

TICs EN LAS HUMANIDADES Y LAS CIENCIAS SOCIALES:

UN ESTUDIO COMPARATIVO DE DOS EXPERIENCIAS DOCENTES

Javier CAMPOS

Israel CAMPOS

**Departamento de Análisis
Económico Aplicado**

**Departamento de Ciencias
Históricas**

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen. Esta comunicación reflexiona sobre dos cuestiones metodológicas relativas a la docencia universitaria en Humanidades y Ciencias Sociales. ¿Cuál es la predisposición general de estas disciplinas hacia el uso de las TICs? ¿Qué elementos particulares de estas disciplinas resultan más relevantes en el diseño de mecanismos de interacción para la docencia? Para responder a estas preguntas los autores aprovechan tanto la experiencia general en la introducción de la plataforma interactiva *MOODLE* en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, como su propia experiencia personal en el diseño y docencia de diversas asignaturas de economía e historia a través de dicha plataforma desde el curso 2004-2005.

Palabras Clave:

Tecnologías de la Información y Comunicación; Moodle, foros virtuales, enseñanza no presencial, Historia, Económicas.

1. Introducción

En sus comienzos, durante la Baja Edad Media, la enseñanza universitaria se fundamentaba en el principio de autoridad, a través del cual la mayoría de los conocimientos se transmitían oralmente de maestros a alumnos. Debido a que la verdad científica era sostenida por la tradición religiosa y filosófica, la posibilidad de reinterpretación crítica por parte de los segundos de las ideas impartidas por los primeros era prácticamente nula. La revolución que supuso la introducción en Occidente de la imprenta de tipos móviles por parte de Gutenberg en 1455 y la consiguiente difusión de los libros como material de estudio y reflexión personal, abrieron nuevas vías de transmisión del conocimiento científico hasta nuestros días (Barbier, 2005: 137ss).

En España, el uso de libros de texto en la docencia dominó casi todas las formas de aprendizaje durante los últimos doscientos años. Sin embargo, a partir de la década de 1980, las numerosas reformas educativas impulsadas por los distintos gobiernos intentaron – entre otros objetivos – incrementar la docencia de tipo “participativo” en todos los niveles. El cambio se materializó en la Universidad en un aumento en el uso de los laboratorios, en el recurso más intensivo a materiales complementarios (como cintas de audio y video) y en la aparición de las primeras actividades docentes “fuera del aula” (como las prácticas en empresas).¹

La progresiva introducción en estos últimos años de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las aulas puede interpretarse en este mismo contexto de cambio hacia un paradigma educativo más basado en la interactividad y construcción común de conocimientos que en la apelación al principio de autoridad. En algunas disciplinas, la posibilidad de acceso a la información global que brinda *internet* a los estudiantes comienza a hacer obsoleto el concepto de libro de texto en su acepción tradicional y obliga a un replanteamiento de la técnica docente que reenfoque y explote adecuadamente las nuevas posibilidades de relación profesor-alumno y alumno-alumno.

No obstante, no todas las disciplinas científicas son iguales. Frente al carácter experimental de la Química o la Física, o la solidez demostrable de los principios de las Matemáticas o los fundamentos de la Anatomía o la Biología, las enseñanzas de carácter social y humanístico anteponen la imposibilidad material de contrastar empíricamente gran parte de los principios e ideas que las sustentan (como ocurre en la Economía) o la necesidad de interpretar unas fuentes desde una perspectiva crítica y siempre sometida a revisión y debate (como sucede en la Historia).²

¿Hasta qué punto estas características hacen que la enseñanza universitaria en Ciencias Sociales y Humanidades encuentre una mayor o menor predisposición por parte de los profesores y alumnos al uso de herramientas TICs que intenten explotar la interactividad y la construcción colectiva del conocimiento? Una vez puestas en práctica las herramientas, ¿qué elementos particulares de estas disciplinas resultan más relevantes en el diseño de mecanismos de interacción para la docencia? El objetivo de esta comunicación es proporcionar algunas respuestas a estas dos preguntas utilizando para ello, por un lado, la experiencia general en la introducción de la plataforma interactiva *MOODLE* en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) y, por otro lado, la experiencia personal de los autores en el diseño e impartición de diversas asignaturas de economía e historia a través de dicha plataforma desde el curso 2004-2005.

2. Moodle en la ULPGC: Humanidades y Ciencias Sociales

La primera versión de la herramienta de creación y gestión de cursos *online* denominada *MOODLE* fue publicada el 20 de octubre de 2002.³ *MOODLE* nació como un proyecto *open source* bajo licencia GNU, gratuito y de libre difusión a través de *internet*, con el objeto de proporcionar a la comunidad educativa mundial de una herramienta docente de carácter modular que pudiera aprovechar la interacción entre profesores y alumnos como núcleo central del proceso de aprendizaje.

Tomando prestadas ideas de Kant y otros racionalistas, *MOODLE* se basa en el *constructivismo*, asumiendo que el conocimiento además de formarse a partir de las relaciones con el ambiente, es la suma del factor del entorno social. De acuerdo con Vigotsky (1978), el nuevo conocimiento se forma a partir de los propios esquemas de la persona productos de su realidad, y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean a través de la interacción social. *MOODLE* integra estas ideas a través del diseño de una plataforma virtual de carácter general en la que confluyen de una manera flexible diversos componentes o módulos que formalizan distintos tipos de interacción entre el profesor y los alumnos. Así, junto a los tradicionales “módulos de materiales” que actúan como depósito tradicional de información (documentos de texto o multimedia, datos, etc.) y están pensados para que los alumnos estudien sobre ellos, existen los denominados “módulos de actividades” (cuestionarios, *chats*, foros, *wikis*, etc.), cuya función es construir conocimiento a partir de la participación directa del estudiante. Se rompe así definitivamente con la experiencia docente unidireccional, amparada exclusivamente en el principio de autoridad y en el rol pasivo del estudiante.

La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria incorporó *MOODLE* de manera operativa a su campus virtual (www.campusvirtual.ulpgc.es) como herramienta de apoyo a la enseñanza presencial en el curso académico 2004-2005. Durante este primer curso el proyecto se planteó como una experiencia piloto en la que los profesores interesados debían solicitar previamente al comienzo de cada cuatrimestre la incorporación de sus asignaturas a la plataforma virtual. En el presente curso 2005-2006, la Estructura de Teleformación de la ULPGC decidió incorporar por defecto todas las asignaturas presenciales al campus virtual,⁴ dependiendo únicamente de la voluntad de los profesores el “activar” o implementar efectivamente *MOODLE* en su actividad docente. El total de “asignaturas” incorporadas era de 3026, de las cuales 2918 correspondían a enseñanzas presenciales de primer y segundo ciclo, 89 a asignaturas de libre configuración, 1 asignatura de doctorado, 1 asignatura de extensión universitaria y 17 “asignaturas” incluidas en la categoría de “Comunidad”, las cuales se utilizan para diversos aspectos docentes y divulgativos de la propia plataforma.

Frente a esta incorporación teórica de asignaturas, el Cuadro 1 describe, de manera resumida y por áreas de enseñanza, cómo se ha producido la implantación efectiva de *MOODLE* a fecha de 1 de noviembre de 2005 en la ULPGC. Debe tenerse en cuenta, como principal limitación de esta información, que la estructura cuatrimestral de las titulaciones hace que la mayoría de los profesores únicamente hayan activado las asignaturas correspondientes al primer cuatrimestre, por lo que los datos siguientes deberían interpretarse aproximadamente como una estimación del 50% del grado de implantación de *MOODLE*.

Cuadro 1. Implantación de *MOODLE* por áreas en la ULPGC (curso 2005-2006)

AREA	ENSEÑANZAS TÉCNICAS	CC. EXPERIMENTALES Y SALUD	HUMANIDADES	CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	TOTAL ULPGC
Nº de asignaturas en <i>MOODLE</i>	126	66	42	102	336
Créditos totales <i>MOODLE</i>	770,6	513,1	326,5	597	2.207,2
% créditos respecto titulación	13,6 %	29,0 %	13,3 %	16,1 %	16,2 %
Alumnos / asignatura <i>MOODLE</i> ⁵	51,5	30,6	70,2	95,6	63,1
Asignaturas primer ciclo	106	46	25	72	249
Asignaturas segundo ciclo	20	20	17	30	87
Asignaturas obligatorias	85	54	33	65	237
Asignaturas optativas	41	12	9	37	99

A modo de ejemplo, y con respecto al número total de asignaturas, la cifra de 336 representa sólo un 11,5% del total de asignaturas presenciales de primer y segundo ciclo ofertadas por la ULPGC. En términos anuales la proporción se elevaría al 23%, lo cual correspondería una tasa de penetración media-baja, de acuerdo con Hirumi (2002). Dos factores podrían ayudar a entender este valor: en primer lugar, la propia naturaleza innovadora del proyecto del campus virtual y su relativo desconocimiento operativo por una parte de la comunidad universitaria (éste es el segundo año de implantación; el primero de manera generalizada). En segundo lugar, el hecho de que las asignaturas de la ULPGC cuenten con páginas *web* alojadas en los servidores de la Universidad hace que muchos docentes no deseen afrontar el “coste” – en términos de tiempo y esfuerzo de aprendizaje – que supone dar el salto a la plataforma *MOODLE*. A pesar de su estructura cerrada y su carácter estático, estas páginas *web* de las asignaturas han venido desempeñando correctamente desde hace varios años la función de servir como depósito de material (textos, apuntes, etc.) e información (calificaciones) para los alumnos.

Volviendo al Cuadro 1, y en la línea propuesta al comienzo de este trabajo, resulta interesante constatar las diferencias en la implantación de *MOODLE* entre las distintas áreas.⁶ En términos absolutos, las enseñanzas técnicas y las ciencias sociales y jurídicas parecen presentar mayores tasas de penetración. Sin embargo, cuando se tiene en cuenta, cuántos créditos se encuentran incorporados a la plataforma virtual en relación con la oferta total de créditos en las distintas áreas, se observa que son las ciencias experimentales y de la salud (con una tasa cuatrimestral del 29%), las que presentan el mayor valor, no existiendo diferencias importantes entre el resto. Una razón que podría justificar esta diferencia es el bajo número promedio de estudiantes por asignatura que caracteriza la mayoría las disciplinas experimentales.

Finalmente, un último dato revelador es que, en el ámbito de toda la Universidad, la mayor parte de las asignaturas que utilizan *MOODLE* son de carácter obligatorio (o troncal) y se imparten en el primer ciclo. Esta pauta se mantiene en las distintas áreas, no existiendo diferencias significativas entre ellas. Por tanto, en respuesta a la primera pregunta formulada al comienzo de este trabajo, no parecen deducirse en términos agregados diferencias sustanciales en la implantación de las herramientas de enseñanza virtual en las Humanidades y en las Ciencias Sociales en comparación con las disciplinas técnicas y sí existe un menor grado de penetración con respecto a las ciencias experimentales. Pasemos ahora a estudiar desde un punto de vista desagregado distintas experiencias docentes que pudieran servir para completar nuestra indagación.

3. *MOODLE* en la docencia de Historia

En la Facultad de Geografía e Historia de la ULPGC se imparten en la actualidad dos titulaciones presenciales de ciclo largo – licenciatura en Geografía y licenciatura en Historia – con un número total de créditos de 303 y 324 respectivamente. Se da la circunstancia de que dicha Facultad comparte espacio, aulario y laboratorios con la Facultad de Filología y la Facultad de Traducción e Interpretación, lo que conlleva el compartir el uso de aulas, salas de informática, biblioteca, etc. y provoca que el acceso a los distintos medios complementarios a la docencia no se realice en las mejores condiciones. Además, la licenciatura de Historia se imparte únicamente en horario de tarde, lo que posibilita que un alto porcentaje de alumnos compagine sus estudios con trabajos profesionales, por lo que la media de edad de los matriculados es bastante variada, aunque son mayoría los estudiantes que ingresan procedentes del bachillerato.

3.1. La implantación de *MOODLE* en la FGH

El Cuadro 2 resume (a fecha de 1 de noviembre de 2005) algunas de las principales características de la implantación de *MOODLE* en la Facultad de Geografía e Historia (FGH). Como puede observarse, ni el volumen de asignaturas implicadas en la experiencia de *campus virtual* es particularmente significativo, ni el porcentaje de alumnos que se benefician de esta herramienta

llega a ser representativo del total de los matriculados en esta facultad. Estos datos, a los que habría que sumar los de las licenciaturas de Filología y Traducción e Interpretación, confirman la última posición que ocupan las Humanidades en la implantación de *MOODLE*. Además de esto, es significativa la desproporción en las asignaturas *MOODLE* entre Historia (7) y Geografía (12), puesto que se da la particularidad de que es la primera la que cuenta con un mayor número de alumnos y asignaturas (77 vs. 51), circunstancia que se mantiene en primer y segundo ciclo. El escaso número de asignaturas optativas que participan en *MOODLE* resulta llamativo, puesto que la carga de asignaturas optativas que conforman el total de las oferta en ambas titulaciones supone el 61,2%. Esto implica que más de la mitad de la oferta docente de Historia y Geografía está ajena al uso de esta herramienta.

Cuadro 2. *MOODLE* en la Facultad de Geografía e Historia (Curso 2005-2006)

Titulaciones	Asignaturas en <i>MOODLE</i>	% Créditos <i>MOODLE</i> respecto a total titulación	Alumnos / asignaturas <i>MOODLE</i>	Tipos de asignaturas <i>MOODLE</i>			
				Primer ciclo	Segundo ciclo	Troncales / Obligatorias	Optativas
Lcdo. en Historia	7	16,7 %	25,9	6	1	5	2
Lcdo. en Geografía	12	29,7 %	32,5	8	4	12	0
Total Facultad	19	23,0 %	30,1	12	7	17	2

En el caso particular de la licenciatura de Historia, el porcentaje de optatividad es algo más elevado (66'2%), pero el hecho de que tan sólo dos asignaturas de las 51 optativas utilicen el *MOODLE* (1'5%), es un reflejo de la mínima implantación del *campus virtual* en la docencia de esta titulación. No obstante, dejando a un lado la cuestión numérica, lo que el **Cuadro 2** revela es que los parámetros de distribución del *MOODLE* en la Facultad de Geografía e Historia se adaptan en asignaturas troncales/obligatorias y primer ciclo a lo que es la pauta en el conjunto de la ULPGC.

3.2. *Experiencias docentes*

Para concretar el estudio que estamos realizando sobre la aplicación concreta de la herramienta *MOODLE* en la práctica docente de la Facultad de Geografía e Historia, vamos a proceder a relatar cuál ha sido el resultado que se ha desprendido de su utilización en dos asignaturas de la Licenciatura de Historia: *Historia Antigua Universal* e *Historia Antigua de la Península Ibérica*. Ambas son asignaturas troncales anuales impartidas en el primer y segundo curso respectivamente y con una carga de 12 y 9 créditos repartidos en teoría y práctica. Cuando en el curso 2004-2005 se ofreció la experiencia piloto del campus virtual, *Historia Antigua Universal* fue una de las tres únicas asignaturas de Historia que durante ese curso utilizaron la herramienta. En el presente curso 2005-2006, se ha incorporado la asignatura de segundo curso, con la ventaja de que los alumnos que se han matriculado en ella, ya han tenido la experiencia de acercamiento durante el curso anterior. La media de alumnos para ambas asignaturas es de 80 alumnos, siendo el porcentaje de repetidores no superior al 15%.

Como punto de partida para el aprovechamiento de la herramienta *MOODLE* en la docencia de ambas asignaturas, se hace necesario evidenciar el diagnóstico del nivel de conocimiento e interés del alumnado con respecto a lo que supone redireccionar una parte de la docencia presencial hacia el campus virtual. Se da la circunstancia de que un porcentaje de los alumnos matriculados (16 %), bien por su edad o formación reconocen poseer un nivel de principiante en el manejo de Internet y encuentran dificultades en las posibilidades de acceder con frecuencia tanto en su casa (75%) como en la Facultad (19%) al campus virtual de la asignatura. Esto determina que los índices de uso diario de *MOODLE* sean muy bajos (6%), a lo que se suma que casi la mitad del alumnado reconozca que se conectan una vez a la semana (43%) o quincenalmente (16%). Lo que estos porcentajes evidencian

es que de parte del alumnado no se manifiesta un grado de implicación importante con la herramienta, cuyas causas se comentan más adelante.

El objetivo didáctico con el que se han configurado ambas asignaturas en *MOODLE* es el de complementar las dos partes en las que están articuladas. Para la parte teórica, el *campus virtual* es el lugar donde los alumnos podrán descargar las presentaciones utilizadas en las clases magistrales impartidas, además de poder acceder a artículos, bibliografía, páginas web vinculadas con el temario. En la parte práctica, los estudiantes pueden descargar los textos, artículos y demás ejercicios propuestos para ser realizados en clase, además de ser el lugar desde donde el profesorado pueda transmitir información sobre la formación de grupos de trabajos y asignar las tareas de cada uno. En este sentido, esta doble faceta supone la adaptación al formato *MOODLE* de lo que se venía aprovechando de las páginas web vinculadas a cada asignatura que ya existía con anterioridad y atrae el 62% de los accesos al *campus virtual* por parte del alumnado. A esta circunstancia se deben añadir las nuevas posibilidades que ofrece el nuevo entorno virtual y que paulatinamente van ocupando un lugar propio en la configuración del portal de ambas asignaturas.

El **FORO DE DISCUSIÓN** constituye una importante novedad que, al mismo tiempo que desempeña una función didáctica que rompe abiertamente con el modelo tradicional de docencia presencial⁷, también ha propiciado un medio complementario de evaluar al alumnado, tanto de forma numérica en relación con la posibilidad de calificar las intervenciones, como por la posibilidad de hacer un seguimiento del nivel de adquisición de los conocimientos impartidos y el grado de maduración que cada alumno va manifestando a lo largo del curso. En ambas asignaturas, este Foro de discusión es utilizado como complemento a los contenidos trabajados en las clases prácticas, donde semanalmente se plantea una pregunta abierta para recoger las opiniones y reflexiones de los alumnos que deseen participar en él. Otro espacio que aporta un relativo interés a los alumnos es el de las **NOVEDADES Y ANUNCIOS**, donde es posible ofrecer con la suficiente antelación cualquier tipo de aviso o dato que pueda resultar de interés para el desarrollo cotidiano de la asignatura. En un lugar más apartado se encuentra el uso de la posibilidad de los **MENSAJES**, que supone un mecanismo más directo que el del correo electrónico como medio para resolver dudas relacionadas con la asignatura o con el manejo del campus virtual.

La posibilidad de avanzar y profundizar en la explotación de los recursos que ofrece el *MOODLE* está condicionado, a nuestro juicio, por una serie de factores que han de ser tenidos en cuenta para emitir una valoración acertada. Por una parte, el hecho de que ambas asignaturas se impartan en los primeros años de la licenciatura condiciona que los alumnos necesiten un tiempo de adaptación a la nueva realidad universitaria, para que integren en su manera de estudiar el recurso del campus virtual. Al mismo tiempo, la disparidad en los niveles de conocimiento sobre el uso de Internet antes mencionado también es un factor que tiene un peso significativo, puesto que eso podría explicar el alto porcentaje de poco interés que manifiestan algunos alumnos de ambas asignaturas (36%) con respecto al campus virtual, o aquellos que encuentran dificultades en encontrar con facilidad lo que buscan (19%). También el hecho de que un amplio número de alumnos accedan desde sus casas (75%), supone que si las conexiones a Internet no son las adecuadas, el alumnado acabe por desistir de un mayor uso de la herramienta. En cualquiera de los casos, a pesar de las dificultades señaladas, lo que sí se ha percibido en las experiencias docentes del curso pasado y la que actualmente está en curso es que la valoración general de los estudiantes con respecto al campus virtual es abiertamente positiva. Existe una amplia disposición a aceptar que esta herramienta constituya uno de los pilares sobre los que se apoya la docencia de ambas asignaturas, y los ejemplos concretos de estudiantes que aportan ideas y sugerencias sobre cómo mejorar su aprovechamiento didáctico constituyen un estímulo considerable para continuar su uso.

4. *MOODLE* en la docencia de Economía

Atendiendo al número de alumnos y profesores, la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (FCEE) constituye, tras la Escuela Universitaria Politécnica, el centro de mayor tamaño de la ULPGC. Imparte dos titulaciones de ciclo largo – Licenciado en Economía, con 311 créditos, y Licenciado en Administración y Dirección de Empresas (LADE), con 307 créditos – y dos titulaciones de ciclo corto – Diplomado en Ciencias Empresariales (207 créditos) y Diplomado en Turismo (207 créditos) – además de tutelar las enseñanzas de la Diplomatura en Turismo impartida en Lanzarote.

4.1. La implantación de MOODLE en la FCEE

Al contrario que en Humanidades, la implantación de las herramientas de apoyo a la enseñanza presencial ha sido muy importante en las titulaciones impartidas en la FCEE. Como muestra el Cuadro 3, esta facultad tiene – sólo en el primer cuatrimestre del curso 2005-2006 – un total de 42 asignaturas incorporadas de manera efectiva a MOODLE, lo cual supone en promedio, casi un 20% de los créditos totales ofertados (un 40% en términos anuales). Esta proporción se encuentra por encima tanto de la media de los centros del área de ciencias sociales y jurídicas como de la media de toda la Universidad, como vimos en el Cuadro 1. A nivel más desagregado, tanto la licenciatura en Economía (25,8%) como especialmente la licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (39,4%), se hallan en el grupo de titulaciones con mayor carga docente incorporada a la plataforma virtual. Respecto a los datos sobre el número promedio de alumnos por asignatura, las diferencias entre LADE y Economía se justifican por el hecho de que esta última titulación tiene aproximadamente un 75% de estudiantes menos que la primera.

Cuadro 3. MOODLE en la Facultad de CC. EE. y Empresariales (Curso 2005-2006)

Titulaciones	Asignaturas en MOODLE	% Créditos MOODLE respecto a total titulación	Alumnos / asignaturas MOODLE	Tipos de asignaturas MOODLE			
				Primer ciclo	Segundo ciclo	Obligatorias	Optativas
Dipl. en Turismo	6	18,1 %	85,7	6	–	3	3
Dipl. en Turismo (LANZ)	0	0	-	0	–	0	0
Dipl. en CC. Empresariales	1	2,4 %	–	1	–	1	0
Lcdo. en Economía	14	25,7 %	38,6	8	6	11	3
Lcdo. en Administración y Dirección de Empresas	21	39,4 %	87,2	7	14	11	10
Total Facultad	42	19,1 %	106,9	22	20	26	16

4.2. Experiencias docentes

Al igual que en el caso de la Facultad de Geografía e Historia, resulta importante completar esta visión macroscópica del proceso de introducción de MOODLE en la docencia con una descripción más detallada de su implementación práctica en algún caso concreto. En particular, las asignaturas *Economía Industrial (I)* y *Economía Industrial (II)* fueron de las primeras asignaturas de la FCEE en incorporarse al campus virtual desde el curso 2004-2005. Se trata de materias con contenidos complementarios,⁸ pero con algunas diferencias entre ellas que permiten plantear de manera separada su docencia. *Economía Industrial (I)* tiene 5 créditos obligatorios y se imparte en el primer cuatrimestre del cuarto (último) curso de la licenciatura en Economía. En los últimos dos cursos ha tenido un promedio de 110 alumnos matriculados, de los cuales un 20% son repetidores. Por su

parte, *Economía Industrial (II)* tiene 6 créditos optativos y se imparte en el segundo cuatrimestre y su media de matriculación es de 20 alumnos, ninguno de ellos repetidor.

El diseño de ambas asignaturas en *MOODLE* comparte una estructura similar centrada alrededor de varios módulos de materiales (en los que se depositan con antelación al comienzo de cada clase las transparencias a utilizar por el profesor en las mismas, los enunciados de los ejercicios y problemas que se resuelven periódicamente en las clases prácticas, así como cierto número de artículos y textos de actualidad o enlaces *web* donde los alumnos pueden completar por su cuenta los contenidos impartidos en clase y el material recomendado en los libros de texto). Junto a esta función tradicional, varios módulos de actividades complementan el diseño de estas asignaturas e intentan aportar el carácter dinámico inherente a la enseñanza virtual. Los tres módulos más utilizados son los siguientes:

- El **FORO** constituye la herramienta empleada con mayor intensidad por lo que su uso se divide en tres funciones o “sub-foros” diferentes. El **foro general** es el entorno donde se plantean cuestiones de interés general sobre la asignatura (dudas sobre las clases teóricas o prácticas, consultas sobre el material de referencia, etc.). El **foro de discusión** se emplea como herramienta de discusión “después de la clase”. Al terminar cada sesión, y relacionada con alguna cuestión de actualidad, el profesor plantea una cuestión a los alumnos en este foro y, durante una semana, se abre un debate *online* multidireccional moderado por el profesor. Las opiniones son evaluadas individualmente y, al concluir el plazo, se formulan entre todos los participantes un conjunto de conclusiones que se incorporan al material docente. Finalmente, el **foro de preguntas** es un marco de intercambio de preguntas tipo *test* sobre la asignatura, las cuales serán luego utilizadas como parte de la evaluación final. El objetivo de este foro es incentivar a los alumnos a “cruzar la raya” y pensar desde el punto de vista de la evaluación de los conocimientos que deben adquirir. Las contribuciones son evaluadas por el profesor y “devueltas” a los alumnos en el módulo de **CUESTIONARIO**.
- El **GLOSARIO** es otra herramienta constructivista de gran interés. Al concluir cada clase el profesor plantea un listado básico de conceptos relacionados con los contenidos impartidos en la sesión. Los alumnos – quienes pueden aumentar el listado – deben completar de manera cooperativa las definiciones de dichos conceptos, las cuales son supervisadas por el profesor y se incorporan finalmente al material de estudio.
- El **CUESTIONARIO** es un instrumento de autoevaluación para el alumno. Cada dos o tres sesiones, y usando el *foro de preguntas* o exámenes anteriores, se elabora un cuestionario de 30-50 preguntas que se abre a los alumnos. La habilidad de *MOODLE* para barajar las preguntas y respuestas dota de gran interés a esta herramienta.

Las tasas de utilización de estos módulos son relativamente elevadas en relación con el total de matriculados. En *Economía Industrial (I)*, cerca de un 60% de los alumnos utilizan habitualmente los foros de discusión y preguntas, un 45% usan el Glosario y, aproximadamente un 75% realiza al menos uno de los cuestionarios durante el curso. En *Economía Industrial (II)* los índices son mayores, 85%, 60% y 95%, respectivamente, lo cual se explica posiblemente por el carácter optativo de esta disciplina.

¿Hasta qué punto estas altas tasas de aceptación por parte de los alumnos de la enseñanza de la economía industrial a través del campus virtual dependen de las características de las asignaturas (y en última instancia de que se trate de una disciplina de ciencias sociales)? Es difícil contestar a esta cuestión sin realizar un estudio detallado del grado de aceptación de *MOODLE* en otras disciplinas. Sin embargo, podría resultar útil señalar algunas de las conclusiones de una encuesta anónima y abierta, realizada al final del pasado curso 2004-2005, en la que se pedía a los alumnos que señalaran los aspectos más positivos y negativos de la plataforma virtual de aprendizaje.

Entre los primeros, los alumnos valoraron como muy adecuada la utilización del foro de discusión, al entender que este instrumento se adaptaba a la perfección al carácter de “debate permanente sobre la realidad económica” que debía tener una asignatura de último curso de carrera.⁹ Tanto el foro de preguntas como el glosario eran percibidos como herramientas “democráticas” que les permitían participar en la construcción de contenidos y les “invitaba a buscar recursos en bibliotecas e *Internet*”.

Finalmente, algunos de los aspectos que recibieron una menor valoración por parte de los alumnos estaban relacionados con el propio diseño de la *interface* de relación con el usuario. Muchos estudiantes echaban de menos una mayor “simplicidad” y “claridad” en el funcionamiento de algunos módulos, especialmente en aquellos en los que ellos tenían que escribir sus contribuciones y luego “no sabían si lo habían mandado o no”.

5. Conclusiones

Este trabajo ha aportado una reflexión sobre la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación en la docencia universitaria, particularmente en el ámbito de las disciplinas de Humanidades y Ciencias Sociales, tanto desde un punto de vista agregado en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, como a escala desagregada, analizando varias experiencias docentes concretas. De manera general, nuestro análisis ha confirmado que la gran flexibilidad asociada al uso de ciertas plataformas virtuales de aprendizaje, como *MOODLE*, constituye una de sus principales fortalezas. La capacidad de estas herramientas para adaptarse a distintos entornos y contenidos, introduciendo en ellos de diversas formas los continuos avances en el campo de las TICs, hacen que el proceso de aprendizaje se independice del espacio y del tiempo. A su vez, esto permite y fomenta el autoaprendizaje y, a partir de él, la posibilidad de interacción para compartir esos conocimientos con otros estudiantes que han realizado el mismo proceso de interiorización de conocimientos. De esta manera, se rompe de forma definitiva con un esquema docente basado exclusivamente en el principio de autoridad, donde el profesor pasa a ser un guía, que colabora con el alumno, mientras éste adquiere un protagonismo y relevancia en su propio proceso formativo.

Es evidente que la traducción de estos mecanismos constructivistas no tiene por qué ser igual en todas las disciplinas científicas. En el caso particular de las Humanidades y las Ciencias Sociales, por su mayor dependencia metodológica de la argumentación verbal, hemos planteado si es posible identificar pautas diferentes en la implementación de las plataformas virtuales de aprendizaje. La experiencia de *MOODLE* en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria nos permite concluir, sin embargo, que la tasa de penetración de esta tecnología no difiere significativamente de las enseñanzas técnicas, aunque sí se encuentra por debajo de las enseñanzas experimentales.

Para completar este análisis desde una perspectiva desagregada, nuestro estudio de diversas experiencias docentes en áreas como la historia y la economía, nos ha permitido observar que dentro de la oferta de utilidades que ofrece la herramienta *MOODLE*, al menos en su fase introductoria actual, existen coincidencias a la hora de aprovechar un recurso tan útil y novedoso como es el foro de discusión. Como se ha señalado, con independencia de sus matizaciones, el foro ha permitido romper de forma evidente el esquema tradicional de docencia apoyada de manera principal en la “clase magistral”, para crear un entorno de aprendizaje colaborativo. Este nuevo espacio aporta una serie de ventajas didácticas evidentes, pero, al mismo tiempo, proporciona al alumnado recursos que le permitirán consolidar los conocimientos adquiridos, además de situarlo en una posición ventajosa para el trabajo en grupo, el aprendizaje del respeto a las ideas ajenas y la apertura a puntos de vista que individualmente no surgen fácilmente.

Finalmente, otra de las posibles conclusiones que se derivan de este trabajo, es la necesidad de insistir en el diseño adecuado de los contenidos de los cursos. *MOODLE* ofrece posibilidades

docentes a las que los libros de texto no tienen en absoluto acceso. Por lo tanto, debe evitarse que un curso *online* sea un remedo de un libro en el que las pantallas sólo contengan texto y en el que el paso de una a otra sea como volver las páginas de un libro. Esto sólo será posible si no se descuida una realidad que es la que ha quedado evidenciada a partir de las cifras de implantación del campus virtual en las distintas facultades de la ULPGC. Se ha dejado a criterio personal de cada profesor el dar de alta y gestionar el uso del *MOODLE* en las asignaturas que imparte, y aunque se han ofertado diversos cursos introductorios a la herramienta, consideramos que ha de ser un compromiso firme de la universidad el buscar los medios con los que establecer un calendario de implantación generalizada del campus virtual a corto plazo. Esto supone la necesaria formación y adecuación de los niveles de conocimiento del profesorado universitario puesto que, como señala Valle (1995): “(...) la mera existencia de una posibilidad tecnológica no es suficiente para que su utilización educativa se generalice”.

En todo caso, y siguiendo a Lehman (2001), debe recordarse que la primera y más importante característica valorada por el usuario es la simplicidad. Todos los recursos que se empleen deben estar justificados, ya que el mensaje es lo más importante. En definitiva, en la medida de lo posible, debe ser el curso el que se adapte al alumno y no a la inversa. La plataforma virtual de aprendizaje debe permitir al usuario tomar la ruta que desee en cualquier momento, así como decidir el ritmo al que aprenderá, de manera que no se sienta controlado por la aplicación, sino que conserve su autonomía frente al *software*. *MOODLE* no es un fin en sí mismo.

Referencias bibliográficas

- Area, M. (2000) “¿Una escuela del s. XIX en el s. XXI? Redefiniendo las metas, formas y políticas de la educación en la era digital”, Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación. (en línea)
- Area, M. (2004): Los medios y las tecnologías en la educación. Madrid: Pirámide.
- Arroyo, S. (1997): “El uso de las nuevas tecnologías educativas: la teleformación”, Edutec’97. (en línea).
- Barbier, F. (2005): Historia del Libro. Madrid: Alianza
- Delgado, A.M.^a; Oliver, R. (2003): “Enseñanza del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación”. (en línea). UOC.
- Fëdorov, A. (2005): “Siglo XXI, la Universidad, el Pensamiento Crítico y el Foro Virtual”, Contexto Educativo. 36, VI. (en línea)
- Gros, B. y Adrián, M. (2005): “Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior”. Revista de Teoría de la Educación. Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 6.2 (en línea)
- Hirumi, A. (2002): “The design and sequencing of e-learning interactions: a grounded approach”. International Journal on e-Learning. January-March.
- Kaufmann, F. (1986): Metodología de las Ciencias Sociales. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Lehman, R. (2001): “General principles and good practices for distance education”, Instructional Communications Systems, 7(6). February.
- Ryan, A. (1973): Metodología de las Ciencias Sociales. Madrid: Euroamérica.
- Valle, R. (1995): “Nuevas tecnologías y formación del profesorado universitario”, Edutec’95. (en línea).

Vigotsky, L. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

¹ Estos cambios se incorporan oficialmente a los actuales estudios universitarios a partir del Real Decreto 1497/1987 de 27 de noviembre, sobre Reforma de los Planes de Estudio.

² Ésta es una discusión ampliamente analizada en los manuales sobre metodología de las ciencias sociales. A modo de referencia, véanse por ejemplo, Ryan (1973) o Kaufmann (1986).

³ Toda la documentación oficial de la plataforma *MOODLE*, así como numerosos ejemplos y aplicaciones en varias lenguas puede encontrarse en *internet* (<http://moodle.org>).

⁴ Además de como herramienta de apoyo a la enseñanza presencial, la plataforma *Moodle* también se encuentra incorporada al llamado Entorno Virtual de Trabajo (EVT) que la ULPGC oferta a sus docentes e investigadores. El EVT permite a diferentes grupos de trabajo desarrollar proyectos en común (gestión, investigación, docencia, etc.) sin necesidad de la presencia física de sus miembros.

⁵ Los datos sobre el número de alumnos se han tomado del curso 2004-2005, al no estar disponible esta información sobre el presente curso académico.

⁶ Manteniendo la clasificación realizada por la propia ULPGC (www.ulpgc.es), las enseñanzas técnicas incluyen todas las titulaciones impartidas en la ETS de Arquitectura, ETS de Ingeniería Industrial, ETS de Ingeniería de las Telecomunicaciones, EUT de Ingeniería Técnica de Telecomunicaciones, EU de Informática, EU Politécnica y Facultad de Informática. Las ciencias experimentales y de la salud incluyen las titulaciones impartidas en la Facultad de Ciencias de la Salud, la Facultad de Ciencias del Mar y la Facultad de Veterinaria. Las disciplinas de humanidades se imparten en las facultades de Filología, Geografía e Historia, Traducción e Interpretación y la de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Finalmente, las ciencias sociales y jurídicas incluyen todas las titulaciones impartidas en las facultades de Ciencias Económicas y Empresariales, Ciencias Jurídicas y Formación del Profesorado.

⁷ Sobre el potencial pedagógico del foro como vehículo de desarrollo de valores meta cognitivos nos remitimos al estudio de Gros, B. y Adrián, M. (2005).

⁸ Ambas analizan el comportamiento de las empresas en los mercados sus reglas de funcionamiento.

⁹ Las expresiones entrecomilladas proceden de las respuestas ofrecidas por los alumnos.