# Blended Learning y nuevos perfiles en comunicación audiovisual

POR **ANTONIO BARTOLOMÉ Y MARTÍN AIELLO**

Los campus virtuales se han extendido por el paisaje universitario reflejando diseños de *e-learning* o *Blended Learning* según los casos. El proceso de Convergencia Europea y los movimientos de innovación en la docencia universitaria han potenciado este desarrollo. Pero detrás de esta parafernalia tecnológica no siempre se encuentra calidad educativa, innovación docente o, sencillamente, sentido común.

## *1. Conceptos*

*Blended learning* (BL) posee diferentes significados, pero el más ampliamente aceptado señala que es aquel diseño docente en el que tecnologías de uso presencial (físico) y no presencial (virtual) se combinan en orden a optimizar el proceso de aprendizaje. Brennan (2004) habla de «cualquier posible combinación de un amplio rango de medios para proveer aprendizajes diseñados para resolver problemas específicos de negocio». Lo más interesante de esta definición es que no sólo destaca el carácter integrador y racionalizador del BL, sino que muestra claramente la razón de su existencia: la creación de negocio.

El BL se muestra así como una respuesta a la exaltación producida por un *e-learning* entendido como una introducción irreflexiva de las tecnologías virtuales. El concepto no es pues nuevo, sino una vuelta a la racionalidad (Brodsky, 2003).

Otro aspecto a destacar del BL es que se centra en los procesos de aprendizaje, herencia del peso que la Psicología del Aprendizaje ha tenido en el mundo anglosajón, por contraste con la Didáctica del ámbito latino. Así el concepto recibe otras denominaciones más centradas en la acción del diseñador o docente, como «educación flexible» (Salinas, 1999), «semipresencial» (Bartolomé, 2001) o «modelo híbrido» (Marsh, 2003).



Fundación Telefónica

## *1.1 El BL como una evolución del e-learning*

Desde comienzos de siglo varios autores veníamos detectando el fracaso del *e-learning*, en contra de la presión comercial y mediática que las empresas dedicadas al negocio de la formación ejercían. A los datos empíricos y locales se añadió, finalmente, la realidad de las cifras: «El año pasado la formación *on line* sufrió un duro revés, así lo confirman las empresas agrupadas en la Asociación de Proveedores de *e-learning* (APeL), que venden infraestructuras, contenidos y servicios, y suponen el 70 por ciento del mercado. Según datos de APeL, por un lado, se produjeron paralizaciones de grandes proyectos y un parón en la inversión de infraestructuras y, por otro lado, se detectó un aumento en la venta de contenidos y servicios. La consecuencia está siendo el abandono, por parte de las empresas, de la formación exclusivamente *on line*, excepto para idiomas y ofimática» (Pascual, 2003).

Frente a las cifras, un análisis cualitativo de la realidad nos muestra algunos errores que se cometen en los programas de *e-learning*:

. Adopción de un modelo formativo, característico de la Enseñanza a Distancia, para el que la mayoría de estudiantes no está preparada al carecer de las competencias necesarias (habilidades de lecto-escritura, capacidad de auto-organizar el trabajo, iniciativa personal?) y de las características psicológicas adecuadas (estilo cognitivo más próximo a la dependencia de campo). Es un clásico problema de «generalización inadecuada de un modelo».

. Al prescindir de las soluciones presenciales en grupo se produce un incremento no previsto de la necesidad de orradción, generando costes añadidos inasumibles (ver los datos de orrad orrad 2001, con incrementos de los costes de *tuition* del 5,5 por ciento al 7,7 por ciento en los últimos años, alcanzando en el curso 2003-04 un incremento del 14 por ciento).

. Los diseños de *e-learning* han tendido a olvidar los aspectos emocionales que actúan poderosamente sobre los procesos de aprendizaje, reduciéndolos en los procesos de interacción profesor-alumno y entre alumnos. Incluso cuando se utilizan herramientas de comunicación y trabajo en grupo virtuales, la dimensión emocional característica de la relación interpersonal es insuficientemente recogida: «? la ausencia de contacto humano dificulta sentirse parte de una comunidad educativa, el elevado grado de motivación necesaria para seguir un curso *on line*» (Pascual, 2003).

. En algunos casos se confunde la unidad de modelo con la uniformidad de métodos, degenerando en una inadecuación de recursos, a la que precisamente pretende responder el BL. Algunos ejemplos:

– Sistemas en los que la presentación y organización de los cursos es la misma en todos los casos y el profesor-diseñador se limita a proveer de contenido bases de datos que luego son presentadas de un modo estándar.

– Profesores que pierden el control sobre el modo de presentar la información.



Fundación Telefónica

– Algunas herramientas que son impuestas independientemente del contenido del curso, de las habilidades del profesor, de los objetivos o competencias a desarrollar? como el foro o los exámenes basados en preguntas de elección múltiple.

En general se ha producido una disminución de la calidad de la oferta educativa porque, entre otras razones ya expuestas en otros sitios (Bartolomé, 2004), los desarrollos del *e-learning* se han basado en las necesidades de las instituciones más que en las de sus usuarios: los profesores y los alumnos.

El BL surge como una recuperación de los aspectos perdidos y una racionalización del uso de recursos. También se plantea como una solución al problema del rechazo o dificultad de uso de las nuevas tecnologías: «La Tecnología, y especialmente las Tecnologías de la Información y la Comunicación, han sido acogidas como un catalizador para el cambio, pero este cambio necesita no ser radical. Usted puede incorporar algunas TIC útiles de forma fácil y bien planeada, a través de prácticas y estrategias que se conocen efectivas. Sugiero utilizar tecnologías ampliamente difundidas combinadas con aproximaciones familiares a la enseñanza y el aprendizaje» (Pincas, 2003). Los modelos híbridos parecen menos controvertidos entre los profesores que se sienten preocupados por abandonar un sistema educativo que ha funcionado durante siglos (Young, 2002).

## *1.2 El BL como una evolución de la enseñanza presencial*

Ya los últimos comentarios del punto anterior nos sugieren otra vía de aproximación al BL desde quienes nunca han recurrido al *e-learning*.

La enseñanza tradicional, sometida a la presión mediática y social para la introducción de las tecnologías, ha optado a veces por sistemas intermedios para facilitar esta introducción (Pincas, 2003). Pero no nos engañemos: igual que el motivo más poderoso para introducir el *e-learning* fue el económico, también aquí ésa es una razón relevante. Como indica Pascual (2003): «? la reducción de costes que supone para las empresas; pues a pesar de que el *Blended Learning* reduce el ahorro del *e-learning*, la formación mixta sigue siendo más barata que la presencial». Tengo que decir que ese fue directamente el motivo que hace años me expuso un rector de una universidad española con relación a la introducción de las tecnologías: tenemos muchos alumnos y no podemos contratar más profesores.

No es ésa la única solución que se planteó al crecimiento continuo de lo que en las universidades españolas públicas se llama el «Capítulo 1». En instituciones privadas de educación superior es frecuente elevar la carga de docencia presencial de los profesores a costa de descuidar su dedicación a tareas de investigación, lo cual supone una pérdida de calidad a medio plazo. Esta solución plantea dificultades añadidas cuando las instituciones intentan obtener buenos resultados en las estadísticas de calidad o bien obtener indicadores según normas de calidad en las que la actividad investigadora del profesorado (a través de publicaciones reconocidas) adquiere un papel destacado.



Fundación Telefónica
Telefónica

Otra solución aplicada es incrementar el número de alumnos por aula, solución conocida en la universidad española especialmente en los años 70, que todavía hoy sigue vigente en algunos lugares. Como anécdota, Leff (2002) cita una sesión de clase para 1.600 estudiantes en la Universidad de Cornell como el récord en este tipo de estrategia.

Es obvio que ambas soluciones implican una pérdida de calidad importante. Así Marsh (2003) cita otras dos estrategias básicas que tratan de mejorar la calidad en esa situación: otorgar más responsabilidad a los estudiantes en su estudio individual proporcionándoles destrezas para dicho estudio y mejorar la calidad de las clases mediante el uso de presentaciones multimedia. Marsh termina señalando entonces que una aproximación más directa es una estrategia de rediseño del curso basada en suplantar personal por tecnología: «llamada *blended learning* o *hybrid model*, los métodos y recursos de la enseñanza presencial y a distancia se mezclan». Si el BL es una respuesta proveniente de la educación presencial, son necesarias ciertas condiciones para que éste cuente con ciertas pretensiones de calidad: que el profesorado esté comprometido con este modelo ?no que replique el mismo modelo de clase presencial? y que tenga cierto grado de formación en el uso didáctico de las TIC (Grané, 2004).

## *2. El fracaso de las tecnologías*

Hemos comentado aspectos de lo que se ha dado en llamar el «fracaso del *e-learning*». Naturalmente hay que matizar que no se trata de un fracaso general, y tampoco hay que olvidar que el cambio en las competencias y actitudes de las personas hacia las tecnologías puede hacer que en los próximos años la situación varíe. Lo que sí parece claro es que, desde el punto de vista económico, el *e-learning* no ha sido el negocio que prometía y que desde el punto de vista educativo tampoco ha supuesto un gran avance con relación a la esencia del modelo de educación a distancia. Nuevos desarrollos como los *blogs* y los *wikis* así como la ?habituación? al espacio de Internet puede cambiar la situación.

También en los entornos de BL las tecnologías pueden estar fallando. Este es un tema realmente importante, pues todavía estamos a tiempo de evitar una inversión inútil de esfuerzo, ilusiones y, también, dinero.

## *2.1 Con las tecnologías no se aprende más*

Puede resultar curiosa esta afirmación pero es más curioso que mucha gente piense lo contrario. No se trata de una idea nueva. El siguiente texto de Bartolomé (1988) data de hace dieciocho años: «En primer lugar, el diseño tecnológico está ligado al uso de medios en Educación. Tradicionalmente ésta ha sido y es una área de trabajo sobre la que se han volcado los tecnólogos de la educación. Esta investigación se dirige en primer lugar hacia los equipos, tratando de demostrar las ventajas de un determinado medio. Señalo que se centra en los equipos, aunque, obviamente, recurre a programas (*software*). Sin embargo considera que las virtualidades del medio son independientes de los programas en sí: se considera que las cualidades del medio, por ejemplo la televisión, eran suficientemente potentes para hacer



Fundación Telefónica
Telefónica

irrelevantes las diferencias entre versiones y entre programas [Salomon, 1979]. Los estudios comparativos de este tipo utilizaban cualquier tipo de programa, incluso los ?bustos parlantes? [Mielke, 1968].

Todavía hoy es posible encontrar investigaciones en esta línea. El motivo es obvio: el uso de los medios supone inversiones suficientemente gravosas como para que los responsables de aportar los fondos necesarios deseen asegurar o, al menos, poder justificar la rentabilidad de esos gastos. Un gobierno o institución que ha invertido varios millones en unos modernos equipos desearía poder decir ?ahora los alumnos aprenden más, mejor y más rápido?. Lamentablemente, según Clark [1983], cinco décadas de investigación han mostrado que no hay beneficios de aprendizaje a partir de emplear diferentes medios en enseñanza».

A continuación se citan los meta-análisis de CBI (Enseñanza Basada en el Ordenador) de Kulik y otros (1983) en el que encuentran un tamaño del efecto de 0,51 que se reduce a 0,13 cuando es el mismo profesor el que da clase con y sin medios, y que desaparece cuando se comparan estudios de más larga duración. Resultados similares los obtuvo Bosco (1986) en su revisión de las investigaciones sobre los beneficios que reportaba el uso de las tecnologías, encontrando que no existían tales beneficios cuando se utilizaban pruebas estadísticas.

La validez de estos estudios se ha repetido una y otra vez (Kulik y Kulik, 1991) y más recientemente Lavy y Angrist (2002) confirmaban esta afirmación: «? la enseñanza asistida por ordenador no parece haber tenido beneficios educativos que se traduzcan en resultados de test más altos». Un análisis similar con datos europeos recientes y la denuncia de las actuales políticas con relación a la implantación de las tecnologías podrá encontrarse próximamente en el texto de Aliaga y Bartolomé (2005).

Entonces, ¿por qué seguir tratando de introducir las tecnologías?

## *2.2 Con las tecnologías se aprende diferente*

Como muy bien puede desprenderse del texto citado de Lavy y Angrist (2002), no es que no haya resultados sino que éstos no se traducen en las pruebas que se aplican. Un resultado similar aparece en la tesis doctoral de Joan Ferrés. Pero no sólo es una cuestión de inadecuación de pruebas.

Desde los años 60 la investigación educativa en este campo se reorientó hacia otras líneas. Se trató de conocer qué efectos producían las tecnologías y cómo interactuaban con los demás elementos del proceso de aprendizaje. En todos estos años se ha llegado a conclusiones realmente interesantes y fundadas. Si nos ceñimos a las herramientas más en uso hoy en los entornos de BL, la mayoría de los resultados se encuentra en el campo del desarrollo de habilidades metacognitivas. Los conceptos que hoy aparecen como claves son: «autorregulación» (Steffens, 2004), «autorreflexión» (Svane y otros, 2001) y «práctica explicada» (Aleven y otros, 2002).



BY NC ND

Existen otros muchos factores en los que las tecnologías influyen y éste no es el lugar para describirlos, pero en todos los casos, absolutamente en todas las investigaciones, los resultados no se obtienen de las máquinas per se sino que están ligados a determinadas metodologías. Es por tanto la aplicación de esas metodologías (generalmente basadas en o, al menos, potenciadas por las tecnologías) la que genera resultados positivos en los aprendizajes.

Con esta rápida y somera revisión a la investigación de los últimos cuarenta años es fácil comprender que el BL no puede diseñarse pensando en cómo combinar unas tecnologías virtuales con otras presenciales, sino pensando en qué acciones formativas son hoy relevantes en relación con las competencias que se pretenden desarrollar.

## *3. Las razones de las tecnologías*

Pero este análisis no sería completo si no citáramos las razones por las que las tecnologías son hoy necesarias, y por las que el BL favorece y potencia un uso de las tecnologías adecuado a las necesidades formativas de este siglo. Este tema ha sido desarrollado en otras partes (Bartolomé, 1997) y se resume en tres grandes cambios:

. Podemos acceder a más información de un modo más rápido.

. Utilizamos nuevos códigos para contener la información.

. Accedemos a la información de un modo diferente.

## *3.1 Crece la información*

El crecimiento de la información y su accesibilidad a través de Internet es un tema sobradamente conocido para incidir en él. Lo que varía son las aproximaciones. Algunas denotan una ingenuidad y unos prejuicios lamentables, como quejarse de que hay mucha información redundante o suspirar por un control centralizado de Internet (Amela, 2001). Por supuesto que al permitir a más personas poder publicar gracias a Internet vamos a encontrar más ?basura cognitiva?. ¿Y? También hace unos siglos la humanidad pasó de disponer de unos pocos libros, celosamente controlados, a disponer de miles gracias a la imprenta. Un cambio que fue lento. Ahora en pocos años la situación se ha repetido, pero a una rapidez y escala mucho mayores.

Pero quien haya realizado una tesis doctoral hace veinte años y tenga que volver a trabajar hoy no podrá sino agradecer la cantidad de información disponible y la inmediatez de su acceso.

Escribiendo este texto deseaba buscar la referencia a un trabajo de Kulik de los años 90. Una búsqueda en *Google Scholar* me la proporcionó inmediatamente, pero además me indicó 165



Fundación Telefónica

trabajos de otros académicos que lo citaban. De éstos, más de un centenar recogía investigaciones rigurosas que trataban de profundizar en los efectos de las tecnologías. Alcanzar la información fue cuestión de un minuto. Procesarla llevó horas.

Pero hay un perjudicado en esta historia: los estudiantes noveles o las personas que carecen de elementos de referencia para valorar la calidad de un texto. Abrumados por la cantidad de información se pierden y terminan recogiendo lo primero que encuentran. Varias investigaciones han encontrado que la organización hipermedial de la información no siempre es beneficiosa (Dewar y Whittington, 2000; Buch y Bartley, 2002).

Precisamente esa es una de las razones de la importancia de introducir las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos formativos, especialmente universitarios: los estudiantes no necesitan de nosotros más información, sino desarrollar su propia competencia para trabajar con la información. Ante ellos se abren muchas propuestas ofreciendo información, y otras nuevas aparecen cada día:

. El gran negocio de las llamadas ?revistas científicas? que al menos proporcionan un cierto control sobre el rigor de los textos aunque sea a costa de perder dinamismo y capacidad de innovar.

. El *Google Scholar* da acceso a muchos textos gratuitos o no con una referencia de calidad innegable: las veces que son citados.

. Los portales de información que, una vez valorados y seleccionados, funcionarán como buenos puntos de arranque para búsquedas especializadas.

. El imprescindible *Google* abierto que siempre depara sorpresas si somos cuidadosos al leer los textos y sabemos utilizar recursos complementarios, o el mismo *Google* para valorar la calidad de autores o fuentes.

. Los innovadores *blogs* que proporcionan una información dinámica y a los que tenemos que acercarnos con técnicas de validación basadas en una triangulación siempre difícil en Internet por la facilidad de encontrarnos caminos de retorno.

. Los absolutamente sorprendentes *wikis* que a partir de un concepto que muchos considerarían aberrante (la ?autoría anónima compartida?) está generando textos de un valor innegable. Valga como ejemplo la posición que ocupan (automáticamente) las definiciones de la *Wikipedia* en los resultados del ?Google: define?.

. Las listas especializadas y las listas restringidas.

. Las posibilidades de diálogo abierto en los documentos en Internet, donde a veces las respuestas son más clarificadoras que los textos originales.

. Los nuevos sistemas de codificación y búsqueda de información mediante recursos basados



Fundación Telefónica

en agentes inteligentes y similares.

Estas son algunas de las ofertas. ¿Preparamos a los estudiantes para poder trabajar con ellas? ¿Las dominamos nosotros?

## *3.2 Cambia el modo de codificar la información*

Inicialmente este tema se plantea en dos dimensiones: el audiovisual y el multimedia. Un análisis de ambas dimensiones parece mostrar que la famosa brecha digital es la que se abre entre ambos mundos:

. El primero formado por la mayoría de la población que accede a la información a través de los grandes medios clásicos (radio, televisión, cierta prensa?) y para la que Internet es un medio de comunicación banal (vía Messenger, aunque eso no implica que Messenger sea un medio de comunicación banal) o una fuente de documentos audiovisuales (sean música, videoclips o películas).

. El segundo formado por una minoría que, aunque sigue recurriendo a los grandes medios clásicos, utiliza cada vez más y más Internet como fuente de información mediante sistemas multimedia, algunos muy sofisticados como los programas que seleccionan la información más allá de las intenciones de los diseñadores periodísticos.

En ambos casos el texto lineal, en el que el acceso a la información se producía bajo la tutela (y la autoridad) del autor, queda relegado. El mismo concepto de autoridad en el que se basa el trabajo científico de citación pierde su esencia. Ahora busco la información que quiero, como quiero, cuando quiero? ¿pero sé lo que quiero?

¿Sorprendente, verdad? De golpe nos volvemos a encontrar con una competencia que nuestros alumnos deben desarrollar y para la que necesitarán precisamente esas mismas tecnologías que han propiciado el cambio. Los alumnos no pueden convertirse en pobres digitales en manos de los medios controlados por poderes conocidos o desconocidos, sino que tienen que apropiarse de los medios, hacer suyos sus códigos y lenguajes para ser capaces de caminar más allá de la mera aceptación de mensajes audiovisuales.

Y, desde la otra perspectiva, deben desarrollar su riqueza digital apropiándose también de los códigos multimedia para mejor acceder a la información, ahora sí, la que desean o necesitan, cuando lo desean o necesitan y como lo desean o necesitan.

## *3.3 Cambia el modo de acceder a la información*

Tradicionalmente hemos expuesto (Bartolomé, 1997) este punto desde dos perspectivas: a la información se accede de un modo participativo y de un modo divertido. A ello podríamos



Fundación Telefónica
Telefónica

añadir: de un modo diversificado, no exclusivo.

El primer aspecto lo vemos día tras día en medios básicamente unidireccionales y que recurren a otros medios para incrementar la participación (o la sensación de participación): las radios y las televisiones que incluyen público en estudio, piden mensajes enviados por móvil, llamadas por teléfonos, mensajes de correo electrónico? Frente a esa participación los docentes no pueden mantener las clases universitarias en el viejo modelo basado en el sermón doctrinario. Pero la participación puede verse potenciada gracias a las herramientas de trabajo colaborativo que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (foros/listas, *chats, blogs, wikis*?).

Respecto al modo divertido de acceso a la información, se trata de una idea ampliamente trabajada por Ferrés (2001), que ya había esbozado Postman (1991), relacionado con el concepto ?cultura del espectáculo?. Es un tema complicado, aunque desde el punto de vista educativo el concepto tiene siglos de existencia (?enseñar deleitando?). Sin embargo, ahora cambia el modo en que los estímulos llegan al sujeto despertando en él sensaciones, en una competición creciente con nuevos estímulos.

Los anteriores modos se combinan con el diversificado: no hay que esperar que los estudiantes accedan a la información solamente desde el profesor o del campus *on line*. Los estudiantes al usar las nuevas tecnologías lo hacen de forma combinada (vía web, sms o *chat*). Por lo tanto los profesores, en versión presencial u *on line*, no pueden ser los proveedores exclusivos de la información. Veen (2005) explica, por ejemplo, que los adolescentes al aprender un videojuego (hay algunos que son jugados *on line* por tres millones de participantes) lo hacen jugando; que no leen los tutoriales sino que preguntan por *chat* o sms a sus amigos o compañeros cómo jugar. Por lo tanto aprenden con las tecnologías desde una forma participativa, divertida y con una diversidad de modos de acceso.

De nuevo es preciso formar a los estudiantes frente a una carrera que llevaría, en última instancia, a que sólo sería noticia el partido de fútbol en el que alguien muriera.

Analizando estos cambios y sus consecuencias entenderemos mejor las competencias que los estudiantes de Comunicación Audiovisual (CAV) deben desarrollar y el por qué las TIC son herramientas imprescindibles. Aunque recordando que lo importante no son las tecnologías, sino el cambio metodológico para el que las necesitamos.

## *4. El marco de referencia para los estudios de Comunicación Audiovisual*

El actual borrador del *Libro Blanco sobre la futura titulación de Comunicación Audiovisual* propone estos perfiles (Aneca, 2005):

1. Director, guionista y realizador audiovisual.

2. Productor y gestor audiovisual.



Fundación Telefónica
Telefónica

3. Diseño de producción y posproducción visual y sonora.

4. Investigador, docente y experto en estudios visuales.

Al analizar las competencias establece cuatro ámbitos temáticos (término poco adecuado):

2.1. Conocimientos disciplinares (saber).

2.2. Competencias profesionales (saber hacer).

2.3. Competencias académicas.

2.4. Otras competencias.

Ya esta clasificación nos muestra una peligrosa tendencia hacia los conocimientos disciplinares, como si éstos fueran la clave de la formación. Estos conocimientos se complementan con unas competencias profesionales entendidas como habilidades prácticas. Un análisis posterior de estos dos primeros aspectos confirma esta impresión: se pide a los alumnos que conozcan la historia, las técnicas, los procesos?

En síntesis, las competencias transversales son obviadas. Alguna de ellas es incluso citada de forma penosa: «el conocimiento teórico-práctico? de las lenguas extranjeras se juzga como menos importante para un director o un realizador audiovisual». Este aspecto de las lenguas extranjeras no sólo afecta a aspectos tan importantes como la necesidad de plantearse la coproducción en el ámbito internacional si se quiere poder competir con las grandes productoras de EEUU, sino que sin ellas es difícil pensar en trabajar con la información, según se ha comentado anteriormente.

El tercer apartado, Competencias académicas, no mejora mucho al incluir competencias más propias de los ?ámbitos? anteriores: «Conocimientos sobre teorías, métodos y problemas de la comunicación audiovisual y sus lenguajes»; «Habilidad para el uso adecuado de herramientas tecnológicas en las diferentes fases del proceso audiovisual»; «Capacidad para incorporarse y adaptarse a un equipo audiovisual profesional»?

Es finalmente en el ámbito de Otras competencias específicas donde encontramos alguna referencia a la creatividad, a la capacidad de trabajar en equipo, a la capacidad de tomar decisiones, a la práctica sistemática de la autoevaluación crítica de resultados, a la habilidad para la organización y temporalización de las tareas, a la solidaridad? Algo que constituiría el primer pilar de la educación: aprender a conocer (Delors, 1996) aquí queda relegado al apartado final, los aspectos complementarios que no forman la esencia de la formación.

Así pues, éste sería el perfil de un director o realizador audiovisual tal como se desprende del *Libro blanco*: una persona sin dominio de idiomas, sin conocimiento de la historia ni de la sociedad actual y sin capacidad para poder acceder a las claves del pensamiento o a la realidad contemporánea, con una formación mínima en la capacidad de autoorganizarse, de



Fundación Telefónica

ser crítico con su trabajo, de tomar decisiones o de trabajar en equipo, y no especialmente solidario.

Pero pensemos fríamente: de qué sirve que los alumnos de CAV dominen unas técnicas que están en continuo cambio, si no son capaces de buscar nuevas técnicas y aprenderlas por su propia iniciativa. El *Libro blanco* parece desconocer la necesidad de una formación continua y parece desconocer la realidad actual.

Se puede argumentar que algunas de las competencias transversales realmente importantes se encuentran en ese cuarto apartado. Pero es que esas competencias, las transversales básicas, son realmente la clave de la formación universitaria actual y deberían constar como primer apartado. La sensación es que después de haber convertido la universidad en un bachillerato, ahora se pretende convertirla en un centro de formación profesional.

## *5. La clave final*

En resumen, la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación puede significar la oportunidad para que nuestros estudiantes desarrollen las competencias necesarias para moverse en una sociedad en la que se están produciendo cambios importantes con relación a la información. Pero sólo si esa introducción de las tecnologías se realiza respondiendo a los retos de esos cambios y pretendiendo la calidad, entendida ésta como la búsqueda de las condiciones óptimas para que los estudiantes puedan desarrollar sus competencias críticas, profesionales y académicas (en inglés: *student?s enhancement* o *student?s empowerment*; Harvey y Knight, 1996).

Veamos, por ejemplo, una lista de recursos utilizados en el marco del BL que frecuentemente no se aplican persiguiendo esta idea de calidad. Sería un error:

. Utilizar el programa PowerPoint para reforzar el uso de discursos no participativos, perdiendo la flexibilidad del discurso, la interacción con los estudiantes o la capacidad de jugar con la dimensión emocional de la comunicación humana.

. Acudir a una aula de ordenadores para que todos los estudiantes realicen las mismas tareas, y éstas consistan en repetir modelos presentados por el profesor, sin un espacio para la investigación y la experimentación.

. Que esta aula de ordenadores tenga la misma disposición organizativa que la tradicional: el ordenador del profesor en el frente, e hileras de ordenadores para los estudiantes. En realidad es un error la propia existencia del aula de ordenadores.

. Colocar los apuntes en Internet y no dejar que los alumnos desarrollen sus habilidades para buscar la información, para valorarla, para justificar sus decisiones, para estructurarla e integrarla, para aplicarla.



Fundación Telefónica

. Recurrir a un campus virtual para encerrar el conocimiento y reducir los aprendizajes a una dimensión menos que local en el marco de un mundo globalizado.

En estos cinco errores existe un denominador común, un único error común a todos: se han introducido las tecnologías centrando el acento en ellas, como si el hecho de introducirlas supusiera una innovación o una mejora. Cuando la investigación de cuarenta años nos ha mostrado que la mejora o la innovación se encuentra en el modo de introducirlas, en la metodología empleada. Y cuando el análisis de los cambios con relación a la información nos confirma que esas tecnologías son necesarias para que los futuros profesionales de la Comunicación se sitúen a un lado de la brecha digital desde el que puedan combatir esa misma brecha.

A pesar de su origen comercial y economicista, el BL o los diseños semipresenciales son una excelente opción para preparar a los estudiantes de CAV, pero sólo si nos fijamos más en las razones para el uso de la tecnología y los perfiles y competencias que deseamos que alcancen, y menos en los recursos tecnológicos en sí mismos. El BL, al enfrentarnos al dilema de decidir cómo hacemos uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en entornos de enseñanza-aprendizaje (ya que no están ?dadas?, como en el *e-learning*) nos da la oportunidad y el desafío de usarlas con criterios de calidad educativa.

Pero también porque, entre otras cosas, uno de los objetivos de la educación universitaria es la preparación de los estudiantes para ejercer responsablemente la ciudadanía, ejercicio que se realiza en una sociedad caracterizada por el trabajo en red y el uso intensivo de las nuevas tecnologías (Castells, 2001). Entonces encontraremos cómo la entrevista presencial, la reunión con el pequeño grupo o las sesiones de clase se complementan perfectamente con la utilización de recursos para la gestión y generación de información, y para la comunicación.

## *Bibliografía*

ANECA: *Títulos de grado en Comunicación*, Aneca, Madrid, 2005. Disponible en la Web: www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_comunicacion_borrador.pdf

AMELA, V.: Dominique Wolton. Sociólogo Francés Crítico Con Internet. «¡Basta de Internet! Volvamos a los bares», en La Contra, *La Vanguardia*, 3 de enero de 2001.

ALEVEN, V. Y KOEDINGER, K.: «An effective metacognitive strategy: learning by doing and explaining with a computer-based Cognitive Tutor» en *Cognitive Science: a Multidisciplinary Journal*. Vol. 26, Núm. 2; 1992, págs. 147-179. Disponible en la Web: www.leaonline.com/doi/abs/10.1207/s15516709cog2602_1;jsessionid=ihguE19-H0ff?cookieSet=1&journalCode=cog

ALIAGA, F. y BARTOLOMÉ, A.: «El impacto de las nuevas tecnologías en educación», conferencia inaugural del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa:



Fundación Telefónica

Investigación en Innovación, La Laguna, 21 al 23 de septiembre de 2005.

BARTOLOMÉ, A.: *Tecnología Educativa*, manuscrito, 1988. Proyecto docente presentado al concurso para profesor Titular BOE 22/6/1987.

———-: «Preparado para un nuevo modo de conocer», en M. Rosa Gorreta (coord.). *Desenvolupament de capacitats: Noves Estraègies*, Hospitalet de Llobregat, Centre cultural Pineda, 1997; págs. 69-86. Consultado el 10 de enero de 2005 en www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/bartolom_pineda_96/index.html.

———-: «Blended Learning. Conceptos básicos», *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 23; 2004, págs. 7-20. Disponible en la Web: www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/04_blended_learning/documentacion/1_bartolome.pdf

BOSCO, J.: An Analisy of Evaluations of Interactive Video. Educational Technology, 26(5), 1986, 7-17.

BRENNAN, M.: «Blended Learning and Business Change», *Chief Learning Officer Magazine*, enero de 2004. Disponible en la *Web*: www.clomedia.com/content/anmviewer.asp?a=349

BRODSKY, M. W.: *Four Blended Learning Blunders and How to Avoid Them*. Learning Circuits, noviembre de 2003.

BUCH, K. y BARTLEY, S.: «Learning Styles and Training Delivery Mode Preference», *Journal of Workplace Learning*, núm. 14; 2002, págs. 5-10.

CASTELL, M.: *La Galaxia Internet*, Plaza & Janés, Barcelona, 2001.

CLARK, R. E.: «Reconsidering Research on Learning from Media», *Review of Educational Research*, 53(4), 1983, págs. 445-459.

COLLEGE BOARD: Trends in College Pricing 2001. Washington, D.C. www.astd.org/ASTD/Publications/LearningCircuits/2003/nov2003/elearn.html

DELORS, J.: *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*, Unesco-Santillana, Madrid, 1996. www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

DEWAR, T. y WHITTINGTON, D.: «On line Learners and their Learning Strategies», *Journal of Educational Computing Research*, núm. 23, 2000, págs. 385-403.

FERRÉS, J.: *Educar en una cultura del espectáculo*, Paidós, Barcelona, 2000.

GRANE, M.: «Comunicación Audiovisual: una experiencia basada en Blended Learning en la



Fundación Telefónica

universidad», *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 23, 2004.

HARVEY, L. y KNIGHT, P.: *Transforming Higher Education*, Buckingham, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1996.

KULIK, C. y otros: «Effects of Computer Based Teaching on Secondary School Students», *Journal of Educational Psychology*, núm. 75, 1983; págs. 19-26.

KULIK, C. C. y KULIK, J. A.: «Effectiveness of Computer-based Instruction: an Updated Analysis», *Computers in Human Behavior*, Vol. 7, 1991, págs. 75?94.

LAVY, V. y ANGRIST, J.: «New Evidence on Classroom Computers and Pupil Learning», *The Economic Journal*, 112, octubre de 2002; págs. 735?765. Disponible en la *Web*: http://scholar.google.com/url?sa=U&q=http://www.blackwellpublishing.com/specialarticles/ecoj737.pdf

LEÃO, M. B. C. y BARTOLOME, A. R.: «Multiambiente de aprendizagem: a integração da sala de aula com os laboratórios experimentais e de multimeios», *Revista Brasileira de Tecnologia Educacional*, Años XXX/XXI, núms. 159/160, marzo de 2003; págs. 75-80.

LEFF, J.: «Profs of Large Classes Engage in Dialogue: Faculty Forum Addresses Teaching Practices», en *Cornell Daily Sun.Com*, 2002, www.cornelldailysun.com/articles/4231.

MARSH, G. E. II, MCFADDEN, A. C. y PRICE, B. J.: «Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes», *On line Journal of Distance Learning Administration*, Vol. VI, núm. IV, invierno de 2003. Disponible en la *Web*: www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.htm.

MIELKE, K.W.: «Questioning the Questions of E.T.V. Research», *Educational Broadcasting Review*, núm. 2, 1968, págs. 6-15 (citado por Salomón y Gardner, 1986)

PASCUAL, M. P.: «El *Blended learning* reduce el ahorro de la formación *on-line* pero gana en calidad», *Educaweb*, núm. 69, 6.10.2003. Disponible en la *Web*: www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181108.asp.

PINCAS, A.: «Gradual and Simple Changes to incorporate ICT into the Classroom», *elearningeuropea.info*, 2003 Disponible en la *Web*: www.elearningeuropa.info/doc.php?lng=4&id=4519&doclng=1&sid=afc84088c986a1e2b2ba961f559e39a2&p1=1&p4=1.

POSTMAN, N.: *Divertirse hasta morir*, Editorial de la Tempestad, Barcelona, 1991.

SALINAS, J.: «¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible?», comunicación presentada en el «Congreso Edutec 99. NNTT en la formación flexible y a distancia», 14 a 17 de septiembre 1999, Sevilla. Disponible en la *Web*:



Fundación Telefónica

http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/gte35.pdf.

SALOMON, G.: *Interaction of Media, Cognition and Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1979.

SALOMON, G. y GARDINER, H.: «The Computer as Educator: Lessons from Television Research», *Educational Researcher*, 13(1), 1986, págs. 13-19.

STEFFENS, K.: «Technology Enhanced Learning Environments that Support Metacognition», *Nov@Formação*, 3, (3), 2004, págs. 18-21.

SVANE, T., ADERKLOU, C., FRITZDORF, L. y HAMILTON-JONES, J.: Knowledge by user demand and self-reflection: new models for teaching and assessment in edutainment software design. Paper en 31 st ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference. October 10-13 de 2001, Reno, NV. Consultado el 2 de agosto de 2005 en http://fie.engrng.pitt.edu/fie2001/papers/1147.pdf .

VEEN, W.: «Homo Zappiens: Learning digital», presentada en la sesión plenaria de la Conferencia Internacional ICL, 2005, Villach, Austria.

YOUNG, J. F. (2002): «´Hybrid´ Teaching Seeks to End the Divide between Traditional and On line Instruction», *The Chronicle of Higher Education*. Disponible en la Web: http://chronicle.com/free/v48/i28/28a03301.htm

Nota: Todas las referencias en Internet tienen fecha de última revisión 1 de octubre de 2005.



Fundación Telefónica