

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

Lourdes Montero Mesa, Adriana Gewerc,
 Fernando Fraga Varela, Rufino González Fernández,
 Esther Martínez Piñeiro, Eulogio Pernas Morado
Grupo Stellae¹
 Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN

La investigación² que presentamos en este artículo trata de responder a preguntas como las siguientes: ¿Las plataformas de *e-learning* están sirviendo realmente para realizar cambios en la dirección de un modelo de enseñanza y aprendizaje acorde con los objetivos del EEES? ¿Cómo se usan y qué efectos tienen estos usos en alumnos y profesores? ¿Qué modelos de enseñanza y aprendizaje están implícitos en los diferentes usos de las plataformas? ¿Responde su diseño a las necesidades planteadas en el contexto actual?

Para encontrar algunas respuestas se ha realizado un estudio en diez universidades españolas (Autónoma de Madrid; Barcelona; Cádiz; Girona; Granada; Las Palmas de Gran Canaria; País Vasco; Santiago de Compostela; Sevilla y Valencia). El estudio combina dos metodologías complementarias desarrolladas en dos fases sucesivas. En la primera, se llevó a cabo un estudio de encuesta (mediante un cuestionario en formato electrónico) dirigido al profesorado inscrito en las plataformas institucionales de *e-learning* de las universidades participantes en el proyecto. Con los datos recogidos se realizó un estudio descriptivo, mediante análisis de frecuencias, cálculo de porcentajes y de medidas de tendencia central y de dispersión. Realizamos también un análisis de conglomerados con el objetivo de descubrir posibles agrupaciones del profesorado en función del tipo de uso.

En la segunda fase se llevó a cabo un grupo de discusión por universidad con el objeto de recabar información de tipo cualitativo que posibilitara la comprensión de un fenómeno desde la perspectiva de los implicados.

En este artículo, se presentan algunos de los principales resultados obtenidos del estudio de caso de la universidad de Santiago de Compostela.

Palabras clave: *e-learning*, EEES, modelos de enseñanza y aprendizaje, enseñanza superior.

ABSTRACT

The research that we present in this paper tries to answer questions as the following: Are the *e-learning* platforms actually working to make some changes towards a teaching and learning model in line with the ESHE aims? How are they used and what effects they have in students and teachers? What models of teaching and learning are underlying in the different uses of the platforms? Is its design answering the needs of the present context?

¹ <http://stellae.usc.es>

² Investigación financiada por el Programa de Estudios y Análisis (PEA) del MEC (2007-2008).

To find some answers, we have made a survey in ten Spanish Universities (Autónoma de Madrid; Barcelona; Cádiz; Girona; Granada; Las Palmas de Gran Canaria; País Vasco; Santiago de Compostela; Sevilla and Valencia). This survey combines two complementary methodologies developed in two successive phases. During the first, an inquiry survey was made (through a questionnaire in an electronic format) to the faculty staff registered in the institutional e-learning platforms of the universities participant in the project. A descriptive study was made with the recollected data, through frequency analysis, percentage calculation, etc. We also made a conglomerate analysis with the aim of discover the possible groups regarding the kind of use.

During the second phase, a focus group was released in each university to recollect qualitative information to understand the problem from the perspective of the teachers.

The results we presented in this paper are only just a few of them about of case study of Santiago de Compostela University.

Keywords: E-learning, ESHE, Teaching and Learning Models, Higher Education

INTRODUCCIÓN

Constituye un lugar común la necesaria referencia al conjunto de cambios que están afectando a las universidades españolas en estos últimos años producidos, de manera especial, por los avatares del proceso de armonización en un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Como trasfondo de estos cambios, otros más profundos constituyen el telón de fondo de lo aparentemente inmediato. Un telón de fondo constituido por nuestro habitar en las llamadas sociedades -economías- del conocimiento, con el mercado como referente hegemónico, en las que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se configuran como una de sus manifestaciones más genuinas.

La manera como las universidades españolas están enfrentándose a los desafíos procedentes de este marco de condiciones presenta puntos en común y otros específicos de la historia de cada una. Sin duda, una de las respuestas comunes es la dada a la integración de las TIC en su organización y gestión académica, de manera preferente, y en la docencia de manera inexcusable. En el contexto de la docencia, la mayor parte de las universidades han optado por implementar un campus virtual, incorporando a su actividad docente presencial diferentes propuestas de e-learning.

En el marco de estas consideraciones, la Universidad de Santiago de Compostela ha formado parte, junto a otras nueve universidades, del proyecto de investigación titulado *Modelos de enseñanza y aprendizaje presentes en los usos de plataformas de e-learning en universidades españolas y propuestas de desarrollo*, realizado al amparo de la financiación del Programa de Estudios y Análisis (PEA) del MEC (2007-2008). El conjunto de las universidades implicadas ha compartido como preguntas guía de la investigación las siguientes: ¿Las plataformas de e-learning, están sirviendo realmente para promover un modelo de enseñanza y aprendizaje más cercano a la comprensión de los alumnos como responsables autónomos de su aprendizaje en la dirección de los objetivos planteados por el EEES? ¿Cómo se utilizan y qué efectos tienen en alumnado y profesorado? ¿Qué modelos de enseñanza y aprendizaje están implícitos en los diferentes usos de las plataformas? ¿Responde su diseño a las necesidades planteadas en el contexto actual?

El estudio combina dos metodologías complementarias desarrolladas en dos fases sucesivas. En la primera, se llevó a cabo un *estudio de encuesta* dirigido al profesorado inscrito en las platafor-

mas institucionales de e-learning de las universidades participantes en el proyecto. Como instrumento de recogida de datos utilizamos un cuestionario en formato electrónico, construido ad hoc, que incluía principalmente preguntas en formato de escala con cinco opciones de respuesta, y dirigido al profesorado inscrito en las plataformas institucionales de las universidades participantes. Se realizaron también entrevistas en profundidad a algunos responsables institucionales de los denominados “campus virtuales” en cada contexto. Se efectuaron dos tipos de análisis, uno descriptivo, que nos permitió obtener una perspectiva general del uso que el profesorado está haciendo de las plataformas institucionales y un análisis de conglomerados con el objetivo de descubrir posibles agrupaciones del profesorado en función del tipo de uso.

En la segunda fase se llevó a cabo un *grupo de discusión* por universidad con el objeto de recabar información de tipo cualitativo que posibilitara la comprensión de un fenómeno desde la perspectiva de los implicados. Las reuniones de grupo fueron grabadas en audio y transcritas para realizar análisis de contenido

En este contexto metodológico, el estudio de caso de cada universidad ha ofrecido respuestas al conjunto de cuestiones planteadas posibilitando construir una especie de retrato del sentido y utilización de las plataformas de e-learning en cada una de ellas, en estrecha relación con la importancia dada a la docencia en el marco de otras preocupaciones, con frecuencia más relevantes. En cada estudio de caso hay datos suficientes para trabajar cuestiones ligadas a la política institucional, a los cambios organizativos, a la mirada desde dentro del profesorado implicado, a las condiciones en las que se está llevando a cabo, a las innovaciones contenidas, al lugar ocupado por la formación del profesorado, etc.

En este trabajo pretendemos dar cuenta de algunas de las relaciones, características y contradicciones existentes entre la política institucional declarada en los documentos generados para hacer frente a las demandas de la sociedad del conocimiento (Plan Estratégico, PETIC, PFID) y el modelo de enseñanza y aprendizaje hegemónico emergente del análisis e interpretación de los datos obtenidos sobre la utilización de las plataformas de e-learning en la Universidad de Santiago de Compostela.

MODELOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL E-LEARNING

En los procesos de construcción de conocimiento sobre la enseñanza, los modelos tienen asignado el doble papel de servir de guía para la acción didáctica -al representar el conjunto de aspectos que configuran el fenómeno y su modo de relación- y de servir de instrumento de análisis para la construcción o reformulación de la teoría.

En uno de los trabajos seminales sobre modelos de enseñanza, Weil y Joyce (1978: 2), definieron modelo de enseñanza como “un conjunto de orientaciones destinadas a diseñar actividades y entornos educativos. El modelo especifica direcciones de la enseñanza y el aprendizaje dirigidas a conseguir determinadas metas. Incluye una determinada fundamentación, una teoría, que justifica y describe lo que es bueno y por qué y se apoya en la evidencia empírica”.

Tiempo después, Oser y Baeriswyl (2001: 1034), en su sugerente trabajo sobre las coreografías de la enseñanza se preguntan cuándo un modelo es un modelo, y se responden: “cuando éste

reúna determinadas condiciones”. ¿Y cuáles son éstas? Los autores señalan: “a) un conjunto de actuaciones estimulantes para los propósitos del aprendizaje; b) diversidad de metas; c) influencia del contexto, y d) una visión apriorística del potencial humano”.

Sin entrar ahora en los significados de esta propuesta, sí podemos compartir la idea de que como profesores universitarios reflejamos en nuestra actividad docente cotidiana un conjunto de supuestos que la orientan. Las estrategias didácticas que utilizamos representan los modelos o las orientaciones teóricas a las que nos adscribimos preferentemente, si bien quizás puede no ser habitual detenernos a examinar cuáles son estos y, quizás menos aún, a contrastar nuestra imagen con las imágenes proyectadas por otros colegas o por la investigación disponible en el ámbito de la docencia universitaria, en general, y en la relacionada con el e-learning, en particular. Como académicos solemos estar atentos a los avances del conocimiento en los campos de nuestra respectiva especialización pero, ¿actuamos de la misma manera como profesores y profesoras? Y si alguna vez nos miramos en el espejo del profesor o profesora que somos en la actualidad, ¿qué modelo o modelos vemos reflejados?

Las diferentes tipologías de modelos elaboradas por los investigadores dan cuenta de la diversidad de criterios de clasificación utilizados. La hegemonía en el tiempo, el estar más o menos centrados en el profesor o en los estudiantes, en el contenido o en los procesos, en la presencia o en la distancia o bien en la combinación de ambas etc., dan lugar a imágenes del docente como transmisor, mediador, organizador, orientador, facilitador, e-moderator, etc. Probablemente sean las investigaciones sobre el aprendizaje las que han dado lugar a una mayor riqueza y complejidad de clasificaciones. En todas, las estrategias de enseñanza a utilizar por un determinado profesor serán seleccionadas en función de la concepción del aprendizaje subyacente. En este contexto, el trabajo de Joyce y Weil (1985) y su revisión posterior (Joyce, Weil y Calhoun, 2002) constituyen referentes interesantes. En el ámbito universitario, ¿qué lugar ocupa el aprendizaje de los alumnos a la hora de tomar decisiones en la enseñanza?

El acceso a los diversos modelos de enseñanza puede también realizarse a través del análisis de tipologías de modelos de profesor. Mirar la enseñanza suele ser, predominantemente, mirar a los profesores al definir la enseñanza como la actividad profesional realizada por éstos. Cada modelo de profesor contiene una idea determinada de las características que, previsiblemente, adoptará la enseñanza en función de la interpretación del papel del profesor en el mismo.

En cualquier caso, se trata, como diría Litwin (1997) de configuraciones didácticas en donde el profesorado pueda reconocer y reconocerse en los modos como aborda el proceso de enseñanza

“... que se expresan en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre saber y el ignorar” (97).

La reflexión sobre los modelos de enseñanza y de profesor disponibles puede entenderse como un instrumento heurístico. Se plantea como una reflexión inicial necesaria para explorar y clarificar los elementos que entran en juego en la práctica docente universitaria. Y, en ese sentido, no partimos en nuestra investigación de un esquema o prototipo al que deban ajustarse las acciones

didácticas del conjunto del profesorado universitario sino que, más bien, tratamos de realizar una pintura representativa de la realidad que estudiamos para hacerla más visible y comprensible.

Entendemos, asimismo, que el esfuerzo realizado desde diferentes enfoques para “modelizar” al profesorado y ajustarlo a determinados patrones, ha significado un lastre y, en alguna medida, energía desperdiciada. Esto es así, porque la realidad siempre se impone y los modelos ajenos a los contextos y a los problemas reales provenientes de las situaciones prácticas no favorecen un trabajo profesional ajustado a la realidad cambiante de los sistemas educativos. Para Garrison y Anderson (2005):

“una experiencia genuina de e-learning exige la visión y agilidad mental de un profesor despierto que pueda traducir los principios a las contingencias específicas de cada contexto. Ello requiere una capacidad especial para el pensamiento crítico no distinta a la proclamada como objetivo de la educación superior tradicional” (25).

Con frecuencia, se escuchan algunas voces que acusan al profesorado universitario de estar anclados en modelos transmisivos, tradicionales. Para otras, el mantenimiento de modelos tradicionales de enseñanza no se debe sólo a las preferencias de un profesor particular sino a otros aspectos “sagrados” de la enseñanza universitaria, entre los que Hargreaves, Earl y Ryan (1998) señalan: la estructura de poder en la organización, el lugar que ocupan las disciplinas en las jerarquías universitarias, la formación recibida y el desarrollo profesional en el que ha desembocado.

Por otro lado, es necesario clarificar también lo que estamos entendiendo por e-learning en este contexto ya que, con frecuencia, se atribuyen significados diferentes a los mismos términos.

En nuestro trabajo hemos utilizado preferentemente la expresión “plataformas de e-learning”, para significar el hecho empírico constatado de la existencia de espacios de trabajo organizados a través de un software (Content Management Systems, CMS; Learning Management Systems LMS) que gestiona y configura los procesos de enseñanza y aprendizaje en la mayoría de las universidades españolas. Las propuestas de enseñanza en la que se utiliza algún tipo de soporte telemático son organizadas, gestionadas y reguladas por las instituciones universitarias a través de un software específico denominado generalmente “plataforma”. Nos preguntamos: ¿es la plataforma seleccionada por el contexto institucional la que está orientando el o los modelos de enseñanza y aprendizaje o es la propia perspectiva de enseñanza del profesorado, su manera de concebir la misma, la que está orientando sus prácticas en la plataforma? ¿O bien la interacción entre ambas?

“E-learning” es la denominación con la que se asocia al uso de propuestas de enseñanza que utilizan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). La “e” responde al amplio espectro de recursos que las redes electrónicas ponen a nuestro alcance y con las que el aprendizaje puede tener lugar. Se refiere tanto al hardware (ordenadores de mesa, ordenadores portátiles, PDA, teléfonos móviles, reproductores de mp3, etc.) como al software, aplicaciones que brindan la oportunidad de compartir herramientas para buscar información, gestionar los cursos, comunicar mediante el ordenador, y trabajar de forma colaborativa en ambientes virtuales.

En algún sentido, y de ahí el hincapié en el “learning”, se está hablando de una metodología de transmisión y construcción de conocimientos y desarrollo de habilidades centrada en el sujeto que aprende, y no tanto en el profesor que enseña. Desde nuestro punto de vista, las posibilidades

de comunicación pueden considerarse una característica distintiva en donde la “e” puede generar influencia y potenciar cualquier propuesta de enseñanza on-line. Las rupturas espacio-temporales que se producen en las interacciones operando de manera sincrónica y asincrónica a través de blogs, chats, e-mail, foros y otros modos de comunicación, ofrecen posibilidades en el mundo de la enseñanza, antes más limitadas, que pueden ayudarnos a discriminar diferentes modelos.

Nos estamos refiriendo a las comunicaciones entre el alumnado y entre éste y el profesorado y los contenidos, generando procesos de construcción de conocimiento; a los recursos utilizados en dichas comunicaciones en donde textos, imágenes y sonidos puedan ser distribuidos mientras se producen, etc.

Sin embargo, utilizar el término “e-learning” por ser uno de los más consensuados no pensamos implique desdibujar el rol de la enseñanza y del profesorado. Más bien, coincidimos con Garrison y Anderson (2005) cuando afirman:

“El centro es el aprendizaje, no lo que el estudiante caprichosamente decida... Un enfoque que gire en torno al estudiante corre el riesgo de marginar al profesor y descuidar el valor de la transacción consistente en crear una comunidad de investigación con sentido crítico” (96)

En síntesis, y pensando en una acepción que no se limite a una simple adición de las dos partes sino que las combine e integre, podemos decir que el e-learning no es un producto, sino un proceso. No es un sistema computarizado, ni un software específico, sino que para tener un sistema de e-learning, necesitamos personas escribiendo, hablando, enseñando y aprendiendo en línea, con y entre otras, a través de sistemas basados en computadoras. Las plataformas son la manera en que se han materializado estas propuestas, pero sólo son su parte más visible, su fachada (Andrews y Haythornthwaite, 2007).

POLÍTICA INSTITUCIONAL: HITOS RELEVANTES

Daremos cuenta aquí de aquellas características más claramente definitorias de la política institucional de la universidad, tales como la referencia a la elaboración de Planes estratégicos; la creación y evolución del CeTA, como servicio específico para ayudar al profesorado a afrontar los retos de la utilización de las TIC en su actividad docente y, más en concreto, su incorporación al campus virtual y al uso de una plataforma de e-learning (el aspecto más visible de este servicio); la elaboración de un plan de formación del profesorado y el desarrollo de algunas acciones propuestas para incentivar la innovación en la docencia.

La puesta en práctica de este conjunto de actuaciones pone de manifiesto los esfuerzos realizados por una institución, cinco veces centenaria, para acompañar sus estructuras y prácticas institucionales a las presiones derivadas de las economías y sociedades del conocimiento, más allá de las inmediatas provenientes del proceso de encuentro de las universidades en un EEES. Asimismo, posibilita desvelar las contradicciones, fortalezas y debilidades del mismo, más implícitas que explícitas, inferidas del análisis de las decisiones adoptadas por la política institucional, tanto en la creación de nuevos servicios para la docencia virtual como en la reestructuración de los existentes.

Plan estratégico 2001-2010

La USC desarrolla su Plan Estratégico 2001-2010, cuyo documento de bases se presenta en 1998 con un lema definitorio: *Conocimiento al servicio de la sociedad*.

Uno de sus ejes fundamentales lo constituye “la atención a la producción y gestión de conocimientos como verdadero campo de actuación de las TIC”. En concreto, el Capítulo VI se dedica a las NTIC en la Universidad, y en él se hace referencia, entre otros aspectos, a los fenómenos de la mundialización y la gestión del conocimiento. Asimismo, se señalan como síntomas preocupantes en relación al uso de las TIC: la utilización de soportes tradicionales en la comunicación administrativa interna; el uso de procedimientos tradicionales en la tramitación de expedientes o el recurso a los canales tradicionales en la difusión de la información institucional.

El énfasis de la aplicación de las TIC se coloca en los aspectos administrativos, de “comunicación burocrática”, una fórmula creada por nosotros para representar el interés de la universidad por atraer a sus clientes potenciales (alumnos y sus familias), mostrándoles su cara más tecnológica y avanzada.

Como objetivo final para resolver estos problemas se señala la necesidad de dotar a la USC de un sistema de información para la toma de decisiones (imprescindible en organizaciones complejas como las universidades con funcionamiento descentralizado). De nada servirá sin la implantación de nuevos canales de comunicación entre las diferentes unidades (e-mail, videoconferencia, portal web). Cambios que “no resultan fáciles”, lo que exige actuar en frentes tales como la homologación de equipos y “una intensa labor de formación continua...” (p. 81). El reto consiste en profundizar en la incorporación de nuevas herramientas que mejoren la gestión de flujos. Sin embargo, se añade, el verdadero campo de aplicación de las TIC “no es, sin duda, (sic) el administrativo... sino el de la producción y gestión del conocimiento...” (p. 81): universidad virtual, campus virtual, teleenseñanza... ¿cómo abordarlos?

Plan Estratégico TIC (PETIC)

La respuesta a los planteamientos e interrogantes sobre las TIC del *Plan Estratégico 2001-2010*, se encuentran en el denominado *Plan Estratégico TIC (PETIC)*, del año 2003, que supone, entre otras actuaciones:

- Convertir la web de la USC³, en un auténtico portal de servicios a la comunidad universitaria.
- El relanzamiento del *Campus Virtual* de la USC.
- La creación del Centro de Tecnologías del Aprendizaje (CeTA).
- Revalorizar la formación en TIC del profesorado mediante el *Programa de Formación e Innovación Docente (PFID)*.
- Fomentar la innovación docente mediante:
 - La convocatoria anual de *Proyectos de Innovación Educativa*.
 - La convocatoria, también anual, de los *Premios a la innovación educativa y mejora de la calidad docente en la USC*.

³ <http://www.usc.es>

En el año 2007 se desarrolla un nuevo Plan PETIC (PETIC II) que surge a partir de un análisis y evaluación del anterior (del que se han cumplimentado el 80% de las acciones). Dicho plan se realiza siguiendo las recomendaciones de la CRUE y es aprobado por el Consejo de Gobierno en su reunión de 19 de julio de 2007.

Entre las propuestas se destacan las siguientes (con algunas de las acciones previstas para cada una):

1. Intensificar el uso del Campus Virtual, mediante acciones como: Incrementar el número de materias virtualizadas y del Personal Docente e Investigador implicado (PDI); Evaluación por la ACSUG (Axencia Para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia) de la calidad y el reconocimiento al PDI, y especial esfuerzo en postgrado. Intensificar el uso del campus virtual en esta dirección requiere: Formación del PDI, posible convenio con la ACSUG para evaluar los cursos y el reconocimiento del profesorado.

2. Consolidar el CeTa: Realización de un estudio de necesidades para establecer su estructura organizativa

3. Crear el Campus Virtual del Sistema Universitario Gallego: Crear un Campus virtual compartido al que cada universidad aportaría un cierto número de materias, que podrían ser cursadas por el alumnado de las tres universidades.

CETA: Centro de Tecnologías del aprendizaje

El CeTa es el servicio encargado de que la USC “tenga una imagen y un funcionamiento coherente y homogéneo en su campus virtual”, para lo que asume “las tareas de administración y gestión del conjunto de herramientas tecnológicas y de procesos administrativos que sustentan el Campus Virtual”. Asimismo, se encarga de proporcionar asesoramiento y apoyo técnico y pedagógico para “la creación y adaptación de materiales docentes y en la adopción de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, fomentando el empleo de las TIC en las distintas vertientes de la docencia de la USC, tanto presencial como a distancia”.

¿Cómo se cumple esta doble función? Si comparamos la magnitud de la empresa encomendada con los medios disponibles para hacerla frente (presupuesto y personal escasos), observamos una fuerte discrepancia entre las palabras y la realidad. ¿Qué razones explican esta discrepancia? Tentativamente podemos aventurar la idea de “poder distribuido” (un servicio “nuevo”, en competencia con la atención presupuestaria a otros servicios, algunos antiguos y otros nuevos, mantenidos cada uno con su parcela de atribuciones, en lugar de primar la reestructuración y coordinación). No obstante, esta hipótesis necesitaría de un mayor soporte empírico para su contraste, lo que desborda las posibilidades de este trabajo.

En el apartado de actividades desarrolladas, en la web del CeTa se reconoce que algunas de ellas (como favorecer mediante el uso de las TIC modelos alternativos de enseñanza y de aprendizaje, consolidar un adecuado equipamiento; el acceso y empleo de las TIC por parte de toda la comunidad universitaria; la formación de profesores, alumnos y PAS en el uso de estas tecnologías, etc.), se vieron frenadas por drásticos recortes presupuestarios. Este hecho se refleja en una dramática

escasez de personal, que, unido al gran aumento de cursos virtuales producido en los últimos años, está causando problemas de funcionamiento en la gestión del campus virtual.

La idea con la que se creó el CeTA es que fuese un servicio universitario que sirviese de organismo de centralización de todos los proyectos y experiencias que se quisieran hacer en el ámbito de la incorporación de las TIC en el proceso docente. La parte más visible es la de WebCT, o sea, la plataforma de aprendizaje, pero, en la medida de lo posible, siempre se han intentado hacer otras cuestiones, ver otros elementos... Pero ahí ya entran otras cuestiones, como la capacidad de personal, no del personal que tenemos, que trabaja al 320% de su capacidad, sino que no nos da tiempo para más. Tenemos treinta mil proyectos aparcados, cosas muy estudiadas, pero no podemos pararnos a implementarlas, porque también el área TIC [de la USC], que sería la que tendría que darnos apoyo para ciertas cosas, está sobresaturada y... es complicado.

(...) Pero el problema de personal en ciertas áreas, por ejemplo el área de TIC es grave. Y también considero que los procesos de selección de personal que tienen las universidades no son los más adecuados para este tipo de gente. Me da la impresión de que así no se puede contratar a gente buena.

En la USC, en concreto, hay un problema con las RPTs (las relaciones de puestos de trabajo), que están paradas hace un montón de tiempo y no se avanza. Entonces históricamente me da a mí la impresión de que hay un agravio comparativo de otros servicios mucho más antiguos y entonces están dando solución a esos otros servicios y nosotros no dejamos de ser los últimos de la fila.

Entonces, por mucho que seamos “estratégicos” y “no sé qué, cuánto...” Yo no creo que sea un problema de falta de voluntad política, sino una falta de la estructura de la casa, que es muy “elefante” y no ha encontrado un ratón que lo asuste. Entonces, ahora mismo, el elefante está quieto, y por ahí no vamos a ningún sitio. (Extracto entrevista responsable servicio).

Al hilo de la cita anterior, no deja de ser interesante advertir las contradicciones entre los planes elaborados por las instancias de gobierno de la universidad y los procesos que se llevan a cabo en la realidad. ¿Podrían entenderse como parte de las dificultades que tienen las instituciones universitarias para adaptarse a las nuevas demandas?

Por un lado, las declaraciones de principios de las políticas institucionales quedan desmerecidas a la hora de asumir los costes económicos que supondría su puesta en práctica. Por otro, la creación de nuevos servicios no viene acompañada de la reestructuración de servicios ya existentes sino del aumento de parcelas de poder en competencia, como sugeríamos en párrafos anteriores. Asimismo, cabría aventurar la hipótesis de un servicio creado para apoyar la integración de las TIC en la docencia, con frecuencia considerada como “hija de un dios menor” (si se nos permite utilizar metafóricamente el título de una película), frente a la prioridad atribuida a la investigación y la gestión.

Lo cierto es que el CeTA (que en el periodo 2006-2010 depende del Vicerrectorado de Oferta Docente y Espacio Europeo de Educación Superior), ha sido un espacio institucional creado ad hoc, pero sin el apoyo suficiente (económico y de personal técnico y pedagógico) que sustente el desarrollo de unas acciones que tanta importancia tienen en estos momentos de transición de unos a otros enfoques y estilos de enseñanza. El campus virtual es considerado el espacio por excelencia para el uso de las TIC en la universidad, en complementariedad con la docencia presencial. No se han habilitado otras instancias que permitan cierta flexibilidad en este uso o que impliquen otros usos —como blogs, webs, wikis, etc.— que no sean, necesariamente, los que posibilita llevar a cabo el uso de la plataforma “oficial”.

Los planes estratégicos están enfocados hacia la “incrementación del uso del campus virtual” con una visión cuantitativa, como indicador de apropiación de espacios. Hipotéticamente cabe pensar que la universidad aún no está convencida de la importancia de la docencia para su desarrollo ni para su inserción social, de manera que todo lo que se relaciona con ella es interpretado como un gasto y no una inversión, ya que sus resultados no son tan visibles a corto plazo. El *coste cero* de los cambios en educación parece, en este contexto, el principio rector de la política institucional.

Las acciones que son facultad del equipo que integra el CETA, tal como reza en su acta fundacional, difícilmente pueden ser cubiertas con el personal técnico disponible (en estos momentos dos técnicos informáticos que sostienen todo el sistema). Su funcionamiento parece más bien descansar en la expectativa del voluntarismo de los encargados de su funcionamiento, sin que parezca interesar examinar éste y adoptar las medidas de cambio necesarias, en coherencia con la misión atribuida. Que “alguien tire del carro”, resulta ser en la práctica, la condición suficiente para el mantenimiento del status quo e incluso para las expectativas de innovación, no importa lo que favorezca y lo que oculte.

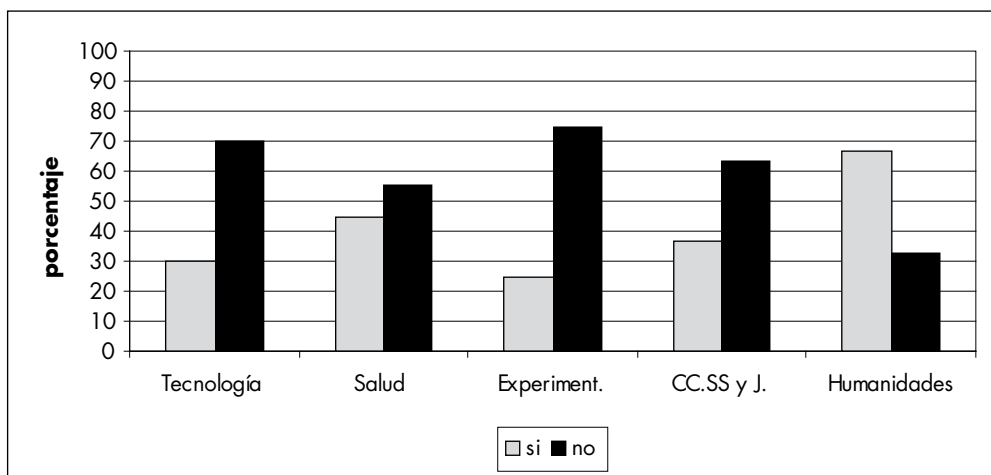
Campus virtual

El Campus Virtual de la USC está gestionado por el CeTA, en cuya web se recoge la normativa que rige su funcionamiento. A través de dicho Campus Virtual, se busca el desarrollo de actividades formativas que se desarrollen a través de la red, a la vez que “se incorpora a la formación de los estudiantes la generación de habilidades y actitudes relacionadas con el empleo de las TIC, tan importantes en su futura actividad social y profesional”. Asimismo, el Campus Virtual pretende “facilitar la aplicación de metodologías asociadas a la implantación del Crédito Europeo (ECTS)”.

La docencia obtiene reconocimiento por parte de las autoridades universitarias si y sólo si se desarrolla en el campus virtual institucional, gestionado por el CeTA. Otro tipo de actuaciones del profesorado en otros ámbitos virtuales (como por ejemplo, utilización de otras plataformas, elaboración de tutoriales, portafolios, blogs, etc), no son reconocidas. El CeTA tiene así claramente atribuida una parcela de poder en su capacidad certificadora:

[Ante la pregunta de si tiene el CeTA o la USC otro tipo de herramientas para el apoyo a la enseñanza virtual, además de su Campus Virtual]: “No, y si la hay es ilegal [rotundo], y nunca se reconocerá por el Vicerrectorado, ni se le dará ningún “papelito” por usar, ese... cualquier servicio de e-learning... Porque todo lo que no se haga a través del CeTA, que está en la normativa, o sea, todo lo que no se haga a través del campus virtual de la USC no se reconocerá por la institución. Entonces, que hay gente que tiene, que hace... sí, pero oficialmente no existe”. (Entrevista a responsable de servicio).

Con este contexto de condiciones, consultado el profesorado de nuestro estudio sobre el uso de otra plataforma de e-learning distinta de la institucional, el 35,6% de la muestra afirman utilizarla (gráfica 1). Si analizamos esta respuesta en función del área de conocimiento de pertenencia, el profesorado del área de Humanidades es el único en el que el porcentaje del sí supera al no, es decir, que aunque son los profesores que menos usan la institucional, de los que lo hacen, son los que más usan otro tipo de plataforma. Sería interesante penetrar en las razones que motivan este “desapego” de la plataforma institucional por parte del colectivo de Humanidades. La disponibilidad de datos en



Gráfica 1. Uso de otras plataformas

relación con cuáles son las plataformas preferidas podrían arrojar alguna luz a este posicionamiento. Asimismo, las respuestas a esta cuestión plantean la necesidad de preguntarse por las razones de la institución para dar validez exclusivamente al uso de la plataforma institucional. Como comentaremos más adelante, entre los méritos posibles a considerar para la obtención de un complemento retributivo denominado de “excelencia curricular docente”, existente en nuestra Comunidad Autónoma de Galicia, se contempla como tal sólo la utilización de la plataforma oficial.

Plan PFID: Plan de formación e innovación docente

El Plan de formación e innovación docente tiene como finalidad principal “establecer un marco de formación que permita adquirir y mejorar las competencias docentes, investigadoras y de gestión necesarias para el ejercicio profesional en la universidad en el marco del EEES”. Este programa se coordina desde el Instituto de Ciencias de la Educación⁴ (ICE) y el CeTA, y depende de los Vicerrectorados de Profesorado y Organización Académica y del de Oferta Docente y EEES.

Hasta el curso 2006-07, se encargaban los miembros del CeTA de impartir personalmente cursos sobre el uso de WebCT al PDI de la universidad. En la actualidad, dada la escasez de personal, tuvieron que abandonarlos:

“(Eran) sobre todo cursos presenciales dentro del plan de formación de la USC (plan PFID). Existió durante un tiempo la modalidad de cursos bajo demanda de departamentos, por ejemplo en matemáticas para integrar fórmulas o LateX. Pero ya no podíamos más.

(...) Predominan en los cursos las cuestiones técnicas, pero tratando de hacerlo muy ‘pedagógico’, es decir, siempre sobre ejemplos concretos, huyendo de la técnica por la técnica, siempre contextualizado.

⁴ <http://www.usc.es/ice>

(...) Hay un montón de trabajo que se invirtió en formación. Especialmente en los cursos 2003-04, 04-05 y 05-06, y el esfuerzo formativo y el uso aumentaron en paralelo. Hablo de memoria, pero creo que llegamos a dar más de 100 cursos entre todos los cursos. En cursos de 20 horas, que eran las que marcaba el Plan PFID, intentando que fuesen las más posibles de trabajo del profesor”. (Entrevista a responsable de servicio).

Es la primera vez en la historia de la USC que se formula un plan institucional de formación para la docencia del profesorado universitario. Que esto sea así posibilita pensar en un cierto giro de la política de la universidad hacia el interés por la docencia y resaltar, en simultáneo, el reconocimiento implícito de la necesidad de formación específica en este ámbito. Un giro que, bien puede pensarse, no se produciría si no existieran las presiones externas provenientes de las transformaciones a las que se enfrentan las universidades públicas en las economías del conocimiento, entre otras, la necesidad de atraer alumnado a sus campus, lo que provoca una cada vez mayor competencia entre ellas y de todas con las privadas. En este contexto, las razones más inmediatas de este interés por la docencia hay que buscarlas en las presiones de cambio metodológico procedentes del EEES, sustanciadas en una concepción de la enseñanza para el aprendizaje, con la mirada en el aprendizaje autónomo de los alumnos. Pero bienvenidas sean si representan la oportunidad de prestar atención a la docencia, definidora junto con la investigación y la gestión, de la identidad del profesorado universitario (véase Gewerc, 1998; Montero, 2004; Sancho, 2001).

El PFID empezó su trayectoria en el curso académico 2004-05 y continúa en la actualidad (2008-09). Han tenido lugar ya cuatro ediciones del mismo cuya programación puede visualizarse en la web del Programa⁵. En las cuatro, el criterio organizativo ha sido el cronológico: mes a mes con sus correspondientes actividades; la modalidad formativa más utilizada ha sido el curso.

La actividad estrella en las tres primeras ediciones ha sido la “Elaboración de la guía docente en el marco de la convergencia: cómo planificar nuestras clases”. Una mirada a las programaciones de las tres primeras ediciones (2004-05, 2005-06 y 2006-07), posibilita observar su predominio frente a cualquier otra temática. Un predominio corroborado mediante el análisis del informe correspondiente al curso 2005-2006: el curso sobre guías docentes ha sido el de mayor número de asistentes (sic) (539).

Curiosamente, la problemática de la integración de las TIC en la enseñanza ha ocupado un lugar secundario. Las temáticas desarrolladas en este ámbito han sido: aplicaciones de las TIC en la tutoría; formación en el campus virtual: uso básico y avanzado; uso de las TIC en evaluación; portafolios; creación de web para la docencia en gallego; correo electrónico; creación y generación de contenidos de actividades digitales; estrategias para la elaboración de presentaciones multimedia; laboratorio de idiomas Tecnilab; rol docente y tutorial en el campus virtual (WEBCT); TIC; desarrollo de habilidades informacionales. Uso y gestión de la información; tutoría telemática a través de las web docentes; estrategias para la elaboración de presentaciones multimedia; presentaciones Ms Power Point 2003; hojas de cálculo Ms Excel 2003; comunicación Ms Outlook 2003, y herramientas para teletutores.

⁵ <http://www1.usc.es/formacionPDI/>

Proyectos de Innovación Educativa

Otro de los grandes ejes del PETIC es el de fomentar la innovación docente mediante la convocatoria anual de Proyectos de Innovación Educativa (realizada desde el CeTA), que “impulsará la puesta en marcha de proyectos orientados a la mejora de la calidad de la docencia por medio de la integración de las TIC, canalizando aquellas iniciativas del profesorado que fomenten la innovación en los métodos docentes, que promuevan propuestas didácticas centradas en el aprendizaje autónomo del alumno, convergentes con la concepción de la enseñanza universitaria que adopta el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), así como la creación de materiales didácticos que hagan uso del Campus Virtual de la USC.” La primera convocatoria de estos proyectos se produjo por primera vez en el curso 2001-2002 y continúa en la actualidad (curso 2008-2009). No disponemos de datos sobre el seguimiento y evaluación de este plan.

UNA MIRADA AL ESTUDIO EMPÍRICO REALIZADO

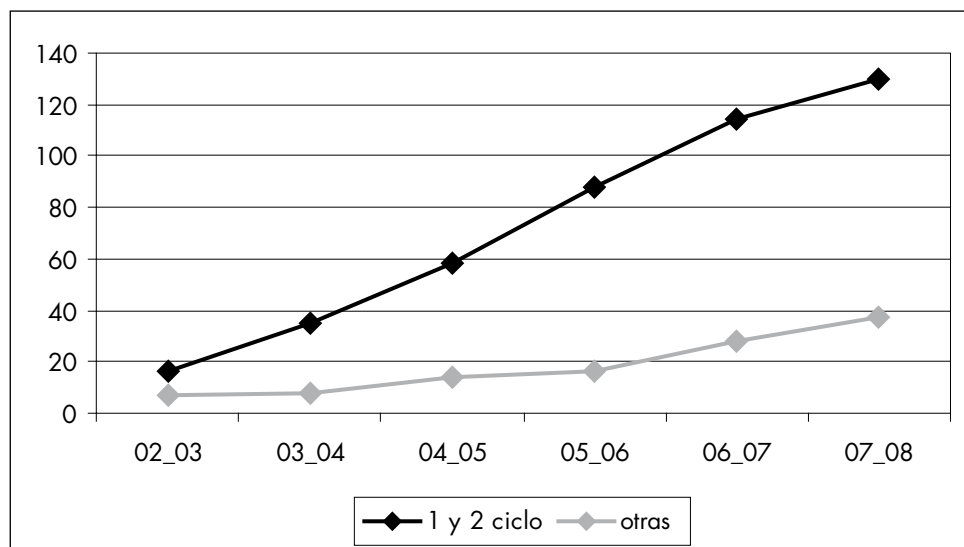
Realizamos en este apartado algunas consideraciones sobre la muestra participante en el estudio y sobre las respuestas obtenidas a los ítems del cuestionario seleccionados para analizar el modelo de enseñanza y aprendizaje existente.

Fueron invitados a participar en el estudio un total de 763 profesores, a los que el CeTA, servicio de la universidad responsable de la plataforma de e-learning, les envió un correo electrónico que contenía el enlace al cuestionario y el password de acceso.

Los 763 son profesores en la plataforma virtual institucional de la universidad en el curso 2006-07 y/o 2007-08. De ellos contestaron el cuestionario en línea un total de 149, lo que supone una tasa de respuesta del 19,5%. Señalar que esta tasa pudo, probablemente, estar condicionada porque en la carta de envío se indicaba que el cuestionario estaba dirigido al profesorado del curso 2006-07 en materias de primero y segundo ciclo, y algunos no accedieron al instrumento por no responder a ese requisito. A pesar de ello, la tasa alcanzada puede considerarse óptima, teniendo en cuenta los porcentajes de respuesta habituales en este tipo de estudios.

Es interesante preguntarse acerca de lo que suponen los 763 profesores de la muestra invitada en relación tanto con la totalidad del profesorado usuario de la plataforma (unos 890) como con la totalidad del de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Lo sería también conocer su distribución, su evolución y la potencial influencia de su experiencia para animar a la participación de otro profesorado a utilizar la plataforma. La ausencia de informes globales en los dos últimos años no nos lo permite.

La evolución del uso de la plataforma institucional ha ido in crescendo (al igual que se observó en el conjunto de todas las universidades). El profesorado inscrito en la plataforma de e-learning de la USC ha ido incrementándose a lo largo de los cursos, de manera especial en materias de primero y segundo ciclo, en las que se pasó de cinco personas inscritas en el curso 2002-03 a 130 en el actual. En otro tipo de materias, como las vinculadas a la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), postgrado, o tercer ciclo, también se ha experimentado un aumento importante, si bien menos acentuado, pasándose de 3 inscritas a 37.



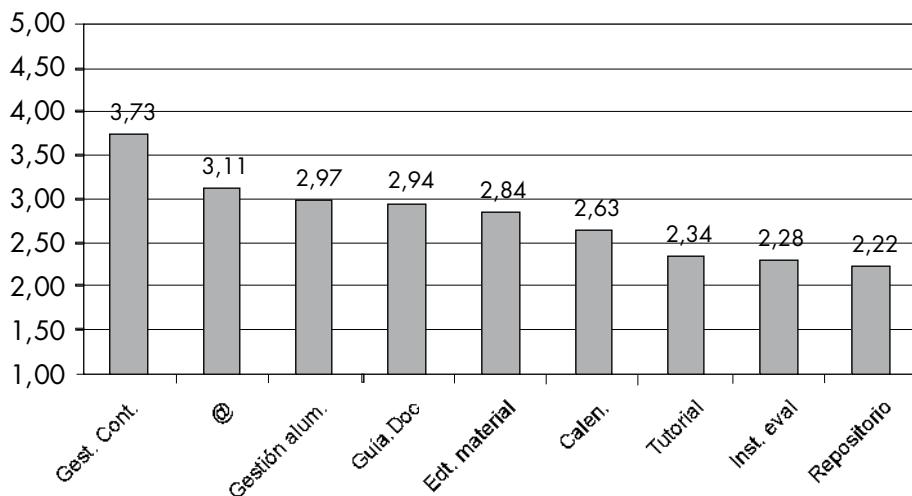
Gráfica 2. Evolución del número de profesores con materias en la plataforma de e-learning desde el curso 2002-03 a 2007-08

Podemos preguntarnos a qué se debe este creciente interés, más aún si, como pondremos de manifiesto más adelante, la percepción del profesorado de la muestra es de escaso reconocimiento institucional de su esfuerzo por utilizar la plataforma, un resultado coincidente con lo expresado en el grupo de discusión. Como una hipótesis explicativa de este creciente interés podría aducirse la existencia en la Comunidad Autónoma de Galicia de un complemento retributivo adicional de reconocimiento de “excelencia curricular docente”, al que hicimos referencia en el apartado dedicado al campus virtual. Su obtención exige la evaluación por parte de la ACSUG (Axencia para a calidade do Sistema Universitario de Galicia) de las actividades docentes e investigadoras que se someten a valoración. Entre las valoradas está la utilización del campus virtual. La primera convocatoria tuvo lugar en 2006.⁶

Uso de las herramientas de la plataforma

Las herramientas de la plataforma más utilizadas por el profesorado son, sin lugar a dudas, el correo electrónico y el gestor de contenidos, únicas que superan la media de 3 puntos (escala de 1 a 5) (véase gráfica 3). Con medias entre 2 y 3 puntos se sitúan: calendario, gestión de alumnos, repositorio, editor de materiales, tutoriales, instrumentos de evaluación y guías docentes. Los foros tienen

⁶ El Decreto 55/2004, de 4 de marzo, establece las retribuciones adicionales vinculadas a los méritos docentes, investigadores y de gestión y dispone la necesidad de aprobación de un protocolo de evaluación por parte de la ACSUG, órgano encargado de realizar la valoración previa de la actividad docente e investigadora. La primera convocatoria ordinaria se produjo por la Resolución de 26 de octubre de 2006 (DOG de 3 de noviembre). La convocatoria tiene una periodicidad anual.



Gráfica 3. Herramientas más utilizadas de la plataforma de e-learning

una media muy baja de uso de 1,98; en concreto, el 50% de la muestra indicó no usarlos “nunca” y un 22% “algo”. Llama la atención esta escasa utilización de una herramienta favorecedora de la dimensión comunicativa del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, está en contradicción con el resultado obtenido del grupo de discusión con profesorado con experiencia de utilización de la plataforma en su docencia.

Sorprende la media tan baja de los chat y los blogs, ambos con medias de 1,07 y con muy poca dispersión en la respuesta. Con promedios también muy bajos, pero más previsibles, aparecen la audioconferencia (1.01), podcasting (1.03) y los entornos tipo Second Life (1.00). Todas ellas son pues herramientas que en promedio no son utilizadas nunca por el profesorado. Cabe destacar que las herramientas quizás más favorecedoras de un mayor dinamismo del proceso de enseñanza y aprendizaje son las que menos se reconoce utilizar.

Sin embargo, consultados sobre el uso específico de las herramientas de comunicación de la plataforma, el correo electrónico y los foros son las herramientas de comunicación más utilizadas por el profesorado principalmente con tres objetivos: aumentar la frecuencia de comunicación, generar debates y estimular la participación del alumnado. ¿Pueden interpretarse como indicadores del interés del profesorado por la actividad de los alumnos en la construcción de conocimiento? Si así fuera, este resultado podría estar sugiriendo un uso de la plataforma desde una perspectiva de la enseñanza más cercana a la importancia de la interacción, en la que los espacios comunicativos tienen cierto predominio. ¿Podríamos aventurar la hipótesis de que el profesorado que utiliza la plataforma comparte esta perspectiva de la enseñanza, más cercana a las propuestas metodológicas del EEES? Contestar afirmativamente a este interrogante exigiría establecer relaciones con otros aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estos resultados sobre el foro parecen contradecir a los obtenidos en las respuestas a la pregunta anterior. Como hipótesis explicativa cabe aludir al sentido de cada una de las preguntas: una centrada exclusivamente en valorar la frecuencia de uso y, la que estamos comentando, en el tipo de uso de las herramientas de comunicación de la plataforma por aquel profesorado que manifestó usarlas “algo”.

La audioconferencia no fue indicada en ninguna ocasión, y la videoconferencia y el chat fueron señaladas para el conjunto de las funciones tan sólo por nueve personas respectivamente. Los blog son usados muy tímidamente, ya que 15 sujetos indican utilizarlos, muy por debajo de los que señalan el correo y los foros.

Enseñanza, aprendizaje y evaluación con la plataforma de e-learning

Intencionalidad en el uso de la plataforma de e-learning

El uso principal declarado de la plataforma virtual (tabla 2) 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. Estos datos refuerzan la tendencia observada en la gráfica tres al concentrarse en torno a los aspectos relacionados con el acceso y organización de la información, lo que nos llevaría a inferir el predominio de un modelo de enseñanza y aprendizaje transmisivo. Sin embargo, en un mundo sobresaturado de información cabe pensar también en la importancia de profesores y profesoras como facilitadores de las tareas de selección y organización de la información para la construcción de significados por los estudiantes. Sería necesario profundizar en cómo llevan a cabo estas tareas para aventurar la hipótesis de un estilo de enseñanza menos centrado en la transmisión de conocimientos.

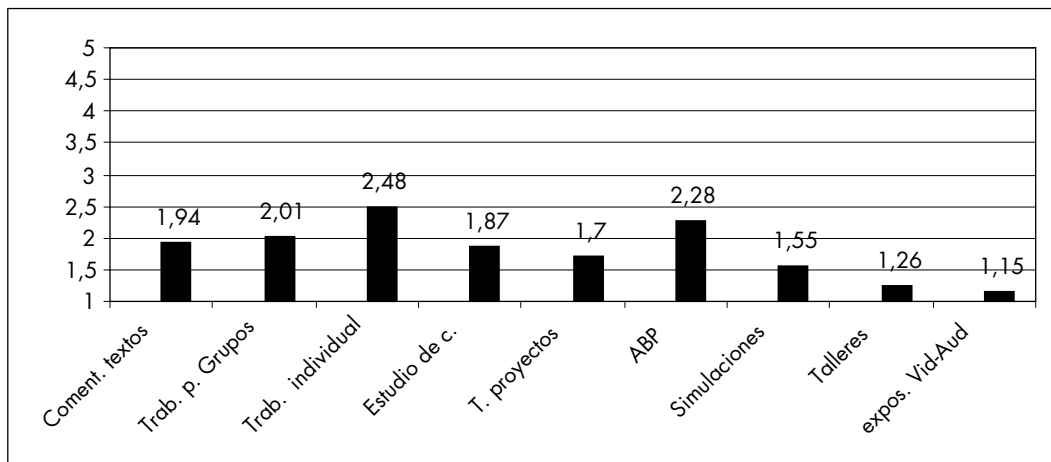
Ítem	N	Media	D. T
Individualizar la enseñanza	109	2,10	0,990
Favorecer la autonomía del alumnado	115	3,37	0,959
Facilitar la reflexión y el análisis	113	2,67	1,145
Plantear problemas ¹¹³	2,73	1,142	
Consolidar conceptos	112	2,81	1,143
Facilitar a los alumnos el acceso a la información	116	4,28	0,832
Ahorrar tiempo presentando conceptos sencillos	110	2,29	1,273
Presentar apuntes de la materia	114	3,67	1,281
Estimular el trabajo colaborativo	110	2,31	1,225
Controlar la entrega de trabajos	111	2,59	1,404
Organizar mejor la información y los recursos	112	3,34	1,167
Otras	14	2,14	1,657

Tabla 2. Usos de la plataforma de e learning

Estrategias de enseñanza utilizadas en la plataforma

En relación con las estrategias de enseñanza más utilizadas (gráfica 4), hay que destacar que ninguna de las planteadas obtuvo una media superior a tres puntos, es decir que no alcanzó la valoración promedio de “bastante uso”.

Estos resultados continúan reforzando la tendencia apuntada en los comentarios anteriores e hipotetizar acerca de los escasos cambios producidos por la incorporación al campus virtual en el modelo de enseñanza y aprendizaje -transmisivo- todavía imperante en la universidad. Si la plataforma de e-learning posibilita, en función de las herramientas disponibles, cambios en la práctica de la docencia en la dirección de una enseñanza orientada hacia el aprendizaje autónomo y colaborativo ¿es una cuestión de tiempo el ir más allá de la mera adaptación de las herramientas nuevas a los procedimientos habituales?



Gráfica 4. Estrategias de enseñanza empleadas en la plataforma

Seguimiento y evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes de la plataforma

El 86% de la muestra nunca realiza una evaluación inicial de los conocimientos previos del alumnado, y un 51% nunca valora el nivel de manejo de la plataforma por sus estudiantes antes de emplearla. Los instrumentos de evaluación entre estudiantes tampoco son habituales, ya que la opción nunca llega en este caso al 82% (tabla 3).

El 30% del profesorado nunca tiene en cuenta las actividades realizadas en la plataforma para la calificación del alumnado, frente a un 24% que dice hacerlo siempre. En promedio, ésta es la opción más valorada de las que se han planteado respecto del seguimiento del alumnado, aunque con una importante dispersión en las respuestas (D.T. 1,569). Podríamos decir que algo se mueve en la evaluación si nos atenemos a este tímido indicador del porcentaje que dice tener siempre en cuenta las actividades realizadas en la plataforma para la evaluación. Pero no deja de ser la manifestación

Ítem	N	Media	D.T
Realiza una evaluación inicial de sus conocimientos previos	114	1,51	0,962
Valora el nivel de manejo de la plataforma por parte del alumnado antes de emplearla	114	1,84	1,118
Tiene en cuenta las actividades realizadas en la plataforma para la calificación del estudiante	114	2,74	1,569
Usa prueba/s de evaluación para aplicar durante el proceso	113	2,20	1,396
Usa prueba/s al final del proceso	113	2,00	1,439
Usa instrumentos para la autoevaluación por los propios estudiantes	115	2,09	1,302
Devuelve las pruebas/instrumentos de evaluación indicando los motivos de la calificación otorgada	112	2,51	1,622
Usa instrumento específico al final del proceso	108	1,54	1,147
Usa instrumentos específicos para la evaluación entre estudiantes	109	1,37	0,920
Otras	12	1,00	0

Tabla 3. Seguimiento y evaluación en la plataforma

de un optimismo excesivo si nos atenemos al conjunto de las respuestas dadas a esta pregunta y examinamos las ofrecidas a la pregunta siguiente sobre la utilización de las herramientas de la plataforma para la evaluación. El uso de estas herramientas tiene una presencia muy escasa, vinculada principalmente a la función de control de los trabajos del alumnado (media de 2,08). Herramientas más innovadoras como los portafolios electrónicos y blogs (media de 1,19 y 1,10), no son prácticamente utilizadas.

Apoyo institucional al uso de la plataforma de e-learning

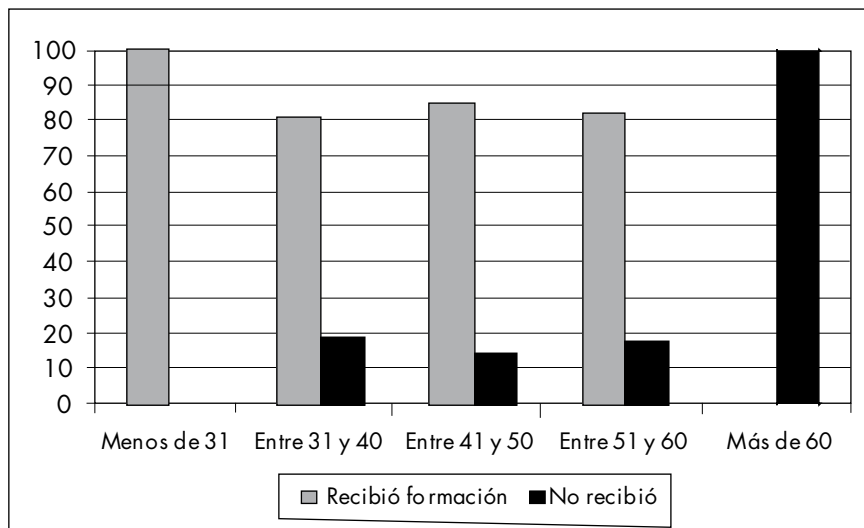
La percepción del profesorado de la muestra es de escaso reconocimiento de su esfuerzo por utilizar la plataforma, un resultado coincidente con lo expresado en el grupo de discusión. Incluso quizás podamos ir más allá e hipotetizar acerca del escaso apoyo de la institución universitaria a la docencia, sea ésta presencial o a través del campus virtual, como hemos puesto de manifiesto en otros trabajos (Montero, 2004). La insistencia en una elevada ratio junto a la sensación de que cualquier cambio pasa sólo por el voluntarismo y el autodidactismo del profesorado, acaba convirtiéndose en un reiterado lugar común. Cuestiones de imprescindible consideración no sea que “las tecnologías nos impidan ver el ‘bosque’ de las condiciones materiales en las que se desarrolla hoy la enseñanza en muchas universidades”, como señala uno de nuestros colegas. En la misma dirección apuntaría el resultado sobre la escasa evaluación de la plataforma para mejorarla. Mejor valoración recibe en promedio la consideración de que existe una política de integración de las TIC en la enseñanza y que ofrece facilidades para su uso, aunque en ninguna de ellas se alcanza la media de 3, en la escala de 5 puntos y la dispersión es mayor como muestra la tabla siguiente (tabla 4).

La universidad...	N válido	Media	Desviación Típica
Reconoce el esfuerzo del profesorado en utilizarla	115	1,92	0,796
Ofrece facilidades para su uso	115	2,88	1,001
Tiene una política de integración de las TIC en la enseñanza	115	2,99	1,022
Tiene una política para la producción de materiales digitales	112	1,91	0,954
Evalúa su uso para mejorarla	110	1,65	0,783

Tabla 4. Apoyo institucional para el uso de la plataforma

Formación sobre la plataforma de e-learning

En los resultados obtenidos a la pregunta acerca de los apoyos ofrecidos por la institución para la utilización de la plataforma (pregunta 16), los resultados apuntaron a los tiempos y espacios de formación como uno de los apoyos mejor valorados (si bien no alcanza el tres en una escala de 1 a 5). Pues bien, preguntados por su participación en algún tipo de formación sobre el uso de la plataforma de e-learning antes de inscribirse en ella (pregunta 18), el 83% responde afirmativamente, lo que resulta coherente con el resultado obtenido en la pregunta 16. Destacar que todo el profesorado de menos de 31 años participó en actividades de formación, frente a ninguno de los que tienen más de sesenta. Los resultados obtenidos por los diferentes grupos de edad parecen indicar la disminución de la necesidad de formación a medida que se cumplen años. No obstante, es necesario relacionar estos resultados con los obtenidos en el análisis de los datos de identificación Al hacerlo observamos que de más de 60 años hay un único sujeto (gráfica 5).



Gráfica 5. Profesorado con o sin formación previa sobre la plataforma, atendiendo a su edad

Las actividades de formación sobre el uso de la plataforma fueron promovidas principalmente por el vicerrectorado correspondiente, (43,6%), muy lejos, con un 12,8% por el servicio de informática de la universidad, un 11 % por la facultad y con porcentajes muy bajos se sitúan el grupo de investigación y el departamento. La iniciativa propia obtiene un 10,7%.

NECESIDADES MANIFESTADAS POR EL GRUPO DE DISCUSIÓN

- Una primera manifestación asumida es la necesidad de equiparar la actividad docente y la investigadora con el fin de dar a la actividad docente presencial y virtual el prestigio de la investigación y por lo tanto poner los mismos medios al servicio de la docencia que en el de la investigación en el desarrollo ordinario de la labor profesional.
- La segunda necesidad sentida unánimemente tiene que ver con la ayuda humana. Esta ayuda humanitaria, no necesariamente desarrollada siempre por personal docente, se manifiesta en un triple sentido:
 - o Ayuda técnica, relativa a disponer de personas que, en momentos determinados solucionen aspectos relacionados no tanto con problemas de aparatos y programas, como de uso de los mismos para rentabilizar el tiempo perdido en acciones de acierto y error a que se ven abocados muchos usuarios por mor de haber sido dejados al voluntarismo y el autodidactismo de sus acciones.
 - o Ayuda didáctica, relativa a la reflexión del porqué y el para qué se llevan a cabo acciones con la plataforma de e-learning y cuál es su finalidad pedagógica; y
 - o Ayuda en la dinamización de las acciones ya en marcha, que, muchas veces, se quedan muertas por falta material de tiempo para preguntar el por qué no se usa lo que ya es posible.
- En paralelo a ello, se solicitan de forma recurrente:
 - o La mejora de los tutoriales de uso de la plataforma WcT que se consideran muy malos;
 - o Una formación del profesorado acorde con las expectativas. Esto es:
 - en tiempo docente;
 - sin cargas económicas añadidas, puesto que tendrá su proyección en la calidad docente de la propia institución; y
 - con la garantía de que el uso no nos introduce en procesos ilegales de apropiación de documentos, programas, imágenes, etc ...

A MODO DE CONCLUSIONES

En este trabajo nos propusimos dar cuenta de algunas de las relaciones, características y contradicciones existentes entre la política institucional declarada en los documentos generados para hacer frente a las demandas de la sociedad del conocimiento (Plan Estratégico, PETIC, PFID) y el modelo de enseñanza y aprendizaje hegemónico emergente del análisis e interpretación de algunos de los datos obtenidos sobre la utilización de las plataformas de e-learning en la Universidad de Santiago de Compostela.

La indagación nos ha mostrado las contradicciones de una Universidad que, de manera explícita, pretende asumir los retos procedentes del amplio contexto de la sociedad del conocimiento y del inmediato del EEES, pero sin las condiciones materiales (sobre todo limitaciones presupuestarias) para poder hacer frente a estos retos. Cabe aquí plantearse la necesidad de ahondar en las cuestiones no explícitas, como las del verdadero valor que se le atribuye a la docencia, o a los supuestos previos sobre ella, y las necesidades de formación necesarios para asumir esos retos. Todo ello puesto de manifiesto en el análisis realizado.

Por otro lado, se detecta una tendencia favorable hacia la utilización de la plataforma de e-learning en función del aumento progresivo del número de usuarios inscritos en la misma. Se produce, asimismo, una clara tendencia a valorar positivamente su empleo en la docencia. Si tenemos en cuenta el área de conocimiento, los resultados indican un posicionamiento similar a excepción del área de Humanidades. Resultados coherentes con la representación del profesorado de la muestra, indicadores de posiciones y valoraciones distintos de las posibilidades y límites del uso de la plataforma de e-learning para la docencia por las diferentes áreas de conocimiento.

Los resultados sobre las estrategias de enseñanza utilizadas en la plataforma continúan reforzando la tendencia apuntada y posibilitan hipotetizar acerca de los escasos cambios producidos por la incorporación al campus virtual en el modelo de enseñanza y aprendizaje -transmisivo- todavía imperante en la universidad. Si la plataforma de e-learning posibilita, en función de las herramientas disponibles, cambios en la práctica de la docencia en la dirección de una enseñanza orientada hacia el aprendizaje autónomo y colaborativo ¿es una cuestión de tiempo el ir más allá de la mera adaptación de las herramientas nuevas a los procedimientos habituales?

La conclusión más destacada en lo referente al apoyo institucional es la insuficiencia del mismo. Tanto en lo referente a los tiempos y espacios para la formación como en la mejora de las condiciones y en el reconocimiento del esfuerzo que supone la utilización de la plataforma. No obstante, la institución ha proporcionado oportunidades de formación para el uso de la plataforma antes de inscribirse en ella promovidas por diferentes instancias y organismos. Los argumentos utilizados para justificar el no uso de la plataforma, a pesar de estar inscritos en la misma, son congruentes con las quejas manifestadas por el escaso apoyo y reconocimiento del esfuerzo que supone hacerlo.

Como conclusión global de los resultados obtenidos en el estudio empírico, puede afirmarse que no se ha producido una modificación sustantiva del modelo transmisivo imperante en la enseñanza universitaria, si bien se detectan algunos indicadores que permiten abrigar la expectativa de pequeños cambios. ¿Es consciente de este proceso la propia universidad? ¿Cómo se asume a sí misma y cómo se plantea enfrentar el proceso de cara a un 2010 tan cercano?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREWS, R. y HAYTHORNTHWAITE, C. (2007). Introduction to e-learning research. En R. Andrews y C. Haythornthwaite (Eds.). *The SAGE handbook of e-learning research* (1-52). London: SAGE.
- GARRISON, D. R. y ANDERSON, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.

- GEWERC BARUJEL, A. (1998).** *Hacia una interpretación de la identidad profesional del profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela. Catedráticos: trayectorias y prácticas.* Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela.
- JOYCE, B. y WEIL, M. (1985).** *Modelos de enseñanza.* Madrid: Anaya.
- JOYCE, B.; WEIL, M. Y CALHOUN, E. (2002).** *Modelos de enseñanza.* Barcelona: Gedisa.
- HARGREAVES, A.; EARL, L. y RYAN, J. (1998).** *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes.* Barcelona: Octaedro.
- LITWIN, E. (1997).** *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.* Buenos Aires: Paidós.
- MONTERO, L. (2004).** Profesores y profesoras de universidad ¿qué profesionales? *Innovación Educativa*, 14, 185-196.
- OSER, F. y BAERISWYL, F. (2001).** Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. En V. Richardson (Ed.). *Handbook of research on teaching. Fourth edition.* Washington, D. C.: AERA, 1031-1065.
- SANCHO, J. M. (2001).** Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Educar*, 28, 41-60.
- USC (1998).** *Plan estratégico 2001-2010.* Universidade de Santiago de Compostela.
- WEIL, M. y JOYCE, B. (1978).** *Social models of teaching. Expanding your teaching repertoire.* Englewood, N. J.: Macmillan.