

“LO QUE EL ALUMNO DE DERECHO ESPERA DEL MÉTODO DOCENTE DE SU PROFESOR, DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCTORANDO”

DE PABLO SERRANO, Alejandro⁶²²

MARTÍN MORAL, María Flora⁶²³

TAPIA BALLESTEROS, Patricia⁶²⁴.

Universidad de Valladolid

ABSTRACT (O RESUMEN): El presente trabajo analiza algunas de las implicaciones de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en el ámbito de las disciplinas jurídicas. Para tal fin, se ofrece como rasgo diferenciador la perspectiva de los doctorandos, como representantes de una generación intermedia que se ha formado con arreglo a los métodos pasados (“lección magistral”) y que impartirá clases en el futuro conforme a la nueva metodología docente. Además, el análisis desde esta especial perspectiva alcanzará también a otros instrumentos o recursos de apoyo para el docente y el alumno, como son las tutorías, con especial atención a las ventajas y defectos de las modalidades de tutoría de carrera y tutoría de asignatura, y la utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y el Conocimiento, examinando las posibilidades que ofrece el empleo de plataformas virtuales, como MOODLE, para la impartición de un asignatura.

PALABRAS CLAVE: METODOLOGÍA DOCENTE, LECCIÓN MAGISTRAL, TUTORÍAS, NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO, MOODLE.

⁶²² Doctorando del Departamento de Derecho Penal de la UVa. Becario FPU del Ministerio de Educación.

⁶²³ Doctoranda del Departamento de Derecho Procesal de la UVa. Contrato FPU del Ministerio de Educación.

⁶²⁴ Doctoranda del Departamento de Derecho Penal de la UVa. Contrato de PDI con la Universidad de Valladolid a través de las ayudas para PIRTU de la Junta de Castilla y León cofinanciado por el FSE.

I. INTRODUCCIÓN. - II. UNA RECONFIGURACIÓN DE LAS RELACIONES PROFESOR-ALUMNO A TRAVÉS DE LOS MÉTODOS DOCENTES. - III. LA FUNCIÓN TUTORIAL EN EL EEES - IV. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO COMO RECURSO DOCENTE. - V. CONCLUSIONES. - VI. BIBLIOGRAFÍA

I. INTRODUCCIÓN

En el plazo de 5 ó 10 años, la Universidad vivirá un acontecimiento que evidenciará algo más que un simple cambio generacional. La llegada a las aulas universitarias de quienes actualmente realizan o están próximos a realizar el doctorado, asumiendo responsabilidades docentes, supondrá el desembarco de una nueva generación de profesores “made in Bolonia” en los que concurrirá una doble condición que les confiere una posición privilegiada: por una parte, habrán sido la última generación de alumnos que recibió clases conforme a los antiguos métodos docentes y, por otra parte, será la primera generación de profesores que imparta sus clases de conformidad con las pautas y directrices de un Proceso de Bolonia que, para entonces, estará plenamente interiorizado en su metodología docente.

El estudio que presentamos pretende plasmar algunas de las deficiencias del método anterior, apuntando también sus virtudes, al tiempo que puede proponer cambios o novedades en unos momentos, como los actuales, de transición y adaptación de los métodos docentes a las nuevas exigencias que derivan del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Concretamente analizaremos la eficacia de uno de los métodos docentes tradicionales más importantes utilizados en las disciplinas jurídicas, la lección magistral, así como de otras actividades, que el docente, compelido por “Bolonia”, está introduciendo en las aulas, nos referimos, entre otras, al estudio del caso, aprendizaje cooperativo... Además, someteremos a examen la supuesta eficacia del apoyo al aprendizaje desde fuera de las aulas, bien sea

técnico, a través del campus virtual, o personal, mediante acciones como las tutorías universitarias.

II. UNA RECONFIGURACIÓN DE LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO A TRAVÉS DE LOS MÉTODOS DOCENTES.

Uno de los aspectos sobre los que incide más intensamente todo el entramado de novedades del Proceso de Bolonia, es el desarrollo de las clases. En este sentido, Bolonia aspira a remover completamente los pilares sobre los que se asentaba la que podríamos denominar “forma tradicional de impartición de la asignatura”, que iba más allá de la sola clase magistral, para designar un modelo o distribución de roles entre el alumno y el profesor, perfectamente interiorizado por ambos agentes y asumido casi como un dogma. El modelo clásico o tradicional partía de una situación de desequilibrio en virtud de la cual el profesor adoptaba una posición que, más que destacada o dominante, era absoluta, al menos en el ámbito de las disciplinas jurídicas; exclusivamente suya era la responsabilidad del buen ritmo de la clase por medio de la exposición teórica de los conocimientos y la generalmente esporádica inclusión de algunos ejemplos prácticos; en este contexto, el alumno se conformaba con ser un mero espectador que escuchaba las disertaciones del profesor de un modo pasivo.

Llegados a este punto, el EEES pretende “relanzar” la figura del alumno, completamente olvidado en el modelo tradicional, salvo en el momento de las evaluaciones y los exámenes, y convertirlo en el eje del desarrollo de las clases. No en vano, él ha de ser el centro de atención del sistema educativo en todos sus niveles. Con el replanteamiento que propone Bolonia, se pretende conseguir que el alumno no sea únicamente el destinatario o receptor de un conjunto de conocimientos que le lleguen en masa, sino que, en su lugar, se vuelva el principal protagonista y participe del proceso de transmisión de conocimientos, formando parte del mismo de una manera crítica y activa. Podrá creerse que el método clásico ya perseguía tales objetivos, y puede que de manera ocasional o aislada lo consiguiera, pero negaríamos la realidad si

afirmáramos que tal meta era alcanzada en elevadas proporciones o que constituía el gran objetivo del profesor; al menos no se contemplaba así desde la perspectiva del alumno, quien, con su colaboración por omisión (también es de justicia reconocerlo), veía cómo las clases pasaban por él sin dejarle mayor huella.

El cambio de paradigma en el proceso de enseñanza y aprendizaje del que se habla, viene impuesto por las nuevas exigencias de resultados que recaen sobre el estudiante⁶²⁵. No basta con conocer la materia, sino que se espera del alumno una actitud crítica y deliberativa, que le permita comprender las teorías, aplicarlas a los problemas y extraer conclusiones de futuro. El profesor DE MIGUEL DÍAZ lo ha explicado acertadamente: “Este planteamiento implica una ruptura o cambio metodológico puesto que supone superar el enfoque lineal tradicional del proceso Enseñanza-Aprendizaje (contenidos -> métodos -> evaluación) y asumir un enfoque innovador en el que todas las decisiones relativas a la metodología de enseñanza deben realizarse a partir de las interrelaciones que, alrededor de *las competencias a alcanzar*, se establecen en cada contexto institucional entre *las modalidades organizativas o escenarios para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, los métodos de trabajo a desarrollar en cada uno de estos escenarios, y los procedimientos de evaluación a utilizar para verificar la adquisición de las metas propuestas*”⁶²⁶.

El punto de partida en los métodos docentes ha estado representado por la “lección magistral”. Por supuesto, este sistema aún conserva algunas cualidades que deben mantenerse y sin las cuales se perdería por completo la esencia de la Universidad. A modo de ejemplo, podemos apuntar que la explicación teórica del profesor ayuda a descifrar los conceptos que de otra

⁶²⁵ En este sentido, se espera del alumno, conforme a la célebre distinción propuesta por el *Proyecto Tuning*, la adquisición de competencias genéricas (“*elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las destrezas administrativas, etc., que son comunes a todas o a la mayoría de las titulaciones*”) y competencias específicas (“*habilidades propias o vinculadas a una titulación, confiriendo identidad y consistencia social y profesional al perfil formativo*”). Vid. GUILARTE MARTÍN-CALERO, C., MARBÁN PRIETO, J. M^a. y MIRANDA CASTAÑEDA, S. (Coordinadores) *Principios básicos para el diseño de guías docentes de asignaturas en el marco del EEES*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 2008.

⁶²⁶ DE MIGUEL DÍAZ, M. (Director) *Modalidades de enseñanza centrada en el desarrollo de competencias*, Universidad de Oviedo, 2005, p. 154.

forma serían inaccesibles para los alumnos y al mismo tiempo, centra los debates en las cuestiones nucleares. La virtud del método reside, por tanto, en la autoridad científica del docente. En la vertiente del alumno, el éxito de la “lección magistral” sigue descansando en su responsabilidad como estudiante universitario y su ineludible obligación de estudio⁶²⁷. Sin embargo, impartir una clase conforme a estas exclusivas pautas conduce a desaprovechar el enorme potencial del alumno. Por ello, debe fomentarse la “gestión o llevanza conjunta” de la clase por profesores y alumnos, aunque residenciándose en el profesor la función de seleccionar para cada situación didáctica el método y procedimientos que son más adecuados para lograr la motivación y la actividad del estudiante⁶²⁸, que es, por otra parte, la clave de bóveda del sistema.

En conexión con lo anterior, se propone un método en el que la presentación de los contenidos básicos siga correspondiendo al profesor, nunca al estudiante, pues el docente es quien debe asumir la iniciativa y no delegarla. Su criterio científico debe servir para ilustrar de manera introductoria los conceptos básicos sobre la temática que se analizará y los debates que pueden plantearse. No se trata de convertir al estudiante, por arte de birlibirloque y so pretexto del fomento de la “iniciativa del alumno”, en profesor y responsable de su grupo, sino de ofrecerle las herramientas para que pueda enfrentarse en lo sucesivo a una situación similar. Conviene insistir en este aspecto pues no es extraño encontrar en los alumnos experiencias de “abandono” por parte de sus profesores para que sean ellos mismos quienes

⁶²⁷ En algunas ocasiones este estudio sigue siendo puramente memorístico, lo cual en sí mismo no es negativo, máxime si tenemos en consideración que una amplia proporción de los estudiantes que completan sus estudios de Derecho continúa por el camino de las oposiciones, para las cuales, querámoslo o no, la memorización de contenidos sigue siendo obligada. Este argumento llevado al extremo es contraproducente, como bien advierte SANTOS GUERRA, M. A. en “20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española”, en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 1999, p. 375 (en línea: http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_met_eva/paradojas_evaluacion.pdf), cuando indica, como paradoja del sistema de evaluación universitaria, que “la evaluación condiciona todo el proceso de formación y aprendizaje. Resulta paradójico que la evaluación potencie las funciones intelectuales menos ricas”, situando en primer lugar a la memorización y por encima de ella, conforme a una clasificación propuesta por DOYLE, en nivel creciente de dificultad y riqueza intelectual requerida: el aprendizaje de algoritmos, la comprensión, el análisis, la opinión y finalmente la creación.

⁶²⁸ DE MIGUEL, *Modalidades...*, p. 41. Y es que las modalidades de enseñanza guardan una relación con los métodos docentes en atención al mayor o menor grado de consecución de los objetivos. *Vid.* GUILARTE MARTÍN-CALERO, C., MARBÁN PRIETO, J. M^º. y MIRANDA CASTAÑEDA, S. (Coordinadores) *Principios...*

tengan que asumir la dirección del curso de la clase, a partir de sus explicaciones, sus ejemplos y sus conclusiones; en este caso, pisoteando Bolonia, hemos pasado del “alumno pasivo” al “profesor pasivo”.

Una vez el docente ha cumplido con su cometido, los alumnos pueden ya profundizar en esos conceptos por medio del trabajo en grupos, siguiendo el modelo del “*aprendizaje-cooperativo*”. Asignadas las tareas a cada grupo, éstos deben exponer públicamente sus investigaciones y conclusiones, de modo que, con carácter general, un error de cualquiera de ellos dejará “coja” la explicación, y, con carácter particular, cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo.

Para tales fines, el “*método del caso*” también puede resultar de sumo interés. En el ámbito del Derecho, la eminente proyección práctica del saber jurídico añade enteros a la utilidad del “*método del caso*”. A través de la presentación de un supuesto real, de un *caso*, se analiza la problemática que encierra, con la vista puesta en la obtención por parte del alumno de unos cauces de resolución de casos aplicables con carácter general. En el concreto ámbito jurídico, este método permite familiarizarse con la terminología, acostumbrarse al uso de la legislación, desarrollar sistemas de interpretación y solución de conflicto de normas... El método, que engarza dialécticamente la teoría y la práctica, contribuye, mediante la comprensión e interpretación del caso, a un aprendizaje activo por parte del alumno⁶²⁹. Un abusivo recurso a este método, dejando a un lado las explicaciones teóricas, puede ser igualmente contraproducente, en tanto éstas últimas siguen aportando los conocimientos y fundamentos teóricos imprescindibles para afrontar la resolución de los casos prácticos.

III. LA FUNCIÓN TUTORIAL EN EL EEES

Podemos definir la tutoría universitaria como “una actividad de carácter formativo que se ocupa de la formación personal, social y profesional de los estudiantes como elementos relevantes de la formación universitaria. La tutoría tiene que entenderse como un elemento dinamizador para que todos los

⁶²⁹ DE MIGUEL, *Modalidades...*, p. 89.

subsistemas de la organización educativa de la Universidad apoyen al estudiante para conseguir que éste sea el agente activo de su aprendizaje” (*Documento marco sobre la tutoría*, Universidad de Barcelona, 2004⁶³⁰).

El *Estatuto del Estudiante Universitario*, aprobado por Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, reconoce a todo estudiante, bien sea de grado, máster o doctorado, el derecho al asesoramiento por parte de tutores.

- Los estudiantes de grado tienen derecho a recibir orientación y tutoría personalizadas en el primer año y durante los estudios, para facilitar la adaptación al entorno universitario y el rendimiento académico, así como en la fase final con la finalidad de facilitar la incorporación laboral, el desarrollo profesional y la continuidad de su formación universitaria (art. 9).
- Los estudiantes de máster tiene derecho a recibir orientación y tutoría personalizadas, para facilitar el rendimiento académico, la preparación para la actividad profesional o la iniciación a la investigación (art. 10).
- Los estudiantes de doctorado tienen derecho a contar con un tutor que oriente su proceso formativo y un director y, en su caso un codirector, con experiencia investigadora acreditada, que supervise la realización de la tesis doctoral (art. 11).

Ha sido la incorporación al EEES la que ha provocado que en los centros universitarios españoles se empezase a hablar de las tutorías. Si bien es cierto, antes de “Bolonia”, la función tutorial del profesor universitario ya existía, aunque se limitaba a la clarificación de dudas del alumno de carácter meramente académico, de forma individualizada y de manera muy puntual (normalmente, en los días previos al examen). Hoy se desea llegar más lejos, y ofrecer al alumno una orientación de calidad, dirigida a reforzar y complementar la docencia como formación integral y crítica de los estudiantes y como preparación para el ejercicio de actividades profesionales⁶³¹. De este modo, se pretende trascender de la simple ayuda académica ligada a la materia que se imparte, orientando, también al alumno, en lo personal, profesional, afectivo y social⁶³².

Hemos de distinguir entre las tutorías de materia o asignatura y tutorías de carrera. Mientras que las primeras se corresponden con el modelo de tutoría tradicional, consistiendo en la asistencia y orientación individual en el proceso de aprendizaje de cada materia o asignatura⁶³³, las tutorías de carrera tienen como fin facilitar al alumno su adaptación al entorno universitario, ofrecerle información, orientación y recursos para el aprendizaje, aconsejarle en la configuración de su itinerario curricular y ayudarle en la transición al mundo laboral⁶³⁴.

Debemos reconocer que las tutorías de carrera suponen una útil novedad para el alumno, sobre todo en el primer y último curso de la carrera. Existe un gran desconocimiento en torno a los servicios, ayudas, prácticas

⁶³⁰

Disponible en:

http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/accion_tutorial/documento_marco-tutoria_en_UB.pdf

⁶³¹ Art. 20.2 del Estatuto del Estudiante Universitario.

⁶³² GUILARTE MARTÍN-CALERO, C., MARBÁN PRIETO, J. M^a. y MIRANDA CASTAÑEDA, S. (Coordinadores) *Principios...*

⁶³³ Art. 22 del Estatuto del Estudiante Universitario.

⁶³⁴ Art. 21 del Estatuto del Estudiante Universitario.

profesionales que ofrecen las Universidades, así como en lo relativo a las salidas profesionales, particularmente importante en el caso de los estudios de Derecho, al encontrarnos con un amplio abanico de opciones de índole muy diversa. Sin embargo, existen otras cuestiones que entendemos ya estaban lo suficientemente cubiertas por el tradicional sistema de tutorías; se presume del alumno que llega a la Universidad que tiene la madurez suficiente como para afrontar cómo, cuándo y cuánto estudia⁶³⁵. Estimamos que la implantación de un sistema de tutorías académicas de asistencia obligatoria, computable en los créditos de la matrícula y evaluable⁶³⁶, puede tener unos efectos contrarios a los que pretendemos conseguir, convirtiendo la Universidad en un colegio de “veinteañeros”. Así, por ejemplo, entendemos que no podemos castigar a alumnos que dedican menos horas al estudio, pero con resultados excelentes, como tampoco premiar al que estudia mucho, pero no aprende.

En nuestra opinión, hemos de dejar libertad al estudiante para que elija cuándo necesita ayuda y no obligarle⁶³⁷, ni obligarnos a desempeñar una función para la cual resultan necesarios unos conocimientos pedagógicos que no podemos adquirir de la noche a la mañana.

III. LAS NTICS COMO RECURSO DOCENTE

Dentro de todo este cambio conceptual de la enseñanza/aprendizaje en la educación, en general, y en la Universidad, en particular, las Nuevas Tecnologías de la Información (NTICS) están adquiriendo un papel protagonista de manera exponencial. Tradicionalmente, el único contacto que tenían profesor y alumno con equipos informáticos o con la tecnología, sobre todo en una carrera universitaria como Derecho⁶³⁸, era a través del uso de la fotocopiadora mediante el servicio de reprografía, de manera que, el profesor, depositaba las prácticas o los esquemas de la asignatura allí y, los alumnos, podían conseguir una copia. Las demás gestiones eran realizadas a través del

⁶³⁵ En contra, HERNÁNDEZ FRANCO, V. y TORRES LUCAS, J. *Informe técnico. La acción tutorial en la Universidad*, Universidad Pontificia de Comillas, Madrid, 1995, p. 22, considerando que la tutoría docente “parte de un conjunto de cuestiones básicas que el profesor debe plantear al alumno: ¿Cómo estudias esta asignatura? ¿Qué consigues así? ¿Cuánto tiempo dedicas al estudio? ¿Cuándo? ¿Estás satisfecho con los resultados? ¿Qué puedes cambiar que depende de ti en tu modo y orden de estudiar para mejorar tus resultados?”

⁶³⁶ Vid. <http://www.queesbolonia.gob.es/queesbolonia/bolonia-para-ti/profesor/en-que-consiste-la-tutoria-academica.html>

⁶³⁷ HERNÁNDEZ FRANCO, V. y TORRES LUCAS, J. *Informe...*, p. 6, citando la *Pedagogía Ignaciana*, n. 56, afirman que “como educadores insistimos en que todo esto debe hacerse con un total respeto a la libertad del estudiante... Debemos ser respetuosos con la libertad individual de quien se resiste a madurar.” En este sentido, el *Informe Bricall* (disponible en:

http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/2/2198/Informe_2000_CRUE_Josep_M_Bricall.pdf), sostiene que “en ningún caso el asesor ha de suplantar al estudiante en la toma de decisiones. Su papel consiste, exclusivamente, en ayudarlo a decidir por su cuenta, guiándole a tomar alternativas y examinando, conjuntamente con él, las posibles consecuencias de sus decisiones.”

⁶³⁸ En este sentido, GARCÍA MEDINA, J. y otros «Reflexión sobre el papel de las TICS en la innovación metodológica de los estudios de Derecho», en GUILARTE MARTÍN-CALERO, C. (Coordinadora), Universidad de Valladolid, 2008, p. 210.

delegado del curso, con quien se concertaban los cambios de horario, las clases prácticas, fechas para los exámenes extraordinarios, etc. Es innegable que, en los últimos años -bien entrada ya la primera década del siglo XXI-, la generalización de Internet y, con él, del correo electrónico dentro de la sociedad, ha provocando que éste último se convirtiera en un medio de comunicación, relativamente habitual, entre el profesor y los alumnos, si bien, su uso se ha limitado a sustituir al citado servicio de reprografía y al casillero del profesor, donde los alumnos entregaban, en ocasiones, justificantes y supuestos prácticos.

Obviamente, no podemos identificar lo anterior con la revolución del uso de las NTICS en el ámbito de la educación universitaria por lo que, si hablamos de *cambio conceptual*, de *revolución*, es porque caminamos hacia una dirección en la que la contraposición, entre lo descrito y lo que se está creando, es de un calado más profundo. Nos referimos, principalmente, a la implantación del nuevo sistema de aprendizaje *e-learning*, a partir de plataformas virtuales como MOODLE. Se trata de un aula virtual, en la que se propicia -o al menos esa es la intención originaria- un entorno de aprendizaje, dinámico⁶³⁹, donde el alumno deja de ser un sujeto pasivo, receptor de información, para convertirse en el constructor de su propio conocimiento⁶⁴⁰. Conscientes de que éste no es el momento ni nos encontramos en el espacio adecuado para hablar de la estructura de MOODLE, consideramos necesario apuntar unas breves indicaciones al respecto para que, quien no lo conozca, pueda entender de qué estamos hablando y, sobre todo, cuáles son sus diferencias efectivas respecto a la enseñanza tradicional. De este modo, debemos empezar señalando que MOODLE cuenta con un diseño modular que permite añadir un amplio abanico de recursos dando forma a un curso. Así, el docente, a través de éstos, organiza su asignatura en temas y cada uno de esos temas podrá estar formado por sus propios esquemas -a través de archivos de WORD-, por documentación complementaria -en formato PDF, por ejemplo-, por vídeos -VI, MOV- o incluso por enlaces a alguna página web que resulte de interés. Si bien

⁶³⁹ Vid. más sobre moodle en AMORÓS POVEDA, L. "Moodle como recurso didáctico", en *EDUTECH*, 2007; y, especialmente, moodle.org/course/view.php?id=11

⁶⁴⁰ GUTIÉRREZ-COLÓN PLANA, M. "La (no) frustración de los estudiantes en entornos virtuales (Moodle)", en *MoodleMot*, 2005, p. 4.

es cierto que, descrito así, no deja de ser un mero depósito de información, sólo que en vez de analógico, digital. Bajo nuestro punto de vista, lo verdaderamente interesante de las aulas virtuales son las posibilidades de interactuar con los alumnos que brindan⁶⁴¹, a través de los foros, las wikis, los glosarios, las tareas en línea, los test, etc. elementos que el profesor puede decidir crear en cada uno de los temas, o no, conforme a las características de la asignatura y de la materia concreta que se va a impartir.

No obstante, esto no implica que las clases virtuales deban sustituir a las presenciales ni que esté todo el camino andado, en lo que a su manejo se refiere. Respecto al primer aspecto, MOODLE puede ser una respuesta adecuada a la enseñanza a distancia, sin embargo, no tiene por qué conducir necesariamente a la supresión de las clases presenciales. Bien utilizado, puede ser un apoyo básico de éstas, actuando como guión del profesor al alcance de los alumnos y/o como herramienta de trabajo individual y colectivo, que ayude a completar las actividades de aprendizaje colaborativo -expuestas ya a lo largo de estas páginas-. Claro está que, para que sea así, el curso MOODLE debe ser «*un buen curso*», sustentado en un diseño adecuado -visualmente atractivo, intuitivo, ordenado, etc.-, en una fase previa de presentación al alumno -es necesario que el alumno conozca el funcionamiento de la plataforma y que se sienta cómodo trabajando con ella-, en un sistema tutorial funcional -a través de mensajería instantánea, con una respuesta rápida, controlando el uso y contenido de los foros- y en un soporte técnico eficiente -es imprescindible que no existan fallos y que la velocidad no sea inferior en atención al número de usuarios que esté en ese momento actuando en la plataforma-.⁶⁴² Pero esto no es todo, con «*un buen curso*» tendremos -que no es poco- las herramientas, no obstante, por ahora, en la mayoría de los casos, para lo único que se emplean es para cambiar un escenario *real* por uno *virtual*

⁶⁴¹ Así, también FERNÁNDEZ GARCÍA, J. M., “La plataforma educativa MOODLE. Clases virtuales, clases reales”, en *Linux User Educación*, nº 14, p. 82.

⁶⁴² GUTIÉRREZ-COLÓN PLANA, M., “La (no) frustración...”, *MoodleMot*, 2005, pp. 7 y 10.

de manera que, resulta necesaria, una evolución, también, de la metodología en la enseñanza que vaya de la mano de la evolución tecnológica⁶⁴³.

Debemos advertir que, aunque son muchas y evidentes las ventajas de un aula virtual, una gestión descuidada, desordenada o deficiente de la misma puede provocar importantes inconvenientes. El docente debe actuar como un gestor competente de los contenidos, de la información, y también debe ser un buen moderador en los debates abiertos en los foros, incentivando una participación constructiva. De lo contrario, se corre el riesgo de convertir la plataforma en un “cajón de sastre” donde se vierta toda la información relacionada con un tema, pero sin clasificar, de manera que se abrume al alumno y se obtenga justo el resultado contrario al deseado, ya que se alejará de las técnicas de auto-aprendizaje, sin dudarlo. Además, los foros no pueden convertirse en lugares donde se intervenga sin aportar nada nuevo, tanto dudas como reflexiones, por el simple hecho de que se haya previsto la participación como un aspecto valorable en la “calificación”. Finalmente, hay que ser conscientes de que el tiempo de dedicación que exige el aula virtual es real, tanto para el alumno como para el profesor, por lo que éste debe estimar los tiempos que precisan cada una de las tareas encomendadas y ser racional con las mismas, aunque sea sólo en atención a su propia carga de trabajo, ya que, un aula virtual, donde existe plena interacción de los alumnos con el profesor, exige que las tareas se corrijan y comenten de forma prácticamente instantánea.

IV. CONCLUSIONES

Como indicábamos al inicio de nuestra exposición, formamos parte de la última generación que ha aprendido (o, mejor dicho, que ha sido enseñada) conforme a los métodos docentes tradicionales, basados en clases magistrales, tutorías académicas voluntarias y, quizá precisamente por esto, muy esporádicas, así como un uso inexistente de la tecnología; y, sin embargo, vamos a integrar la

⁶⁴³ Vid. por todos, VALLES RAPP y otros “Las TIC como herramienta y apoyo para el desarrollo de metodologías activas y sistemas de evaluación formativa en el marco del espacio europeo de educación superior”, en... p. 90; FERNÁNDEZ GARCÍA, J. M. “La plataforma...”, *Linux User Educación*, nº 14, p. 82; GUTIÉRREZ-COLÓN PLANA, M. “La (no) frustración...”, *MoodleMot*, 2005, p. 8.

primera generación de profesores que tenga que utilizar nuevas metodologías de enseñanza, que deba empatizar “obligatoriamente” con los alumnos y que cuente con las capacidades necesarias para utilizar las NTICS.

Es precisamente por encontrarnos en esta posición de transición entre un método y otro, por lo que nos hemos atrevido a hablar de todas estas cuestiones, a pesar de nuestro ínfimo bagaje como docentes. De este modo, entendemos que existe la necesidad de una urgente renovación de métodos docentes que, parcialmente, ya ha sido emprendida, habida cuenta la insuficiencia del método tradicional de la “lección magistral” para arrojar los resultados que actualmente se esperan de la enseñanza universitaria. Los métodos analizados (“*aprendizaje-cooperativo*” y “*método del caso*”) inciden en el dinamismo, la actitud participativa, la capacidad de trabajo en equipo (ya que los alumnos no pueden tener éxito a menos que todo el equipo lo logre también⁶⁴⁴) y la iniciativa del alumno (incluso su capacidad de liderazgo); en definitiva, postulan un nuevo entramado de relaciones entre el profesor y el alumno en el aula, pero siempre desarrollado desde la *función directiva* del profesor, y la, cada vez más demandada, *función auxiliar o coparticipativa* del estudiante.

Por otro lado, la adaptación al EEES considera la tutoría como un método de aprendizaje esencial, de asistencia obligatoria y evaluable, convirtiendo el *derecho del alumno a recibir orientación y tutorías personalizadas*, que reconoce el Estatuto del Estudiante Universitario, en una verdadera obligación. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la tutoría universitaria resulta útil para una mejor inserción del estudiante en la Universidad, si bien, habría de limitarse a una presentación de la institución que les acoge y sus servicios; del mismo modo, es particularmente necesaria en el último año de carrera, con el fin de facilitar la transición a la vida profesional. Mas presumimos que el alumno que llega a la Universidad ya es lo suficientemente maduro como para saber lo

⁶⁴⁴ De esta forma se lucha contra otra de las paradojas advertidas en el sistema de evaluación, según la cual “aunque se insiste en la importancia del trabajo en grupo y del aprendizaje cooperativo, los procesos de evaluación son rabiosamente individuales”: SANTOS GUERRA, M. A. “20 paradojas...”, *REIFP*, p. 384.

que tiene que estudiar y buscar ayuda cuando la necesite, supuesto en el cual sí habremos de estar disponibles para ellos y ampararles en lo posible.

Terminando con las conclusiones de las cuestiones tratadas, entendemos que un uso racional y controlado de las Nuevas Tecnologías en el ámbito de la educación es positivo. No tendría sentido que la sociedad avanzase y que las instituciones que forman a los ciudadanos no se adaptasen a los cambios tecnológicos⁶⁴⁵. Sin embargo, esto no quiere decir que deba sustituirse el trato humano por el uso de plataformas digitales de forma absoluta. Las Nuevas Tecnologías deben ser una herramienta de trabajo que nos ayude a mejorar en nuestro trabajo (como docentes), en nuestra manera de aprender (como estudiantes) y en nuestra manera de comunicarnos (como ciudadanos del mundo); en definitiva, deben “sólo” complementar nuestra relación con el mundo y aquellos que lo habitan.

De este modo, consideramos que los cambios que se están produciendo en el ámbito educativo, en esencia, son positivos porque buscan una mayor independencia en la obtención del conocimiento, así como la creación de una interacción real entre el alumno y el docente, ayudados, por qué no, por las NTICS. Sin embargo, en esta tarea, es fácil perderse y olvidar que es el profesor quien debe establecer las pautas y marcar los ritmos, que el alumno es un adulto capaz de tomar sus propias decisiones y que las NTICS son una herramienta de trabajo más.

BIBLIOGRAFÍA

- AMORÓS POVEDA, L. “Moodle como recurso didáctico”, en *EDUTECH*, 2007
- BLANCO SUÁREZ, S. “Internet y su uso en la práctica docente: algunas reflexiones desde un primer curso universitario”, *Revista Ibero-Americana de Educación*, (en línea: <http://www.rieoei.org/experiencias130.htm>).

⁶⁴⁵ A similar conclusión llega BLANCO SUÁREZ, S. “Internet y su uso en la práctica docente: algunas reflexiones desde un primer curso universitario”, en *Revista Ibero-Americana de Educación*, www.rieoei.org/experiencias130.htm.

- DE MIGUEL DÍAZ, M. (Director) *Modalidades de enseñanza centrada en el desarrollo de competencias*, Universidad de Oviedo, 2005.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, J. M. “La plataforma educativa MOODLE. Clases virtuales, clases reales”, en *Linux User Educación*, nº 14.
- GARCÍA MEDINA, J. y otros “Reflexión sobre el papel de las TICS en la innovación metodológica de los estudios de Derecho”, en GUILARTE MARTÍN-CALERO, C. (Coordinadora), Universidad de Valladolid.
- GUILARTE MARTÍN-CALERO, C., MARBÁN PRIETO, J. M^a. y MIRANDA CASTAÑEDA, S. (Coordinadores) *Principios básicos para el diseño de guías docentes de asignaturas en el marco del EEES*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 2008.
- GUTIÉRREZ-COLÓN PLANA, M. “La (no) frustración de los estudiantes en entornos virtuales (Moodle)”, en *MoodleMot*, 2005.
- HERNÁNDEZ FRANCO, V. y TORRES LUCAS, J. *Informe técnico. La acción tutorial en la Universidad*, Universidad Pontificia de Comillas, Madrid, 1995.
- SANTOS GUERRA, M. A. “20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española”, en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 1999, (en línea: http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_met_eval/pa_radojas_evaluacion.pdf).
- VALLES RAPP y otros “Las TIC como herramienta y apoyo para el desarrollo de metodologías activas y sistemas de evaluación formativa en el marco del espacio europeo de educación superior”, en GUILARTE MARTÍN-CALERO, C. (Coordinadora), *Innovación docente: docencia y TICs*, Universidad de Valladolid.