



VOL. 15, Nº 1 (2011)

ISSN 1138-414X (edición papel)

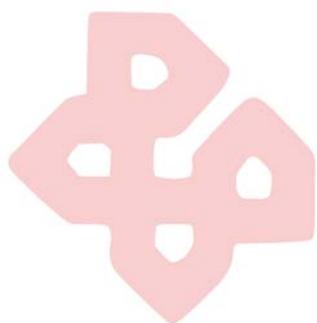
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 25/03/2011

Fecha de aceptación 04/05/2011

PERCEPCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO HACIA LAS ACCIONES FORMATIVAS APOYADAS EN LA RED

University faculty perceptions about formative actions supported on the net



*Julio Cabero Almenara y M^a. Carmen Llorente
Cejudo*

Universidad de Sevilla

E-mail: cabero@us.es, karen@us.es

Resumen:

En este artículo se describen las visiones, creencias y actitudes que el profesorado universitario posee respecto a las posibilidades educativas que la formación en red presenta para su práctica como docente y se analizan algunas variables críticas que desempeñan un papel prioritario para sostener y validar estas modalidades formativas. La fundamentación y la presentación de resultados han sido obtenidos a través de diferentes estudios realizados de diferentes convocatorias públicas (Estudios y Análisis del MEC, Proyectos de Excelencia de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía), en muchas ocasiones por los propios autores que firman el artículo, producto todos ellos, del interés que la problemática que analizamos ha despertado en la comunidad científica y política al considerarlas líneas prioritarias de investigación, análisis y estudio. Algunos de los resultados obtenidos apuntan hacia la necesidad de capacitación y perfeccionamiento del profesorado en dominios tecnológicos y didácticos hacia las TIC, esfuerzos de las autoridades académicas hacia el apoyo de estas modalidades formativas en sus respectivas universidades, y la necesidad de reclamar líneas de investigación que justifiquen, rentabilicen y aumenten el conocimiento hacia las mismas.

Palabras clave: Educación superior, tecnología educativa, cambio educativo, actitudes y percepciones del profesorado.

Abstract:

This article described the visions, beliefs and attitudes that the university faculty possesses with regard to the educational possibilities that distance and net learning provide for its educational practice, as well some critical variables with relevance for these formative modalities are analyzed. The basis and results offers have been obtained through different investigations of different competitive bidding, product all them by the interest that the problem that we analyze has wakened up in the scientific community and politics when considering them high-priority lines of investigation, analysis and study. Some of the results describe the training and skills required on technological and didactic models about the university faculty, efforts of the academic authorities toward the support of these formative modalities in their respective universities, and the necessity of claiming investigation lines that justify, capitalize and increase the knowledge toward the same ones.

Key words: Higher education, educational technology, educational change, faculty attitudes and perception.

1. Introducción y consideraciones iniciales

La investigación sobre la formación a través de redes telemáticas, bien en la modalidad completamente a distancia o en su combinación con la presencial, está adquiriendo una parcela importante en el terreno de la investigación en Tecnología Educativa (Suarez, 2010). Frente a los estudios iniciales centrados en las problemáticas meramente tecnológicas, como eran los referidos a las bondades de los diferentes CMS (Content Management Systems) y LMS (Learning Management Systems), o los referidos a la modalidad comparativa entre los libres y los propietarios, han continuado otros trabajos más centrados en lo que serían las “variables críticas” (Cabero, 2006) para su incorporación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Trabajos que han establecido su preocupación hacia otras variables, tales como: el comportamiento del tutor virtual, el diseño de los materiales de enseñanza, las percepciones que tenían los alumnos hacia esta modalidad de formación, los tipos de interacciones que se producían entre el profesor y los estudiantes, o su capacidad formativa. A ellos también se les han incorporado las visiones, creencias y actitudes que estos profesores tienen respecto a las posibilidades educativas que la formación en redes presenta. Y es a ello, precisamente, a lo que nos vamos a dedicar más en profundidad en el presente artículo, pues ya se han realizado diferentes trabajos en nuestro contexto en los últimos tiempos que nos permiten aportar algunas ideas respecto a la funcionalidad de esta tecnología para la enseñanza, a los aspectos que según los profesores deben considerarse para su incorporación a la práctica educativa, y a su eficacia para ser incorporada a la formación.

Pero antes de adentrarnos en la temática, nos gustaría señalar que algunos de los datos que vamos a ofrecer han sido obtenidos a través de diferentes estudios realizados por nosotros, y que fueron financiados -algunos de ellos- a través de convocatorias públicas como la de “Estudios y Análisis” del MEC, o los Proyectos de Excelencia de la Consejería de Educación y Ciencias de la Junta de Andalucía (Cabero, 2008; Llorente y Cabero, 2009; Cabero, 2010; Ballesteros y otros, 2010). Producto, todos ellos, del interés que la problemática que analizamos ha despertado en la comunidad científica y política al considerarlas líneas prioritarias de investigación, análisis y estudio.

2. Fundamentación

No estaría mal reconocer desde el principio que la incorporación de una tecnología en los procesos formativos va a depender, en gran medida, de las actitudes y valoraciones positivas que el profesorado tenga respecto a las tecnologías en general, y a las concretas en particular. La resistencia al cambio de los profesores, tanto en el ámbito de las tecnologías como en otros aspectos didácticos, va a depender, como nos señala Sunkel (2006), de la formación de tipo tradicional que recibieron. Y aclara el autor que *"vencer la resistencia de los docentes significa no solo que ellos aprendan a manejar los equipos sino, muy especialmente, que aprendan a utilizarlos con propósitos educativos, es decir, que puedan incorporar la tecnología al trabajo diario en el aula. Para esos efectos los docentes requieren de tiempo y apoyo para comprender la nueva cultura y expandir sus horizontes educacionales. También requieren de un cambio de actitud que les permita incorporar una cultura que abarca desde las prácticas pedagógicas hasta la discusión de temas éticos y estéticos que no les son familiares. Esencial para este cambio de actitud es vencer la percepción de amenaza: esta es, que las tecnologías reducen o degradan el rol del profesor"* (Sunkel, 2006, 44).

Una de las primeras cuestiones que nos gustaría destacar es que las actitudes que, por lo general, tienen los profesores -independientemente del nivel educativo en el cual desarrollan su actividad profesional y del área curricular a la que pertenezcan-, es que la formación virtual despierta bastante interés y es considerada como una modalidad útil para su incorporación a la enseñanza (Maroto, 2007; Añel, 2008; Pérez, 2008; Ballesteros, 2010; Cabero, 2010; Santoveñas, 2010). Ello nos aporta ya, desde el principio, una gran ventaja para su incorporación a la enseñanza, y es que las actitudes que inicialmente connota mayoritariamente para el profesorado son positivas, aunque ello se encuentre completamente relacionado con la presencia que en la sociedad está teniendo Internet, y muchas veces el profesorado no discrimine entre actitudes generales hacia el medio, y actitudes para su incorporación a la práctica educativa.

Como síntesis de estas actitudes positivas hacia la formación en red, podemos señalar las valoraciones que un grupo de diferentes profesores considerados de "buenas prácticas" por la calidad con la cual ejecutaban sus acciones de e-learning (Cabero, y Romero, 2010, 330) realizaban respecto a las posibilidades que estas acciones tenían para la enseñanza, algunas de las cuales exponemos a continuación: a) que a través de ella se puede poner a disposición de los estudiantes un fuerte volumen de materiales para su formación, los cuales pueden ser ofrecidos en diferentes tipos de recursos, tanto textuales como audiovisuales y multimedia. En cierta medida podríamos decir que son profesores que perciben que las tecnologías de la información en general, y la telemática en particular, pueden ser de gran ayuda para la formación de los estudiantes; b) el hecho de que los materiales pueden ser consultados por los estudiantes en el momento que lo consideren oportuno; es decir, permite una flexibilización de la acción formativa, aspecto este que repercute en que los estudiantes se puedan organizar de forma cómoda su actividad formativa, hecho que les lleva a reconocer las posibilidades y ventajas que tiene este sistema; c) las posibilidades que esta modalidad formativa les permite en lo que respecta a las herramientas de comunicación con los estudiantes, tanto de forma sincrónica como asincrónica; y d) facilita la individualización y el trato personal con los estudiantes a través de la tutoría virtual realizada a través de diferentes tipos de herramientas de comunicación, como el chat, el correo electrónico, los foros,....

Estas actitudes se observan, al mismo tiempo, en el aumento progresivo que estas acciones formativas está teniendo en todas las Universidades españolas con la incorporación constante de profesores y alumnos a la formación en red y la ampliación de recursos tecnológicos, económicos y humanos por parte de las autoridades académicas (Montero y otros, 2009; Cabero, 2010; León y otros, 2008; De Benito y Salinas, 2008; Costa, 2008; Castañeda, 2009; Aguaded y Díaz, 2009).

3. Análisis de resultados

Uno de los datos que nos está aportando la investigación sobre el uso que los profesores hacen del e-learning y el b-learning se refiere al grado de utilización que los profesores hacen de las posibilidades que las herramientas de gestión o de los LMS que sus respectivas universidades y centros ponen a su disposición para realizar la formación virtual. Y en este caso, dos son los aspectos que, por lo general, podemos señalar: uno, que los profesores no suelen utilizar la mayoría de las posibilidades que las plataformas le ofrece (como claramente pusieron de manifiesto los diferentes técnicos de las distintas Universidades Andaluzas que entrevistamos en nuestra investigación de usos del "e-learning") (Cabero, 2010), y otra, la poca variabilidad de uso de las diferentes herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas que Internet pone a su disposición.

Como concluimos nosotros en una de nuestras investigaciones (Cabero, 2010, 162), *"Los profesores suelen utilizar los entornos de teleformación más como elemento informativo, bajada y subida de materiales, que como entorno para la realización de un complejo bloque de actividades por parte de los estudiantes. Al mismo tiempo podríamos decir, que las actividades realizadas por los profesores nos sugieren que el modelo de utilización del e-learning que siguen es el transmisivo, frente a modelos más participativos y de colaboración de los estudiantes en el proceso de formación"*.

Por lo que respecta a las herramientas de comunicación, Muñoz y González (2010) en un estudio que realizaron en la Universidad de la Coruña para conocer e identificar el grado de aplicación y uso que los docentes universitarios realizaban respecto a herramientas y utilidades de carácter teleformativo, señalaban que el correo electrónico (media de 3,72, sobre una escala de 5) es la herramienta más utilizada, mientras que en el menor nivel de uso se sitúan el podcast (media de 1,34), la audioconferencia (media de 1,42) y los LMS (media de 1,42). Nosotros en nuestra investigación (Cabero, 2010), una parte del estudio iba destinado a conocer si el profesorado de las Universidades Andaluzas se sentía preparado técnica y didácticamente, así como la frecuencia de uso que hacía de diferentes herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas que eran posibles movilizar en la formación virtual. En este sentido, nos encontramos que conocían mayoritariamente los siguientes medios: correo electrónico (f=1287, 99,5%), foros y listas de distribución (f=1239, 95,2%), chat (f=1122, 88,6%), blogs (f=894, 74,5%), pizarra digital (f=732, 63%), entornos de trabajo colaborativo (f=678, 58,9%), recursos de contexto web 2.0 (f=771, 65,1%), videoconferencia (f=864, 72,7%), portafolio (f=609, 53,1%) y audioconferencia (f=648, 56,1%). Por el contrario, el mayor grado de desconocimiento nos lo encontramos en los postcast, donde el 72,4%, nos señaló que lo desconocían.

Por su parte, Montero y otros (2009) en la investigación que realizan sobre el uso de las plataformas por parte de los profesores de la Universidad de Santiago de Compostela, señalan que las herramientas de la plataforma que son más utilizadas por los profesores-y que

superan en una escala de 1 a 5- la puntuación de 3, son el correo electrónico y el gestor de contenidos. Con medias entre 2 y 3 puntos se sitúan: calendario, gestión de alumnos, repositorio, editor de materiales, tutoriales, instrumentos de evaluación y guías docentes. Al hilo de lo apuntando, encontraron cómo más del 50% de los profesores no solían utilizar los foros, chat o blog.

En la tabla nº 1, presentamos los valores medios alcanzados (en una escala sobre 8) para diferentes aspectos en lo referido al dominio técnico, didáctico y su frecuencia de uso de diferentes herramientas tecnológicas:

Dominio técnico	Dominio para el manejo didáctico	Frecuencia de uso
Podcast (2,12)	Podcast (1,81)	Podcast (1,45)
Wikis (3,04)	Audioconferencia (2,27)	Audioconferencia (1,61)
Portafolio (3,14)	Wikis (2,47)	Videoconferencia (1,65)
Pizarra digital (3,18)	Videoconferencia (2,49)	Wikis (1,90)
Entornos de trabajo colaborativo (3,40)	Pizarra digital (2,71).	Pizarra digital (1,95)
Videoconferencia (3,44)	Portafolio (2,79)	Blogs (2,23)
Recursos del contexto web 2.0.(3,85)	Blogs (2,99)	Portafolio (2,32)
Blogs (4,06)	Entornos de trabajo colaborativo (3,12)	Entornos de trabajo colaborativo (2,61)
Chat (5,35)	Recursos del contexto web 2.0. (3,14)	Recursos del contexto web 2.0 (2,81)
Audioconferencia (5,46)	Chat (3,89)	Chat (3,01)
Foros y listas de distribución (6,24)	Foros y listas de distribución (4,47)	Foros y listas de distribución (5,25)
Correo electrónico (7,53)	Correo electrónico (4,52)	Correo electrónico (6,98)

Tabla nº 1. Valores medios alcanzados en diferentes dominios en el uso de diferentes herramientas por parte de los profesores (Cabero, 2010).

Si nos gustaría señalar que el poco dominio y la poca utilización de los podcast, puede ser debido a la novedad que el medio tiene en nuestro contexto educativo, donde por otra parte, sus publicaciones están comenzando a aparecer (Solano y Sánchez, 2010). Aunque ello también pudiera perfectamente deberse a la falta de formación que el profesorado suele tener hacia las herramientas tecnológicas enmarcadas en el denominado movimiento de la web 2.0 (Bullón y otros, 2009).

Tenemos que apuntar que, en una línea muy similar respecto al uso que de las herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas hacen los profesores, se encuentran los resultados alcanzados por Duart y otros (2008), a través del análisis de la utilización que los profesores de las Universidades catalanas realizan de Internet.

Señalar al mismo tiempo que estas diferencias no se dan de forma homogénea en el colectivo del profesorado, sino que dependen de una serie de variables personales (como por

ejemplo la «edad»), y profesionales (tales como «experiencia docente universitaria utilizando entornos virtuales» y «categoría administrativa») (Cabero, 2010; Muñoz y González, 2010).

Las investigaciones han apuntado también una serie de factores que, de acuerdo con el profesorado, facilitan la incorporación de las acciones formativas soportadas en redes telemáticas a los procesos de formación. Así uno de los que han sido más reclamados es la necesidad de contar con un apoyo institucional para su utilización. Como señala Cebrián y Alías (2006) en el desarrollo de su investigación, los docentes no quieren un software o producto sino un servicio de formación y apoyo permanente que les guíe en el uso de TIC de manera general, y la telemática en particular. Esta falta de apoyo institucional es vista la gran mayoría de las veces, como una de las causas principales de la resistencia a la incorporación de estas tecnologías por el profesorado (Cabero, 2010; Ballesteros, 2010). En nuestro trabajo, encontramos que este apoyo institucional se puso de manifiesto en ayudas a los profesores a través de los siguientes aspectos: “Dotación de algún material (ordenador, impresoras,...) (f=873, 70,8%), “Asesoramiento y/o formación para el uso de las TICs en la docencia” (f=1005, 80,5%), y “Soporte técnico para resolver averías o disfunciones de equipos” (f=840, 69,1%) (Cabero, 2010).

Nuestra experiencia nos lleva a señalar que, en los últimos tiempos, la gran mayoría de las Universidades son conscientes de la necesidad de poner a disposición de los profesores estos servicios para formar y ayudar al profesorado en la incorporación de las redes telemáticas a los procesos de enseñanza. Prueba de lo que decimos, se basa en la existencia de Vicerrectorados específicos para la incorporación de las nuevas tecnologías en la Universidad, o la existencia de Secretariados o Servicios específicos para atender a esta actividad. Como señalan Cebrián y Alías (2006):

“El e-learning requiere de diversos papeles (tutorías virtuales, creación de materiales, administración...) que obliga a replantear los servicios de apoyo para que los docentes no estén solos frente a esta complejidad de tareas, y respetando la autonomía y libertad de cátedra, podamos compartir con otros docentes de la titulación en sintonía metodológica y organizativa”.

Paralelo a esta percepción de necesidad de centros e instituciones de apoyos, un gran número de profesores llegan a señalar que otra fuerte limitación nos la encontramos en la falta de formación y capacitación del profesorado. Duarte y otros (2008, 104) en la investigación que realizaron, apuntan con claridad cómo nos podemos encontrar con diferentes tipos de perfiles de profesores en lo referido a la utilización de Internet. Más concretamente nos hablan de los siguientes perfiles de profesores: A) Docente experto en el uso de la red y muy motivado en el uso de Internet en la docencia: profesor asociado de ciencias de acceso reciente a la docencia (Hombre de 30-39 años - En este caso el profesor suele tener entre diez y quince años de experiencia profesional y ya se encuentra plenamente inmerso en la dinámica universitaria. Conoce los mecanismos de la institución en la que trabaja y puede impulsar proyectos de introducción de la tecnología, y lo hace, puesto que se ha formado en el período en el que tanto se expandía en el mundo educativo y social; B) Docente experto en el uso de la red y poco o nada motivado en el uso de Internet en la docencia: profesor titular de carreras de letras de más de cuarenta años; C) Docente poco experto en el uso de Internet y poco motivado en el uso de la red en la docencia: profesora titular del ámbito de ciencias y experiencia profesional media; y D) Docente experto en el uso de Internet pero muy poco usuario de la red en el proceso docente: profesor catedrático de más de cincuenta años.

Sin entrar en la valoración concreta de las categorías que establecen Duart y otros (2008), lo que sí es cierto es que la falta de formación es percibida por una gran mayoría de los profesores como una de las limitaciones para la incorporación de Internet a las prácticas educativas. Esta falta de formación pudiera explicar también la poca variabilidad de formas de usos a la que los profesores destinan Internet.

En uno de nuestros trabajos (Cabero, 2010), estábamos también interesados en conocer las actividades que los profesores realizaban cuando llevaban a cabo acciones formativas soportadas en las redes, en una serie de aspectos, y los resultados nos indicaron con toda claridad, que pocas son las actividades que los profesores suelen hacer con los alumnos a través de la red; en concreto de todas las opciones presentadas podemos decir que destacan las de “Elaborar algún material en formato html, pdf,... para la formación de sus alumnos a través de la red” donde el 51,2% (f=666) de los profesores señalan que la utilizan muchísimo y “Utilizar algún recurso de comunicación, como: foros, chat, correo electrónico,...” donde 46,1% (f=582) van en la misma dirección. En contrapartida, en cuatro de las acciones señaladas “Elaborar blogs para sus estudiantes”, “Elaborar wikis para sus estudiantes”, “Elaborar podcasts para sus estudiantes” y “Elaborar webquest para sus estudiantes”, los porcentajes de respuestas alcanzadas en la opción de respuesta “muy poco” se situaban en el 75% o superior.

Otro de nuestros intereses se centraba en analizar las actividades que solían utilizar en la formación virtual y su frecuencia, y en este caso las puntuaciones medias alcanzadas de en una escala de 1 a 8, fueron las siguientes: 1. Presentar o exponer materiales (6,89); 2. Gestionar y organizar mejor la información, contenidos y recursos que son puestos a disposición de los estudiantes (6,48); 3. Controlar la realización y entrega de los trabajos por los estudiantes (5,55); 4. Plantear y proponer problemas. Metodología basada resolución de problemas (4,60); 5. Realizar actividades de trabajo colaborativo (4,15); 6. Trabajar con la metodología del estudio de casos (3,37); y 7. Trabajar con el método de proyectos (3,15).

Como podemos observar pocos son los usos a los cuales los profesores destinan Internet, y fundamentalmente dentro de un modelo exclusivamente transmisivos.

En una línea muy similar Duart y otros (2008) nos señalan que el profesorado valora Internet como herramienta para la preparación de la docencia. Principalmente lo hace mediante las funcionalidades de búsqueda para la obtención de información para preparar las clases, tanto las presenciales como la documentación que pondrá accesible digitalmente para los estudiantes. Observamos, por lo tanto, que el profesor otorga un valor destacado a la información que obtiene en la red, probablemente como resultado de pensar que sí que posee las destrezas y las estrategias necesarias para una búsqueda de calidad en Internet, característica que no reconoce en el estudiante. Aparte de la búsqueda de información, el profesorado -aunque en un nivel mucho menor- participa a veces en listas de distribución de su disciplina, de donde extrae información para la preparación de sus clases, y muy escasamente, usa bancos de recursos educativos existentes en la red o bien comparte los que él pueda haber generado.

Por su parte Montero y otros (2009, 144) nos aclaran con los siguientes términos los usos a los que fundamentalmente dedican los profesores de la Universidad de Santiago de Compostela Internet:

“El uso principal declarado de la plataforma virtual es, sin lugar a dudas, facilitar al alumnado el acceso a la información, con una media de 4,28 y una baja desviación típica; esta función es la más valorada por el profesorado atendiendo también a las distintas áreas de conocimiento.

En segundo lugar, con una media de 3,67, señalan la presentación de los apuntes de la materia, y en tercero, favorecer la autonomía del alumnado (3,37). La individualización de la enseñanza, con una media de 2,10, ahorrar tiempo explicando conceptos sencillos (2,29), y estimular el trabajo colaborativo (2,31), son los usos menos extendidos”.

Pérez (2008), en la investigación que realiza, encuentra que de acuerdo con las opiniones mostrada por los profesores el e-learning puede promover cambios en: mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje; promueve aprendizaje autónomo; menos competitivo y más cooperativo-solidario; mayor participación activa; dar voz a la diversidad sociocultural; mejora acceso a discapacitados.

De todas formas, resulta curioso que cuando se le ha preguntado al profesor las ventajas que perciben de la utilización de Internet en los procesos de enseñanza-aprendizaje, una de las contestaciones que suelen indicar es que puede servir para la depuración y la elaboración de nuevos contenidos, así como la búsqueda de nuevas estrategias didácticas y la deslocalización de los conocimientos que se le presentan a los estudiantes (Maroto, 2007), quizás muy al contrario de lo que después parece que hacen en su práctica cotidiana.

De todas maneras, creemos que una de las conclusiones que alcanzamos nosotros en nuestro trabajo (Cabero, 2010, 163) es completamente válida:

“Los datos anteriores nos sugieren la utilización de un modelo de uso más transmisivo de la red. Y con metodologías que podríamos considerar como más de carácter tradicional. Hecho que también se corrobora con el bajo uso de la red como instrumento de evaluación del estudiante por parte de nuestro profesorado. La evaluación del estudiante sigue haciéndose mayoritariamente de forma presencial”.

Pero también los profesores han ido aportando a través de diferentes investigaciones la idea de que perciben una serie de limitaciones que deben ser resueltas para la aplicación del e-learning en las Universidades. En esta línea, Ruiz y otros (2008) en su investigación a través de la cual compararon el uso que de Internet hacían los profesores de las Universidad Autónoma de Barcelona y Rovira y Virgili, encontraron que las limitaciones fundamentales que señalaban los profesores para la incorporación del e-learning eran: la falta de preparación, la escasa disponibilidad de recursos y la resistencia al cambio, preparación del profesor, predisposición-preparación del alumno, disponibilidad de recursos y diseño del material en red como factores de éxito para el desarrollo de un curso apoyado en TIC. Por su parte, Pérez (2008) nos expone diferentes requisitos que los profesores principalmente solicitan para participar en la docencia virtual, tales como: incentivo económico, reducción docencia, formación específica, y respeto al copyright.

También dentro de estas limitaciones nos encontramos con el gran esfuerzo que le supone al profesorado la producción de materiales para ser utilizados en esta modalidad de formación (Ballesteros y otros, 2010; Cebrián y Alías, 2006; Cabero y Romero, 2010). De ahí que consideremos necesaria la creación de centros de apoyo y ayuda para tal fin.

Uno de los aspectos sobre los que los profesores han llamado la atención es respecto a la necesidad de que los alumnos se encuentren formados tecnológicamente. Aspecto que va en contra del maniqueo discurso de “nativos e inmigrantes digitales”, que nos lleva a asumir que los alumnos son competentes por principio para la utilización de las TICs en las prácticas educativas, y después la realidad, como apuntaron nuestros profesores (Cabero, 2010) es más bien la contraria, y las acciones formativas virtuales llegan a fracasar por la falta de capacitación tecnológica de los alumnos.

Un aspecto que nos ha resultado llamativo es

“que nos hemos encontrado con que los profesores que utilizaban la red no sólo les ha servido para incorporar a su práctica docente una nueva metodología, sino también al mismo tiempo para replantear las cosas que estaban realizando y tomar decisiones en una serie de direcciones. Desde nuestro punto de vista, lo importante a la hora de incorporar las tecnologías es el realizar cosas distintas a lo que hacemos con las tecnologías anteriores, y ese replanteamiento de la situación académica tiene consecuencias significativas para el aprendizaje” (Cabero, 2010, 163).

Para finalizar, vamos a presentar las conclusiones a las que llega Castañeda (2010) en su tesis doctoral, y que las organiza entorno a los siguientes tópicos, que desde nuestro punto de vista, nos aportan una buena visión de los usos que los profesores están realizando en nuestras Universidades del e-learning: a) elementos curriculares tradicionales para un modelo curricular de innovación; b) subutilización de los elementos curriculares, incluidos los tecnológicos. Falta de reflexión didáctica; c) Énfasis en los contenidos; d) Improvisación y poca reflexión; e) Bajos niveles de flexibilidad; f) Pocos cambios metodológicos entre diferentes ediciones de las mismas asignaturas; g) Poca formación de los docentes y exclusivamente técnica; h) Enseñanza en red = aprendizaje en soledad; i) La interacción como una obligación más que como una oportunidad; j) El profesor como única fuente fiable de información; y k) El alumno como estudiante pasivo.

4. Panorámica y propuestas a modo de conclusión

El aumento de la investigación sobre los usos del e-learning en las Universidades españolas nos están aportando una serie de ideas y principios que pueden servirnos ya de clara orientación para las decisiones que se vayan perfilando en el futuro, bien para la profundización en su inserción, o bien para replantear las decisiones que se han ido adoptando.

Creemos que uno de los aspectos a los cuales se le debe prestar verdadera atención es a la capacitación y perfeccionamiento del profesorado, y ello no tanto porque los profesores desconozcan el manejo tecnológico de los entornos de LMS o de las herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas utilizadas de forma más usual en la formación virtual, sino porque les llegan a faltar principios y modelos didácticos para incorporarlos a su práctica educativa. Prueba de ello es que los profesores suelen utilizar la formación en red fundamentalmente como un elemento transmisor y depositario de materiales para la formación de los estudiantes, realizando al mismo tiempo pocas variaciones metodológicas que las empleadas en modalidades presenciales.

Es necesario, al mismo tiempo, que las autoridades académicas, si de verdad desean que la formación virtual se convierta en elemento significativo para la transformación de la formación universitaria -tan necesitada en los nuevos contextos de formación en los cuales nos encontramos-, realicen esfuerzos en facilitar las tareas de virtualización de contenidos a los profesores, para que de verdad éstos se centren en búsqueda de nuevas estrategias didácticas y metodológicas de aplicación.

Y por último, reclamar la necesidad de continuar la línea de investigación en e-learning y b-learning, y ello por diferentes motivos: la gran penetración que está teniendo en todas nuestras Universidades, las fuertes inversiones económicas y humanas que se han realizado y a las que se le tiene que sacar rentabilidad -y no ocurra como en el pasado ocurrió con otras inserciones masivas de medios-, y aumentar nuestro conocimiento científico sobre

esta modalidad formativa ya que hemos perdido demasiado tiempo en debates centrados en aspectos tecnológicos e instrumentales.

Referencias bibliográficas

- AGUADED, J. I. y DÍAZ, M.C. (2010). La institucionalización de la teleformación en las universidades andaluzas. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 7, 1. Disponible en: http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n1_aguaded_garcia/v7n1_aguaded_garcia
- AÑEL, M.E. (2008). Formación on-line en la Universidad. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35, 155-163. Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/?page_id=12
- BALLESTEROS, C. y otros (2010). Usos del e-learning en las Universidades Andaluzas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 31, 187-198. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n37/1.pdf>
- BULLÓN, P. y otros (2009). Competencias tecnológicas del profesorado de la Facultad de Odontología de la Universidad de Sevilla. Sevilla: GID.
- CABERO, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>
- CABERO, J. (coord.) (2008). Aportaciones al e-learning desde la investigación educativa. Sevilla: GID.
- CABERO, J. (Dir.) (2010). Usos del e-learning en las Universidades Andaluzas: Estado de la cuestión y análisis de buenas prácticas. Sevilla: GID.
- CABERO, J. y ROMERO, R. (2010). Análisis de buenas prácticas del e-learning en las universidades andaluzas. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Vol. 11, nº 1, 283-309.
- CASTAÑEDA, L. (2009): Las universidades apostando por las tic: modelos y paradojas de cambio institucional. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 28. Disponible en: <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec28/>
- CASTAÑEDA, L. (2010). Enseñanza flexible en red en la Universidad. Modelo de análisis curricular. Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares. Tesis doctoral inédita.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. y ALÍAS, A. (2006). La formación del profesorado en TICs. En ALÍAS, A. y otros (eds.). *Encuentro sobre la formación del profesorado universitario* (pp. 51-60). Almería: Ediciones Universidad de Almería.
- COSTAS, N. (2008). La Educación en las Universidades: infraestructuras técnicas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 32, 101-116. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n32/7.pdf>
- DE BENITO, B. y SALINAS, J. (2008). Los entornos tecnológicos en la Universidad. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 32, 83-100. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n32/6.pdf>
- DUART, J.M. y otros (2008). *La Universidad en la sociedad red. Usos de Internet en Educación Superior*. Barcelona: Ariel.

- GARCÍA, L. y otros (2010). La calidad en la docencia virtual: la importancia de la guía de estudio. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 37, 77-92. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n37/7.pdf>
- LEÓN, C. y otros (2008). La enseñanza virtual en la Universidad de Sevilla. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 32, 7-20. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n32/1.pdf>
- LLORENTE, M.C. y CABERO, J. (2008). La formación semipresencial a través de redes telemáticas (blended learning). Barcelona: DaVinci.
- MAROTO, A. (2007). El uso de las nuevas tecnologías en el profesorado universitario. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 30, 61-72. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n30/n30art/art308.htm>
- MONTERO, L. y otros (2009). Modelos de enseñanza y aprendizaje presentes en los usos de plataformas de e-learning en Universidades españolas: El caso de la Universidad de Santiago de Compostela. Innovación educativa, 19, 129-150.
- MUÑOZ, P. y GONZALEZ, M. (2010). Aplicación y uso de herramientas teleformativas por parte del profesorado de la Universidad de A Coruña. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 7, 1. Disponible en: http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n1_osorio/v7n1_osorio
- PÉREZ, M. (2008). Asignaturas virtuales en Universidades presenciales: perspectivas y problemas. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 31, 187-198. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n31/n31art/art3115.htm>
- SANTOVEÑA, S. (2010). Un curso virtual óptimo en la diplomatura de educación social de la UNED. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 37, 185-196. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n37/15.pdf>
- SOLANO, I. y SÁNCHEZ, M.M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 36, 125-139. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n36/10.pdf>
- SUÁREZ, C. (2010). La formación en red como objeto de estudio. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), Vol. 7, n.º 2. Disponible en: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-suarez/v7n2-suarez>