

Docencia en el campo expandido: estudio de caso sobre aprendizajes en red

*Teresa C. Rodríguez García, Miguel Baños González
y Mario Rajas Fernández*

Universidad Rey Juan Carlos, España.

teresa.rodriguez@urjc.es

miguel.banos@urjc.es

mario.rajas@urjc.es

Resumen

El concepto de docencia en el campo expandido se entiende como la práctica de fórmulas docentes que fuerzan los límites de las técnicas, los soportes y los medios docentes considerados estándar, expandiendo las posibilidades de acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Recurriendo al estudio de caso como herramienta metodológica, se analizan aquí dos formatos de práctica docente utilizando TIC como elemento innovador. Los resultados muestran cuáles son los parámetros y límites de la docencia tradicional, tanto en la modalidad presencial como en la enseñanza *online*, que han sido alterados permitiendo situarlas como acciones que expanden el campo de la docencia.

Palabras clave: Docencia en el campo expandido, convergencia digital, aprendizajes online, recursos en red, mundos virtuales 3D.

Teaching in the Expanded Field: Case Study about Network Learning

Abstract

The concept of teaching in the expanded field is defined as the practice of educational methods that enlarge the limits of standardized technics, devices and teacher's activities, expanding the possibilities of action in the teaching-learning process. Choosing case study as a methodological tool, we analyze two formats of practical teaching using ICT as an innovative element. The results evince the parameters and limits of traditional teaching -both in classroom based and online learning modalities- that have been altered, making them suitable to be considered actions that expand the teaching field.

Key words: Teaching in the expanded field, digital convergence, online learning, net resources, 3D virtual worlds.

1. INTRODUCCIÓN

La convergencia digital y los nuevos medios vehiculados en las TIC proponen una expansión sin límites para poner en marcha procesos de enseñanza-aprendizaje diferentes y maleables. En nuestro momento docente se ha producido el abandono de la lógica de la presencialidad como condicionante de la enseñanza de calidad y casi cualquier materia universitaria se mueve en terrenos complejos e interdisciplinarios que están implicados en la conectividad digital o que la implican.

De aquí surge la noción de un campo expandido para la docencia. Un concepto que viene del ámbito del arte donde está estrechamente relacionado con la libertad del artista-creador a la hora de conectar elementos dispares si sirven para alcanzar sus objetivos expresivos. Géneros, técnicas y materiales se combinan, se modifican, se alteran... de tal forma que todo tiene cabida si el artista considera que es lo más adecuado para su creación.

Pero esta idea no se queda solamente en el mundo del arte; la docencia también participa de este concepto cuando se combinan elementos de la educación formal, la enseñanza informal y las nuevas tecnologías de la comunicación, forzando los límites de las técnicas, los soportes

y los medios docentes considerados estándar hasta llegar a ofrecer una variedad de posibilidades casi infinita; y lo hacemos porque ahora contamos con nuevas herramientas con las que podemos forzar esos límites.

En el presente trabajo se analizan y comparan dos fórmulas de aprendizaje con el objetivo de establecer las variables que pueden definir este concepto de docencia en el campo expandido. En un caso, en el escenario presencial del aula física, como espacio de encuentro para la acción docente y los aprendizajes, se inserta la esfera de lo interactivo a distancia, configurado por distintos tipos de medios y recursos en red. En el otro, se utilizan las capacidades comunicativas de los Mundos Virtuales 3D como extensión de la enseñanza reglada a distancia, rediseñando, mediante representación, el ámbito del aula virtual tradicional para restituir las propiedades de lo presencial.

En ambos casos se han forzado los límites y estructuras de la lógica docente inherente a la enseñanza presencial y no presencial, pero la docencia y el aprendizaje no se han diluido, al contrario, se enriquecen por la convergencia de lo educativo y los recursos comunicativos emergentes, generando un campo de docencia que trasciende los estándares establecidos.

2. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS DE PARTIDA

Para explorar si una práctica docente mediada por TIC puede ser entendida como docencia en un campo expandido hay tres conceptos a tener en cuenta: la docencia y los formatos docentes, la presencia de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el concepto de campo expandido aplicado a la docencia como geografía de formatos docentes, producto de micro innovaciones, que ya constituyen vías y puntos de referencia para fórmulas de comunicación educativa evolucionadas.

2.1. El concepto de docencia y formatos docentes

Según el diccionario de la Real Academia Española, la docencia es la “práctica y ejercicio del docente”, el docente es el “que enseña”, la enseñanza es el “sistema y método de dar instrucción” e instruir es “comunicar sistemáticamente ideas, conocimientos o doctrinas”. La docencia es, pues, el “hacer del docente”, no solo su presencia o su palabra, sino el conjunto de recursos con los que el profesor actúa con un propósito. En este sentido podemos decir que práctica docente es el lenguaje del profe-

sor, las herramientas con las que se comunica sistemáticamente e interactúa con los estudiantes buscando una respuesta: el aprendizaje.

El quehacer docente puede ir de la máxima libertad, una docencia informal no sujeta a normas institucionales, a una docencia reglada estructurada en fórmulas docentes de distintos alcances.

Al hablar de formatos docentes la primera distinción que es necesario hacer es la del formato matriz de un tipo de enseñanza institucionalizada, aquel que está en relación con una estructura consolidada para una enseñanza determinada. Por ejemplo, el formato de enseñanza presencial universitaria o el de enseñanza universitaria *online* (no presencial). Este formato es el núcleo duro de la práctica docente, el que consolida la base de la institución educativa, instituyendo categorías de acción y funciones: rol del profesor y de los alumnos, organización de las materias, guías docentes, ciclos de evaluación, sistema de acción en las titulaciones presenciales (aulas físicas, horarios fijos, grupos delimitados por turnos, horarios y aulas, presencia física del profesor...) y sistema de acción en las titulaciones *online* (aula virtual, no presencia física del profesor, no horarios fijos, repositorio de contenidos docentes, herramientas de comunicación a distancia...), incluso la disposición física/visible de las aulas marcan el discurrir de ese formato, tanto en las aulas presenciales (disposición física de mesas y recursos) como en las aulas de la enseñanza *online* (campus virtuales estandarizados).

Dentro de esta matriz, el docente desarrolla sus propios formatos o fórmulas de enseñanza. Son los distintos modos de abordar una clase, las formas docentes que se emplean, los distintos dispositivos que se ponen en marcha para trabajar un contenido dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje en función de una serie de categorías: los sujetos del grupo, la naturaleza de los contenidos de la materia, los objetivos a alcanzar, las competencias que es preciso desarrollar, el tipo de vínculo cognitivo a establecer... Aquí podemos hablar de clases magistrales, trabajo colaborativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, estudio de casos, etc.

En este sentido, las fórmulas docentes constituyen el lenguaje con el que el profesor se comunica, explica y describe el campo de conocimiento que compete en una materia e insta a que el alumno haga apropiación de él.

En la medida que el docente comunica el mundo a través de unas fórmulas especialmente pensadas para mostrarlo y aprehenderlo; en la medida que ese mundo (a niveles cognitivos e instrumentales) se modifica, las fórmulas docentes se modifican para poder dar cuenta de él. Ese es el eje de la constante necesidad de innovación en la práctica docente.

2.2. TIC y procesos de enseñanza-aprendizaje

Manuel Area planteaba en 2001 que el sistema educativo vigente hasta casi finales del siglo XX se articuló en torno a la tecnología de la letra impresa pero que las instituciones y las prácticas docentes del siglo XXI estarían, irremediablemente, ligadas a la tecnología digital y en modo especial a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En el momento actual, avanzados tres lustros del siglo XXI, la convergencia digital de los medios y la participación de las TIC en las universidades es el escenario del que participamos.

Si llevamos a cabo una revisión de la situación actual, parece deducirse que, mientras que estas tecnologías se han implantado de modo institucional en las estructuras generales de las universidades produciendo no solo una innovación sino una auténtica evolución de las estructuras educativas (por ejemplo, los portales web de las universidades donde se encuentra toda la información y recursos de gestión que profesores y estudiantes pueden necesitar o los campus virtuales como espacio de apoyo a la docencia o de desarrollo integral de titulaciones impartidas a distancia), no ha ocurrido lo mismo en cuanto a la inclusión de las TIC en las prácticas o fórmulas docentes utilizadas por los profesores en las materias particulares que imparten, donde esta acción se mueve aún en el terreno de la innovación educativa.

No obstante, en nuestro contexto actual, son muchas las prácticas docentes que se han reconfigurado gracias a las ventajas de la conectividad global y el acceso, cada vez mayor, a las TIC. Desde el momento en que la tecnología digital ha posibilitado la convergencia de los medios, al hacer común las técnicas y soportes que construyen y difunden los textos, imágenes, sonidos y videos, se ha unificado el entorno material y cultural de producción y consumo de los procesos de comunicación e interacción, incluyendo los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Aplicado a la educación, la convergencia digital unida a las posibilidades que ofrecen los nuevos medios vehiculados en las TIC permiten

una expansión casi ilimitada de los modos de producción, organización, acceso y difusión de contenidos lo que facilita la puesta en marcha de procesos de enseñanza-aprendizaje muy diversos y adaptables. Actualmente, en el ámbito académico, se está dejando de lado la visión de la enseñanza de calidad asociada inexcusablemente a la presencialidad y casi cualquier asignatura o materia en el contexto universitario se integra en terrenos complejos e interdisciplinarios donde la conectividad digital ocupa un lugar muy destacado.

Este marco de acción que constituye la miríada de micro acciones de innovación docente ya ha creado un panorama en el que se dan fórmulas estables de enseñanza-aprendizaje mediada por TIC. Es algo que entra dentro del concepto de educación expandida que podemos entender como un “término que puede aglutinar prácticas, ideas o metodologías educativas” (ZEMOS98, 2012:43) que exploran los límites más allá de los límites que se establecen en el proceso educativo.

La educación expandida se puede entender más como una idea que como un hecho. Una idea que se enfoca en no perder de vista la configuración del escenario cultural, social y económico del momento y “no dejar nunca de experimentar con los formatos y metodologías que se relacionan con lo formativo” (ZEMOS98, 2012:46), de modo que en el caso de la formación universitaria en el siglo XXI el proceso de enseñanza-aprendizaje cumpla realmente su finalidad de integrar a sus alumnados en el contexto social y laboral propio del ámbito de sus titulaciones (Rubia Aví, 2012).

2.3. Docencia en el campo expandido

La noción de un campo expandido para la docencia, donde podrían situarse las fórmulas docentes que en su intersección con las TIC innovan o modifican parámetros ya establecidos, deriva del concepto de *campo expandido* planteado y desarrollado por Rosalind Krauss (1979) para el ámbito del arte donde el término se ha consolidado y se entiende como la libertad del artista-creador para conectar los elementos dispares que considera óptimos para alcanzar sus fines expresivos. El campo expandido en la producción artística implica que los géneros como la pintura, la escultura o la fotografía se alteran, se dilatan; las técnicas y los materiales se utilizan de modo inédito incluyendo cualquier elemento que el creador estime necesario. Todo es posible, todo se puede extender sin llegar a la ruptura, en otras palabras, sin dejar de ser escultura o pintura o fotografía.

La docencia también puede participar de este concepto. Una docencia en el campo expandido sería aquella que mezcla elementos de la educación formal y la informal, la presencial y la no presencial, las tecnologías digitales de la comunicación y, especialmente, las TICs y la conexión en red: *wikis*, blogs, redes sociales, Mundos Virtuales 3D, documentos enriquecidos, Entornos Personales de Aprendizaje, *flipped classroom*, enseñanza-aprendizaje *transmedia* y *crossmedia*... serían fórmulas docentes situadas en este campo expandido. En este tipo de prácticas se fuerzan los límites de las técnicas, los soportes y los medios docentes que consideramos estándar porque tenemos nuevas realidades que lo permiten. El hecho docente se amplifica y su variabilidad se hace prácticamente infinita sin que deje de ser docencia.

Pensar en un campo expandido de la docencia es pensar en articular la necesidad de la práctica docente de extender sus límites convencionales en respuesta a las posibilidades que el docente tiene y que no está obligado a utilizar para que su quehacer siga siendo docencia, pero que puede hacer sin que deje de serlo, en suma, pensar en la necesidad de ajustar el lenguaje docente a la realidad tecnológica, social y cultural de los tiempos.

Proponemos aquí un ejercicio de análisis de prácticas docentes mediadas por TIC bajo el prisma de un campo expandido para la docencia en el ámbito de titulaciones de Ciencias de la Comunicación. La cuestión planteada es que la participación de las TIC en la práctica docente tiene la potencialidad de forzar los límites del formato de enseñanza-aprendizaje presencial y también los del formato de enseñanza no-presencial universitaria produciendo acciones docentes, que sin abandonar su estructura convencional, son diferentes en su forma y alcance y que ya están visiblemente presentes en el campo educativo, aunque aún se estiman como acciones de innovación.

Rosalind Krauss publicó en 1979 un ensayo, *Escultura en el campo expandido*, en el que presentó los parámetros estructurales y artísticos de la escultura en su intersección con la arquitectura y el paisaje. Krauss, utilizó para su análisis el grupo de Klein¹ partiendo de unas oposiciones básicas entre las que se sitúa la escultura. De este modo cartografió las prácticas del arte que en las décadas de los 60 y 70 del siglo XX, desde posiciones vanguardistas, hibridaron estos aspectos, fusionaron elementos y técnicas y forzaron los límites de cada categoría hasta generar toda una geo-

grafía de objetos que participaban de funciones y contenidos sin abandonar su condición de forma escultórica y por tanto de objeto de arte.

Siguiendo el modelo de Krauss definiremos este campo expandido a través de un diagrama (Figura 1) que incluya elementos o proposiciones cuya relación, aplicada a la docencia, altere o modifique los parámetros esenciales de una práctica docente dada.

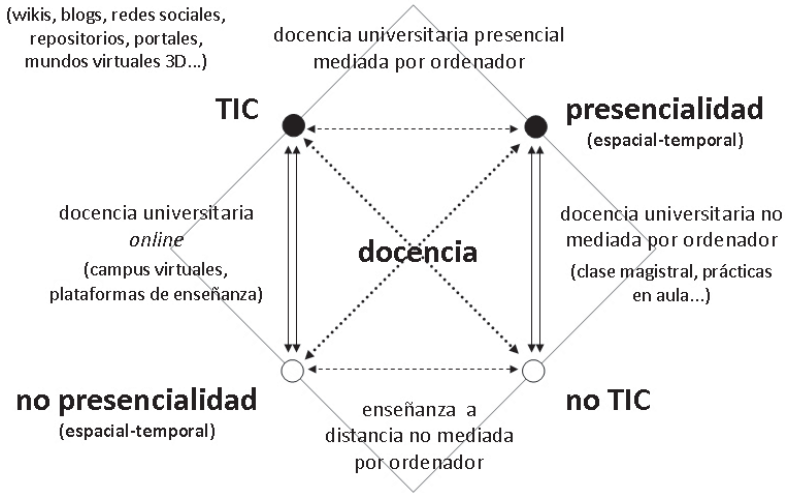


Figura 1. Diagrama de campo expandido para la docencia.

Fuente: Elaboración propia.

Como punto de partida se plantean dos términos bipolares: TIC y presencialidad (entendida como presencia física del profesor), dos aspectos que no son cualidades o elementos propios de la docencia (entendida aquí como el diseño y puesta en marcha de un conjunto de fórmulas docentes con unos objetivos educativos), es decir, no son estrictamente necesarios para que se produzca. Estas dos características, en sus iteraciones negativas, pueden ser organizadas en relación con la docencia de la siguiente manera:

La relación entre dos o tres de estos elementos o proposiciones que configuran los límites entre las TIC y las prácticas docentes generan acciones de enseñanza-aprendizaje en las que términos como extensión, hibridación, proyección, convergencia, desplazamiento o intersección de las condicionantes de un formato docente.

3. METODOLOGÍA

En este trabajo utilizamos como herramienta metodológica el estudio de caso; una técnica cualitativa con la que se lleva a cabo un estudio sistemático y en profundidad de un elemento, situación, objeto, fenómeno... específico que resulte especialmente interesante para poner a prueba una teoría o para dar respuesta a una pregunta de investigación. También se pueden analizar varias unidades, aunque cada una de ellas se estudia individualmente (estudio de caso múltiple).

3.1. Objetivos

Nuestro principal objetivo es comprobar si las prácticas de innovación docente mediante aplicación de las TIC permiten desarrollar prácticas que se puedan situar dentro del concepto de docencia en el campo expandido.

Concretamente, se pretende conocer si en un proyecto de innovación educativa la utilización de TIC altera las formas y los formatos (espacios, contenidos e interacción del proceso de enseñanza-aprendizaje) hasta situar la asignatura dentro del concepto de docencia en el campo expandido.

Por lo tanto, con este trabajo no pretendemos destacar las ventajas de unas prácticas de innovación docente frente a otras, sino comprobar si con las TIC se pueden forzar los límites propios de la docencia tradicional, tanto en la modalidad presencial como en la *online*.

3.2. Selección de la muestra

En el estudio de caso no es necesario trabajar con una muestra representativa sino con una muestra teórica formada por uno o varios casos. Para este trabajo se ha recurrido a dos formatos de práctica docente, realizadas con continuidad, en los que se han utilizando las TIC y que, por sus características, se pueden considerar valiosos para alcanzar nuestros objetivos; ambos están amparados en proyectos de innovación docente de la Universidad Rey Juan Carlos. Concretamente, se han elegido dos tipos de acción docente que son verdaderos caballos de batalla de la innovación docente con uso de TIC: las *wikis* y los Mundos Virtuales 3D:

- El primer caso analizado corresponde a la realización de una *wiki* en la asignatura “Diseño Gráfico Audiovisual”, impartida a grupos de matriculación diferentes: Grado en Comunicación Audiovisual

(turno de mañana), Grado en Comunicación Audiovisual (turno de tarde) y Doble Grado en Comunicación Audiovisual y Administración y Dirección de Empresas (turno tarde).

- El segundo caso analizado se centra en las actividades desarrolladas en la plataforma inmersiva 3D Second Life por los alumnos de la asignatura “Estrategias Creativas en Publicidad” del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas (modalidad semipresencial).

3.3. Variables analizadas

Para comprobar si realmente se han forzado los límites de la docencia en cada una de las asignaturas analizadas, hemos elaborado una serie de categorías propias del sistema clásico de clases, por un lado en lo presencial y por otro lado en la enseñanza *online*, que nos van a permitir alcanzar los objetivos perseguidos:

- Categorías o variables analizadas, propias de la enseñanza presencial:
 - Aula física.
 - Cada grupo en su aula.
 - Ejercicios de aprendizaje con poca o ninguna consecuencia real.
 - Trabajo colaborativo escaso.
 - En grupos grandes: el profesor como “cabeza visible” del proceso de enseñanza-aprendizaje y tendencia a la comunicación “punto masa”.
- Categorías o variables analizadas, propias de la enseñanza *online*:
 - No existe el concepto de aula física.
 - Ejercicios de aprendizaje con poca participación real.
 - Interacción personal reducida o casi nula.
 - Comunidad de aprendizaje abstracta.
 - Predominio de la comunicación escrita.
 - Predominio del aprendizaje de competencias en modo escrito y asíncrono.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado vamos a ver los resultados del análisis de dos prácticas docentes que implican el uso de TIC de un modo que alteran los parámetros de la presencia espacio-temporal y el aula física (en la enseñanza presencial) y de la “no presencia” y el aula virtual, en la enseñanza *on-line*. Ejemplos ambos de programas de acción educativa que se pueden situar dentro del concepto de docencia en el campo expandido.

4.1. Docencia en el campo expandido para la enseñanza presencial: un caso de uso de wikis

El primer caso a examinar trata sobre la potencialidad de las TIC y la conectividad en red en la práctica docente presencial de modo que altera las fronteras de su propio formato. Concretamente se trata de la construcción de una *wiki* realizada por el conjunto de los 182 alumnos matriculados en la asignatura de Diseño Gráfico Audiovisual impartida en dos turnos con horarios diferentes (mañana y tarde) correspondientes a distintas titulaciones de la Universidad Rey Juan Carlos².

Como hemos comentado, una de las características del formato docente presencial es el aula física como centro de acción y la adscripción de grupos por aulas y horarios. Lo que se hizo en este proyecto fue traer los medios y métodos de trabajo en red, en conectividad digital, al espacio presencial. Los estudiantes de la asignatura de Diseño Gráfico Audiovisual del turno de mañana y del turno de tarde no coincidían en una misma aula, ni en un mismo espacio y tiempo, pero estas 182 personas, organizadas en grupos con roles profesionales, trabajaron en colaboración con un mismo objetivo: construir un único producto comunicativo: la *wiki Todo-gráfico. Diseño Gráfico Audiovisual para todos*³. Para ello utilizaron, en modo colaborativo y a lo largo de todo un cuatrimestre un entramado de medios y herramientas de carácter conectivo de la Web 2.0.

Una *wiki*, o un *wiki*⁴, se puede definir como un sitio web que constituye una base de conocimiento elaborada y modificada, tanto en sus contenidos como en su estructura, por un número indefinido de usuarios que trabajan de un modo colaborativo desde un navegador. Estos sitios colaborativos se ejecutan utilizando un *software wiki*, conocido como “motor *wiki*”. Todo *software wiki* permite generar contenidos hipertextuales sin que los usuarios participantes en la elaboración necesiten conocimientos técnicos relevantes.

La primera *wiki* fue desarrollada por el ingeniero informático Howard Cunningham⁵, y vio la luz en marzo de 1995 bajo el nombre de *WikiWikiWeb*⁶. Desarrollada para el Portland Pattern Repository tiene un contenido especializado en patrones de diseño de lenguajes de programación para desarrollo de *software*. El desarrollo de *wikis* ha sido exponencial y actualmente son uno de los componentes de la Web 2.0 mejor desarrollados para utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su aplicación a la docencia, aún asimilada al concepto de innovación, está, sin embargo, bien asentada por el valor educativo potencial que poseen como un recurso para promover aprendizajes colaborativos y auténticos que producen en el estudiante una integración más profunda de la experiencia de aprendizaje, superando los límites de los ejercicios realizados en el aula de clase (Parker y Chao, 2007).

4.1.1. Descripción de la acción docente

La actividad consistió en el desarrollo de un proyecto multimedial, de aplicación real, que consistía en la construcción conjunta de una *wiki*, por parte de la totalidad de los estudiantes de dos asignaturas. El problema planteado a los estudiantes era construir un recurso web de introducción al diseño gráfico, orientado a estudiantes de Secundaria. La actividad estaba recogida en las Guías Docentes como “Seminario de Trabajo Colaborativo” y se desarrolló durante todo el segundo semestre del curso 2010-2011.

Los sujetos del aprendizaje fueron: asignatura Diseño Gráfico Audiovisual (DGA-A), turno de mañana, con alumnos del Grado en Comunicación Audiovisual (94 alumnos) y asignatura Diseño Gráfico Audiovisual (DGA-B), turno de tarde, con alumnos del Grado en Comunicación Audiovisual y del Doble Grado en Administración y Dirección de Empresa-Comunicación Audiovisual (88 alumnos).

La metodología docente se fundamentó en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Trabajo Colaborativo y la Autogestión del Aprendizaje. Todo el conjunto estaba diseñado para desarrollar competencias transversales y profesionales esenciales en el módulo formativo en el que se integra la asignatura DGA. El conjunto metodológico se organizó sobre una Secuencia Didáctica que integraba los objetivos, tiempos, contenidos, materiales e instrucción necesaria para el desarrollo del proyecto. Esta secuencia didáctica estaba a disposición de los estudiantes en un blog de apoyo específicamente creado para el seminario⁷.

El Campus Virtual de la URJC (WebCT) de cada asignatura fue el espacio utilizado como nodo de integración de la actividad y sus herramientas. Así, aunque eran titulaciones presenciales, esta plataforma constituyó el punto de partida donde se integró el conjunto de recursos de la web 2.0 requeridos por el proyecto que fueron gestionados por los propios alumnos: *wiki* en Wikispaces; YouTube, Flickr y Scribd, que actuaron como repositorios de los materiales que producían los alumnos; Foros.net y, además, herramientas de autor de código abierto para la construcción de gráficas audiovisuales.

Cada promoción (DGA-A, turno de mañana) y DGA-B (turno de tarde) se subdividieron y organizaron, respectivamente, en 14 grupos homólogos distinguibles por la M (mañana) y T (tarde) que trabajaron en pares: Grupo 1-M y Grupo 1-T, Grupo 2-M y Grupo 2-T, etc. Los miembros de cada subgrupo ocupaban roles diferenciados (redactor, editor, revisor, guionista, realizador, montador, etc. y un coordinador de grupo). Cada par de grupos contaba con un foro virtual específico para su comunicación interna (recordemos que no coincidían en aula y horario) y, además, existía un foro general del seminario. El profesor era usuario de todos los foros, lo que permitía el seguimiento y evaluación de la interacción comunicativa.

Se plantearon 28 temas que cubrían las necesidades de contenidos del proyecto. Cada página de la *wiki* se dedicó a un tema y debía tener un contenido textual ilustrado con imágenes y un vídeo formativo sobre el mismo. En una primera fase cada grupo, de los 28 existentes, desarrolló el contenido textual de un tema asignado por sorteo y actuó como cliente para su grupo homólogo que tenía que elaborar, en una segunda fase, los contenidos audiovisuales adecuados para ese tema y viceversa. Los grupos iban implementando progresivamente todos los contenidos en una única *wiki*, denominada *todografico*, para su publicación (Figura 2).

4.1.2. *Expansión de los condicionantes de la presencialidad*

Se han planteado con anterioridad algunas de las variables que definen la enseñanza universitaria presencial: la adscripción de cada grupo a un aula y un horario, los ejercicios de aprendizaje con poca consecuencia real, la escasa repercusión del trabajo colaborativo eficaz y la tendencia, especialmente en grupos grandes, a una presencia del profesor como centro de la atención y de la producción de información. En el caso ex-

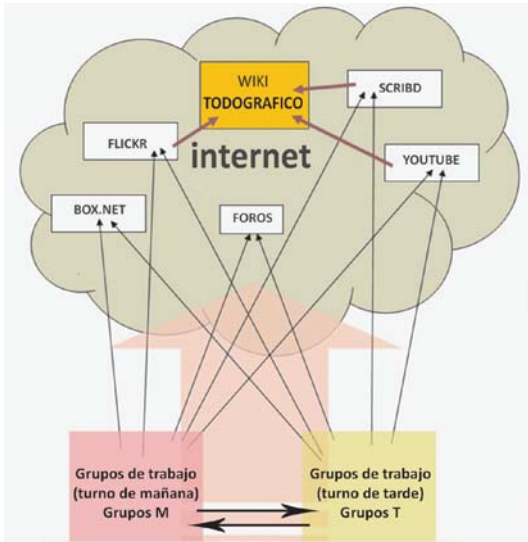


Figura 2. Modo de trabajo colaborativo en conectividad digital.

Fuente: Elaboración propia.

puesto las características específicas de la estrategia y los medios TIC aplicados permitió expandir esas fronteras.

Se produjo la ruptura del concepto de aula como espacio de acción de una comunidad de aprendizaje presencial, que ya no quedaba limitada al contexto físico del aula y, aún más allá, al de su propio turno. El entramado de estrategia docente, medios y espacios virtuales en los que estos alumnos trabajaron permitió crear un Entorno Comunitario de Aprendizaje en un grupo grande que iba más allá de las aulas y horarios adjudicados. Alumnos que nunca hubieran coincidido en la misma aula y a la misma hora hicieron una labor productiva en necesaria colaboración, con un objetivo común, tareas entrelazadas y recursos comunes, vehiculando su acción en sistemas telemáticos.

El desarrollo del proyecto entrañaba un fuerte trabajo colaborativo entre grupos que no coincidían en espacio y tiempo y que tampoco tenían en común el espacio del Campus Virtual institucional (cada grupo tiene su propio espacio en el Campus Virtual únicamente accesible para los matriculados en ese turno y titulación). También incluía el autoaprendizaje tutelado y la apropiación del uso de una serie de sistemas multimodales de información a aplicar en los ámbitos técnico, productivo y expresivo.

El aprendizaje colaborativo tiene su mayor alcance cuando ocurre, de modo efectivo, en el contexto de una comunidad de práctica que se puede definir como un grupo de personas comprometidas en trabajar en un objetivo colectivo dentro de un contexto compartido. El aprendizaje es el resultado de este esfuerzo común. Este planteamiento docente es, a veces, de difícil logro cuando estamos en una enseñanza presencial universitaria. Con un grupo grande (los grupos manejados en una titulación de Comunicación Audiovisual de la URJC oscilan entre 80 y 90 alumnos), es realmente difícil plantear un trabajo colaborativo confinado a los límites del aula física. Una fórmula de aprendizaje colaborativo suele resolverse en un trabajo en grupo que el alumno realiza fuera del aula y que cumple, a la par, la formación en trabajo autónomo del estudiante. Este tipo de trabajos tiene muchas veces como resultado el que no es realmente un trabajo colaborativo sino que los estudiantes pueden, y suelen, repartirse desigualmente el trabajo sin que haya colaboración real, el profesor puede supervisar el desarrollo del trabajo de modo puntual pero difícilmente puede tener una tutela efectiva sobre la interacción del grupo.

Una *wiki*, al mantener un registro de la “historia” de construcción de cada página en el que se consigna el texto introducido o modificado, el usuario o usuarios que han trabajado en ello y el cuándo lo han hecho, permite al docente realizar el seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes tanto a nivel individual como grupal, así como la interacción del trabajo colaborativo.

También se altera el límite de las “prácticas de clase” y se plantea un aprendizaje auténtico que aumente el nivel de compromiso y la motivación del estudiante. Aquí el formato docente de base era el Aprendizaje Basado en Proyectos planteado como un proyecto real, una *wiki* destinada a estudiantes de Secundaria que, una vez construida y publicada por los estudiantes, permanece en la red disponible para toda persona interesada. La autoría de los estudiantes está reconocida y el proyecto persiste, más allá de un “trabajo de curso” y más allá del aula, como un producto comunicativo.

4.2. Docencia en el campo expandido para la enseñanza *online*: un caso en Mundos Virtuales 3D

Los Mundos Virtuales 3D son espacios virtuales tridimensionales generados por ordenador que tienen como gran atractivo para sus usuarios la representación en tres dimensiones de un mundo posible y la in-

mersión. Estos mundos proporcionan una sensación de presencia ya que el usuario está representado mediante un avatar que se mueve e interactúa con otros avatares y, dependiendo de las posibilidades de cada mundo, puede manipular su entorno. Para Castronova (2001) los mundos virtuales son programas de ordenador que se caracterizaban por: interactividad, corporeidad y persistencia ya que funcionan independientemente de que los usuarios estén conectados o no recordando, además, la localización tanto de las personas como de las cosas.

En el ámbito de este trabajo, los mundos virtuales ofrecen mejoras importantes dentro del campo del *e-learning*; diferentes estudios y experiencias sobre estrategias didácticas llevadas a cabo en mundos virtuales ponen de relieve el fuerte sentido de pertenencia e implicación en la actividad que se genera, al que se suma “la sensación de presencialidad y la concentración en la interacción que facilita la inmersión, incrementa el sentimiento de cohesión social” (Rodríguez García y Baños González, 2012:3), lo que favorece el desarrollo del proceso de enseñanza en la modalidad *online*.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, se ha desarrollado un modelo de acción educativa utilizando un mundo virtual 3D, Second Life⁸, dentro del marco de un Proyecto de Innovación Educativa de la Universidad Rey Juan Carlos⁹. Con esta metodología docente se pretende reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un grado *online*, fundamentalmente por su capacidad para facilitar la interacción y para mejorar la dimensión social de la enseñanza. Los receptores de la acción fueron los 58 alumnos de la asignatura Estrategias Creativas en Publicidad del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, modalidad semipresencial.

El objetivo general de esta acción docente es explorar la eficacia de utilizar los Mundos Virtuales 3D como herramienta para desarrollar metodologías didácticas dirigidas al logro de competencias profesionales y al refuerzo de la dimensión social del aprendizaje en la formación *online*. Como objetivos específicos tenemos:

- Ofrecer a los estudiantes un escenario de trabajo, virtualmente habitable, para desarrollar en él un proceso activo de aprendizaje de los contenidos y de las competencias profesionales relevantes en la asignatura de referencia.
- Proporcionar a los alumnos espacios, herramientas y estrategias de trabajo virtuales que favorezcan el desarrollo de actividades que

demandan el trabajo en equipo en modo sincrónico y la expresión oral de los resultados.

- Permitir a los estudiantes *online* desarrollar competencias que exigen el trabajo colaborativo en co-presencia de los estudiantes y/o bajo acción tutorial o del profesor, reproduciendo las condiciones beneficiosas del aula presencial.

4.2.1. Descripción de la experiencia

El marco metodológico adoptado se inscribe dentro del aprendizaje auténtico que sitúa las actividades educativas dentro de contextos auténticos, reales o realísticos y especialmente orientados a la práctica, al aprender-haciendo, de tal forma que el estudiante puede apropiarse del conocimiento que le es necesario para poder aplicarlo después, de manera efectiva, en el desarrollo de su vida profesional. Esto implica la interacción personal “cara a cara” y el trabajo colaborativo en modo sincrónico, problemas esenciales en la formación *online*. La acción se organiza, de modo general, en 4 fases:

1. Acciones del profesorado: diseño y configuración del curso y del espacio virtual 3D, y elaboración de materiales de apoyo a las actividades de innovación.
2. Adiestramiento de los alumnos en las características del mundo virtual 3D.
3. Acción formativa. Realización de las e-actividades de aprendizaje organizadas en centrales y complementarias. Todas ellas se realizan en modo sincrónico y en co-presencialidad virtual de los alumnos y profesores participantes. Se contemplaban:
 - Tres actividades centrales, obligatorias y evaluables, que se corresponden con competencias del plan docente: un foro de debate que constituye un estudio de caso, un trabajo de grupo en el que se practica una rutina profesional y un trabajo de diseño de una campaña publicitaria con presentación oral de los resultados.
 - Actividades complementarias y optativas: “clase presencial” en Second Life, tutorías en el mundo virtual, trabajo autónomo de los grupos...
4. Evaluación de resultados.

4.2.2. Expansión de los condicionantes de la enseñanza online

Con la utilización de los mundos virtuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje *online* se recupera el concepto de aula física (aunque se trata de un aula virtual), proporcionando la posibilidad de rediseñar las situaciones de comunicación educativa *online* tradicionales, siendo su potencialidad la de restituir características propias de la educación presencial clásica (Figura 3).



Figura 3. Actividades virtuales sincrónicas: trabajo en grupo y clase en Ciberbabia-URJC.

Fuente: Elaboración propia.

La acción docente se ha desarrollado en un espacio virtual de Second Life, denominado Ciberbabia¹⁰, diseñado por los profesores con los recursos de enlace y gestión del aprendizaje necesarios para esta materia de la modalidad *online*. Ciberbabia está dotado de diversas áreas enfocadas a las diferentes actividades docentes que se habían diseñado:

- Sala de reuniones, simulando el espacio que podría encontrarse en una agencia de publicidad; Sala de Debates, Área de Trabajo de Grupos; Auditorio; Área Abierta (para clases sincrónicas); zona de esparcimiento.

Cada espacio de trabajo cuenta con pantalla de conexión a web 2.0 para desarrollar trabajos colaborativos en tiempo real, visionado de vídeos, consultas..., así como dispositivos para presentaciones de diapositivas, instrumentos para la comunicación gestual de los avatares, etc.

Se realizan ejercicios de aprendizaje con participación real de los alumnos: reuniones utilizando métodos de incentivación de la creatividad, debates sobre campañas publicitarias que han destacado por su creatividad, presentaciones de trabajos realizados en grupo... siempre de forma sincrónica y con presencia virtual de los alumnos. Los estudiantes han tenido que interactuar entre ellos y con los profesores en todas las actividades obligatorias y evaluables.

Todas las actividades se han diseñado situando al estudiante en el centro como agente activo de aprendizaje con la finalidad de que pueda desarrollar competencias profesionales.

La utilización de mundos virtuales 3D les proporciona a los alumnos de la modalidad *online* la capacidad del uso de espacios, herramientas y estrategias de trabajo virtuales que favorezcan el desarrollo de actividades que demandan el trabajo en equipo en modo sincrónico propio de las rutinas profesionales que se pretenden enseñar, la interacción personal, la expresión oral de los resultados y el refuerzo de la dimensión social de la enseñanza en modalidad *online*.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Como conclusión general podríamos decir que la progresiva incorporación de las tecnologías digitales a la enseñanza ha rediseñado las coordenadas espacio-temporales del proceso de comunicación didáctica tradicional.

Por un lado, al ámbito de encuentro presencial que supone el aula física, se ha añadido el escenario interactivo a distancia conformado por los distintos tipos de medios y recursos en red. Por otro, en los grados *online*, la estructura de los Mundos Virtuales 3D aplicada a la enseñanza reconecta, mediante representación, el espacio físico tradicional de transmisión y debate en el aula con las últimas tecnologías emergentes audiovisuales en la formación a distancia.

En ambos casos se han forzado “las paredes”, las estructuras, pero la docencia y el aprendizaje no se ha diluido, al contrario, se enriquece, se establece una filosofía de la convergencia en un campo de docencia más allá del establecido... un campo que cada vez se hace más sólido gracias a múltiples acciones de innovación.

A diferencia de una educación sostenida por un medio dominante (el texto impreso), la educación hoy puede (y debe) echar mano de todos los recursos que nos trae el panorama digital conectado. Y, en la medida que sean adecuados a nuestras necesidades docentes, aprovechar la potencia que cada recurso pueda tener como motor de una docencia más avanzada, una docencia en un campo expandido, una docencia adecuada a las necesidades de los tiempos.

Notas

1. Denominación que recibe una operación lógica planteada por el matemático Félix Klein en la que cuatro elementos se sitúan en una relación inversa a sí mismos. En Psicología se conoce como grupo Piaget y también fue utilizado por Greimas como base de su cuadrado semiótico (Ricart y Remesar, 2013).
2. Esta acción docente estuvo inscrita en el Proyecto de Innovación Educativa: “Uso de Contenidos Digitales Educativos estandarizados como soporte para el aprendizaje activo y autónomo de los procesos de construcción narrativa audiovisual y multimedia”, financiado por la Universidad Rey Juan Carlos.
3. *La wiki todografico* es accesible en <https://todografico.wikispaces.com/>
4. En idioma español se usa indistintamente el femenino o el masculino, aunque es más usual referirse a este tipo de sitio web en femenino.

5. Cunningham también acuñó para denominar al sistema el término “wiki”, voz hawaiana que significa “rápido”, describiendo así la principal bondad de este tipo de *software* que es su facilidad y rapidez de edición y gestión.
6. *WikiWikiWeb* es accesible en <http://c2.com/cgi/wiki?WikiWikiWeb>.
7. El Blog *Seminario de Trabajo Colectivo DGA* está aún accesible en <http://www.seminariodga.blogspot.com>
8. Second Life®. Mundo Virtual 3D creado en 2003 por Linden Labs Linden Research, Inc. <http://secondlife.com>
9. El proyecto de título “Integración de entornos educacionales *online* basados en plataformas LMS (Moodle) y 3D (Second Life), a través de Sloodle, como soporte para el aprendizaje interactivo de competencias profesionales en Grados de Comunicación *online*”, se desarrolló en el curso 2012-2013, fue una ampliación de otro Proyecto en el mismo ámbito pero las acciones de docencia reglada tuvieron continuidad entre 2009 y 2015.
10. Ciberbabia® Espacio virtual 3D. Diseñado y mantenido, bajo marca registrada, por Teresa C. Rodríguez García para investigación y experiencias en educación y comunicación inmersiva, dentro de la plataforma virtual 3D Second Life®. Creado en 2009 ha mantenido acción docente reglada de la Universidad Rey Juan Carlos de forma continuada hasta junio de 2015. Actualmente se ha cerrado y su actividad se está trasladando a un entorno OpenSim.

Referencias Bibliográficas

- AREA MOREIRA, Manuel. 2001 ¿Una escuela del siglo XIX en el siglo XXI? Redefiniendo las metas, formas y políticas de la educación en la era digital, en VVAA: *As novas tecnoloxías como eixos de innovación nos centros educativos non universitarios*, pp. 29-40. ICE de la Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela (España). Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/a9.pdf>. Consultado el 15.07.2015.
- CASTRONOVA, Edward. 2001. Virtual Worlds: A First-Hand Account of Market and Society on the Cyberian Frontier. **CESifo Working Paper Series**. N° 618:1-40. Disponible en <http://ssrn.com/abstract=294828>. Consultado el 05.03.2015.

- DÍAZ, Rubén y FREIRE, Juan (Eds.). 2012. **Educación expandida**. ZEMOS98. Sevilla (España). Disponible en http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf. Consultado el 01.09.2015.
- FREIRE, J. 2009. Educación Expandida y Nuevas Instituciones: ¿Es posible la transformación? en Educación Expandida. ZEMOS98. Sevilla (España). Disponible en http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf. Consultado el 05.09.2015.
- JARDINES, Francisco J. 2010. La educación a distancia: Una comparación con la educación presencial, en relación con la función del profesor, del estudiante y de los medios. **InnOvaciOnes de NegOciOs**. N° 14. Año 7 (2): 293-314. Disponible en http://www.web.facpya.uanl.mx/rev_in/Revistas/7.2/A6.pdf. Consultado el 04.06.2015.
- KRAUSS, Rosalind**. 1979. Sculpture in the Expanded Field. **October**. Vol. 8: 30-44. Disponible en <http://www.onedaysculpture.org.nz/assets/images/reading/Krauss.pdf>. Consultado el 04.06.2015.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. 2009. Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad del conocimiento y el aprendizaje. **Simpósio Educación Expandida**. 11 Festival Internacional ZEMOS98. Sevilla. 2009. Disponible en http://www.zemos98.org/mediateca/index.php?title=Conferencia_Barbero_11. Consultado el 12.06.2015.
- PARKER, Kevin R. y CHAO, Joseph T.* 2007. Wiki as a Teaching Tool. **Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects**. Vol. 3: 57-72. Disponible en <http://www.editlib.org/p/44798/>. Consultado el 14.05.2015.
- RICART, Núria y REMESAR, Antoni. 2013. Reflexiones sobre el espacio público. **On the w@terfront**. Vol. 25: 5-35. Disponible en http://www.ub.edu/escult/Water/w-25/onthewaterfront_25.pdf. Consultado el 03.02.2015.
- RUBIA AVÍ, Bartolomé. 2010. La implicación de las nuevas tecnologías en el aprendizaje colaborativo. **Tendencias Pedagógicas**. N° 16: 89-106.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, Teresa C. y BAÑOS GONZÁLEZ, Miguel. 2012. Mundos virtuales 3D en la enseñanza universitaria *online*: una herramienta para la innovación. **Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)**, N° 1: 1-25. Disponible en <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui/issue/view/1>. Consultado el 07.05.2015.
- ZEMOS98. 2012. “¿Vamos tarde? Estamos aquí”, en Díaz, R. y Freire, J. (eds.). **Educación expandida**, pp. 41-48. ZEMOS98. Sevilla (España). Disponible en http://www.zemos98.org/mediateca/index.php?title=Conferencia_Barbero_11. Consultado el 12.07.2015.