

# **Nuevas tecnologías y necesidades formativas. Blended Learning y nuevos perfiles en comunicación audiovisual**

**Bartolomé, Antonio y Aiello, Martín**

**Universidad de Barcelona**

**Bartolomé, Antonio y Aiello, Martín** (2006). Nuevas tecnologías y necesidades formativas. Blended Learning y nuevos perfiles en comunicación audiovisual. *Telos*, 67, Abril-Junio 2006, 59-67

Los campus virtuales se han extendido por el paisaje universitario, reflejando diseños de eLearning o Blended Learning según los casos. El proceso de Convergencia Europea y los movimientos de innovación en la docencia universitaria han potenciado este desarrollo. Pero detrás de esta parafernalia tecnológica no siempre se encuentra calidad educativa, la innovación docente o, sencillamente, el sentido común. Triste destino para unas tecnologías tan necesarias como malgastadas.

## **1 Conceptos**

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

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

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

## **1.1 BL como una evolución del eLearning**

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

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

- Adopción de un modelo formativo, característico de la Enseñanza a Distancia, para el que una mayoría de estudiantes no están preparados al carecer de las competencias necesarias (habilidades de lecto-escritura, capacidad de autoorganizar el trabajo, iniciativa personal, ...) y de las características psicológicas adecuadas (estilo cognitivo más próximo a la dependencia de campo). Es un clásico problema de “generalización inadecuada de un modelo”.
- Al prescindir de las soluciones presenciales en grupo se produce un incremento no previsto de la necesidad de tutorización, generando costos añadidos inasumibles (ver los datos de College Board 2001, con incrementos de los costos de “tuition” de 5.5% al 7.7% en los últimos años alcanzando el curso 2003-2004 un incremento del 14%).

- Los diseños de eLearning han tendido a olvidar los aspectos emocionales que actúan poderosamente sobre los procesos de aprendizaje, reduciéndolos en los procesos de interacción profesor-alumno y entre alumnos. Incluso cuando se utilizan herramientas de comunicación y trabajo en grupo virtuales, la dimensión emocional característica de la relación interpersonal es insuficientemente recogida: “*...la ausencia de contacto humano dificulta sentirse parte de una comunidad educativa, el elevado grado de motivación necesaria para seguir un curso on-line*” (Pascual, 2003).
- En algunos casos se confunde la unidad de modelo con la uniformidad de métodos, degenerando en una inadecuación de recursos, a la que precisamente pretende responder el BL. Algunos ejemplos:
  - Sistemas en los que la presentación y organización de los cursos es la misma en todos los casos y el profesor-diseñador se limita a proveer de contenido bases de datos que luego son presentadas de un modo estándar.
  - Los profesores pierden el control sobre el modo como presentar la información.
  - Algunas herramientas son impuestas independientemente del contenido del curso, de las habilidades del profesor, de los objetivos o competencias a desarrollar... como el Foro o los exámenes basados en preguntas de elección múltiple.

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

El BL surge como una recuperación de los aspectos perdidos y una racionalización del uso de recursos. También se plantea como una solución al problema del rechazo o dificultad de uso de las nuevas tecnologías: “*La Tecnología, y especialmente las Tecnologías de la Información y la Comunicación, han sido acogidas como un catalizador para el cambio, pero este cambio necesita no ser radical. Vd. puede incorporar algunas TIC útiles de forma fácil y bien planeada, a través de prácticas y estrategias que se conocen efectivas. Sugiero utilizar tecnologías ampliamente*

*difundidas combinadas con aproximaciones familiares a la enseñanza y el aprendizaje*” (Pincas, 2003). Los modelos híbridos parecen menos controvertidos entre los profesores que se sienten preocupados de dejar un sistema educativo que ha funcionado durante siglos (Young, 2002).

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

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

La enseñanza tradicional sometida a la presión mediática y social para la introducción de las tecnologías ha optado a veces por sistemas intermedios para facilitar esta introducción (Pincas, 2003).

Pero no nos engañemos: igual que el motivo más poderoso para introducir el eLearning fue el económico, también aquí ésa es una razón relevante, como indica Pascual (2003): *“...la reducción de costes que supone para las empresas; pues a pesar de que el Blended learning reduce el ahorro del e-learning, la formación mixta sigue siendo más barata que la presencial”* . Tengo que decir que ese fue directamente el motivo que hace años me expuso un rector de una universidad española en relación a la introducción de las tecnologías: muchos alumnos y no podemos contratar más profesores.

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

Otra solución aplicada es incrementar el número de alumnos por aula, solución conocida en la Universidad española especialmente en los años setenta pero que todavía hoy sigue vigente en algunos lugares. Como anécdota Leff (2002) cita una sesión de

clase para 1.600 estudiantes como el record en este tipo de estrategia: en la universidad de Cornell.

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

## **2 El fracaso de las tecnologías**

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

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

## 2.1 Con las tecnologías no se aprende más

Puede resultar curiosa esta afirmación pero es más curioso que mucha gente piense lo contrario. No se trata de una idea nueva. El siguiente texto de Bartolomé data de hace 18 años (Bartolomé, 1988):

*“En primer lugar, el diseño tecnológico está ligado al uso de medios en Educación. Tradicionalmente ésta ha sido y es un área de trabajo sobre la que se han volcado los tecnólogos de la educación. Esta investigación se dirige en primer lugar hacia los equipos, tratando de demostrar las ventajas de un determinado medio. Señalo que se centra en los equipos, aunque, obviamente, recurre a programas (software). Sin embargo considera que las virtualidades del medio son independientes de los programas en sí: se considera que las cualidades del medio, por ejemplo la televisión, eran suficientemente potentes para hacer irrelevantes las diferencias entre versiones y entre programas [Salomon, 1979]. Los estudios comparativos de este tipo utilizaban cualquier tipo de programa, incluso los "bustos parlantes [Mielke, 1968].*

*Todavía hoy es posible encontrar investigaciones en esta línea. El motivo es obvio: el uso de los medios supone inversiones suficientemente gravosas como para que los responsables de aportar los fondos necesarios deseen asegurar o, al menos, poder justificar la rentabilidad de esos gastos. Un gobierno o institución que ha invertido varios millones en unos modernos equipos desearía poder decir "ahora los alumnos aprenden más, mejor y más rápido". Lamentablemente, según Clark [1983], cinco décadas de investigación han mostrado que no hay beneficios de aprendizaje a partir de emplear diferentes medios en enseñanza.” (Pag. 254 s.).*

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

La validez de estos estudios se han repetido una y otra vez (Kulik y Kulik, 1991) y más recientemente Lavy y Angrist (2002) confirmaban esta afirmación: “... la Enseñanza

*asistida por ordenador no parece haber tenido beneficios educativos que se traduzcan en resultados en test más altos*". (Pag. 735). Un análisis similar con datos europeos recientes y la denuncia de las actuales políticas en relación a la implantación de las tecnologías puede encontrarse próximamente en el texto de Aliaga y Bartolomé (2005).

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

## **2.2 Con las tecnologías se aprende diferente**

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

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

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

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

## **3 Las razones de las tecnologías**

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

- Podemos acceder a más información de un modo más rápido
- Utilizamos nuevos códigos para contener la información
- Accedemos a la información de un modo diferente.

### **3.1 Crece la información**

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

Pero quien haya realizado una tesis doctoral hace 20 años y tenga que volver a trabajar hoy no podrá sino agradecer la cantidad de información disponible y la inmediatez de su acceso.

Escribiendo este texto deseaba buscar la referencia aun trabajo de Kulik de los años 90. Una búsqueda en Google Scholar me la proporcionó inmediatamente, pero además me indicó 165 trabajos de otros académicos que lo citaban. De estos más de un centenar recogían investigaciones rigurosas que trataban de profundizar en los efectos de las tecnologías. Alcanzar la información fue cuestión de un minuto. Procesarla llevó horas.

Pero hay un perjudicado en esta historia: los estudiantes noveles o las personas que carecen de elementos de referencia para valorar la calidad de un texto. Abrumados por la cantidad de información se pierden y terminan recogiendo lo primero que encuentran.



Varias investigaciones han encontrado que la organización hipermedial de la información no siempre es beneficiosa (Dewar y Whittington, 2000; Buch y Bartley, 2002).

Precisamente esa es una de las razones de la importancia de introducir las TIC en los procesos formativos especialmente universitarios: los estudiantes no necesitan de nosotros más información, sino desarrollar su propia competencia para trabajar con la información.

Ante ellos se abren muchas propuestas ofreciendo información, y otras nuevas aparecen cada día:

- El gran negocio de las llamadas “revistas científicas” que al menos proporcionan un cierto control sobre el rigor de los textos aunque sea a costa de perder dinamismo y capacidad de innovar.
- El Google scholar que le lleva a muchos textos gratuitos o no con una referencia de calidad innegable: las veces que son citados.
- Los portales de información que, una vez valorados y seleccionados, funcionarán como buenos puntos de arranque para búsquedas especializadas.
- El imprescindible Google abierto que siempre depara sorpresas si somos cuidadosos al leer los textos y sabemos utilizar recursos complementarios o el mismo Google para valorar la calidad de los autores o las fuentes.
- Los innovadores Blogs que proporcionan una información dinámica y a los que tenemos que acercarnos con técnicas de validación basadas en una triangulación siempre difícil en Internet por la facilidad de encontrarnos caminos de retorno.
- Los absolutamente sorprendentes Wikis que a partir de un concepto que muchos considerarían aberrante (la “autoría anónima compartida”) está generando textos de un valor innegable. Valga como ejemplo la posición que ocupan (automáticamente) las definiciones de la Wikipedia en los resultados del “Google:define”.
- Las listas especializadas y las listas restringidas.
- Las posibilidades de diálogo abierto en los documentos en Internet, donde a veces las respuestas son más clarificadoras que los textos originales.

- Los nuevos sistemas de codificar y búsqueda de la información mediante recursos basados en agentes inteligentes y similares.

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

### **3.2 Cambia el modo como se codifica la información**

Inicialmente este tema se plantea en dos dimensiones:

- El audiovisual
- El multimedia

Un análisis de ambas dimensiones parece mostrar que la famosa “brecha digital” es la que se abre entre ambos mundos:

- El primero formado por la mayoría de la población que accede a la información a través de los grandes medios clásicos (radio, televisión, cierta prensa...) y para la que Internet es un medio de comunicación banal (vía Messenger, aunque eso no implica que Messenger sea un medio de comunicación banal) o una fuente de documentos audiovisuales (sean música, videoclips o ahora películas).
- El segundo formado por una minoría que, aunque sigue recurriendo a los grandes medios clásicos, utiliza más y más Internet como fuente de información mediante sistemas multimedia, algunos muy sofisticados como los programas que les seleccionan la información más allá de las intenciones de los diseñadores periodísticos.

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

¿Sorprendente, verdad? De golpe nos volvemos a encontrar con una competencia que nuestros alumnos deben desarrollar y para la que necesitarán precisamente esas mismas tecnologías que han propiciado el cambio. Los alumnos no pueden convertirse en “pobres digitales” en manos de los medios controlados por poderes conocidos o desconocidos sino que tienen que “apropiarse” de los medios, hacer suyos su código y

lenguaje para ser capaces de caminar más allá de la mera aceptación de mensajes audiovisuales.

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

### **3.3 Cambia el modo como se accede a la información**

Tradicionalmente Bartolomé (1997) ha expuesto este punto desde dos perspectivas: a la información se accede un modo participativo y de un modo divertido. A ello podríamos añadir de un modo diversificado, no exclusivo.

El primer aspecto lo vemos día tras día en medios básicamente unidireccionales y que recurren a otros medios para incrementar la participación (o la sensación de participación): las radios y las televisiones que incluyen público en estudio, piden mensajes enviados por móvil, llamadas por teléfonos, mensajes de correo electrónico ...

Frente a esa participación los docentes no pueden mantener las clases universitarias en el viejo modelo basado en el sermón doctrinario. Pero la participación puede verse potenciada gracias a las herramientas de trabajo colaborativo que ofrecen las TIC (foros/listas, chats, blogs, wikis, ...).

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

Los anteriores modos se combinan con el modo diversificado: no hay que esperar que los estudiantes accedan a la información solamente desde el profesor o del campus on-line. Los estudiantes al usar las nuevas tecnologías lo hacen de forma combinada (via web, via sms, via chat). Por lo tanto el profesor en versión presencial o en el campus en la versión on line, no pueden ser los proveedores exclusivos de la información. Veen

(2005) pone por ejemplo que los adolescentes, al aprender un videojuego ( hay algunos que son jugados en línea por 3 millones de participantes), lo hacen jugando; que no leen los tutoriales sino que lo preguntan por chat o por sms a sus amigos o compañeros. Por lo tanto aprenden con las tecnologías desde una forma participativa, divertida y con una diversidad de modos de acceso.

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

Analizando estos cambios y sus consecuencias entenderemos mejor las competencias que los estudiantes de CAV deben desarrollar y el porqué las TIC son herramientas imprescindibles. Aunque recordando que lo importante no son esas tecnologías sino el cambio metodológico para el que las necesitamos.

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

El actual borrador del Libro Blanco sobre la futura titulación de Comunicación Audiovisual propone estos perfiles (Aneca, 227):

1. Director, guionista y realizador audiovisual
2. Productor y gestor audiovisual
3. Diseño de producción y posproducción visual y sonora
4. Investigador, docente y experto en estudios visuales

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

- 2.1. Conocimientos disciplinares (saber)
- 2.2. Competencias profesionales (saber hacer)
- 2.3. Competencias académicas
- 2.4. Otras competencias

Ya esta clasificación nos muestra una peligrosa tendencia hacia los conocimientos disciplinares, como si estos fueran la clave de la formación. Estos conocimientos se complementan con unas competencias profesionales entendidas como habilidades

prácticas. Un análisis posterior de estos dos primeros aspectos (Pag. 230 ss.) confirma esta impresión: se pide a los alumnos que conozcan la historia, las técnicas, los procesos... En síntesis, las competencias transversales son obviadas. alguna de ellas es incluso citada de forma penosa: *“el conocimiento teórico-práctico ... de las lenguas extranjeras se juzga como menos importante para un director o un realizador audiovisual,”* (pg. 236).

Este aspecto de las lenguas extranjeras no sólo afecta a aspectos tan importantes como la necesidad de plantearse coproducir a nivel internacional si se quiere poder competir con las grandes productoras de Estados Unidos, sino que sin ellas es difícil pensar en trabajar con la información según se ha comentado anteriormente.

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

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

Así pues, éste sería el perfil de un “Director o realizador audiovisual” tal como se desprende del libro blanco: Una persona sin dominio de idiomas, sin conocimiento de la historia ni de la sociedad actual y sin capacidad para poder acceder a las claves del pensamiento o la realidad contemporánea, con una formación mínima en la capacidad de autoorganizarse, de ser crítico con su trabajo, de tomar decisiones o de trabajar en equipo, no especialmente solidario.

Pero pensemos fríamente: de qué sirve que los alumnos de CAV dominen unas técnicas que están en continuo cambio si no son capaces de buscar nuevas técnicas y aprenderlas

por su propia iniciativa. El libro blanco parece desconocer la necesidad de una formación continuada y parece desconocer la realidad actual.

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

## **5 La clave final**

En resumen, la introducción de las TIC puede significar la oportunidad para nuestros estudiantes de desarrollar las competencias que van a necesitar para moverse en una sociedad en la que se están produciendo cambios importantes en relación a la información. Pero sólo si esa introducción de las tecnologías se realiza respondiendo a los retos de esos cambios, y pretendiendo la calidad entendida ésta como la búsqueda de las condiciones óptimas para que los estudiantes puedan desarrollar sus competencias críticas, profesionales y académicas ( en inglés “student’s enhancement or student’s empowerment - Harvey & Knight, 1996)

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

- Utilizar PowerPoint para reforzar el uso de discursos no participativos, perdiendo la flexibilidad del discurso, la interacción con los estudiantes o la capacidad de jugar con la dimensión emocional de la comunicación humana.
- Acudir a un aula de ordenadores para que todos los estudiantes realicen las mismas tareas, y éstas consistan en repetir modelos presentados por el profesor, sin un espacio para la investigación y la experimentación.
- Que esta aula de ordenadores tenga la misma disposición organizativa que la tradicional: el ordenador del profesor en el frente, e hileras de ordenadores para los estudiantes. En realidad es un error la propia existencia del aula de ordenadores.

- Colocar los apuntes en Internet y no dejar que los alumnos desarrollen sus habilidades para buscar la información, para valorarla, para justificar sus decisiones, para estructurarla e integrarla, para aplicarla.
- Recurrir a un Campus virtual para encerrar el conocimiento y reducir los aprendizajes a una dimensión menos que local en el marco de un mundo globalizado.

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

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

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

## 6 Referencias

- Todas las referencias en Internet tienen fecha de última revisión 1/10/2005 -

ANECA (2005). Títulos de grado en Comunicación. Madrid: Aneca.

[http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/libroblanco\\_comunicacion\\_borrador.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_comunicacion_borrador.pdf)

AMELA, V. (2001). Dominique Wolton. Sociólogo Francés Crítico Con Internet. "¡Basta de Internet! Volvamos a los bares" En La Contra. La Vanguardia, 3 Enero 2001

ALEVEN, V. Y KOEDINGER, K. (2992). An effective metacognitive strategy: learning by doing and explaining with a computer-based Cognitive Tutor. En Cognitive Science: A Multidisciplinary Journal. Vol. 26, No. 2, Pages 147-179

[http://www.leaonline.com/doi/abs/10.1207/s15516709cog2602\\_1;jsessionid=ihguE19-H0ff?cookieSet=1&journalCode=cog](http://www.leaonline.com/doi/abs/10.1207/s15516709cog2602_1;jsessionid=ihguE19-H0ff?cookieSet=1&journalCode=cog)

ALIAGA, F. Y BARTOLOMÉ, A. (2005). El impacto de las nuevas tecnologías en educación. Conferencia inaugural en el XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: "Investigación en Innovación", La Laguna , 21 al 23 de septiembre de 2005 (futura publicación).

BARTOLOMÉ, A. (1988). Tecnología Educativa. Manuscrito. Proyecto docente presentado al concurso para profesor Titular BOE 22/6/1987.

BARTOLOMÉ, A. (1997). Preparando para un nuevo modo de conocer. En M.Rosa Gorreta (Coord.). Desenvolupament de capacitats: Noves Estraègies. Hospitalet de Llobregat: Centre cultural Pineda. Pgs. 69-86. Consultado el 10 de enero de 2005 en [http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/bartolom\\_pineda\\_96/index.html](http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/bartolom_pineda_96/index.html).

BARTOLOMÉ, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. En Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 23, 7-20



[http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/04\\_blended\\_learning/documentacion/1\\_bartolome.pdf](http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/04_blended_learning/documentacion/1_bartolome.pdf)

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

BRENNAN, MICHAEL (2004). Blended Learning and Business Change. *Chief Learning Officer Magazine* Enero 2004..

<http://www.clomedia.com/content/anmviewer.asp?a=349>

BRODSKY, MARK W. (2003). Four Blended Learning Blunders and How to Avoid Them. *Learning Circuits*, Noviembre 2003.

BUCH, K., Y BARTLEY, S. (2002). Learning styles and training delivery mode preference. *Journal of Workplace Learning*, 14, 5-10.

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

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

COLLEGE BOARD. (2001). *Trends in College Pricing 2001*. Washington, D.C.

<http://www.astd.org/ASTD/Publications/LearningCircuits/2003/nov2003/elearn.html>

DELORS, Jacques. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco-Santillana.

[http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

DEWAR, T., y WHITTINGTON, D. (2000). Online learners and their learning strategies. *Journal of Educational Computing Research*, 23, 385-403.

FERRÉS, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

Grane, M. (2004). *Comunicació Audiovisual: una experiencia basada en Blended Learning en la universidad..* En Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 23,

Harvey, L. & Knight, P. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham, The Society for Research into Higher Education & Open University Press

KULIK, C. y Ot. (1983). Effects of Computer Baised Teaching on Secondary School Students. *Journal of Educational Psychology*, 75, 19-26.

KULIK, C. C. and KULIK, J. A. (1991). 'Effectiveness of computer-based instruction: an updated analysis', *Computers in Human Behavior*, vol. 7, pp. 75–94.

LAVY, V. y ANGRIST, J. (2002). New evidence on classroom computers and pupil learning". En *The Economic Journal*, 112 (October), 735–765

<http://scholar.google.com/url?sa=U&q=http://www.blackwellpublishing.com/specialarticles/eoj737.pdf>

LEÃO, M. B. C., BARTOLOME, A. R. (2003) Multiambiente de aprendizagem: a integração da sala de aula com os laboratórios experimentais e de multimeios. *Revista Brasileira de Tecnologia Educacional*. Anos XXX/XXI, Nos 159/160. p.75-80. Marzo 2003.

LEFF, J. (2002). Profs of large classes engage in dialogue: Faculty forum addresses teaching practices. [Online] . En *Cornell Daily Sun.Com*, <http://www.cornelldailysun.com/articles/4231/>

MARSH, GEORGE E. II, MCFADDEN, ANNA C. Y PRICE, BARRIE JO (2003) "Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes En Online *Journal of Distance Learning Administration*, Volume VI, Number IV, Winter 2003

<http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.htm>

MIELKE, K.W. (1968). Questioning the questions of E.T.V. research. *Educational Broadcasting Review*, 2, 6-15. (Citado por Salomón y Gardner, 1986)

PASCUAL, M<sup>a</sup> PAU (2003). El Blended learning reduce el ahorro de la formación on-line pero gana en calidad. *Educaweb*, 69. 6 de octubre de 2003.

<http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181108.asp>

PINCAS, A. (2003). Gradual and Simple Changes to incorporate ICT into the Classroom. En [elearningeuropa.info](http://elearningeuropa.info).

<http://www.elearningeuropa.info/doc.php?lng=4&id=4519&doclng=1&sid=afc84088c986a1e2b2ba961f559e39a2&p1=1&p4=1>

POSTMAN, NEIL (1991). Divertirse hasta morir. Barcelona: Editorial de la Tempestad.

SALINAS, JESUS (1999). ¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible?. Comunicación presentada en "Congreso Edutec 99. NNTT en la formación flexible y a distancia", 14 a 17 de septiembre 1999, Sevilla

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

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

SALOMON, G. y GARDNER, H. (1986). The Computer as Educator: Lessons From Television Research. Educational Researcher, 13(1), 13-19.

STEFFENS, K. (2004). Technology enhanced learning environments that support metacognition. Nov@Formação, 3, (3), 18-21.

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

VEEN, W. (2005). Homo Zappiens: Learning digital. Plenary Session en Internacional Conference ICL2005, Villach, Austria.

YOUNG, J.F. (2002). 'Hybrid' teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. [Online] . En The Chronicle of Higher Education.

<http://chronicle.com/free/v48/i28/28a03301.htm>

