,

ninguno de los profesores entrevistados dice dedicarle más de la mitad de su tiempo de dedicación a la docencia, y para la mayoría las estimaciones se sitúan en torno a un tercio de su dedicación. Es más que posible que, aunque conscientes de la carga de trabajo que suponen, las ventajas en términos de productividad sean las que justifican esta visión no tan crítica. Porque, aunque rara vez se formula en esos términos, de las entrevistas se desprende que los cursos o aulas virtuales permiten eliminar o reducir sensiblemente las tareas más rutinarias (facilitar copias de materiales, difundirlas, anunciar los plazos y tareas, entregar y recoger estas, clasificarlas o difundir notas, etc.). El comentario anteriormente citado sobre las ventajas de repartir electrónicamente los powerpoints, u otros muchos en la misma línea inciden en una descarga de tareas rutinarias pero exigentes, para centrarse en una docencia más significativa. Eso sería lo que justificaría y compensaría con creces las fuertes inversiones iniciales de tiempo en la preparación de los cursos virtuales, que sin embargo pueden ser rentabilizadas porque cada nuevo curso sólo supone, en general, una actualización de los contenidos, y no su completo rediseño y redifusión.

En este sentido, surge la pregunta de si los cursos virtuales no pueden contribuir en cierto modo a anquilosar la docencia, en la medida en que la conservación de los materiales y esquemas ya utilizados permite tener un curso precocinado al que podemos limitarnos a darle un calentón antes de servirlo en el aula. Incluso podríamos preguntarnos si no nos condena a cierta dependencia de la trayectoria, tanto más dañina cuanto más inconsciente. No obstante, es de resaltar que la mayoría de los docentes encuestados hacen mucho hincapié en que los materiales se revisan de arriba abajo, y a menudo se modifican, de un curso para otro. Y, de nuevo, este sería un problema sobre todo de actitud del profesorado, más que del arsenal de herramientas empleado.

Lo que cuentan los profesores de la reacción de los alumnos puede resultar revelador, aunque quizá no tanto de lo que piensan los alumnos (sería más prudente preguntarles a ellos, y no lo hemos hecho). Es prácticamente unánime la percepción de que los estudiantes agradecen, y en algunos casos “esperan” o hasta “exigen” la existencia de aulas virtuales bien organizadas y con contenidos adecuados. Algunos docentes mencionan las encuestas de satisfacción como indicador de esta recepción positiva, y otros el hecho de que, al no estar todas las aulas igual de bien organizadas (queda en todas partes un margen de discrecionalidad del docente), los estudiantes “agradecen” las que sí lo están. Sin embargo, a la hora de evaluar el uso que hacen

de estas aulas y sus contenidos, reaparecen las declaraciones de prudencia: “depende”, “varia mucho” “no sé decirte”. Incluso cuando disponen de herramientas para indagar sobre estos usos, y muchos docentes mencionan que examinan las estadísticas e informes personales que proporciona moodle o similares, subsiste la idea de que la respuesta de los alumnos es muy variable. Cuando no directamente pasiva: “Piensan que tú tienes que hacerlo [el moodle], pero eso no significa que lo usen. Hay que forzarles a veces a usarlo”. Y también se resalta el enfoque meramente utilitario de los alumnos: se guían por los incentivos de corto plazo, las notas, el “chollo” de la evaluación continua pero resulta más difícil involucrarles en actividades más significativas. Cabe preguntarse en qué medida se diferencia tanto de sus profesores, que a menudo reconocen que implantan estos cursos con los incentivos de evaluación de docencia en mente, o se limitan a cumplir la “legalidad vigente”, o la costumbre en cada universidad: “esto es lo que hacemos y no te compliques la vida”.

Con todo, sí hay un aspecto que sale a colación en un par de entrevistas, y es el hecho de que los recursos *online* compiten con los desplegados en el aula: los alumnos en ocasiones los prefieren y sustituyen la asistencia a clases, y eso es claramente percibido como negativo para el aprendizaje. Se alegan para ello diversos motivos, y en especial falta de preparación para el aprendizaje autónomo o proclividad a minimizar costes (recurriendo al cortipegado de trabajos y actividades, lo que obliga a pasar herramientas antiplagio o cambiar las actividades cada año). Esta percepción, en todo caso, coincide con la ya señalada, y refuerza la idea, repetida a menudo, de que estas aulas virtuales son un mero complemento de la enseñanza en el aula.

Así las cosas, no debe sorprendernos que algunos de los docentes entrevistados den un paso más y hagan hincapié en la trivialidad de los cursos virtuales y su fascinante botonería (“Tal y como está concebido este tinglado, no me resulta muy útil”). O bien que nos recuerden, y lo hacen a menudo, que el tipo de enseñanza personalizado es incompatible con grupos de más de 60 alumnos, que aún siguen siendo frecuentes en muchas universidades. Es cierto que domina un discurso mucho más positivo sobre los cursos virtuales (“indispensables”; “utilísimo” “me divierte”; “aumenta la productividad”) pero cuando se trata de profundizar hay poca innovación docente por debajo, y como conclusión muchos de los docentes matizan: “indispensables ya hoy, no tienen desventajas...siempre que haya clases.”

## ALGUNOS HALLAZGOS IMPREVISTOS

Esta indagación ha arrojado dos hallazgos imprevistos, quizá no importantes pero que merecen reflexión. Por un lado, permite identificar claramente la existencia de distintos perfiles en el profesorado, que surgen al hilo de las conversaciones sobre aulas virtuales. Por un lado, se oponen los activos (o motivados) y los reservados (o sabios); también hay tecnoentusiastas y tecnoescépticos. Pero la diferencia más relevante es la que opone a los profesores reflexivos frente a los... bueno, no hay nombre específico, en la línea de lo apuntado por Donald Schön (1983). Los profesionales reflexivos se caracterizan por examinar y evaluar permanentemente su labor en términos de medios y resultados, a través tanto de su propia experiencia de aprendizaje, como de la visión de sus estudiantes, la de sus colegas y las de la literatura teórica. Están siempre cuestionándose la utilidad de lo que hacen y no tienen miedo en cambiar de prácticas e incluso de objetivos. Coinciden en este aspecto con las prácticas detectadas por Ken Bain (2005) en *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Son muy pocos, pero tienden a difundir este tipo de actitud en su entorno, y son relativamente fáciles de detectar. De hecho, en las encuestas y entrevistas el propio filtro de autoselección nos permitió detectar lo que parecen ser núcleos de este tipo de ejercicio reflexivo en varias universidades. A sabiendas de que el procedimiento deja que desear, podríamos decir que un número de respuestas elevado a nuestra encuesta-web en relación con el número de profesores podría ser indicador de la existencia de ese tipo de núcleos, y señalaría claramente hacia la UPV/EHU, la Universidad de Salamanca, la Universidad de Coruña, la Complutense y la de Barcelona, entre otras. Pero no nos atreveríamos a ir mucho más lejos.

Relacionado con esto, otro hallazgo interesante de las entrevistas, y no tanto por mención, como por muy frecuente omisión, es lo raro que parece ser el trabajo colectivo, en equipo, en el diseño y alimentación de los cursos virtuales, pese a las evidentes ventajas de abordarlo colectivamente. Sólo en unos pocos casos, los profesores de las asignaturas se constituyen en equipos docentes capaces de aprovechar las ventajas de la especialización y la puesta en común de recursos. Y da qué pensar sobre las posibilidades de trabajar de modo cooperativo en la preparación de este tipo de recursos a una escala más amplia que la del propio departamento o unidad docente. Las redes también nos ofrecen los medios para ese tipo de cooperación, pero esta sólo se produce de modo informal.

## CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

La principal conclusión de esta comunicación es que, aunque la difusión de las aulas/cursos virtuales ha sido rápida y completa en la universidad española, está aún por demostrar qué cambios de contenido, que verdaderas innovaciones, ha introducido en la docencia. En muchos sentidos, la impresión es que seguimos teniendo vinos añejos en odres muy nuevos. Y además una resistencia, seguramente muy sensata, a abandonar los odres viejos.

En este sentido, queda claro que los cursos/aulas virtuales siguen siendo, incluso en la enseñanza a distancia, una herramienta de apoyo a la docencia en el aula. Otra cosas es que esta esté cambiando de naturaleza como resultado de la sustitución de lecciones “teóricas” por trabajo directo con materiales “prácticos”, pero aquí la presencia de los espacios online no hace más que facilitar el cambio de orientación, pero no contribuye esencialmente a ella.

Resulta llamativo, además, la relativa falta de reflexión de los profesores “tecnificados” en su conjunto sobre las posibilidades y riesgos de este tipo de herramientas. Cuestiones tan esenciales como la de los costes de oportunidad del tiempo dedicado al trabajo en red, o la eficacia formativa de determinadas tareas brillan por su ausencia. Tampoco se plantean casi nunca la necesidad de evaluar las prácticas o herramientas. A decir verdad, son los más tecnoescépticos quienes, quizá por malas razones, parecen haber mantenido vivas la reflexiones críticas.

En todo caso, creemos que ya sabemos bastante más sobre lo que hay dentro de los cursos virtuales, al menos en el área de historia económica. Quizá podamos ahora iniciar el debate sobre lo que funciona y lo que no. Lo que nos debería llevar, de nuevo, a reflexionar sobre qué queremos enseñar a nuestros estudiantes. ¿Lo mismo de siempre?

## REFERENCIAS

- Bain, K. (2005): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia, PUV.
- Castañeda, L. (2008): “Entre construir entornos virtuales de enseñanza-Aprendizaje y enriquecer entornos personalizados de aprendizaje”. En Cebreiro López, B.; Fernández Morante, C.; Fernández de la Iglesia, J.C. y Galdo Álvarez, S. (Coords.) (2009): *Las TIC, puente entre culturas. Iberoamérica y Europa*, Santiago de Compostela, Nino Editores.
- Gisbert Cervera, M.; Rallo Moya, R.; Bellver Torlà, A.; Adell Segura, J. (1997): “Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje”, *Cuadernos de documentación multimedia*, 6-7.
- Gómez Palomo, S.R. (1997): *Diseño de algoritmos para la representación cinemática*



de sólidos articulados en entornos virtuales: aplicación a la telepresencia, Tesis Doctoral, Facultad de Informática, UNED

Prendes Espinosa, M. P. (Dir.) (2009): "Plataformas de campus virtual de software libre: Análisis comparativo de la situación actual en las universidades españolas". Informe del Proyecto EA-2008-0257 de la Secretaría de estado de Universidades e Investigación. Disponible en <http://www.um.es/campusvirtuales/informe.html>

Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner, How Professionals Think In Action*, Nueva York, Basic Books.

## Anejo 1. Cuestionario-web

<b>Encuesta Docencia Virtual</b>
<b>¿Cuales de los siguientes elementos están presentes en el curso virtual de tu asignatura?</b>
<input type="checkbox"/> Información general del curso
<input type="checkbox"/> Exámenes anteriores
<input type="checkbox"/> Calendario
<input type="checkbox"/> Respuestas a exámenes
<input type="checkbox"/> Correo electrónico
<input type="checkbox"/> Videos
<input type="checkbox"/> Lecturas en pdf o similar
<input type="checkbox"/> Audios
<input type="checkbox"/> Enlaces a páginas
<input type="checkbox"/> Videoconferencias
<input type="checkbox"/> PowerPoints de clase (o similar)
<input type="checkbox"/> Pequeñas investigaciones
<input type="checkbox"/> Biografías
<input type="checkbox"/> Wiki
<input type="checkbox"/> Tareas asignadas
<input type="checkbox"/> Foros de debate
<input type="checkbox"/> Trabajo en equipo
<input type="checkbox"/> Autoevaluación
<input type="checkbox"/> Materiales prácticos
<input type="checkbox"/> Calificaciones
Nombre asignatura/s <input type="checkbox"/> Otro: <input type="text"/>
(incluir todas si es común a mas de una; si son muy distintas, por favor, rellena un formulario para cada asignatura))
<input type="text"/>
<b>Universidad</b>
<input type="text"/>
<b>Nombre profesor/a</b>
<input type="text"/>
<b>¿Cuántos años hace que utilizas webs o plataformas tipo moodle para la enseñanza?</b>
<input type="text"/>
<input type="button" value="Enviar"/>
Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

## Anejo 2. Cuestionario de la entrevista personal

Hemos visto la información general de tu asignatura y...(confirmar asignaturas)

¿Qué tipo de cosas hay dentro de tu curso virtual? (leer al menos parte de lista del cuestionario, *Informacion, Calendario, Lecturas, Enlaces a páginas, Biografías, Tareas asignadas, Trabajo en equipo, Material prácticas, Exámenes, Respuestas, Videos, Videoconferencia, Pequeñas investigaciones, Foros de debate, Autoevaluación, Calificaciones*)

¿Qué plataforma es (moodle ,web ct) si las sabes?

¿Cuánto tiempo al trabajo en el curso virtual le dedican los alumnos de las 150 horas teóricas?

¿Cuánto tiempo le dedicas tú del empleado en la docencia? (horas/ porcentaje)

¿Cómo entra en la evaluación final (si entra)? ¿cuánto pesa en la nota?

¿Al acabar el curso, qué haces con el moodle?

¿Qué es lo que te resulta más útil?

¿Qué es lo que nunca has usado y has pensado en usar?

¿Qué te ha dado peor resultado?

Reacción/actitud de los alumnos

Ventajas y posibilidades

Problemas e inconvenientes.

Agradecimiento, despedida y petición de completar el cuestionario web y enviar un pantallazo del moodle.