

LA APLICACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA UNED: UNA REFLEXIÓN CRÍTICA

Antonio Viedma Rojas¹

Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

Introducción

A partir del análisis de los espacios cotidianos de comunicación electrónica que actualmente utiliza la UNED en España², este trabajo expone una reflexión crítica sobre algunos de los efectos que la aplicación de las NTIC en la enseñanza a distancia producen sobre ciertas prácticas sociales y educativas, que tradicionalmente habían servido para construir, legitimar y difundir socialmente el modelo de enseñanza superior a distancia propuesto por la UNED en España durante más de veinticinco años.

Lejos de posiciones luddistas (Noble 2000) —contrarias al desarrollo tecnológico— lo que se pretende con esta reflexión es resaltar las contradicciones que la implantación acrítica de ciertos productos tecnológicos pueden tener sobre un modelo de enseñanza superior que, hasta el momento, había basado parte de su éxito en dos factores: el elevado —y muy apreciado (Callejo 2001)— grado de autonomía del que disfrutaban los estudiantes, y una acción docente totalizadora del profesorado (casi sin respuestas docentes individualizadas).

La introducción de estas tecnologías supone la modificación profunda de ambos factores, lo que, en consecuencia, hace que las transformaciones atribuidas al cambio tecnológico sean percibidas como “amenazas” por algunos profesores y despreciadas, o no utilizadas suficientemente por algunos estudiantes, por lo que, realizar una mínima reflexión crítica sobre los problemas que se están generando puede ser considerado un acto académicamente justificado. Naturalmente, la propuesta sólo pretende ser una llamada de atención, ya que,

¹ Profesor ayudante de Métodos y Técnicas de investigación social en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UNED.

² Esta reflexión parte de la experiencia docente que en los distintos espacios de comunicación electrónica que ofrece la UNED en España ha tenido el autor de esta ponencia. Además de esta experiencia, sus análisis se basan también en los resultados de una línea de investigación sobre el establecimiento del grupo en foros electrónicos educativos presentada en el mes de julio de este año en el “Virtual Educa 2004” en Barcelona con el título: *El establecimiento del grupo en los foros electrónicos. Análisis comparado de tres experiencias educativas en el contexto de la UNED.*

estas tecnologías, de la misma manera que lo hicieron anteriormente otras como el correo, la radio, el teléfono o la televisión, transformarán inexcusablemente este modelo educativo, por lo que pretender obviarlo sería, sin duda, un grave error (Williams 2004)³.

1. Lógica de enseñanza a distancia *versus* lógica de enseñanza presencial

Los argumentos que con más frecuencia se emplean para justificar la necesidad de incorporar estos productos quienes desarrollan aplicaciones informáticas para enseñanza a distancia, se apoyan en la capacidad de transformación que estas aplicaciones —representadas fundamentalmente por las plataformas digitales— tienen sobre dos lógicas educativas relacionadas directamente con procesos de individualización y totalización unidos teórica y tradicionalmente al modelo de enseñanza a distancia. De forma resumida, las propuestas que generalmente plantean el desarrollo de estas tecnologías suelen ofrecer:

- a. Una atención personalizada del profesorado.
- b. La posible creación de dinámicas grupales de trabajo entre los estudiantes.
- c. Una capacidad de control directo y permanente del profesorado sobre los progresos y actividad académica de los alumnos.
- d. Y, una comunicación constante entre todos los actores.

Una primera reflexión sobre estos beneficios esgrimidos nos podría conducir a interpretar que lo que conllevan estas propuestas en la práctica es la simple traslación a la enseñanza a distancia de los supuestos pilares educativos sobre los que el modelo de educación superior presencial ha desarrollado tradicionalmente su práctica docente. Es decir, la convivencia en las aulas como experiencia de interacción educativa orientada a generar comunicación y reflexión académica entre estudiantes y profesores, y la transmisión de conocimientos fundamentada, sobre todo, en la interacción directa con el profesor.

Pero al profundizar en la reflexión, surge inmediatamente la duda que nos hace volver a preguntarnos si estas prácticas son actualmente una realidad en las universidades presenciales o si, por el contrario, no son más que idealizaciones de un método de enseñanza que con la

³ Resulta interesante observar la forma en que Williams plantea en su texto sobre el cambio tecnológico en el MIT la ineludible e inesperada transformación de la tecnología en la sociedad.

masificación del sistema universitario en muchas universidades, o titulaciones muy demandadas, hace tiempo dejaron de poder llevarse realmente a cabo.

Desde un punto de vista crítico, intentar trasladar irreflexivamente las capacidades de comunicación que ofrecen estas tecnologías, puede suponer la transformación de la enseñanza a distancia en una fusión que podríamos renombrar como modelo de “*enseñanza e-presencial*”. Sin embargo, la construcción de un modelo mixto que sobrevalore las interacciones comunicativas (representantes de la presencialidad tradicional) sin respetar la autonomía de los alumnos que no deseen incorporarse a ese modelo, puede suponer la expulsión de este grupo de estudiantes o la aceptación implícita de las críticas de imposibilidad docente que tradicionalmente se han vertido sobre este método de enseñanza.

Después de varios años de observar cómo profesores universitarios y estudiantes de varios países (incluyendo, lógicamente, a España y a las universidades españolas), ignoran, desconfían o no dan crédito a la capacidad de un modelo a distancia que en España ha titulado a más de 40.000 estudiantes, que en la actualidad acoge alrededor de 140.000, que ofrece veintisiete titulaciones en cualquier punto del territorio español —y en distintos lugares del extranjero— y que su calidad es reconocida más socialmente (empresas, entidades públicas etc.) que por el mundo académico, encuentro legitimado plantear la necesidad de reflexionar sobre los límites de la inclusión de propuestas comunicativas para ser aplicadas al espacio educativo ofrecido por los modelos de enseñanza a distancia.

De todos modos, la intención de este trabajo no es caer en la crítica generalizada, sin embargo, aun cuando estamos seguros de que el desarrollo de modelos de trabajos en grupos colaborativos de alumnos y la atención docente individualizada son realidades que se dan en algunas universidades presenciales, también lo estamos de que esta situación no es la norma que se encuentra en la zona media de la curva de distribución normal de su acción docente. Por lo tanto, ¿porqué empeñarnos en trasladar un modelo que no se puede utilizar ya ni en el modelo de enseñanza que lo propugna? La pregunta no es una provocación, sólo es un punto de partida liberador de imágenes de calidad asociadas al mero contacto comunicativo. Es decir, si los estudiantes no solicitan mayoritariamente la apertura de estos espacios de comunicación, por qué hacerlo irreflexivamente.

2. Procesos de individualización y totalización en la enseñanza a distancia.

Al observar los resultados que sobre “el alumno autónomo” (Callejo, J. Calcerrada, D. García S. 2001: 197-208)⁴ se ofrecían en el estudio sobre perfiles de los alumnos de la UNED en el curso 1997-1998, ya se podían intuir algunos de los aspectos que actualmente, con la introducción de la NTIC, aparecen en sus prácticas cotidianas en nuevos espacios electrónicos creados. La primera cuestión a tener en cuenta era que gran parte de ellos no utilizaba habitualmente los medios tradicionales de comunicación y consulta que se les ofrecían. La necesidad de comunicación con sus compañeros sólo era una demanda solicitada por un 8% de los estudiantes. La necesidad de mediadores que les animaran al estudio sólo era tenida como una demanda por el 12,7 %, y si les preguntábamos sobre profesores que les explicaran los contenidos sólo se llegaba a un exiguo 26,4%. Sin embargo, este porcentaje subía apreciablemente hasta el 41-42% cuando la solicitud se refería a la resolución de dudas concretas y puntuales por el profesor. Ahora bien, sólo cuando se refería a la necesidad de libros o apuntes **que les permitieran estudiar por sí mismos** (entre el 68,3% y el 78,8% según el grado de autonomía que este requiera, menos y más autónomo respectivamente) la demanda se convertía en una necesidad generalizada por los estudiantes.

El análisis de esta clara manifestación de independencia y autonomía de los estudiantes se podría interpretar desde dos perspectivas: la primera, percibiendo la autonomía como un problema que viene dado por la falta o inadecuación de medios de comunicación en el modelo a distancia, lo que nos llevaría a concluir que el estudiante no demanda comunicación porque no tiene la posibilidad de hacerlo. La segunda, considerando que más que comunicación generalizada o apoyo social, lo que necesitan los estudiante es apoyo académico específico del profesorado y medios materiales de calidad para facilitarle el estudio. La primera visión trataría de resolver el problema a través del desarrollo de los aspectos comunicativos ofrecidos por las NTIC y la segunda, sin dejar de lado la capacidad comunicativa de las NTIC, se centraría en el desarrollo de las capacidades más informacionales de estas tecnologías.

⁴ Este trabajo expone un capítulo sobre el alumno autónomo que es interesante porque por un lado expone el comportamiento de los alumnos en un momento en el que el desarrollo de los medios de comunicación electrónica era incipiente (curso 1997-1998) y, por otro lado, muestra las demandas que tradicionalmente han hecho los estudiante tipo de este modelo de enseñanza y que se ven reflejadas en su comportamiento actual en los espacios electrónicos.

Es decir, la percepción de la autonomía como un problema plantea la necesidad de comunicación social como solución, lo que significaría la negación del individualismo y de la autonomía como una situación de normalidad implícita en el modelo a distancia. Por el contrario, la comprensión de la autonomía como un hecho demandado por la necesidad de los estudiantes en el modelo a distancia plantearía que el uso de las NTIC más que orientarse hacia la comunicación social deberían hacerlo hacia la comunicación de información académica de calidad. Claro está que los dos aspectos no son excluyentes, pero los efectos de una y otra tendencia sobre las prácticas docentes son muy distintos. En el primer caso, el mantenimiento de una comunicación social constante requiere de un esfuerzo temporal muy grande a los actores, mientras que en el segundo, el esfuerzo puede redundar en una optimización de los esfuerzos de los estudiantes ante el estudio y de los profesores en su práctica docente. Por lo tanto, la reflexión sobre la individualización que propone el modelo a distancia se hace necesaria para orientar el modelo tecnológico a seguir.

Quizá parte de la respuesta se pueda hallar en los nexos identitarios o de integración que el sistema de educación a distancia construye entre sus actores. Si tenemos en cuenta el contexto de aislamiento académico en que se hallan los estudiantes (integrando el estudio en su vida cotidiana, en contextos vitales separados ya del mundo académico y alejados físicamente de otros compañeros) podremos comprender que la pertenencia a la UNED depende casi exclusivamente de la capacidad individual del estudiante para cumplir los objetivos básicos propios de su actividad académica. En consecuencia, las interacciones comunicativas orientadas a formar identidades de pertenencia a un grupo (en busca de apoyo social) o a la propia institución no les reporta interés pragmático a sus problemas académicos. Aunque, cuestiones como el esfuerzo, el tesón, la constancia y la capacidad de superación son elementos identitarios compartidos entre los estudiantes, sin embargo, estas características se forjan más con la superación de la dureza académica que con el reconocimiento social a un grupo de pertenencia.

La pregunta es si la presencia de este elevado pragmatismo entre los estudiantes responde a la lógica individualista que el propio sistema promueve para conseguir sus fines o si es una cuestión individual. Es decir, si es algo que promueve el sistema o si es resultado de la convivencia en su interior. La respuesta se halla de nuevo en los resultados del trabajo que estamos analizando. Ante la pregunta sobre el grado de independencia y autonomía que permite la enseñanza a distancia los resultados son evidentes: el 46,0% dice que mucho, el

30,8% dice que bastante, el 11,7% expresa que poco y el 11,5% nada. Además, ante la pregunta sobre el efecto que ha tenido esta variable en la decisión para la elección del modelo a distancia al cursar los estudios la respuesta también es concluyente: en el 76,8% de los casos la autonomía ha influido mucho o bastante.

La evidencia de estos resultados nos invita a plantear que es el propio modelo de enseñanza el que promueve, al proporcionar la posibilidad de conseguir unos fines académicos en consonancia con los medios de que disponen a priori los estudiantes (sobre todo en lo que se refiere a la limitación temporal y presencial), el proceso de individualización pragmática que demandan los estudiantes.

Por otro lado, la lógica totalizadora de este sistema educativo se ha visto reflejada en la acción docente del profesorado. Para salvaguardar un tratamiento igualitario a todos los estudiantes (aceptando sus circunstancias personales y objetivos diferenciados), el sistema ha ido creando reglas que han regulado formal e informalmente desde los aspectos comunicativos (horarios de guardias, medios de comunicación aceptados etc.,) hasta los académicos (atención al alumnado, modelización de exámenes, formalización de las reclamaciones, etc.). Esta acción del sistema ha garantizado la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes. El cumplimiento de sus expectativas de autonomía e independencia tienen su reflejo en la propia práctica docente de los profesores. No hay requerimientos temporales que no estén asociados a las pruebas presenciales o a la entrega de trabajos relacionados con éstas. No hay una exigencia de comunicación constante. Por su puesto, no hay una exigencia de presencialidad. En síntesis, la acción docente se basa en el respeto a esa autonomía e independencia demandada y está en consonancia con ella.

Pero, para los profesores esa acción totalizadora también es la garantía de posibilidad de su trabajo docente, porque ¿cómo iban a poder atender al gran número de alumnos que tienen asignados?

La acción conjunta de estas dos lógicas ha creado un sistema que ha provocado de forma sistemática la individualización en los estudiantes y la acción docente totalizadora en los profesores. Es decir, es el propio sistema el que provee de posibilidad de acción a todos los actores. En estas circunstancias, si volvemos sobre las propuestas realizadas por los desarrolladores de tecnologías, observaremos que mucho de lo que está sucediendo en los espacios electrónicos se debe al enfrentamiento sistémico de esas propuestas tecnológicas con estas lógicas sistémicas.

En la práctica, las propuestas tecnológicas relacionadas con la elevación de los niveles de atención personalizada, comunicación y control de los estudiantes por parte de los profesores en los espacios electrónicos se está convirtiendo: bien en un acto utópico —cuando el número de estudiantes superan la ratio de 200 alumnos ¿Quién puede realizar estas acciones docentes a este número de alumnos? —, bien en un acto no demandado —cuando los medios electrónicos son infrautilizados— o bien en un acto rechazado por los propios actores —profesores que muestran sus resistencias al cambio y alumnos que denuncian su desigualdad.

3. Conclusión reconciliadora.

La solución a estas disonancias y conflictos entre actores y tecnología parece que debe ser la adecuación reflexiva de los modelos a distancia a las demandas de los estudiantes. En síntesis, lo que se sugiere es que deben ser las universidades a distancia —auténticas conocedoras de las peculiaridades de sus modelos— y no las tendencias del mercado o el nuevo imaginario de modernidad —aparente en muchos casos— que alimentan las empresas que desarrollan tecnologías, las verdaderas autoras de la obra en la que representa este cambio tecnológico. Si se me permite el símil teatral, las universidades a distancia son las que deben escribir el guión de su futuro y repartir los distintos papeles a representar entre los actores. Es decir, son ellas las que han de adoptar las decisiones encaminadas a tomar “la caña del timón” y convertirse así en “cibernautas” para que gobiernen el rumbo de estas ineludibles transformaciones tecnológicas hacia las necesidades educativas reales de sus estudiantes.

Pero, —siempre hay un pero— habrá también que conciliar intereses sociales y económicos en este recorrido. Si, por ejemplo, lo que demandan los estudiantes son materiales de calidad y éstos se le pueden ofrecer de forma inmediata a través de las NTIC habrá que articular y garantizar los derechos de autor; si la atención a dudas requiere de la contratación de más profesorado y este se reconoce como el mejor sistema, las universidades habrán de tener medios humanos para garantizar esa acción. En definitiva, si se quiere introducir una tecnología no se podrá hacer sin contar con todos los actores, sus necesidades, sus demandas y su contexto social.

Bibliografía consultada

Callejo, J. “La demanda de Autonomía Tecnológica en la educación a distancia: una aproximación en el contexto de la UNED”. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, Madrid: UNED. Vol. 3. nº 1, junio, pp 27-50.

Callejo, J. Calcerrada, D. y García, S. Perfiles y opiniones de los alumnos de la UNED. Curso 1997-98. Madrid. UNED. (2001)

Dreyfus, H. L. Acerca de Internet. UOC. Barcelona. 2003.

Goffman, E. Relations in Publics. Microstudies of the Public Order. Penguin Press. London 1971.

Goffman, E. Behavior in Public Places. Macmillan Publishing. New York. 1966

Goffman, E. La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu. Buenos Aires . 1981

Licklider, J. “Man-Computer Symbiosis”, Vol HFE-1IRE. Transactions on Human Factors in Electronics. (1968) pp 4-11.

Licklider, J. “The computer as a Communication Device”, Science and Technology. Abril 1960. Ambos artículos publicados en la Red en: The Matrix: J.C.R. Licklider: <http://memex.org/licklider.html> revisado y activo en mayo de 2004.

Noble, F. Una visión diferente del progreso. En defensa del luddismo. AliKornio. Barcelona. 2002.

Viedma, A. (a) “Aproximaciones para una definición de los espacios de comunicación electrónica” . Revista: “Anclas” en la comunicación y la cultura. Febrero de 2002. Universidad Nacional de la Plata (Argentina). Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

Viedma, A. (b) “Experiencias de creación de una comunidad educativa virtual”. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Madrid. UNED. Vol 1. Junio 2002

Viedma, A. (c) “La enseñanza a distancia de las técnicas de investigación social a través de Internet”. Revista Empiria. nº 5. Año 2002.

Williams, R. Cultura y cambio tecnológico: el MIT. Alianza, Madrid. 2004.