

PEDAGOGÍA

JOAN RUÉ DOMINGO

ENTORNOS

DE APRENDIZAJE

DIGITALES

Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR



EDITORIAL UOC

Entornos de aprendizaje digitales y calidad en la educación superior

Joan Rué



EDITORIAL UOC

Diseño de la colección: Editorial UOC

Primera edición en lengua castellana: diciembre 2015

Primera edición en digital: diciembre 2015

© Joan Rué, del texto

Diseño de la cubierta: Natàlia Serrano

© Editorial UOC (Oberta UOC Publishing, SL), de esta edición, 2015

Rambla del Poblenou 156, 08018 Barcelona

<http://www.editorialuoc.com>

Realización editorial: Oberta UOC Publishing, SL

Maquetación: Natàlia Serrano

ISBN: 978-84-9116-008-3

Ninguna parte de esta publicación, incluyendo el diseño general y de la cubierta, no puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico, de grabación, de fotocopia o por otros métodos, sin la autorización previa por escrito de los titulares del *copyright*.

Joan Rué

Pedagogo. Profesor retirado de la Universidad Autónoma de Barcelona, donde creó y dirigió la Unidad de Innovación Docente en Educación Superior. Ex presidente de RED-U (Red Estatal de Docencia Universitaria) y ex vicepresidente de ICED, (International Consortium of Educational Development). En los últimos años, de modo preferente, ha trabajado en el desarrollo del aprendizaje en cooperación, en proyectos de aprendizaje y en innovación docente en la universidad. Ha impulsado proyectos sobre equipos docentes, aprendizaje en autonomía y calidad de la docencia. Junto con un equipo interdisciplinario ha trabajado en la elaboración y desarrollo de un modelo de calidad docente y de una plataforma virtual para el desarrollo del aprendizaje en autonomía, en educación superior. Ha participado y desarrollado numerosas intervenciones formativas en universidades españolas y latinoamericanas. Se halla vinculado a redes internacionales como Lesson Studies y es miembro del comité científico de prestigiosas revistas españolas e internacionales.

Para Dídac, por aportar razones para imaginar el futuro

Índice

Agradecimientos	11
Introducción	15
1. Referencias bibliográficas.....	21
Capítulo I. Argumentos para repensar la calidad	
de los aprendizajes en educación superior	23
1. La educación superior en la sociedad del conocimiento...	23
2. ¿Formar o formarse en la sociedad del conocimiento? ...	32
3. Razones para otra docencia	36
4. Formarse ¿con qué tipo de conocimiento?.....	43
5. Modelos docentes y tipos de aprendizaje.....	50
6. Significados de la calidad de la enseñanza	61
7. ¿A qué cuestiones remite la idea de aprendizaje activo? ...	72
8. Referencias bibliográficas.....	77
Capítulo II. Luces y sombras de las tecnologías digitales	
con respecto a los aprendizajes	83
1. Las tecnologías digitales y su papel estratégico en la ES...	83
2. La transformación de los ambientes de aprendizaje en ambientes digitales	89
3. Los entornos de aprendizaje personalizados (EAP) digitales en las relaciones educativas	96
4. Tecnologías digitales y calidad de la docencia	103
5. Entornos virtuales de calidad y equívocos con respecto a su impacto en la mejora de los aprendizajes	113

6. En la introducción de los EAP ¿qué obstáculos deben confrontarse?	124
7. Un modelo para una acción pedagógica de calidad: el modelo ECA/AQA	133
8. Referencias bibliográficas.....	147

Capítulo III. Generar entornos de aprendizaje efectivos: evidencias del caso Mahara.....	153
1. Criterios generales para definir un entorno personal de aprendizaje (EPA) virtual en la enseñanza y el aprendizaje	153
2. Configurarse un EPA/portafolio concreto en la enseñanza universitaria	167
3. Referencias bibliográficas.....	216

Agradecimientos

El presente texto es deudor de una serie de personas, sin cuya existencia sería imposible. Así, en vez de agradecimiento, sería mucho más apropiado hablar de reconocimiento al grupo de profesores y profesoras de diversos departamentos y universidades que se avinieron a trabajar conjuntamente en este proyecto sin otra contrapartida que compartir experiencias docentes y las oportunas reflexiones desde un mismo marco de trabajo y de acción. Con algunos de estos compañeros y compañeras, ahora ya amigas y amigos, hemos trabajado conjuntamente desde los años en que elaboramos un modelo para desarrollar el trabajo en autonomía de los estudiantes. El resto del equipo se sumó cuando pasamos a concretar las reflexiones iniciales en la búsqueda de un entorno personal de aprendizaje virtual tangible.

En este proceso estuvieron, desde el inicio, en 2008, Miquel Amador, Jordi Gené, Olga Torres-Hostench, Isabel Pividori, Xavier Rambla de la UAB, Antoni Font (UB), Jesús Armengol (UPC) y Cristina Pividori, ahora en la UPC. Más tarde, Carles Dorado (UAB) nos dio a conocer Mahara y Miquel Amador aportó su conocimiento en metodología cuando fue necesario analizar las respuestas de las diversas encuestas pasadas a los estudiantes.

A partir del primer ciclo de esta experiencia, el de la elaboración de un modelo para la calidad docente, los sucesivos encuentros y seminarios de grupo dieron lugar a diversas ideas, a comprensiones más elaboradas sobre cómo gestionar con las herramientas TIC nuestros propósitos pedagógicos. Dichos encuentros de trabajo permitieron perfilar mejor las diversas actuaciones docentes. A lo

largo de todo este proceso, dos ideas fueron dominantes: poner en común lo que hacíamos y contrastarlo con el modelo adoptado como referencia, así como con los estudiantes, destinatarios finales de nuestro quehacer compartido. Todo ello fue sembrando el camino que ha acabado dando lugar a la narración elaborada y recogida en este volumen. En esta segunda etapa del proceso otras personas se unieron al grupo inicial, como Marta Bertran, Montserrat Clúa, Josep Puigsech y Margarita Rodríguez, todas ellas también ejerciendo la docencia en diversos grados y posgrados en la UAB. Confiaron en las propuestas elaboradas, las desarrollaron en sus grupos de docencia, compartieron sus inquietudes y aportaron sus propias contribuciones al grupo, sin esperar ningún otro reconocimiento que el de la mejora de la gestión de su propia docencia.

La Universidad Autónoma de Barcelona siempre dio su apoyo institucional a este grupo, al que reconoció bajo las siglas XAA (red de trabajo en la autonomía en el aprendizaje).

De un modo particular, el grupo también es deudor del trabajo desinteresado y altamente eficaz realizado desde los Servicios Informáticos de la UAB, muy en concreto de Quim Campuzano, quien dio luz verde al proyecto de introducir Mahara en la UAB, y diseñó la arquitectura necesaria para ello, y de Jaume Rocarias, quien de modo paciente fue resolviendo y atendiendo, tantas veces como fue requerido para ello, todas nuestras necesidades de orden técnico. Ambos nos brindaron una inestimable ayuda y apoyo.

Finalmente, cuando se planteó la conveniencia de traducir la experiencia en este libro, un grupo más reducido, de entre los anteriores, pudo y se avino a leer los sucesivos capítulos, a comentarlos críticamente, a valorar sus ideas y hacer las oportunas aportaciones al texto en las sucesivas reuniones de trabajo. En este sentido, es de justicia destacar las aportaciones como lectores críticos de Jesús Armengol, Marta Bertran, Montserrat Clúa, Antoni Font, Jordi

Gené, Cristina Pividori, Josep Puigsech y Xavier Rambla. Todos ellos, con su actitud de estímulo, alentaron y, sin duda alguna, propiciaron la mejora de la redacción del texto. Sin embargo, cualquier deficiencia y error debe atribuirse exclusivamente al autor de estas líneas.

Barcelona, junio de 2015

Introducción

La universidad, y por extensión todo el sector de la formación en educación superior, desde su misma fundación, se ha justificado en el desarrollo de tres grandes funciones: la docente, para transmitir el conocimiento acumulado, la investigadora, para generarlo, y la de transferencia, para diseminarlo y divulgarlo entre la sociedad, más allá de los campus universitarios. Estas funciones, sin embargo, no se han desarrollado ni de la misma forma ni con la misma dedicación e intensidad a lo largo de la historia. En cada momento histórico, cada una de ellas se ha ido configurando de acuerdo con las características requeridas por su tiempo histórico y han tenido un desarrollo diverso y un grado de importancia relativa distinta con respecto a las demás. En función de ellas, en cada época se ha incidido tanto en la forma de reclutar a los profesores y en el modo en que se les investía en su función académica y también social, como en las modalidades de selección de los destinatarios de esta formación superior, su número, su tipología, así como en las formas de aprender y de validar los aprendizajes. Toni Judt (2011), en sus memorias, comenta que sus profesores universitarios apenas tenían publicaciones, si bien eran personas con una profunda formación académica. En resumen, cada época histórica ha definido su propio modelo de educación superior y sus funcionamientos consecuentes, desde el tipo de docentes y de estudiantes reclutados, hasta su modelo de docencia o los modelos de acreditación de sus aprendizajes.

Esta breve síntesis conlleva varias conclusiones de extrema importancia. La primera es que si lo apuntado ha tenido estas

características, nada hace pensar que el modelo de sociedad y de sistema de producción que está emergiendo no vaya a modelar también su propio tipo de educación superior, con innovaciones muy significativas con respecto a todos los modelos anteriores. La segunda es que el volumen de los destinatarios de esta no tendrá precedentes en la historia de la humanidad, en todos los países. La tercera es que los recursos tecnológicos a disposición de la transmisión del conocimiento acumulado y de su diseminación muestran una pauta de desarrollo exponencial, indicadora de cambios todavía más grandes y rápidos, los cuales deberán integrarse de algún modo con los procesos de formación del más alto nivel. La cuarta es que la educación superior también va a verse ubicada en el eje local-global, es decir, atender, asumir, resolver o afrontar localmente preocupaciones y fenómenos de orden global, a manejarse localmente en relación con fenómenos de raíz global (por ejemplo, incremento de movilidad internacional, estudiantes internacionales, a moverse en el «mercado de la formación superior», en el acceso y participación en redes cada vez más amplias y diversas de concertación de formación, de investigación, etc. Este efecto, combinado con el volumen de usuarios y tecnologías disponibles, va a generar nuevos modelos de estudiantes y de necesidades, cada vez menos homogéneos. También se modificarán las etapas formativas, para volúmenes crecientes de personas. En este sentido, la educación superior tampoco podrá dejar de estar involucrada de lleno en el debate acerca de los niveles de desigualdad que se diagnostican en este nuevo modelo socioproductivo. Ello incidirá en sus propios recursos y en la necesidad de posicionarse en este debate, en tanto que institución general y en sus múltiples versiones locales, o universidades singulares, en la medida que ejercen un importante rol en la distribución o restricción de oportunidades formativas, mediante sus funcionamientos específicos.

Algunos de los cambios que confronta la educación superior (ES) son particularmente llamativos. Si antes eran los espacios más exclusivos de la información y del conocimiento, hoy, en buena medida, han dejado de ser el repositorio privilegiado de la primera y en buena medida del segundo. Hoy se calcula que prácticamente el 99% de todo el saber mundial se halla ya accesible en internet (Schönberger y Cukier, 2013). Por otra parte, la función formativa, generadora de conocimiento, propia de las universidades es ejercida por nuevas instituciones especializadas en determinados ámbitos, por las mismas industrias, etc. No cabe duda que una consecuencia de lo anterior será la aparición de una diversidad de cánones con respecto a lo que entendemos por «aprendizaje» y sus formas de evaluación, dado que nuevas necesidades sociales y productivas van a exigir respuestas acreditadas desde las instituciones de educación superior.

El politólogo Moisés Naím (2013) identifica tres grandes motores o revoluciones, como origen del cambio de paradigma que afecta a las sociedades actuales, y por extensión a las universidades. Son la del *más* (en este caso, más estudiantes y profesores, más estudios, más titulaciones, más universidades, niveles más elevados de formación, de publicaciones, más costes, etc.); la de la *movilidad* (de información, de agentes, de estudiantes, de contactos e intercambios globales, etc.); y la de las *expectativas* (satisfacción de necesidades, más diversidad de estas, mayores y mejores aspiraciones, nuevos campos de profesionalidad, comparación con referentes externos, mejores herramientas, acceso a mejores niveles de formación, de trabajo, etc.). Dicho análisis es coincidente con otros, como por ejemplo el del Instituto de Investigaciones sobre Políticas Públicas de Londres (Barber *et al.*, 2013). A ello se puede añadir lo que en sus textos Manuel Castells

ha definido como «estar en red» y todo ello, bajo el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo de los sistemas social y productivo y en la vida cotidiana de las personas.

La universidad de buena parte del siglo xx, de la que somos herederos, se ha fundado en tres tipos de consenso o estados de opinión fuertemente enraizados. El primero, ser una institución del conocimiento al servicio del propio Estado, de la propiedad y de su reproducción –como en parte ya apuntaba Michael Young en 1958 o como mostraron Bourdieu y Passeron (1964) y Bourdieu (1970)– en el seno de un modelo productivo industrial, de naturaleza extractiva y técnico-transformadora. El segundo consenso era el del reclutamiento de los docentes y de estudiantes basado en una fuerte selección académica, de naturaleza sociocultural. Así, la gran mayoría de los estudiantes universitarios reunían la doble característica de ser el resultado de una fuerte selección sociocultural previa y constituir un porcentaje de sujetos reducido en relación con su respectiva cohorte de edad. Si a finales de los años sesenta del pasado siglo la educación superior se «abrió» a nuevas capas sociales fue debido a factores exógenos a ella. Es decir, por una combinación de factores como las nuevas necesidades productivas, debido al impulso del crecimiento económico, a las nuevas demandas formativas de la nueva clase media emergente, o programas políticos de corte socialdemócrata orientados hacia dar oportunidades a nuevos sectores sociales, como respuesta al desarrollo creciente. Toni Judt, en las memorias mencionadas, ilustra muy bien la apertura de la universidad en la Gran Bretaña a nuevos sectores sociales, mostrando la transformación de la universidad de finales de los sesenta con respecto a la del período anterior, si bien continuaba siendo selectiva, en términos actuales. El tercer elemento de

consenso era el contexto académico, sus ofertas de formación y sus respectivos currículos. Los itinerarios en la formación universitaria estaban bien asentados en el imaginario académico y social, eran de dominio universal, y sus corpus de conocimiento curricular estaban bien establecidos.

Dichos consensos daban a la universidad su áurea de prestigio sociocultural y formativo y, basándose en ellos, la docencia podía ser considerada como una invariante institucional, propia del mismo mecanismo reproductivo y selectivo. Ello, y una relación de causalidad significativa entre formación, empleo y salarios, propiciada por un ciclo económico expansivo, permitía considerar como dimensiones relevantes e invariables de la formación tanto el predominio de la transmisión sobre el aprendizaje como su modelo de certificación, focalizado en el registro del saber acumulado y reproducido.

Ahora bien, los tiempos de expansión ilimitada de todas las formas de la educación superior y del imparable incremento del número de estudiantes, con la esperanza de mejores expectativas personales y nivel de vida, parece agotarse. Por el creciente incremento de costes de la ES y la dificultad de sostener con recursos públicos unos sistemas en expansión, en el contexto de un cambio de ciclo económico (Barber *et al.*, 2013). También por la ruptura, hasta hace relativamente poco desconocida, entre formación y tipo de ocupación: «Por primera vez en la memoria viva, toda una serie de licenciados afronta una alta probabilidad, casi la certeza, de empleos ad hoc, temporales, inseguros y a tiempo parcial, y pseudotrabajos no remunerados con el título de aprendices, bautizados como prácticas, todos por debajo de su nivel formativo y muy por debajo de su nivel de expectativas», afirma Bauman (2012). Estos son tan solo ejemplos de cambios más profundos a los cuales la universidad deberá dar respuesta.

En síntesis, la hipótesis de que la formación propuesta por la universidad es a-histórica y académicamente auto-referenciada ha quedado invalidada (Dubet, 2002).

¿Qué hacer? Las respuestas que se observan no parecen muy satisfactorias. No parece plausible aplicar una lógica economicista «de mercado» tanto al incremento de la demanda por parte de las actividades productivas y de servicios como a la necesidad de atender a la creciente complejidad del conocimiento. Cuestiones como la extensión cuantitativa de la oferta formativa superior (en España el número de grados y posgrados ofrecidos era de 2.382 grados en el curso 2011-2013, según datos oficiales del MECD), sin otra estrategia que la misma ampliación, al considerarla un mercado en expansión; la ausencia de análisis contrastados respecto de qué valor añadido aportan, para quién y para qué dicha formación; o el hecho de incrementar los costes de matrícula, sin evaluar cómo financiar la ES y para qué, no parecen augurar un futuro muy sostenible, y, de hecho, corren el riesgo de devaluar aquella. Una aspiración dominante hoy en las universidades es tener titulaciones y, entre los estudiantes, acceder a un título. Y, sin embargo, si el número de titulaciones se ha incrementado, se ha precarizado la contratación y la formación docente.

Pero en todo este trasiego de cambios, nuevas propuestas y demandas o nuevos recursos queda pendiente el tema de la calidad. Cada vez más, voces autorizadas piden replantearse el concepto de calidad desde el cual se está trabajando y pasar desde los referentes cuantitativos, o de autoridad y de prestigio, a indicadores más cualitativos focalizados en lo que realmente es fundamental en la ES, especialmente en una formación progresivamente inclusiva, en los aprendizajes de todos los estudiantes. Es cierto que la calidad puede definirse desde diversas opciones e intereses. Pero existe un principio de arbitraje para definirla,

o para concertar acuerdos de acción. Se trata de atender a las evidencias provenientes de la investigación. Esta es la razón de fondo que ha orientado las páginas de este texto y desde la cual se ha desarrollado la reflexión aquí expuesta.

1. Referencias bibliográficas

- Barber, M.; Donnelly, K.; Rizvi, S. (2013). *An avalanche is coming: Higher education and the revolution ahead* [documento en línea]. Londres: Institute for Public Policy Research, p. 29. <<http://www.ippr.org/publication/55/10432/an-avalanche-is-coming-higher-education-and-the-revolution-ahead>> [Fecha de consulta: 9 de mayo de 2013].
- Bauman, Z. (2012). *Esto no es un diario*. Barcelona: Paidós, p.184.
- Bourdieu, P. (1970). *La reproduction*. París: Ed. de Minuit.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. París: Ed. de Minuit.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- Judt, T. (2011). *El refugio de la memoria*. Barcelona: Taurus.
- MECD (2013). «Datos y cifras. Curso escolar 2012/2013» [documento en línea]. <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=15333>>
- Naím, M. (2013). *El fin del poder*. Madrid: Debate.
- Mayer Schönberger, V.; Cukier, K. (2013). *Big Data. La revolución de los datos masivos*. Madrid: Turner Noema.
- Young, M. (1958). *The Rise of the Meritocracy*. Nueva Jersey: Transaction