

Experiencia universitaria interdisciplinaria apoyada por las TIC

M^o TERESA GÓMEZ DEL CASTILLO SEGURADO
M^o CARMEN DURÁ GARCÉS
Escuela de Magisterio Cardenal Spínola, Universidad de Sevilla, España

1. Introducción

La coyuntura actual en nuestro quehacer universitario y la preocupación constante por la adecuación de nuestro trabajo a las necesidades formativas actuales, nos ha llevado a trabajar a favor del cambio estructural y metodológico que se plantea en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Nuestros esfuerzos se han centrado en preparar tareas que se pudieran enmarcar en el módulo denominado "Sociedad, Familia y Escuela" perteneciente al título de grado de Magisterio, que se comenzará a impartir durante el curso 2010/11 en la Universidad de Sevilla.

En este artículo realizamos, en primer lugar, una exposición del planteamiento teórico del que parte nuestro trabajo, teniendo en cuenta el contexto social, político y económico en el que nos encontramos actualmente.

Posteriormente, presentamos una serie de tareas que hemos diseñado e implementado durante dos cuatrimestres, y evaluado en el marco de nuestros actuales planes de estudio, en las asignaturas que en estos momentos impartimos. Hacemos hincapié en las tareas propuestas en las metodologías de tipo interdisciplinaria y de aprendizaje funcional, y utilizando las TIC como recurso de aprendizaje y comunicación en el trabajo colaborativo.

La experiencia nos invita y nos exige actuar de manera que los conocimientos no queden como compartimentos estancos, aislados y separados. La propuesta de trabajar interdisciplinariamente tiene dos dimensiones. Por una parte, la colaboración entre profesores de distintas disciplinas contribuye a crear un conocimiento más enriquecedor. Y por otro lado, el alumno interioriza que todos los aprendizajes realizados están interconectados y tienen relación entre sí. Es decir, favorece un proceso de enseñanza y aprendizaje holístico, sobre otros más fragmentarios.

Por otro lado, acentuamos, en las cuatro propuestas, el carácter colaborativo. Percibimos la dificultad con la que se encuentran muchos de nuestros alumnos a la hora de trabajar en equipo y, especialmente por ello, consideramos imprescindible fomentar este tipo de competencia. La influencia que ejerce la dimensión colaborativa en el trabajo que llevamos a cabo incide en varios aspectos: ayuda a producir conexiones cognitivas, es decir, a relacionar contenidos que pueden aportar unos y otros; y también repercute en la mejora del aprendizaje a través de conexiones sociales (Barkley, Cross y Howell, 2007).

Las tareas que aquí planteamos, creemos, pueden ser fácilmente trasladables a la docencia en el título de Grado.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 55/3 – 15/04/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



2. Educar para la sociedad de la información

Nos encontramos en una época en la que la Universidad ha de confrontarse con la globalización, la era de la información, con una sociedad que camina hacia una economía cada vez más sostenida en la explotación intensa del conocimiento avanzado, en definitiva, con la postmodernidad (Brunner, 2009). En ningún momento los educadores hemos afrontado un desafío comparable como el que se nos presenta en la actualidad. Debemos aprender a vivir en un mundo sobresaturado de información, y debemos aprender a preparar a las próximas generaciones para vivir en este mundo.

En el plano educativo nos hallamos ante lo que Bauman define como el *metacambio*, es decir, ante un cambio constante, rápido y globalizado. En este entorno, la Universidad, que tradicionalmente se ha encontrado inmersa en un juego de fuerzas entre los intereses corporativos y las fuerzas políticas y burocráticas, hoy, además, se ve enormemente influenciada por la fuerza del mercado.

En la Declaración de Praga, en marzo de 2009, se acentúa esta dimensión económica de la Universidad, considerando que un reto que tiene ésta en la actualidad, consiste en ser motor de la recuperación económica de Europa, a través de la investigación y la innovación. Es decir, se refuerza la relación entre conocimiento y desarrollo económico, como ya apuntaban los teóricos del capital humano. Desde este foro político también se incide en la función económica de la Educación Superior, cuestión que se va plasmando en las leyes educativas que emergen a todos los niveles: nacionales y supranacionales. En este marco podemos entender la transformación en la que se halla inmersa la Universidad española en los últimos años, ya que tanto la LOU como el EEES son consecuencia de estos intereses (Aguilera y Gómez del Castillo, 2004).

Aunque la misión de la universidad ha ido cambiando a lo largo del tiempo, condicionada por los cambios sociales, políticos y económicos, no podemos perder de vista que la universidad se debe entender como comunidad educativa, centro social, comunidad científica y también como espacio de acción ética.

Esto exige una importante transformación por parte de la institución universitaria. Pero este cambio no requiere únicamente, como algunos parecen creer, de la introducción de las tecnologías, pues la experiencia nos indica *que la educación tiene que ver con las personas que participan en dichos procesos* (Dávila y Maturana, 2009). Por lo general, no es la innovación en la educación la que requiere de la tecnología para constituirse y vertebrarse, sino todo lo contrario. Son la tecnología educativa y sus posibilidades de aprendizaje las que necesitan una profunda recomposición de los centros, del currículo y del rol docente como condición necesaria para una integración didáctica adecuada (Escudero, 1995). No podemos pensar que las nuevas tecnologías por sí mismas van a mejorar la enseñanza o el aprendizaje, (Area, 2005)

La integración de elementos tecnológicos o metodológicos ha de hacerse siempre a instancias del espacio relacional, que es lo primordial.

No podemos esperar que el impacto de las TIC en los centros educativos produzca efectos ajenos a la voluntad de quien las utiliza. La promesa de las TIC como agente de innovación y de cambio en la escuela no se ha hecho realidad. (Mominó y otros, 2008, 216)

A pesar de que podamos considerar a nuestros alumnos universitarios como *nativos digitales*, según Herrera-Batista (2009), porque en su mayoría son hablantes nativos del lenguaje digital a través de

los ordenadores, los videojuegos, los móviles e internet... cuando el trabajo se vuelve más académico y profesional, sus competencias digitales o mentales no parecen tan explícitas.

Nuestra intención es la de trabajar en entornos *web 2.0*. Esto implica la creencia de que alumnos y profesores debemos convertirnos en protagonistas y no solo en espectadores o consumidores pasivos de la información que nos proporciona internet. Es decir, en sujetos activos con capacidad para crear conocimiento, publicarlo y compartirlo con otros, tanto a través de textos como de imágenes, audio y video. Esto implica un cambio de actitud, una manera distinta de aprender e interactuar. No consiste en un mero cambio de herramientas. En palabras de la profesora Sancho (2008), ha llegado el momento de pasar de las TIC a las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento).

En este contexto de cambio, desde el que hablamos, hemos ido observando que la innovación universitaria requiere, entre otras cosas, un proceso de desaprendizaje docente, es decir, borrar hábitos y costumbres que nos llevan a la rutinización de nuestra conducta. Asumimos que este proceso no nos resulta fácil de realizar a nadie (Villa, 2006).

Uno de estos cambios debe ser el realizado respecto al trabajo colaborativo, que nos parece fundamental entre los profesores, y que se hace indispensable entre los alumnos.

El aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber... Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer (Mathews, 1996).

Hoy en día, en la sociedad en que vivimos, el profesor no puede limitarse a intentar transferir conocimientos. El aprendizaje significativo y duradero es el que conlleva una implicación personal. Además, entendemos que la observación, la reflexión y el análisis que pretendemos potenciar a través de las tareas que proponemos, y el conocimiento que estos procesos generan, se enriquecen si estos se desarrollan de forma conjunta.

Otro aspecto a destacar proviene de las exigencias de la sociedad actual. Hoy vivimos en una sociedad plural y democrática, que reclama ciudadanos activos y capaces de dialogar, escuchar, compartir y decidir en común. Y esto, cada día más, está siendo una competencia básica para el desempeño profesional en cualquier ámbito.

En la metodología que vamos construyendo, y que mostramos con algunas tareas, pretendemos que el alumno, a través de la observación, elaboración, diseño, reflexión y análisis, entre otros procesos, construya conocimiento a partir de situaciones reales y significativas en su proceso de aprendizaje. Ello nos hace disponer del uso coherente de las TIC, sin olvidar los aspectos éticos, relacionales, colegiales, emocionales y reflexivos tan necesarios en la Enseñanza Universitaria (Imbernón, 2000).

Vivimos en un mundo en continua transformación, en el que no hay que ser más fuerte para sobrevivir, sino más capaz de adaptarse, de cambiar, de adecuarse a las nuevas circunstancias y a las nuevas formas de conocer y expresarse. (Cabero, 2005, 41)

3. Descripción de las tareas

Dada la oportunidad que nos brinda el cambio metodológico exigido por el EEES, hemos trabajado, durante casi un año, el diseño, experimentación y evaluación de algunas tareas que servirán para los nuevos planes de estudio que el CES Cardenal Spínola de la Universidad de Sevilla comenzará a implantar en el curso 2010/11.

La acogida de esta experiencia por parte de los alumnos, en general, ha sido muy positiva. A continuación, realizamos una descripción de cada una de las actividades, acompañadas de una valoración de las mismas.

3.1. Estudio del contexto de los alumnos de los centros de prácticas

Este trabajo ha consistido en realizar una pequeña investigación sobre el contexto familiar y el uso de las TIC de los escolares con los que han trabajado nuestros alumnos durante el periodo de prácticas, con el objetivo de poder llevar a cabo un currículo contextualizado. Esta tarea se realizó a partir de un cuestionario elaborado por las profesoras, que los alumnos debían trabajar durante el periodo de prácticas, y donde incluimos contenidos de las asignaturas de Sociología de la Educación, Practicum y Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación.

Las competencias y/o objetivos planificados para ella, fueron:

- Trabajar interdisciplinariamente a partir de una necesidad presentada.
- Saber recabar información de cara al conocimiento del contexto escolar de los alumnos de los centros de prácticas.
- Obtener resultados a partir de datos obtenidos de un cuestionario.
- Analizar en grupo los datos obtenidos del instrumento de investigación.
- Saber analizar los resultados obtenidos y elaborar las conclusiones de la investigación.

El cuestionario debía rellenarse por parte del alumno de Magisterio. La información la obtendría, según los casos (edad del alumno, tipo de pregunta...), del propio alumno, de su familia, del tutor...etc. Cada estudiante debería obtener los datos de 4 alumnos: el 2º, 7º, 11º y 16º de la lista de clase, para que constituyese una pequeña muestra tomada al azar, y los resultados obtenidos fuesen más representativos.

Los alumnos de Magisterio analizaron de manera conjunta los datos obtenidos, en equipos formados por 4 ó 5 personas. El informe que tuvieron que presentar debía recoger: los resultados de los cuestionarios que formaban la muestra (en puntuaciones absolutas, porcentajes, gráficos...), análisis de los datos (interpretación de los resultados obtenidos de los cuestionarios) y conclusiones del estudio.

Para evaluar este trabajo se tuvieron en cuenta criterios tales como haber seguido: las instrucciones de la guía didáctica de la tarea, la correcta elaboración de los resultados, la calidad del análisis y conclusiones del mismo y la presentación del propio trabajo (expresión, normas ortográficas...).

El cuestionario, que como ya hemos dicho, por razones de calendario, tuvimos que elaborar las profesoras, constaba de: unos datos generales identificativos del centro (titularidad, nº de habitantes de la localidad, etapas, número de niños en el aula, curso...), datos sociológicos del alumno (edad, sexo, nacionalidad, miembros del núcleo familiar...), hábitos en el uso de las TIC (número de horas de TV y de ordenador en días escolares y sin colegio, programas más vistos, disponibilidad de TV y de ordenador en la propia habitación, tipo de uso del ordenador, manejo de otras tecnologías como móvil, consola, *wii*, *PSP*, *MP3/MP4*, *Nintendo DS*...), rendimiento del alumnos por áreas curriculares...etc.

En cuanto a las limitaciones y, por tanto, los aspectos a mejorar que hemos detectado a través de la observación durante el proceso, de la corrección de la tarea y de la autoevaluación que los propios alumnos han realizado son los siguientes:

- Esta tarea requiere un seguimiento frecuente por parte del profesor, y si esto no es posible, no reporta los resultados deseados. De hecho, crea insatisfacción en el docente al no poder atender y comentar con los grupos de trabajo todo el proceso.
- La recogida de datos de las encuestas no ha sido todo lo fiable que hubiésemos deseado, ya que no hemos tenido forma de garantizar que nuestros alumnos fuesen rigurosos en la obtención de los datos.
- La escasez de tiempo a la hora de plantear e implementar la tarea no nos permitió elaborar mecanismos de fiabilidad y validez del cuestionario, que con toda seguridad hubieran mejorado la calidad de la misma.
- Falta de tiempo en clase para que los mismos alumnos diseñasen los cuestionarios del estudio, partiendo de sus propios interrogantes.
- Algunos ítems no estaban adaptados para los estudiantes de Magisterio que realizan sus prácticas con alumnos de Educación Infantil. En algunos casos no pudieron extraer la información solicitada (niños entre 3 y 5 años).
- Otra de las dificultades es que ellos mismos reconocen sus carencias en el dominio de procesos tan fundamentales como el análisis crítico, la elaboración de datos estadísticos o la presentación de informes.

3.2 Búsqueda y evaluación de software educativo en internet

Con esta tarea pretendíamos que el alumno supiera y se habituase a buscar en internet recursos educativos para poder trabajar contenidos curriculares. Se trataba de que el sujeto buscara una página *web* con algún recurso educativo interactivo para trabajar las competencias contempladas en la enseñanza obligatoria. Utilizarla y estudiarla desde el punto de vista técnico, de contenidos, edad y posible momento de uso... y realizar una evaluación sobre la misma.

Exigimos que esta labor se realizara en grupos de hasta 4 personas y la aportación de cada grupo debía subirse a un foro creado para tal fin en la plataforma *Moodle*. Una condición para la evaluación de esta tarea era que no se podía repetir ninguna página *web* subida al foro por otros compañeros. Por lo que cada grupo, antes de escribir su búsqueda, debía conocer todas las direcciones aportadas hasta ese

momento por sus compañeros, animándoles además, a hacer los comentarios oportunos a dichas aportaciones.

Se les pidió que en el foro escribiesen: la dirección completa de la página *web*, edad a la que va dirigida, contenidos curriculares que trabaja y una valoración general del *software* educativo encontrado.

En el periodo de prácticas en los colegios, los alumnos de magisterio que quisieron, pudieron utilizar con sus alumnos cualquiera de las direcciones aportadas en el foro, y elaborar un informe acerca de esta implementación: *web* utilizada, agrupamiento de los alumnos, manejo del material, aprendizaje alcanzado, grado de motivación, problemas e inconvenientes detectados...etc.

Los objetivos o competencias que pretendíamos conseguir con esta tarea eran los siguientes:

- Uso de recursos digitales para el aprendizaje de contenidos curriculares.
- Evaluar *software* educativo.
- Ir construyendo entre toda la clase una base de datos con recursos educativos accesibles en la red.
- Trabajar en grupo a partir de una necesidad educativa real e interdisciplinar.
- Hacer público, entre el grupo clase, los recursos didácticos localizados.

Esta tarea era obligatoria y evaluable en la asignatura de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación y voluntaria y evaluable para Prácticum II.

En cuanto a las limitaciones detectadas y, por tanto, los aspectos a mejorar en todos los ámbitos, son los siguientes:

- Falta tiempo de docencia para poder atender de manera individual o en grupo a los alumnos.
- La poca habilidad por parte de los alumnos para realizar una evaluación crítica de materiales que a ellos les resultan novedosos y atractivos en su primer contacto.
- De forma general, podemos decir, que los alumnos se han ceñido, en su mayoría, a la parte obligatoria de la tarea (referida a la asignatura de NN.TT. La implementación en los centros de prácticas ha sido un trabajo en el que solo una minoría de alumnos se ha implicado, sin haber podido llegar a detectar las causas de ello (falta de motivación, no disponer de ordenadores en los centros, no tener permiso del tutor del colegio para poder llevar a cabo esta tarea con los niños, poco interés por la innovación...).

3.3 Diseño y publicación de una *webquest* de Educación para la Paz

La tarea que propusimos consistía en el diseño, y en su caso publicación en internet, de una *webquest* de Educación para la Paz. Pretendíamos que los futuros maestros no solo naveguen por internet y manejen la información que ofrece, sino que generen recursos educativos para ser publicados en la red, y se conviertan en emisores de información en la *Web 2.0* (Roig Vila, 2007).

Además la *webquest* se podría experimentar con los alumnos de Primaria de los colegios de prácticas, y sería un material de estudio y reflexión para sus compañeros de 1º y 2º de Magisterio en la asignatura de libre configuración de Educación para la Paz cuando tuvieran que conocer los recursos didácticos existentes para el aprendizaje de este tipo de contenidos.

Los objetivos o competencias que pretendíamos conseguir con esta tarea eran los siguientes:

- Elaborar y profundizar en contenidos de Educación para la Paz.
- Saber qué es una *webquest*, sus características y estructura.
- Diseñar una *webquest* para alumnos de Primaria.
- Trabajar en grupo a partir de una necesidad educativa real e interdisciplinaria.
- Hacer público, entre la comunidad educativa cercana y en entornos *web 2.0* el recurso didáctico elaborado.
- Saber reestructurar el propio trabajo a partir de la autoevaluación y heteroevaluación de compañeros, usuarios, profesores...

Dedicamos un tiempo a la lectura y visionado de ejemplos de *webquest* para saber lo que eran, su origen, características, estructura y reglas, uso didáctico en la escuela.... Paralelamente, y de forma autónoma, también debieron documentarse y reflexionar de manera conjunta sobre algún tema de Educación para la Paz (hambre, guerras, aborto, esclavitud infantil, pena de muerte, inmigración forzosa...).

Posteriormente tuvieron que diseñar un primer borrador de *webquest* utilizando un procesador de textos, y lo debían subir al foro de *Moodle* que tiene la asignatura para tal fin. A este foro solo tienen acceso los alumnos matriculados en la asignatura de NN.TT. Todos ellos podían leer o aportar a las *webquest* de los compañeros.

Los alumnos que quisieron, de manera voluntaria, siguieron con la tarea recogiendo las críticas y orientaciones de los compañeros, de los profesores de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, Educación para la Paz y Practicum. Con esas sugerencias elaboraron un segundo borrador, haciendo explícitos los cambios con respecto a la versión anterior. Esta segunda versión mejorada se pudo experimentar con los alumnos de Primaria durante el periodo de prácticas. Posteriormente, se debía realizar la entrega de la propuesta definitiva de *webquest* y del informe crítico sobre el proceso de elaboración e implementación de la misma.

Para la evaluación de este trabajo hemos tenido presente los siguientes criterios: Haber seguido las instrucciones descritas en la guía elaborada para tal fin, la autoevaluación crítica del grupo (de 2 a 4 personas), el diseño definitivo de la *webquest* y un informe crítico sobre el proceso de elaboración e implementación de la *webquest*.

En cuanto a las limitaciones detectadas, hacen referencia a los siguientes aspectos:

- Esta tarea requiere varios momentos de *feedback* para llevar un seguimiento adecuado de la misma y, por tanto, un contacto frecuente entre los profesores intervinientes y los alumnos. Esto

requiere una cantidad de horas de trabajo difícil de asumir por parte de las profesoras, poco ajustadas a la realidad laboral.

- Esto tiene otra consecuencia: algunas de estas labores, si no tienen un seguimiento frecuente, no reportan los resultados deseados, y los alumnos van abandonando las que no son obligatorias para aprobar la asignatura.
- Al igual que el profesor P. Marqués al hablar de los inconvenientes de las aulas 2.0, sufrimos la escasez de tiempo para preparar materiales específicos. La docencia con apoyo de las plataformas y las TIC ocupa mucho tiempo no valorado (Marqués, 2009).
- De forma general, podemos decir, que los alumnos se han ceñido, en su mayoría, a la parte obligatoria de la actividad (elaboración de un primer borrador de *webquest* y su aportación al foro de *Moodle*). Leer las propuestas de otros compañeros y hacer aportaciones escritas a las mismas, mostrar y pedir opinión a otros profesores, reestructurar la *webquest*, aplicarla en los centros de prácticas, publicarla en algún espacio de internet... son funciones en las que solo una minoría de alumnos se ha implicado.
- Los alumnos expresan que esta tarea llevó un coste de tiempo excesivo para ellos. Tienen que compaginar muchos trabajos al mismo tiempo, y alguno de ellos (como el que nos ocupa) requieren más horas de trabajo de las estimadas previamente.

4. Análisis de contexto a través de imágenes

Esta tarea consiste básicamente en observar y plasmar en imágenes las realidades, circunstancias, contextos... que afectan directa o indirectamente a la institución escolar, y llevar a cabo un análisis de los elementos que configuran los centros escolares en los que los alumnos de Magisterio realizaron sus prácticas de enseñanza.

La innovación en dicho quehacer parte del uso de la imagen fija como medio fundamental sobre el que realizar el análisis del contexto educativo. Tenemos presente el auge que van alcanzando enfoques como la Sociología y la Antropología Visual que abogan por la validez de la imagen como método de investigación y conocimiento.

Esta tarea se ha implementado, con diferente peso, en las asignaturas de Practicum, Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación y Sociología de la Educación.

Las competencias u objetivos que pretendíamos desarrollar con dicho cometido son las siguientes:

- Desarrollar la capacidad de observación.
- Mejorar la capacidad de análisis e interpretación de la realidad social, a través de la fotografía.
- Realizar una auto-observación histórica de su propia historia escolar
- Potenciar el uso de recursos alternativos en el estudio del contexto socioeducativo.
- Realizar un trabajo interdisciplinar a partir de necesidades reales.

Durante los dos momentos de implementación de esta tarea (segundo cuatrimestre del curso 2008/09 y primer cuatrimestre del 2009/10) el trabajo para conseguir las competencias se ha diversificado y ampliado, concretándose en dos propuestas distintas que pasamos a describir brevemente:

En un primer momento la actividad se desarrolló de la siguiente manera: durante las dos primeras semanas de prácticas, cada alumno debía realizar un bloque de fotografías del entorno de su centro escolar. Las imágenes debían reflejar la realidad material y humana que constituían dicho contexto. Los alumnos que realizaban las prácticas en el mismo Centro podían compartir su información.

A partir de estas fotografías debían presentar un informe descriptivo y analítico del contexto, en el que se reflejaran indicadores como el tipo de barriada y la antigüedad de la misma, la existencia de barreras arquitectónicas, de zonas verdes, los espacios o locales culturales o sociales existentes...etc.

La segunda propuesta consistía en reflejar, a través de un montaje de diapositivas informatizadas y utilizando un lenguaje fundamentalmente de tipo icónico, cómo los alumnos se han ido relacionando con diferentes tipos de tecnologías a lo largo de su vida escolar. Basándonos en la propuesta que realiza la profesora Sancho (2009) para comprender el concepto de tecnologías y posteriormente estudiar las características de la sociedad del conocimiento, que es un concepto abordado tanto desde la asignatura de Sociología de la Educación como desde la de NN.TT. Aplicadas a la Educación.

Los alumnos debían realizar el montaje audiovisual y subirlo al foro "las tecnologías, la educación y yo" que para tal fin se había abierto en *Moodle*. Todos los alumnos pudieron conocer el trabajo de sus compañeros, comentarlo y realizar las aportaciones que creyeron pertinentes. Además, algunos de ellos se visualizaron y se comentaron en el aula.

La valoración y limitaciones que encontramos en la implantación de estas tareas, son las siguientes:

- Las tareas planteadas requieren varios momentos de comunicación entre el profesor y los alumnos y esto conlleva una cantidad de horas de trabajo difícil de asumir desde nuestra docencia actual.
- La habilidad para adquirir imágenes ha sido adecuada e incluso en cantidad, podríamos decir, que excesiva. Sin embargo su competencia para seleccionar imágenes y que éstas adquiriesen la calidad comunicativa deseable, ha sido un aspecto que hemos debido trabajar más.
- Destacar, también, que todas estas tareas llevan un costo de tiempo excesivo para los alumnos. Asociada a esta limitación, y en referencia a algo que habrá que tener muy presente a la hora de trabajar con los créditos ECTS, es que tienen que compaginar muchos trabajos al mismo tiempo. Esto exigirá un mayor esfuerzo de coordinación entre los docentes.

A pesar de lo que pueda parecer, todas estas actividades se valoraron, en general, positivamente por parte de todos los implicados:

- Buena acogida por parte de los alumnos de propuestas diferentes, siendo a veces, más flexibles que los profesores ante propuestas nuevas.

- El conocimiento en el diseño de la *webquest* como recurso desconocido para ellos y como herramienta específica para trabajar con TIC en la escuela de manera colaborativa e interdisciplinar.
- Valoración del trabajo en equipos colaborativo, que les permite practicar el aprendizaje entre iguales.
- Otro punto reseñado, aunque pudiera parecer que es algo intrínseco a los estudios universitarios, es el aprender a observar, investigar, reflexionar y analizar.
- El uso de las Tecnologías y de otros soportes como la imagen, son muy valorados por estos jóvenes *nativos digitales* (Herrera-Batista, 2009), ya que son lenguajes y herramientas mucho más cercanos a ellos que a nosotros.

5. A modo de conclusión

Este trabajo nos ha llevado a poder afirmar que:

- a) Reconocemos el papel relevante que poseen las TIC en los procesos de intercambio de información sin límites ni fronteras, donde emisores y receptores en la *web 2.0* tienden a identificarse. Y donde la estructura de materias separadas dificulta las competencias de nuestros alumnos en un mundo interconectado y globalizado.
- b) La propuesta metodológica que hemos trabajado parece haber tenido una buena acogida. Habrá que tener presentes las limitaciones encontradas, y transformarlas en oportunidades de mejora que nos acerquen más al modelo de enseñanza demandado por el marco europeo y por el contexto histórico en que nos movemos.
- c) Entre los alumnos se da una doble respuesta ante estas acciones; por un lado se adaptan a las nuevas iniciativas, a veces con entusiasmo, y sin embargo, a veces prefieren los modelos y las inercias que ya conocen, conformándose con aprobar la asignatura (Colén y otros, 2006).
- d) Se hace imprescindible la coordinación del cuerpo docente para que el EEES no suponga para los alumnos un rosario de tareas inconexas que tienen que llevar a cabo en un tiempo limitado. Los profesores debemos hacer un mayor esfuerzo de coordinación entre nosotros.
- e) Queremos trabajar en una metodología basada en proyectos o problemas, donde el alumno construya, de forma autónoma y junto a los demás, su conocimiento, y que pretenda utilizar los recursos tecnológicos de manera didáctica.
- f) No puede darse un cambio metodológico realmente innovador para los procesos de enseñanza-aprendizaje sin un deseo de hacerlo, sin una reflexión autocrítica de los responsables de las materias, y sin una estructura laboral de tiempo, espacios, recursos, ... que lo favorezcan.

Bibliografía

- AGUILERA, A y GÓMEZ DEL CASTILLO, M.T. (2004). Perspectivas de la universidad española en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Latina de Comunicación Social*. Nº 57. <http://www.ull.es/publicaciones/latina/20041257aguilera.htm>
- AREA, M. (2005). *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones*. Barcelona: Octaedro
- BRUNNER, J.J. (2009): La universidad, sus derechos e incierto futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 49, 77-102. <http://www.rieoei.org/rie49a03.pdf>
- CABERO, J (coord.) (2005): Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el EEES. <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/mec2005.pdf> Consulta: 2010/1/9
- COLÉN, T y otros (2006): *La carpeta de aprendizaje del alumno universitario*. Barcelona: Octaedro
- DÁVILA, X y MATORANA, H (2009): Hacia una era postmoderna en las comunidades educativas. En *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 49, pp. 135- 162. <http://www.rieoei.org/rie49a05.pdf>
- ESCUADERO, J. M. (1995). Tecnología e innovación educativa. *Bordón*, Nº47, 161-175.
- HERRERA-BATISTA, M.A. (2009). Disponibilidad, uso y apropiación de las tecnologías por estudiantes universitarios en México: perspectivas para una incorporación innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 48 (6) <http://www.rieoei.org/deloslectores/2630Batistav2.pdf>
- IMBERNÓN, F (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad ¿conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Nº 38, 37-43
- MARQUÉS, P (Coord) (2009). Aulas 2.0: ventajas, problemáticas y nuevas metodologías. <http://sites.google.com/site/dimedutic/aulas20>. Consulta: 2009/10/29
- MOMINÓ, J.M., SIGALÉS, C y MENESES, J. (2008): *La escuela en la Sociedad Red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona: Ariel.
- ROIG VILA, R. (2007): Internet aplicado a la educación: *webquest, wiki y weblog*. En Julio Cabero (Coord). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 223-243). Madrid: McGraw-Hill
- SANCHO, J.M. (2008): De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. *Investigación en la Escuela*. Nº 64, 19-30
- SANCHO, J.M. (2009): La tecnología educativa en un mundo tecnologizado. En Juan de Pablos Pons (Coord). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*(pp. 45-67). Málaga: Aljibe
- VILLA, A. (2006): El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado. *Foro de Educación*. Nº 7 y 8, 103-11.