

Planificación de la enseñanza semipresencial: una experiencia de posgrado

Javier Nó

Resumen

A partir de un modelo propio de construcción social del conocimiento, elaborado en los últimos cuatro años recogiendo aportaciones de diferentes teorías de aprendizaje y de comunicación aplicadas al nuevo entorno tecnológico, se generó el espacio de interacciones que permitiera probar en la práctica la adherencia voluntaria a comunidades de aprendizaje. Estas comunidades nacen de la planificación de estrategias que combinan los modos presencial y virtual en espacios de interacción proporcionados por el entorno tecnológico.

En este artículo se presenta una experiencia de enseñanza semipresencial que utiliza este modelo en el ámbito de los posgrados. Se exponen las condiciones originales, la planificación, la creación del entorno tecnológico apropiado y la evaluación de las diferentes fases en la aplicación del modelo al Máster en Comunicación corporativa de la Facultad de Comunicación de la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA).

Palabras clave

enseñanza semipresencial, constructivismo, *e-learning*, NTI, comunicación mediada por computador, comunidades virtuales de aprendizaje

En los estudios de posgrado, más que en otros niveles de enseñanza, los estudiantes son frecuentemente, al mismo tiempo, trabajadores o realizan otras tareas además de dichos estudios. Por ello, en estos casos, se tiende a adaptar tanto la asistencia a las clases con flexibilidad, de manera que sean compatibles con otras tareas. Debido a esto, en el laboratorio de Comunicación Multimedia de la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA), pensamos que este nivel sería el apropiado para probar nuestro modelo de enseñanza semipresencial. Dicho modelo está claramente comprometido con la idea ya muy arraigada de aprendizaje colaborativo o, como nosotros preferimos denominarlo, construcción social del conocimiento.

En los últimos decenios son numerosas las teorías de aprendizaje que se han situado bajo el paradigma del

constructivismo. Algunas de ellas han considerado asimismo el hecho de que buena parte del modo en que organizamos cada una las informaciones que recibimos está condicionada por la interacción social; más aún, desde este punto de vista se podría decir que nuestra misma percepción del mundo está condicionada por esta interacción (Berger y Luckmann, 1967). Por otro lado, desde que se hace más patente la estructura social de redes de la que todos formamos parte, las tecnologías de la información proporcionan medios nuevos para dichas interacciones, haciéndolas evidentemente más densas. Esto hace que algunas de las aportaciones que se han ofrecido para explicar el modo en que aprendemos, realzando los procesos de comunicación que se ponen en práctica (Tiffin, 1998, Engeström, 1999), sean especialmente indicadas para explicar cómo aprende-

mos, dentro o fuera de las instituciones, en la llamada sociedad del conocimiento.

Desde nuestro modelo (Nó, 2004) se predice que, cuando existe una motivación intrínseca para colaborar en la construcción del conocimiento, las nuevas tecnologías permiten a cada individuo aportar a la comunidad las informaciones, experiencias, etc. que reconstruye a partir de lo que recibe de otras redes (comunidades) a las que pertenece. Dicho de otro modo, pensamos que en el entorno tecnológico actual, si se proporcionan los recursos de comunicación adecuados, produciremos una suerte de ampliación del espacio que se da en el aula, continuando la colaboración por parte de todos en el ámbito virtual. Es más, nuestra idea es que, si se define adecuadamente dicho espacio, éste condiciona los procesos pedagógicos, del mismo modo que tradicionalmente lo hace la arquitectura de un aula.

El reto era, pues, idear ese espacio de comunicación que rompiera, sin que profesores y alumnos fueran excesivamente conscientes de ello, las barreras entre presencialidad y virtualidad, alimentándose mutuamente ambos entornos y, a la postre, fundiéndose en uno solo.

CONTEXTO EN EL QUE SE PRODUJO LA EXPERIENCIA

La experiencia *e-learning* en la que se desarrollaron nuestras ideas acerca de la enseñanza semipresencial tiene lugar en una universidad privada de larga tradición, que fue refundada hace sesenta y cinco años pero que hunde sus raíces en la Universidad Salmantina del siglo XIII. Esta circunstancia, en una institución que combina los estudios más tradicionales con otros de reciente creación como Comunicación Audiovisual o Ingeniería Informática, supone no pocas peculiaridades que la enriquecen y, por otro lado, algún que otro contrasentido en la adaptación a las actuales estrategias docentes y de mercado. Un ejemplo significativo para el caso que nos ocupa es que la Universidad, en sus estatu-

tos, determina la asistencia mínima de los alumnos a las clases para mantener su escolaridad, mientras que, al mismo tiempo, tanto desde facultades o departamentos como en el Plan estratégico de la Universidad, se proponen formas alternativas de enseñanza acordes con las posibilidades tecnológicas que se nos brindan hoy día.

La UPSA, como tantas universidades, divide su oferta educativa en títulos oficiales y títulos propios. Catalogados como títulos propios figuran los cursos de posgrado, que desde hace algunos años forman parte de la acción estratégica de muchas universidades de cara al mercado profesional. En esta Universidad, como otra de las peculiaridades derivadas de la tradición antes citada, los cursos de posgrado, con titulaciones de experto o máster, son ofrecidos por cada una de las facultades que la componen, en lugar de depender de los departamentos, como es habitual, por ejemplo, en las universidades públicas.

En los últimos cursos, y dentro de un plan estratégico, la Facultad de Comunicación de la UPSA ha ido incrementando progresivamente su oferta de posgrado con la intención de abarcar campos de especialización que las titulaciones de grado no pueden llegar a cubrir. Desde el primer momento, la intención ha sido poner a disposición de profesionales en ejercicio dichos posgrados, como parte de su formación continua o promoción profesional. Esto no sólo exigía utilizar determinadas franjas horarias o estilos de docencia, sino también contar con las posibilidades que las nuevas tecnologías ofrecen para que los procesos de formación no se tengan que dar, necesariamente, en un lugar o tiempo determinados.

Sabiendo que lo alumnos de posgrado en general quieren conocer personalmente a los profesionales que les imparten las clases y a otros compañeros, quisimos que el proyecto cumpliera con tres requisitos fundamentales:

- Debía experimentarse, como proyecto piloto, en una o dos de las titulaciones de posgrado.
- Tendría que continuar ofreciendo parte de sus clases de modo presencial.

– La oferta de formación mixta o no presencial debía ser suficientemente diferenciada de las propuestas de otras instituciones que basan sus procesos formativos en la virtualidad.

El tercero de los requisitos, que la dirección del máster se propone como meta, es el que nos lleva a los investigadores del laboratorio Orión, de Comunicación Multimedia, que orienta sus esfuerzos de investigación y desarrollo a la construcción social del conocimiento con las nuevas herramientas de comunicación que proporcionan las nuevas tecnologías, a asumirlo como reto y campo de experimentación al mismo tiempo. Es en este laboratorio donde se asume el peso, con las satisfacciones y con los obstáculos, que supone el reto de implantar nuevos procesos de formación. Más aún cuando éstos deben combinar, en un entorno indivisible, la enseñanza presencial y virtual, de modo que ambas sean continuación y fundamento de la otra.

Hay que decir que la experiencia de realizar enseñanza mixta no resulta totalmente novedosa, ya que las primeras consecuencias de la teoría desarrollada se han ido aplicando en los programas de doctorado que, por la dispersión de los asistentes cuando no hay clases presenciales, tienen las mismas características que se quieren trasladar a los posgrados. Las experiencias en diferentes momentos con alumnos y profesores de doctorado alentaban a una experiencia más global en la que se pudieran poner de manifiesto las ventajas o inconvenientes del modelo en diferentes modos de plantear la docencia. Las aportaciones de Nardi respecto de las ecologías de la información (Nardi y Day, 1999) aconsejan también que se pueda considerar un entorno completo, todo un ambiente de enseñanza en el que la idea de estar utilizando las tecnologías desaparece a favor de la intención de comunicación (Gros, 2000), de tal modo que éstas pasan inadvertidas para los actores.

Proponemos a la Facultad de Comunicación incorporar esta nueva experiencia a un máster que, además de ser de nueva creación, supone uno de sus proyectos más ambiciosos en el ámbito del posgrado: el máster en Comunica-

ción corporativa, dado que contamos con el conocimiento directo de su director y la certeza de su disposición positiva a apoyar nuevos procesos de enseñanza en el posgrado. La importancia de este hecho se hace muy pronto patente por dos razones fundamentales: por una parte, existe confianza y apoyo en el encargo al laboratorio y, por otra, una lógica descarga importante sobre éste de la responsabilidad del diseño didáctico que la idea implica.

CONFIGURACIÓN DEL SISTEMA

Como se ha mencionado en la introducción, en nuestro laboratorio se estaba trabajando desde hacía algún tiempo en la elaboración de modelos teóricos que proporcionaran estrategias para la enseñanza que pudieran combinar los entornos presencial y virtual. Por este motivo, el primer paso consistió en idear una propuesta coherente con nuestro modelo de enseñanza semipresencial y organizar la responsabilidad de seguimiento del proyecto e implementación en sus diferentes fases.

Como se ya se ha dicho, la idea debía cumplir con los tres requisitos expuestos, por lo que casi desde el primer momento se distribuyeron los diferentes tipos de objetivo que debían cumplir la parte presencial del máster y la parte realizada con la herramienta y procesos a diseñar. Quedó claro ya desde el principio que lo ideal sería que los momentos de interacción sincrónica y presencial con los alumnos estuvieran más centrados en el contenido, mientras que la nueva herramienta de trabajo *on-line* proporcionaría los recursos de comunicación necesarios para el debate, el intercambio de información y la orientación compartida del discurso, de modo que permitiera y favoreciera la construcción social del conocimiento a partir de la idea de negociación de significados, situaciones y contextos (Wilson y Madsen, 1999).

El análisis de varias plataformas de *e-learning* que el grupo había estado realizando en meses anteriores revelaba que sería difícil encontrar una que se adaptara perfectamente a las necesidades y deseos de una herramienta

centrada en la comunicación más que en el contenido, que pudiera ser a la vez estímulo y continuación de la formación presencial.

Obviamente, además, en un posgrado participan como docentes profesores de universidad, profesionales del sector productivo o consultores especializados en la comunicación institucional, así que nos íbamos a encontrar con formas de entender la docencia (magistral, participativa, constructiva, etc.), estrategias para proporcionar los contenidos más estructurados o tipos de material o documentación complementaria muy diferentes y, probablemente, suficientemente arraigados en sus respectivos campos profesionales. Por ejemplo, desde las primeras conversaciones que pudimos compartir con algunos de los responsables de módulos del entonces futuro máster, se desprende que los docentes que provienen del campo de la consultoría están muy acostumbrados a las presentaciones y que, no sólo por lo que se refiere a las clases presenciales, sino también al componente *e-learning*, tienden a pensar siempre en presentaciones con PowerPoint que explican o cuelgan de la Red. Otros profesionales, sin embargo, están muy acostumbrados a dinámicas de discusión en grupo (lo que facilitaba la posibilidad de trasladar dichas discusiones a diferentes tipos de foros en la Web), o a ejercicios de tipo experiencial o creativo.

La herramienta de trabajo *on-line*, nombre que recibió en aquel momento de desarrollo, debía, por lo tanto, proporcionar sistemas de comunicación, tanto sincrónicos como asincrónicos, muy flexibles y adaptados a diferentes ideas, experimentos innovadores y metodologías docentes que, por un lado, condicionaran la labor docente, haciendo de la combinación clase- comunicación *on-line* un entorno constructivo y, por otro, recogieran los modos de proceder con los que estaba familiarizado y le resultaban eficaces.

PRIMER PROTOTIPO

Según la teoría de la flexibilidad cognitiva, el conocimiento experto se alcanza más fácilmente cuando se

emplea una estrategia de doble constructivismo en la presentación de la información. Esto se traduce, de una forma más concreta, en que, en lugar de proporcionar contenidos convenientemente ordenados, se discute sobre casos capaces de activar y reconstruir informaciones anteriores (Spiro et al., 1991). A partir de esta idea y de las conclusiones de investigaciones anteriores sobre la organización de la información se desarrolló un primer sistema *e-learning* según el siguiente plan:

- Elaboración de diseños y estilos. En esta fase se define el diseño principal del sitio web, compuesto por elementos como: estructura de navegación, diseños de fondo de página, utilización de colores, utilización de fuentes y sus tamaños, logos, estilos de texto, calidad fotográfica, elementos de animación en flash, etc.
- Desarrollo de los contenidos estáticos. Los coordinadores y tutores del máster desarrollarán los contenidos estáticos que se incluirán en el sitio web y se formatearán en documentos HTML correspondientes con los estilos que se acordarán en lo que se refiere al diseño.
- Páginas activas o dinámicas. Completada la etapa de diseño de la estructura de datos, se comenzará la construcción de páginas activas que extraerán desde la base de datos la información referente a contenidos, casos o situaciones y la desplegarán al usuario como una página más, además de darle la posibilidad de reeditar la información incluida diluyendo los roles de profesor y alumno.
- Páginas en servidor y prueba. Se contempla un período de prueba en el servidor que se destine para el sitio web.
- Puesta en marcha. La puesta en funcionamiento del sitio web podrá ser gradual una vez completada la fase de decisión del diseño y la diagramación de unos contenidos mínimos. El sitio web seguirá una política de «todo lo visible funciona», evitando el uso de «página en construcción». Los contenidos dinámicos se pondrán en marcha en cuanto se tenga cargada en la base de datos información mínima para su funcionamiento.

Después de analizar detenidamente la propuesta se decidió que, además de insuficiente, no permitía aplicar nuestras ideas sobre la disolución de los espacios físico y virtual y la utilización de uno u otro según las necesidades del momento. Para conseguir esto último había que aplicar alguna estrategia concreta. En nuestro caso se decidió comenzar por definir algunos procesos docentes que podrían tener continuidad en todo el entorno: debates comenzados en clase que derivan en preguntas que se responden en la Web; ejercicios de negociación de significados que, planteados en la zona interactiva de la herramienta *on-line*, terminan con una exposición presencial, etc.

Dados los supuestos anteriores, cuando comenzamos a elaborar la propuesta que debía elevarse a los responsables de la implantación del máster, teníamos claro que no sólo se debían definir las características técnicas de la herramienta, sino también los procesos docentes que se consideraban apropiados para la situación concreta a la que iba destinado. Sabíamos también que dicha propuesta no iba destinada a especialistas en educación *on-line* (ni siquiera en educación, en general), aunque sí del ámbito de la comunicación y las ciencias sociales. En dicha propuesta se describe la herramienta de trabajo *on-line* que se había pedido como un entorno que, además de permitir dar a conocer las líneas generales del máster, sus objetivos, estructura y profesionales que formarán parte del proyecto, proporcionará un entorno interactivo de comunicación a través de variados formatos que ayudarán a la construcción común de aprendizajes.

En esta propuesta se incluyen varios apartados diferentes dentro del entorno de desarrollo de la parte *on-line* del máster, cada uno de los cuales fue cuidadosamente estudiado para que, aun siendo en muchas ocasiones típico de un entorno de enseñanza *on-line*, fuera pertinente en nuestro modelo:

- Información del módulo: información del programa, profesores, tutores, comentarios y avisos que unos y otros pueden dejar para los alumnos.

- Publicación de avisos por parte de profesores, tutores o responsables de módulo.
- Libro de clases para los docentes, donde el profesor puede incluir sus anotaciones sobre la marcha del curso, los alumnos u otras observaciones a modo de agenda o bitácora personal.
- Espacio para «colgar» los materiales de trabajo: lecturas, documentos, cuestionarios, etc., a disposición del alumno.
- Foros para debatir o realizar ejercicios propuestos por los profesores.
- Bitácora del alumno (en un modo similar a una *weblog*).
- Directorio con información de los diversos participantes, tanto profesores como alumnos, accesibles de diferente modo desde la entrada como lo uno o como lo otro.
- Acceso a la biblioteca.
- Correo electrónico.

Algunas experiencias anteriores indicaban que la propuesta debía incidir en dos aspectos clave: la facilidad de uso del entorno y el modo en que éste, aun siendo sencillo, inducía a los docentes del máster a utilizar una pedagogía activa y fuertemente asentada sobre las diferentes modalidades o procesos de comunicación docente: debate, negociación de significados, colaboración, etc.; es por esto que se incluye, como primer párrafo y guía ideológica de ese primer documento, que la herramienta de trabajo *on-line* que se presenta se caracteriza por su uso intuitivo, su amenidad y su coherencia con los objetivos pedagógicos perseguidos por los propios temas del máster al que dará apoyo: la construcción y gestión del conocimiento y su relación con la comunicación.

La configuración general de dicha herramienta para la construcción social del conocimiento en entornos semi-presenciales se presenta finalmente en dos niveles:

- Nivel 1: manejo de documentos. Este nivel es uno de los pioneros en la utilización del *e-learning*, puesto que la mayoría de las herramientas desarrolladas son un muy buen soporte para «colgar» información (docu-

mentos escritos, presentaciones, formularios, animaciones, etc.). En distintos formatos pueden ser descargados en cualquier lugar por el usuario.

- Nivel 2: creación, participación y gestión de la información. En este nivel los usuarios realmente aportan información al sistema creando nuevos contenidos, participando en espacios de discusión y aumentando la base de datos del conocimiento. Éste es el nivel relevante para la construcción del conocimiento y en él ya es posible evaluar la participación y el aprendizaje del máster.

En términos generales la idea fue bien acogida y se puede decir que también bien comprendida tanto por el director del máster como por los principales colaboradores, a los que también se mostró y explicó la propuesta. Sin embargo, una de las impresiones, que probablemente sea típica en este tipo de presentaciones, es que la utilización del conocimiento, no tanto de tecnología como de formación, métodos y estrategias de comunicación *on-line* para la docencia, fue lo que más convenció a quienes debían aceptar la idea, quizá, incluso, sin que hubiera una comprensión total de la aportación que podía suponer en este sentido.

El siguiente paso en esta experiencia sería la elaboración de un prototipo funcional que permitiera hacer los primeros ensayos y corregir errores. Es sabido que la experimentación con el prototipo es delicada y no del todo fiable en estas fases, más aún si, como en este caso, es necesario generar el sentimiento de participación para que las diferentes herramientas de comunicación puedan generar comunidad. Siempre teniendo en cuenta, como indica Paloff (1999) que es necesario redefinir el concepto de comunidad en contextos virtuales. En éstos, los miembros de la comunidad utilizan estrategias diferentes de las habituales para sentirse participantes y mantener el interés.

ELABORACIÓN DE UN PROTOTIPO

Cuando los procesos docentes están fuertemente basados en las diferentes modalidades y estrategias de comu-

nicación, no es fácil encontrar el modo de desarrollar un prototipo funcional que, prudentemente, no suponga la inversión de todo el esfuerzo final y que, a la vez, permita la suficiente implementación de parte del curso *on-line* y la prueba de dichos procesos de un modo suficientemente realista.

Como es natural, se disponía de tecnología mínima para el desarrollo pero, como suele suceder en estos casos, no de una inversión suficiente hasta que el convencimiento de que la propuesta era la solución que se buscaba fuera una realidad constatable. Convencidos de que mucho más importante que aspectos como la seguridad tecnológica o el diseño impactante era la demostración de que, proporcionados los estímulos adecuados y la vía de comunicación oportuna, se producen los efectos formativos buscados, se realizó primero sólo una parte de la herramienta pero con funcionalidad plena.

Se trataba, en este primer prototipo, de poder probar que, efectivamente, con herramientas de comunicación simples, pero utilizadas con ideas creativas y un objetivo pedagógico específico, se consigue que los actores de la formación se impliquen más, se sientan participantes (Wenger, 2002) y, por lo tanto, realicen aportaciones de valor al grupo.

PRUEBA Y CONTRASTE DEL PROTOTIPO

Con algunos profesores del posgrado, los responsables y alumnos, se probó la posibilidad de uso del instrumento creado. El objetivo era doble: por un lado, testar la sencillez de manejo del entorno creado y, por otro, que las herramientas implementadas en esta primera versión cumplieran con la funcionalidad pretendida.

Se comprueba una vez más que las expectativas de los docentes e incluso responsables de los diferentes módulos no están del todo claras y que, por lo tanto, el entusiasmo con el que se acoge la idea debe ser prudentemente evaluado. Enseguida se constata la facilidad con

que cada uno de los usuarios, en ese momento, se identifica y utiliza de modo intuitivo el entorno en el que se introduce. Para quienes evalúan, es notable incluso la rapidez con que comienzan a utilizar los foros en el sentido propuesto, con lo cual se generan los procesos de construcción deseados. Aun así, tal como se acaba de manifestar, los usuarios mismos no son muy conscientes de estar haciendo algo realmente provechoso desde el punto de vista de la formación.

La sensación que se tiene es la siguiente: cubre sus expectativas, dado que éstas no son muy elaboradas, pero los destinatarios no son conscientes de que produce otros efectos, deseados desde el punto de vista de los objetivos planteados en el máster, y que tales efectos tienen relación con algunos procesos docentes a los que ellos no están aún acostumbrados.

Una de las consecuencias de esa primera prueba es que será necesario explicar a los profesores que intervendrán en el máster (y habría que hacerlo en posgrados sucesivos a los que se amplíe el sistema) las exigencias de la enseñanza semipresencial. Ésta deberá permitir la coordinación de los momentos en que se presenta la información, se discuten o se negocian los significados, además de las posibilidades de planificación de ejercicios de desafío, rol, debate, juicio, estudio de casos, etc., y la planificación de los mismos para que haya continuidad en las diferentes fases implementadas en los momentos presenciales y sincrónicos o a distancia y diacrónicos, por ejemplo.

Después de la prueba del entorno que se ha generado para este posgrado con los profesores, se abre un pequeño debate con ellos en el que se anotan todas las observaciones que se realizan. Aun sabiendo que no es su especialidad y que, como usuarios incluso, no son conscientes del todo del partido que están extrayendo en las conversaciones simuladas que mantienen, sus aportaciones son valiosas para el diseño final, ya que se espera que tanto docentes como alumnos tengan un perfil similar a los que intervinieron y probablemente menos motivación. Desde algunos aspectos relacionados con sus propias cos-

tumbres como usuarios hasta ideas acerca del modo en que se debía presentar la información o ejercicios en los que pensaron a partir de la experiencia, todo podía ser significativo a la hora de valorar la configuración final del entorno que definitivamente debía servir como apoyo al tipo de enseñanza semipresencial que se buscaba.

CREACIÓN DEL ENTORNO COMPLETO EN SU PRIMERA VERSIÓN

Además de las consideraciones que se han expuesto previamente, para la realización de la versión funcional y completa de la herramienta *on-line* para el máster y, como se ha mencionado, para otros estudios de posgrado semipresenciales de los que éste constituía un primer ensayo, era esencial acordar con los responsables un diseño conjunto y completo de la configuración estándar de los módulos. Por ello, a partir de este momento se asiste a algunas de las reuniones que éstos mantienen con objeto de matizar la estructura y métodos a seguir en cada momento. Se constató, por ejemplo, que en determinados módulos –en la mayoría, se podría decir– se tenía la intención de que, bajo la coordinación de un responsable y el seguimiento de un tutor, intervendría un número considerable de colaboradores.

Otro dato importante fue que los encuentros presenciales entre profesores y alumnos se producirían casi siempre de forma intensiva los viernes y sábados de cada semana, además de algunos jueves por la tarde. Esto iba a suponer que a varios de los profesores que intervendrían los matriculados en el máster sólo les verían una vez, durante varias horas de trabajo presencial intensas, y el resto de la duración del módulo se comunicarían forzosamente a través del nuevo entorno del modo que cada uno de ellos, en coordinación con el responsable, decidiera.

Se estableció un sistema según el cual los profesores del curso de posgrado diseñaban sus clases y los objetivos a cubrir *on-line*, así como las estrategias a emplear, en conjunto con los desarrolladores del sistema. Esto permiti-

ría, como más tarde se comprobó, conocer la naturaleza de cada unidad docente y ayudar personalmente a muchos de los profesores a diseñar lo que parecía más adecuado para lograr los objetivos de reflexión, juicio, análisis, etc. que cada uno se hubiera planteado.

A la vista de todo esto, el entorno *on-line* para el máster en Comunicación corporativa sufrió algunas transformaciones respecto del presentado en un primer momento. Al apartado de foros de cada módulo, por ejemplo, ya no se le denominó «foro», sino actividades. Aunque finalmente y a efectos técnicos eran diferentes tipos de foro de discusión en su mayoría, esto obligaba a los docentes a pensar más en los objetivos que perseguían y, por tanto, produciría una mayor variedad en el formato. Por otro lado, este apartado de actividades podría contener un número variable de ellas en cada módulo y por cada docente, dependiendo de las características de su parte del módulo y su propia proactividad a la hora de generar ámbitos de comunicación.

De la intervención en las reuniones mencionadas surgieron también algunas otras ideas que completaban el proyecto original, como la implementación de foros en los que sólo intervenían los organizadores y los alumnos o una sección más elaborada de mera información sobre el máster o las actividades afines y complementarias.

Por otro lado, una colaboradora del laboratorio implicada en algunos aspectos organizativos del máster analizó a fondo la herramienta creada a modo de usuaria y elaboró un tutorial para entregar a cada uno de los profesores. En éste se mostraba desde cómo acceder a través de la identificación del usuario y su clave hasta los pasos a seguir para dar avisos, configurar la agenda o enviar los materiales que creían que debían incluirse como documentación o ayudas al trabajo; además de, por supuesto, el uso de las herramientas de comunicación asíncrona para la definición de distintas actividades.

Con este tutorial se pretendía también asistir a los docentes en la creación de las diversas actividades que de-

berían dar continuidad a los momentos presenciales y *on-line* de su parte del módulo, y por ello se les entregó, junto con una clave de acceso, antes incluso de que comenzara a impartirse el máster, de modo que fueran familiarizándose con el entorno y sus posibilidades.

DERIVACIONES DEL USO DEL SISTEMA

Dado que, como ya se ha dicho, antes de que comenzara el máster se habían enviado ya a la mayoría de los docentes que iban a formar parte de él un tutorial y una clave de entrada, éstos estaban ya algo familiarizados con todo el entorno en el momento de entrar en acción.

La primera experiencia y consecuencia de la implantación directa en el máster fue que no sólo los docentes tendían a utilizar el nuevo entorno como un sitio web más, sino también los alumnos. Se tuvo que ejercer un papel de asesoría, entrenamiento y motivación con los profesores, todo ello al mismo tiempo que se mantenía el sitio vivo para que los alumnos fueran acostumbrándose a utilizar las nuevas posibilidades que se les ofrecían.

Aunque un conjunto de estrategias de *e-learning* como las planteadas debe producir, por sí mismo, el sentimiento de participación y, por tanto, motivar en este sentido, lo cierto es que ya se ha constatado en más de una ocasión que hay ciertos nodos (personas en este caso) que actúan como dinamizadores de la red, aportando más que el resto para que el sistema se mantenga vivo. En el caso de nuestra experiencia, adquirió un protagonismo especial el coordinador de un grupo amplio de profesores que provenían de su organización profesional o sus contactos. El entusiasmo mostrado fue tal que pronto se hizo patente la comprensión de las posibilidades y de la flexibilidad que ofrecía el apartado de actividades. Él mismo activó varios foros, con objetivos diferentes, que enseguida engancharon a los alumnos y sirvieron de ejemplo a otros profesores.

Unos pocos usuarios, tanto alumnos como profesores, y que desde nuestro punto de vista denominaríamos no-

dos dinamizadores, serán en realidad los catalizadores de todo el entorno, que pronto se vuelve en sí mismo protagonista central de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en el posgrado.

Como es de prever en toda experiencia que sirve para contrastar un modelo teórico, no todo discurre como se había previsto. En algunos casos la sorpresa se presenta de modo favorable y en otros hay que corregir aspectos sobre la marcha. Entre los segundos se encuentra, por ejemplo, el hecho que pronto se constató que, según la procedencia de los profesores, la docencia o la consultoría principalmente, se tendía a utilizar la herramienta buscando interacciones mayores y más complejas, o a modo de plataforma *e-learning* estándar, respectivamente.

Uno de los usos no previstos pero que se reveló interesante y se potenciaría en el curso siguiente fue la utilización de los apartados de interacción de los alumnos por parte de algunos profesores antes de que se produjera el contacto presencial; un tipo de contacto que en enseñanza *e-learning* no había sido previsto en un modelo que consideraba la virtualidad como continuación, complemento y potenciación de la presencialidad. Ocurrió al principio casualmente, debido a algunos cambios en el calendario de ciertos profesores, pero, vistos los impresionantes efectos de cohesión que producía sobre el grupo de alumnos y manifestado por el docente el agrado de continuar en las clases con discusiones ya maduras previamente, se decidió potenciarlo en la medida de lo posible con otros profesores.

Algunas anécdotas concretas también mostraron mucho acerca de cómo controlar o asesorar a los profesores en las actividades que se desarrollaban principalmente en el entorno *on-line* pero que tenían continuidad presencial. El hecho de que los que intervienen no se conozcan sólo en la Red y se vayan a producir interacciones cara a cara obliga a poner más cuidado en los derroteros que una discusión puede tomar, de modo que un tipo de relación no condicione excesivamente la otra. Una de estas anécdotas, o quizá algo más que esto, tuvo

como protagonista un cargo de las Fuerzas Armadas que habló a los estudiantes sobre las estrategias de comunicación de las mismas de cara a generar una imagen diferente en la sociedad española. Terminadas sus clases, a través de una de las actividades con seguimiento en un foro, se vertieron opiniones diversas y con el grado de tolerancia y respeto que era común desde hacía meses. Una de las intervenciones de una alumna pareció no gustar al profesor, que la increpó a través del foro. Como ella continuara argumentando acerca de su opinión con respecto a las mencionadas estrategias de las Fuerzas Armadas y aportara algunos supuestos datos, el enfado del protagonista fue en aumento hasta el punto de indicar a la alumna que dejara de intervenir en algo de lo que no tenía idea. En ese momento la alumna se identificó como quien era, uno de los artífices del plan de comunicación de dicha organización. A partir de ese momento el foro continuó con una gran profusión de intervenciones del resto de alumnos y algunos otros profesores y la retirada voluntaria de quien se creía en posesión del conocimiento. En él se discutieron incluso aspectos de construcción de conocimiento que en principio no se contemplaban en el máster.

En otro momento el problema «salpicó» a quien implementaba los foros. Como ya se dijo, las actividades se diseñaban «a la carta», aunque principalmente eran una combinación de ideas creativas para diferentes tipos de ejercicio en grupos y la aplicación de foros para la discusión. La experiencia de participación en dichos foros motivó la elaboración de un foro propio y exclusivo de alumnos, para el que los profesores, tutores y responsables no tenían clave. Por un fallo, una de las coordinadoras de módulo vio el foro y, al comprobar que tenía acceso, participó con toda naturalidad sin pensar en ningún momento que pudiera ser exclusivo de los alumnos. Cuando éstos percibieron que sus conversaciones estaban siendo seguidas, se generó una crisis de credibilidad con el entorno y los responsables de éste y del máster. Afortunadamente se recuperó el clima adecuado con unas aclaraciones, pero esto pone de manifiesto lo importante que es, también en el entorno *on-line*, sa-

ber con quién uno se está comunicando, el nivel de confianza, etc.

EVALUACIÓN Y CONCLUSIONES

Terminado el primer curso de implantación, se realiza una evaluación de todo el sistema con el fin de conocer hasta qué punto ha alcanzado la funcionalidad propuesta para el tipo de procesos docentes diseñados en el máster.

En primer lugar, se pueden constatar algunos efectos curiosos, como el de algunos cursos en los que la calidad de las aportaciones *on-line* parece superar a la participación en las clases, medida por la asistencia (clases con no mucha asistencia y foros de discusión realmente productivos, por ejemplo); o el entrenamiento en el sistema que hace que se estructuren cada vez mejor los diferentes tipos de actividad mediante las herramientas propuestas.

La evaluación tuvo dos fases: una de recogida de opiniones e informaciones diversas de docentes y alumnos del curso, y otra de análisis de uso. Ambas permitieron llegar a una serie de conclusiones valiosas para la reconfiguración de algunos aspectos del entorno en sucesivas ocasiones y, por otro lado, permiten reflexionar sobre las ideas que actuaron como punto de partida.

Efectivamente, se constata que el mero hecho de suprimir los límites entre los espacios virtual y presencial enriquece cualitativamente la discusión en los foros. En este caso, la estrategia seguida para dar continuidad a todo el entorno semipresencial se centró en procesos docentes comunes (un debate que comenzaba en clase se continuaba en la Red; un ejercicio de reflexión iniciado en el entorno virtual tenía su discusión presencial correspondiente). Esto no es óbice para que en futuras experiencias se busquen otros modos de «forzar» el entorno para conseguir el sentimiento de participación entre docentes y alumnos, clave para formar una verdadera comunidad que construye conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

BERGER, P.; LUCKMANN, T. (1967). *The social construction of reality*. Garden City (Nueva York): Allen Lane.

GROS, B. (2000). *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

CROOK, C. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.

ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMAKI, R. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

NARDI, B.; O'DAY, V. (1999). *Information ecologies. Using technology with herat*. Cambridge (Massachusetts): The MIT Press.

NÓ, J. (2004). «De la enseñanza programada a los espacios de interacción: modelo de construcción del conocimiento en entornos tecnológicos». *Sociedad y Utopía*. Vol. 23.

PALOFF, R.; PRATT, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace. Effective strategies for the online classroom*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

SPIRO, R.J. [et al.] (1991). «Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains». *Educational Technology*. Vol. 31, núm. 5, págs. 24-33.

TIFFIN, J.; RAJASINGHAM, L. (1998). *En busca de la clase virtual*. Barcelona: Paidós.

WENGER, E. [et al.] (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston (Massachusetts): Harvard Business School Press.

WILSON, B.; MADSEN, K. (1999). «Situated cognition in theoretical and practical context». En: JONASSEN, D.; LAND, S. (eds.). *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum.

Para citar este documento, puedes utilizar la siguiente referencia:

NO, Javier (2005). «Planificación de la enseñanza semipresencial: una experiencia con posgrado» En: DUART, Josep M.; LUPIÁNEZ, Francisco (coords.). *Las TIC en la universidad: estrategia y transformación institucional*. [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 2, núm. 1. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<<http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/nó0405.pdf>>

ISSN 1698-580X



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.



Javier Nó

Catedrático de Tecnología de la información de la Facultad de Comunicación de la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA)

jnosa@upsa.es

Javier Nó es doctor en Pedagogía por la Universidad Pontificia de Salamanca desde 1990. Ha impartido clases en las facultades de informática, educación y comunicación de dicha universidad así como ejercido diversos cargos de responsabilidad destacando el vicerrectorado de investigación y docencia entre los años 1999 y 2002. Ha impartido cursos de doctorado y Máster en diversos programas internacionales (Brasil, Chile, Portugal y Colombia) y trabaja en proyectos compartidos con Estados Unidos, Suecia y Alemania en el campo del desarrollo regional a través del conocimiento y la tecnología. Actualmente es catedrático de Tecnología de la Información en la Facultad de Comunicación de la Universidad Pontificia de Salamanca.