

ASIGNATURAS VIRTUALES EN UNIVERSIDADES PRESENCIALES: PERSPECTIVAS Y PROBLEMAS

Martín Pérez Lorigo
mperezl@udc.es

Universidad de La Coruña (España)

En la actualidad son muchas las universidades presenciales europeas que tratan de incorporar los campus virtuales como medio idóneo para extender su alcance facilitando la creación de un espacio común de aprendizaje. Este es el caso de organizaciones como la Universidade da Coruña (UDC), que ha puesto en marcha iniciativas institucionales dirigidas a observar desde la propia experiencia cómo puede acomodarse la formación a través de entornos virtuales dentro de un organigrama configurado inicialmente para la docencia presencial. A través de este artículo pretendemos mostrar los resultados y las conclusiones de dos de estas experiencias.

Palabras clave: e-learning, campus virtuales, universidades extendidas, plataformas de teleformación, docencia online.

There is a growing tendency in European universities to incorporate virtual teaching to their academic offer, as well as to create a common learning space, in the hope of reaching more students and widening the scope of their activities. This is the case of institutions like Universidade da Coruña (UDC), which has launched a set of institutional projects aiming precisely at analysing how a conventional university structure -intended to cater for traditional classroom teaching- can adapt to e-learning. In this paper we will present the results and conclusions of two of these projects.

Key words: e-learning, virtual campuses, extent universities, e-learning platforms, online teaching.

Introducción

Las universidades presenciales europeas se encuentran en un momento de singular trascendencia debido a la proximidad de la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)¹. En la situación actual, caracterizada por los crecientes esfuerzos institucionales dedicados a alcanzar los objetivos propuestos antes del 2010, una de las principales preocupaciones de los gestores

responsables de las universidades presenciales tradicionales² europeas consiste en ubicar el papel que las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y el e-learning van a tener dentro de este nuevo escenario que definirá el EEES. La inquietud es mayor si cabe dado que a menudo se reconoce en el uso de la tecnología un elemento estratégico para adaptarse a las necesidades formativas de los estudiantes en este contexto, pero se perciben también a priori dificultades deriva-

das de la necesidad de reorientar sobre la marcha un diseño global de la organización universitaria de fundamentos industriales antes que informacionales³.

En la actualidad son muchas las universidades presenciales europeas que, aun careciendo todavía de un plan estratégico específico definido para el uso de la tecnología⁴, tratan de incorporar las plataformas de teleformación y los campus virtuales como medio idóneo mediante el que poder extender su alcance y facilitar la creación de un espacio común de aprendizaje. Este es el caso de organizaciones como la Universidade da Coruña (UDC), una universidad española originalmente presencial por definición, que ha puesto en marcha varias iniciativas institucionales dirigidas a observar desde la propia experiencia cómo puede acomodarse la formación a través de entornos virtuales dentro de un organigrama configurado en principio exclusivamente para la docencia presencial. A través de este artículo pretendemos mostrar los resultados y las conclusiones de dos de estas experiencias: el seguimiento y análisis a lo largo de todo un curso académico del desarrollo de dos asignaturas impartidas por primera vez a través de la plataforma de teleformación de la UDC.

El contexto de las experiencias observadas

Dado que uno de los problemas habituales que se manifiestan con mayor frecuencia cuando trata de generalizarse el uso de la tecnología educativa y el e-learning en el ámbito universitario presencial lo constituye una formación docente adquirida de manera fundamentalmente autodidacta, a menudo incompleta y poco homogénea⁵, la UDC desarrolló a través del Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa (CUFIE) el proyecto ITEM⁶, con el que se pretendía compensar las

posibles limitaciones del profesorado en todo lo referente al empleo de recursos multimedia, redes telemáticas y plataformas de teleformación.

Después de una primera fase del proyecto dedicada fundamentalmente a proporcionar los conocimientos adecuados al profesorado, tanto en lo que se refiere a cuestiones técnicas como a la aplicación pedagógica de los recursos, se les ofreció a todos los participantes la oportunidad de organizar para el siguiente curso la docencia de alguna de sus asignaturas a través de la plataforma de teleformación de la UDC. La propuesta no dejaba de resultar ciertamente controvertida y peculiar porque suponía, para los profesores que aceptasen esta opción, enfrentarse al reto de planificar por primera vez su asignatura de un modo completamente diferente al desarrollado tradicionalmente en el aula, pero además, debían plantear a sus alumnos, que a priori se habían matriculado en una asignatura presencial, la alternativa de cursar su asignatura virtualmente a través de la plataforma de teleformación⁷ desconociendo en todo caso su posible reacción ante esta circunstancia inesperada.

Para los gestores responsables del proyecto parecía una oportunidad idónea de comprobar hasta que punto podía tomar carta de naturaleza la alternativa didáctica del e-learning dentro del seno de una universidad presencial, reconociendo desde la propia experiencia las dificultades y beneficios que podrían derivarse de la incorporación progresiva de asignaturas a la plataforma de teleformación.

Una vez recibidas las propuestas del profesorado, las asignaturas sobre las que realizamos nuestro seguimiento fueron: Sistemas Automáticos de Regulación y Control, asignatura optativa anual correspondiente al ter-

cer curso de la diplomatura de navegación marítima (Escuela Técnica Superior de Náutica y Máquinas) y Métodos y Técnicas de Evaluación de Centros, asignatura obligatoria cuatrimestral correspondiente al segundo curso de psicopedagogía (Facultad de Ciencias de la Educación), impartidas ambas a través del campus virtual de la UDC en el curso académico 2004/2005. Elegimos estas dos asignaturas en particular porque, al pertenecer a ámbitos de conocimiento diferentes, podían proporcionarnos una visión más completa y ajustada de la realidad que tratábamos de analizar.

Metodología empleada en el estudio

Dada la naturaleza del objeto de estudio, que por sus características parecía poder beneficiarse en mayor medida de una estrategia de indagación cualitativa, el principal instrumento de investigación empleado para el trabajo de campo fue la entrevista (concretamente la entrevista no estructurada), habida cuenta de que ésta parece ser con frecuencia la alternativa de elección prioritaria para los especialistas (Patton, 1980; Denzin y Lincoln, 1994, 2000) que la consideran técnica por excelencia de la investigación cualitativa en este tipo de contextos.

Emplear como instrumento de investigación la entrevista no estructurada en particular, nos permitió mantener la flexibilidad necesaria para formular el contenido, el número y la secuencia de las preguntas de la guía de entrevista, sin olvidar en ningún momento el propósito global para el que estaba siendo empleada.

Cabe señalar como antes de elaborar la guía de entrevista que sirvió de base para la obtención de los datos, estudiamos convenientemente el marco de referencia bibliográfica para identificar los aspectos considerados de

mayor relevancia dentro del ámbito de la formación a través de entornos telemáticos. Posteriormente, el guión inicial de entrevista elaborado se sometió al juicio de los expertos en este área de conocimiento. Una vez incorporados los ajustes pertinentes, realizamos una primera entrevista piloto con el fin de observar la viabilidad de la guía de entrevista e introducir los cambios que se considerasen oportunos.

Para llevar a cabo las entrevistas, el entrevistador trató de procurar siempre el *rapport*, ofreciendo a los entrevistados las tres cualidades básicas que proponen Buendía y otros (1998: 130): aceptación, comprensión y sinceridad. En todos los casos se buscó un marco adecuado, alejado de ruido o miradas indiscretas, que facilitase una mayor y más fácil comunicación, procurando un ambiente acogedor y relajante para que las respuestas se produjesen de un modo confortable, acertado y honesto (Patton, 1980). Del mismo modo, a lo largo del discurso tratamos de mostrarnos siempre como un "oyente benévolo" que sabe escuchar, con gran capacidad para la empatía y orientándonos siempre al sujeto entrevistado (Walker, 1983).

Cabe mencionar cómo antes de efectuar la grabación de las entrevistas que posteriormente someteríamos a análisis, el entrevistador tuvo un contacto previo con todos los entrevistados, tratando de conseguir mediante estos encuentros una confianza mutua entre ambos que permitiese un flujo adecuado de información, así como la ubicación adecuada del contexto. Los entrevistados fueron informados del objetivo de la entrevista y de los motivos que justificaban su realización, comunicándoseles el carácter estrictamente confidencial y anónimo de la información facilitada. Posteriormente las entrevistas fueron transcritas literalmente y se procedió a la co-

dificación y clasificación de la información tomando como punto de referencia la propuesta de Guba y Lincoln (1982), que distingue entre descripciones neutras, valoraciones positivas, problemas, concepciones generales y principios prácticos.

Después del análisis del contenido de las entrevistas, se llevó a cabo un segundo encuentro (entrevista de negociación) en el que se les dió a los profesores participantes el resultado del análisis, con el fin de corregir aquello que no reflejase su pensamiento, e informarles de las relaciones que inferíamos en nuestro análisis.

En el caso de la asignatura anual se llevaron a cabo tres entrevistas que se ubicaron temporalmente al comienzo del curso académico, en la mitad aproximadamente y al finalizarlo. En la asignatura cuatrimestral, debido a su limitada duración, entendimos que sería más apropiado realizar únicamente dos entrevistas, al comienzo y al término del curso.

Con el objetivo de obtener una visión lo más completa e imparcial posible del desarrollo de las materias, se entrevistó tanto al profesor responsable de las asignaturas como a un grupo representativo de alumnos, aunque para este artículo hemos seleccionado únicamente los resultados y conclusiones relativas al profesorado.

Resultados y conclusiones principales del estudio

En primer lugar quizás cabría señalar cómo el perfil profesional de ambos docentes, aun perteneciendo a áreas de estudio totalmente diferentes, presentaba similitudes en cuanto a su contrastada experiencia en la docencia presenciales y respecto al nivel de conocimiento y destreza demostrada en el manejo de las TIC. Aunque ninguno de los dos había

recibido una formación informática específica previa, ambos habían empleado habitualmente ordenadores personales prácticamente desde que éstos comenzaron a popularizarse hasta la fecha, mostrando inquietud ante las posibilidades didácticas que los ordenadores multimedia y las redes podrían ofrecerles⁸.

Nuestros informantes coincidieron en valorar su nivel de desempeño con las herramientas informáticas empleadas más habitualmente, como suficiente para manejarse instrumentalmente en una plataforma de teleformación. No obstante, ambos confirmaron que un conocimiento informático general no especializado puede resultar limitador a la hora de emplear una plataforma de teleformación como medio educativo.

Los intereses que movieron a los profesores consultados para decidirse a abordar esta experiencia fueron también similares. Mediante la opción del e-learning ambos trataban de mejorar la participación del alumnado a través de actividades que les obligasen a intervenir más activamente en el transcurso de las sesiones, trabajando y madurando personalmente los contenidos, y protagonizando en una mayor medida su propio proceso de aprendizaje. Nuestros informantes parecían haber percibido claramente la necesidad de cambiar la dinámica habitual de trabajo que acostumbra a darse en las clases presenciales, porque la consideraban poco eficaz, excesivamente centrada en el profesor y, con frecuencia, no demasiado significativa para el alumno.

Así mismo, los docentes consultados coinciden en percibir ambos la necesidad de buscar alternativas a la presencialidad por los cambios que han tenido lugar en la sociedad y en el perfil de los alumnos que acuden a la universidad actualmente. La competencia de otras instituciones que imparten formación a través de la red y la necesidad de reciclarse

profesionalmente completan los motivos y preocupaciones fundamentales que llevaron a nuestros informantes a abordar esta experiencia.

Una vez comenzado el curso, ambos profesores coincidieron en señalar el volumen de trabajo que les supuso atender esta asignatura on line como excesivo, superando sobradamente todas sus expectativas iniciales al respecto. El rol de tutor-orientador parece cobrar una relevancia muy significativa en este contexto, requiriendo mayor atención individualizada de los alumnos a través de las tutorías virtuales, que llevan al profesorado a emplear habitualmente más tiempo del que preveía inicialmente para este cometido. La relación profesor-alumno parece enriquecerse no obstante, compensando el esfuerzo realizado y contribuyendo a mejorar el conocimiento de las dificultades reales de los alumnos con la asignatura impartida.

Nuestros informantes parecen mostrarse satisfechos por el proceso de reflexión que esta experiencia les llevó a iniciar respecto a su práctica profesional previa. Ambos coinciden en señalar la cualidad de la formación a través de entornos virtuales como catalizadora de procesos de renovación pedagógica. De este modo, la experiencia de prepararse para impartir docencia a través de la plataforma de teleformación ha sido percibida globalmente por nuestros informantes como una oportunidad idónea para reciclarse y mejorar profesionalmente, valiéndose del proceso para valorar más objetivamente el trabajo realizado previamente, reconsiderar la propia práctica, y plantearse nuevas posibilidades didácticas poco exploradas hasta entonces.

La práctica docente a través de un entorno virtual en el contexto de las universidades presenciales parece contribuir así a la depuración y elaboración de nuevos contenidos y

actividades de aprendizaje, al mismo tiempo que favorece y promueve también la búsqueda de nuevas estrategias didácticas que impliquen en una mayor medida al alumnado en el proceso educativo.

Frente a ventajas de la formación a través de entornos virtuales (EV) percibidas y mencionadas explícitamente por nuestros informantes a lo largo del discurso como las que se refieren a las virtudes derivadas de la desubicación geográfica del conocimiento, la aproximación y el enriquecimiento de las relaciones interpersonales en los campus virtuales o el modo en que estos entornos favorecen la migración desde estrategias de trabajo individual y sistemas de evaluación centrados en pruebas puntuales hacia prácticas más orientadas al trabajo en grupo, la colaboración y la evaluación procesual, nuestros informantes han destacado reiteradamente como inconveniente el excesivo volumen de trabajo al que es necesario hacer frente para reelaborar, reestructurar y organizar sus asignaturas completamente mientras continúan atendiendo simultáneamente al resto de sus ocupaciones como profesores-investigadores presenciales, incidiendo particularmente también en la dedicación excesiva que requiere una atención adecuada de las tutorías virtuales sin que, al menos hasta el momento, las universidades presenciales hayan sabido apreciar, reconocer y valorar en su justa medida estos esfuerzos.

Ambos informantes han coincidido en señalar que la primera reacción de sus alumnos ante la opción de seguir las asignaturas a través de la plataforma de teleformación fue de sorpresa. Una sorpresa inicial que en cierta medida pone de manifiesto como la formación a través de EV todavía no se comprende actualmente, en el contexto de las universidades presenciales españolas, como una alter-

nativa de elección frente a las clases presenciales. Una vez superada esta reacción inicial, nuestros informantes coinciden también en afirmar que la acogida de las asignaturas y los resultados de la evaluación pueden ser valorados globalmente como muy satisfactorios. Los alumnos prescindieron prácticamente de la opción de seguir presencialmente las explicaciones, manifestando clara y explícitamente haber aprendido más siguiendo esta alternativa de formación on-line que en la mayoría de las asignaturas presenciales, aunque también nos confirmaron haber tenido que realizar un esfuerzo mayor, implicándose más en el desarrollo del curso de lo que solían hacerlo presencialmente.

Es preciso señalar que, aun después de haber llevado a término esta experiencia satisfactoriamente, ambos docentes siguen comprendiendo que la presencialidad tiene también virtudes características difíciles de equiparar en un entorno tecnológico como el campus virtual, mostrándose más partidarios de que las universidades constituidas originalmente como exclusivamente presenciales se decanten por las ofertas de formación bimodales, en las que se conserva algún tipo de vínculo presencial con el alumnado. Nuestros informantes también manifestaron cierto escepticismo frente a la posibilidad de que cualquier tipo de asignatura de cualquier especialidad pueda ser impartida a través de una plataforma de teleformación en la actualidad.

Aunque los profesores consultados coinciden en valorar el factor humano como la clave para el éxito de este tipo de iniciativas, ambos reconocen que el medio puede limitar absolutamente el alcance de las propuestas que se elaboren, incidiendo en la necesidad de mejorar la dotación de infraestructuras y las posibilidades de los programas con los que contamos en la actualidad. La tecnología en la

universidad debería brindar, a criterio de nuestros informantes, nuevas oportunidades de acceso para todos, nunca suponer una barrera para aquellas personas que cuentan con menos recursos.

Ambos informantes coinciden en valorar casi como una necesidad irrenunciable que las universidades concebidas originalmente como exclusivamente presenciales ofrezcan en la actualidad la posibilidad de cursar asignaturas y titulaciones a través de los campus virtuales, sin embargo, su propia experiencia les ha servido para comprobar la dificultad que supone compatibilizar la docencia e investigación presencial con la enseñanza a través de entornos virtuales, fundamentalmente porque la planificación y la filosofía actual de la organización de la mayoría de las universidades presenciales está orientada preferentemente hacia las prácticas presenciales, y no contempla todavía esta alternativa didáctica como mucho más que una experiencia marginal respecto a la práctica presencial preponderante.

A criterio de los profesores consultados, resulta evidente que la formación a través de EV supone un cambio tan profundo respecto a las prácticas que se dan habitualmente en las aulas presenciales, requiere tanta dedicación para abordarla adecuadamente y repercute de tal modo en el currículum de profesores y alumnos, que resulta imprescindible para las universidades presenciales que se planteen incorporar esta alternativa de formación, considerar seriamente la necesidad de modificar su organización y la orientación tradicional de su organigrama hacia las prácticas presenciales, si pretenden tener éxito en sus propuestas.

No obstante, nuestros informantes afirman haberse visto sorprendidos gratamente por el éxito global de la experiencia y por los

resultados obtenidos en la evaluación de las asignaturas. Tal y como adelantábamos ya unas líneas más atrás, también nos confirmaron en este punto haber pasado por dificultades derivadas del volumen de trabajo al que tuvieron que hacer frente para atender adecuadamente a sus alumnos a través de la plataforma, adaptando y flexibilizando los contenidos y actividades en función de sus necesidades dentro de este particular contexto, para conseguir así el cambio de mentalidad preciso respecto a las rutinas características de la enseñanza presencial.

Ambos informantes incidieron así mismo en la circunstancia de haber tenido que superar otro tipo de dificultades de distinta entidad, derivadas fundamentalmente de la falta de experiencia previa, de una insuficiente previsión institucional de todo este tipo de circunstancias, y de las repercusiones sobre el resto de sus ocupaciones que conllevó asociado el hecho de que esta alternativa didáctica no disponga, al menos hasta la fecha, de un reconocimiento académico suficiente, que considere una reducción significativa de la docencia presencial para aquellos profesores que trabajan a través del campus virtual.

Los profesores consultados coincidieron en valorar que, en la actualidad, el verdadero reto de las universidades presenciales frente a la formación a través de EV consiste en organizar, estructurar y planificar esta alternativa didáctica en el seno de una organización todavía orientada fundamentalmente hacia las prácticas exclusivamente presenciales, de manera que las dos modalidades formativas resulten perfectamente compatibles, y el conjunto de la comunidad educativa pueda aprovecharse de las virtudes de ambas sin que ésto les suponga perjuicio alguno.

A lo largo del análisis de los datos proporcionados por nuestros informantes hemos

hallado numerosos puntos de contacto entre su criterio personal y cuestiones que ya habían sido referidas con anterioridad por los expertos en la materia⁹. Aunque es preciso reconocer que en ocasiones tuvimos la sensación de estar pidiéndoles un esfuerzo de imaginación al plantear cuestiones sobre un campo de estudio que en la actualidad aún está completando y precisando sus líneas de actuación pedagógica, paradójicamente, las respuestas proporcionadas por el profesorado nos han permitido contrastar en cierta medida desde nuestro particular contexto las conclusiones de otras experiencias y propuestas similares (Raposo, 2001; Alba, 2004).

Entre las valoraciones realizadas por nuestros informantes y reflejadas a lo largo del informe íntegro de investigación, quizás deberíamos destacar finalmente también aquí la percepción del profesorado respecto al valor social que actualmente se atribuye a la tecnología y que, a su juicio, puede haber creado cierta ansiedad a los responsables de la gestión de las universidades presenciales por tratar de incorporar tan pronto como les sea posible a su oferta educativa la formación a través de EV.

Los profesores universitarios parecen reconocer claramente la necesidad de que las universidades constituidas originalmente como exclusivamente presenciales respondan a los cambios socioculturales que se están produciendo en la actualidad, adaptándose a los requerimientos formativos de las personas que viven en la sociedad informacional, pero para ello consideran que es preciso proceder con cautela, elaborando propuestas didácticas racionales y equilibradas que vayan más allá de la incorporación vacía de nuevos recursos y proporcionen a los docentes la información y la formación necesaria para aprovechar las características diferenciales de estas tecnolo-

gías en beneficio de docencia e investigación.

Aunque en la actualidad parece prevalecer todavía entre algunos docentes una concepción eminentemente instrumental de los entornos virtuales de formación (EVF), es preciso mencionar también que en la mayoría de los casos, cuando no se hace ya una referencia explícita a ello, subyace la percepción de que estos entornos pueden ofrecernos una interesante oportunidad para promover propuestas educativas más progresistas y solidarias que las que se han desarrollado tradicionalmente en las aulas presenciales. Los proyectos de formación colaborativos¹⁰ y la educación global (Mason, 1998) serían ejemplos de esta orientación.

A lo largo del desarrollo de este estudio hemos podido comprobar también como nuestros informantes valoran positivamente la formación presencial y el contacto directo entre profesores y alumnos, hasta el punto de llegar a vincular tácitamente la identidad característica del docente a la presencialidad.

No obstante, aun cuando los profesores consultados carecían de experiencia al respecto, ya antes de abordar la preparación de estos cursos parecían comprender e interesarse genuinamente por las posibilidades didácticas de la formación a través de entornos virtuales, anticipando que la orientación de este modelo podría actuar como catalizadora de procesos de renovación pedagógica que incidiesen también sobre las rutinas de trabajo características del aula presencial, repercutiendo al mismo tiempo sobre su visión particular de la profesión dándole una nueva proyección. Tal y como hemos visto a lo largo de este estudio, la experiencia llevada a cabo parece haber confirmado positivamente todas estas expectativas.

Evidentemente, nuestros informantes también contemplaron desde el inicio la posibili-

dad de que algunos de los roles docentes y discentes tradicionales característicos de la presencialidad se viesen alterados significativamente como consecuencia de la incorporación del uso de las plataformas de teleformación en el contexto de las universidades presenciales. Esta hipotética alteración de dichos roles, que se vió confirmada en la práctica, tampoco parece haber sido percibida en principio por los profesores consultados como algo negativo, sino más bien todo lo contrario.

Globalmente, las conclusiones de esta experiencia parecen ratificar que aunque la formación a través de entornos virtuales está brindándonos efectivamente la posibilidad de compartir y ampliar nuestros conocimientos y visiones del mundo dentro de una concepción del aprendizaje más colaborativa y solidaria, favorecedora de estrategias didácticas más activas, participativas y significativas para el alumno que las empleadas tradicionalmente en el aula presencial, una vez más, la clave para aprovechar todo su potencial está en el factor humano, en nuestra capacidad para integrar adecuadamente la formación a través de entornos virtuales en el contexto organizativo particular de las universidades presenciales, poniendo siempre la tecnología al servicio de propuestas con un sentido plenamente educativo.

Consideraciones finales

Una revisión rápida e informal de las páginas web institucionales de las principales universidades presenciales europeas puede servirnos para comprobar con facilidad como prácticamente todas ellas disponen ya en la actualidad de campus virtuales y, en la mayoría de los casos, de una oferta más o menos elaborada de cursos y programas de

teleformación¹¹.

Las universidades presenciales españolas que se constituyeron originalmente como exclusivamente presenciales, parecen haber asumido mayoritariamente el reto de conseguir integrar las TIC y el e-learning con el resto de actividades de las que se han ocupado tradicionalmente. Tal y como veíamos en el desarrollo de nuestro estudio, esta parece una actitud responsable si tenemos en cuenta el criterio de los expertos respecto al protagonismo que puede asumir la tecnología educativa (TE) y el e-learning en el proceso de convergencia europea, y como elemento clave para facilitar a las universidades presenciales una atención más ajustada de las necesidades de los estudiantes en la actualidad.

La universidad como escenario específico de formación ha experimentado cambios sustantivos en las últimas décadas merced al advenimiento de la sociedad de la información y, del mismo modo que parece asumirse cómo las tecnologías digitales son uno de los elementos clave que, dentro de un particular contexto sociocultural, precipitaron estos cambios, también parece incuestionable su relevancia como elemento estratégico para contribuir a mantener la vigencia y actualidad de las instituciones de educación superior en el nuevo milenio.

No obstante, a lo largo del desarrollo del presente trabajo hemos podido comprobar que la incorporación de la tecnología dentro de este contexto no está exenta de problemas y dificultades de cierta entidad. Del mismo modo que sucede en el caso de las prácticas presenciales, el uso educativo de las TIC permite todo un amplio abanico de posibilidades didácticas dentro de las que es preciso tomar opciones, y la elección de una u otra opción puede resultar determinante para llegar a alcanzar los objetivos deseados.

Al margen de la estrategia empleada para incorporar la tecnología, si es que se opta por hacerlo, tal vez sea preciso tomar conciencia también de la dificultad y el volumen de trabajo asociado que conlleva elaborar propuestas de teleformación que verdaderamente aprovechen las características diferenciales de los medios en los que se integra.

Reconociendo así mismo la dificultad que supone realizar generalizaciones al respecto, sí parece poder afirmarse que los resultados de nuestro estudio confirman cómo, del mismo modo que limitarse a reproducir las prácticas presenciales en la red no tiene demasiado sentido (especialmente en función del tipo de actividades que se desarrollen habitualmente en las aulas), elaborar propuestas didácticas bien fundamentadas pedagógicamente que se beneficien de la capacidad informativa y comunicativa de la red y de todo su potencial formativo, puede resultar un valor añadido para toda la comunidad educativa, constituyéndose como catalizador de procesos de renovación pedagógica.

Después de haber mantenido contacto frecuente durante todo un curso académico con los profesores responsables de algunos de los cursos impartidos en el campus virtual de la Universidade da Coruña (UCV), y de analizar pormenorizadamente el criterio de los docentes en este sentido, quizás sea preciso reconocer que la incorporación del e-learning al contexto de las universidades presenciales parece implicar cambios sustantivos que afectan en mayor o menor medida a toda la organización de la enseñanza, y que por lo tanto no pueden ser abordados superficialmente ni dejar lugar alguno a la improvisación.

Nuestra experiencia parece confirmar la necesidad de que, una vez se decide institucionalmente incorporar esta alternativa didáctica, se realice un esfuerzo para valo-

rar objetivamente cómo y cuando emplear la teleformación, y en los casos en los que se opte por hacerlo, tomar plena conciencia de su impacto sobre el resto de actividades y tareas que normalmente han de llevarse a cabo presencialmente, porque entendemos que sólo desde una planificación y coordinación efectiva de la enseñanza presencial con la virtual, dentro de una estructura en la que se comprendan y organicen coherentemente las necesidades en ambos contextos dentro del organigrama general de las universidades presenciales, puede aprovecharse verdaderamente todo el potencial de la teleformación.

Bibliografía

- ALBA, C. (2004). Estudio sobre la viabilidad de las propuestas metodológicas derivadas de la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TICs en la docencia y la investigación, en **Programa de Estudios y Análisis de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades. (EA2004-0042)** http://www.mecd.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2004/ea0042/EA-2004-0042-ALBA-2-InformeGlobal.pdf.
- AREA, M. (2002). Los Campus Virtuales Universitarios en España. Análisis del estado actual, en **Programa de Estudios y Análisis de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades (EA-E-A-7224)**. <http://web.udg.es/tiec/orals/c52.pdf>.
- BATES, A.W. (1995). **Technology, Open Learning and Distance Education**. Londres, Routledge.
- BATES, A.W. (2001). **Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios**. Barcelona, Gedisa.
- BATES, A.W. (2004). La planificación para el uso de las TIC en la enseñanza, en **La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas**. GONZÁLEZ, M. y SANGRÀ, A. (Coords.). Barcelona. Editorial UOC.
- BROWN, A. y DAVIS, N. (2004). **World Yearbook of Education 2004. Digital technology, communities and education**. Londres, RoutledgeFalmer.
- BUENDÍA, L.; COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1998). **Métodos de investigación en psicopedagogía**. Madrid, McGraw-Hill.
- CABERO, J. (2000). La formación virtual: principios, bases y preocupaciones, en **Actas del III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación: Redes, multimedia y diseños virtuales**. PÉREZ PÉREZ (Ed.). Oviedo. Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- CABERO, J. (2002). **Las TICs en la Universidad**. Sevilla, Editorial MAD.
- CABERO, J. y otros (2003). Las nuevas tecnologías en la actividad universitaria. **Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación**, 20. 81-110.
- CASTELLS, M. (1994). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional, en **Nuevas perspectivas críticas en educación**. CASTELLS, M. y otros. Barcelona. Paidós Educador.
- CASTELLS, M. (1997). **La era de la información: economía, sociedad y cultura (Vol. 1º). La sociedad Red**. Madrid, Alianza Editorial.
- CASTELLS, M. (1998a). **La era de la información: economía, sociedad y cultura (Vol. 2º). El poder de la identidad**. Madrid, Alianza Editorial.
- CASTELLS, M. (1998b). **La era de la información: economía, sociedad y cultura (Vol. 3º). Fin de milenio**. Madrid, Alianza Editorial.

- DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (1994). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, Sage Publications.
- DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (2000). **Handbook of qualitative research (2nd ed.)**. Thousand Oaks, Sage Publications.
- GISBERT, M. y otros (2005). NETLAB: Teleobservatorio universitario de docencia virtual. **Pixel-Bit**, 25. 71-74.
- GONZÁLEZ, M. y PÉREZ LORIDO, M. (2002). Virtual Campuses in Conventional Universities: Difficulties to Be Overcome, en **Open and Distance Learning in Europe and Beyond - Rethinking International Cooperation**. Granada. EDEN.
- GONZÁLEZ, M. (2005c). La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior: experiencias en la UDC, en **Experiencias y prácticas educativas con nuevas tecnologías**. RAPOSO, M. y SARCEDA, M.C. (Coords.). Orense. A.I.C.A. Ediciones.
- GUBA, E. y LINCOLN, J. (1982). **Effective Evaluation**. Londres, Jossey-Bass Publishers.
- HANNA, D.E. (1998). Higher Education in an Era of Digital Competition: Emerging Organizational Models. **Journal of Asynchronous Learning**, 2 (1). 66-95.
- HANNA, D.E. (2002). **La enseñanza universitaria en la era digital**. Barcelona, Octaedro.
- MASON, R. (1998). **Globalising Education: Trends and applications**. Londres, Routledge.
- PATTON, M. (1980). **Qualitative Evaluation Methods**. Beverly Hills, Sage publications.
- PÉREZ LORIDO, M. (2003). **Entornos virtuales de formación en la Universidad de A Coruña. Estudio exploratorio**. La Coruña, tesis de licenciatura inédita.
- RAPOSO, M. (2001). **Tecnologías de la información y la comunicación y la calidad de la docencia universitaria: Análisis de necesidades de formación del profesorado de la universidad de Vigo**. Vigo, tesis doctoral inédita.
- SALINAS, J. (1998). Enseñanza flexible, aprendizaje abierto. Las redes como herramientas para la formación, en **Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje**. CEBRIÁN, M. y otros (Eds.). Málaga. ICE-SP de la Universidad de Málaga.
- SALINAS, J. (1999). El rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital, en **I encuentro Iberoamericano de perfeccionamiento integral del profesor universitario**. Caracas. Universidad Central de Venezuela.
- SALINAS, J. (2000). ¿Qué se entiende por una institución de educación flexible?, en **Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa**. CABERO, J. y otros (Eds.). Sevilla. Kronos.
- SANGRÀ, A. (2002). Educación presencial y a distancia: punto de encuentro, en **Présence et distance dans la formation à l'échange**. AA.VV. Como. Ibis.
- SANGRÀ, A. (2004). **Análisis de la oferta formativa por medios electrónicos de 1r. y 2º ciclo en las universidades españolas: estudio de su contribución al proceso de convergencia europea**, en Programa de Estudios y Análisis de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades (BOE 27-05-2004). <http://xequia.uoc.es/ella/publica/>.
- WALKER, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos, en **Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa**. DOCKRELL W.B. y HAMILTON, D. (Eds.). Madrid. Narcea.

NOTAS.

¹ El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un proyecto educativo cuyo objetivo prioritario es armonizar los sistemas de formación superior de los países europeos, valiéndose para ello del sistema de transferencia de créditos (ECTS), que permitirá la homologación de títulos y facilitará la movilidad de los estudiantes. Las Declaraciones de La Sorbona (1998) y Bolonia (1999), suscritas por los ministros europeos de educación, marcan el inicio del proceso de convergencia hacia un espacio europeo de enseñanza superior que deberá hacerse plenamente realidad en el horizonte del año 2010.

² Nos referimos a las universidades presenciales tradicionales como aquellas constituidas originalmente para formar a los estudiantes de manera presencial, distinguiéndolas así de otros modelos organizativos que ya contemplan en mayor medida el uso de las telecomunicaciones, como los propuestos por Hanna (1998, 2002).

³ Sobre la orientación de las organizaciones industriales en contraposición a las informacionales, puede consultarse Castells (1994, 1997, 1998a, 1998b).

⁴ Algunas consideraciones respecto a la transcendencia de la elaboración de planes estratégicos institucionales para el uso de la tecnología en el contexto universitario pueden consultarse en Bates (2001) o Sangrà (2002).

⁵ Tanto en Cabero (2002), Cabero y otros (2003), como en estudios llevados a cabo en nuestro entorno más próximo (González y Pérez Lorido, 2002; Pérez Lorido, 2003) se ha puesto de manifiesto la percepción del profesorado universitario respecto a la necesidad prioritaria de mejorar su formación para una aplicación adecuada de la tecnología en el aula.

⁶ Innovación Tecnológica y Enseñanza Multimedia. Se trataba de un plan diseñado para implementar diversas líneas de actuación dirigidas a impulsar la utilización e integración de las TIC en el ámbito de la docencia en la UDC. Pueden consultarse con mayor detalle las características de este plan en González (2005c).

⁷ Cabe señalar que el alumnado tenía la opción de cursar la asignatura tanto presencialmente como a distancia, empleando la plataforma de teleformación de la UDC.

⁸ Aun cuando en el caso que nos ocupa la experiencia se correspondía con una iniciativa institucional, estas circunstancias no dejan de reafirmar la importancia de contar con un profesorado entusiasta respecto al uso educativo de las TIC dispuesto a iniciar proyectos por sí mismos, en la línea de aquellos a los que Bates (1995, 2001) se refería como "Lone Ranger".

⁹ Pueden consultarse al efecto, entre otros: Salinas, 1998, 1999, 2000; Cabero, 2000, 2002; Hanna, 2002; Sangrà, 2002 o Bates, 2004.

¹⁰ Algunos ejemplos representativos de este tipo de experiencias pueden consultarse en Brown y Davis (2004).

¹¹ A través de los estudios de Area (2002) y Sangrà (2004) podemos obtener una información más exhaustiva y pormenorizada de la oferta formativa de primer y segundo ciclo impartida por medios electrónicos en las universidades españolas y su contribución al proceso de convergencia europea. Del mismo modo, en Gisbert (2005) puede revisarse el proyecto NETLAB (teleobservatorio universitario de docencia virtual), cuyo objetivo prioritario es crear un espacio de referencia en la red que pueda facilitar la incorporación de la tecnología al ámbito universitario a partir de la definición de unos criterios de calidad.

La **REVISTA PIXEL-BIT, REVISTA DE MEDIOS Y EDUCACIÓN**, es una publicación interdisciplinar de carácter científico-académico y divulgativo, que pretende fomentar el intercambio de ideas y trabajos en el campo de los medios audiovisuales, informática y tecnologías avanzadas aplicadas al terreno educativo y de la formación en general.

NORMAS DE PUBLICACION

1. Los trabajos deberán tratar temas relacionados con las TICs y tecnologías avanzadas aplicados a la enseñanza y que versen fundamentalmente sobre proyectos, investigaciones, reflexiones, propuestas o experiencias.

2. Los trabajos deberán ser inéditos, enviándose por correo electrónico a la dirección de correo electrónico revistapixelbit@us.es, escribiendo en el asunto: "Artículo para Pixel-Bit"

3. Deberán utilizarse en procesador de texto compatible con Microsoft Word. **La extensión máxima será de 20 páginas en tamaño DIN A-4, mecanografiadas a doble espacio, incluyendo referencias, tablas, gráficos y figuras** Estos últimos tendrán que ser con calidad gráfica para su reproducción. Serán publicados en la revista Pixel-Bit artículos escritos en castellano o portugués, pudiéndose admitir en lengua anglosajona o francesa si por su interés y relevancia lo estimara el Consejo de Redacción de la revista.

4. En la primera página deberá figurar el título del artículo (en español y en inglés), nombre y apellidos del autor o autores seguido del nombre del centro de trabajo habitual y dirección postal, así como una dirección de correo electrónico de contacto. Al comienzo del trabajo deberá aparecer un resumen del mismo, en español e inglés, con una extensión máxima de 100 palabras, cada uno, incluyendo también descriptores del artículo en español e inglés.

5. Deberán presentarse los ficheros gráficos utilizados en el artículo en formato jpg de alta calidad, tiff, psd o similar, siempre que el artículo no haya sido confeccionado con el programa de edición de textos Microsoft Word.

6. No se admiten notas a pie de página. Si se necesita realizar alguna referencia, se incluirá al final del texto.

7. Las referencias en el texto se harán indicando el apellido del autor y, entre paréntesis, el año de publicación original. Ejemplo: Gómez (1990), o ambos entre paréntesis: (Gómez, 1990); si son más de dos autores (Gómez y otros, 1990).

8. Los trabajos deberán ir acompañados de la lista de referencias correspondiente. Todas las referencias citadas en el texto deben aparecer en la lista, y presentadas por orden alfabético, se ajustarán a las normas siguientes:

a) Libros: APELLIDO, INICIALES DEL NOMBRE, en mayúscula. (Año de publicación). **Título de la obra en negrita**. Lugar de edición, Editorial. Ejemplo: HERNANDEZ, L. (1986). **El aparato cinematográfico español**. Barcelona, Akal.

b) Artículos: APELLIDO, INICIALES DEL NOMBRE. (Año de publicación). Título del artículo, sin comillas y sin subrayar. **Nombre de la revista, volumen y número, en negrita**. Número de la primera página, guión, número de la última página. Ejemplo: GIANNOTTI, E.; FAONGHELLA, P. y GALLETI, C. (1991). Hypertexto for machine theory education. **Computers Education**, 16, 1. 121-126.

c) Documento de Internet: APELLIDO, INICIALES DEL NOMBRE. (Año de publicación). Título del artículo, sin comillas y sin subrayar. **Nombre de la revista, volumen y número, en negrita**. URL, fecha de consulta. Ejemplo: GIANNOTTI, E.; FAONGHELLA, P. y GALLETI, C. (1999). Las máquinas de enseñar, **Educación**, 14, (<http://www.educación.es> (14/6/2006).

d) Capítulos de un libro: APELLIDO, INICIALES DEL NOMBRE. (Año de publicación). Título del capítulo, sin comillas y sin subrayar. **Título del libro**, anteponiendo "en". NOMBRE DE LOS EDITORES EN MAYÚSCULAS. Lugar de edición. Editorial. Ejemplo: VERRECK, W. y LKOUNDI, A. (1989). From instructional text to instructional hypertext: and experiment, en **Designing Hypermedia for Learning**. JONASSEN, D. y MANDL, H. (eds). Berlín. Springer-Verlag.

e) Hasta tres autores, se especificará el apellido y las iniciales del nombre de cada uno de ellos. Si son más de tres, se indicará el apellido y la inicial del nombre del primer autor, seguido de: "y otros".

9. En la selección de artículos se valorará que en los mismos se haga referencia a otros trabajos publicados en números anteriores de la Revista Pixel-Bit.

10. Por cada artículo, la Revista Medios y Educación entregará por correo postal al primer autor tres ejemplares.

11. La Redacción de la Revista "Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación", se reserva el derecho de publicación de las colaboraciones seleccionadas en el número que considere más oportuno. Asimismo, será la propia Redacción la que remita acuse de recibo de los trabajos recibidos, y de los seleccionados para su publicación. A los autores de los trabajos no publicados, por considerar que no encajan en la línea de la revista, se les comunicará por escrito.

12. Los manuscritos enviados a la Redacción de esta Revista se remiten al menos a dos revisores considerados como expertos por la Revista Medios y Educación, que acredita como tales a aquellos seleccionados. La elección de los revisores para cada trabajo es realizada por la Dirección atendiendo al contenido del manuscrito.

13. La Dirección y Redacción de la Revista "Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación", no acepta ninguna responsabilidad sobre los puntos de vista y afirmaciones de los autores en sus trabajos.

