

ADA-Madrid



Relada

(Revista Electrónica de ADA)

Vol. 5 (4) 2011

ISSN: 1988-5822



El aprendizaje de ciencias sociales con herramientas colaborativas Web 2.0 en un entorno de blended learning: la experiencia en cursos de Historia Económica

Juan Carlos Rojo Cagigal

Departamento de Historia Económica e Instituciones. Campus de Getafe.
Universidad Carlos III de Madrid. 28903 Getafe (Madrid).
jcrojo@clio.uc3m.es contacto@juancarlosrojo.com

Resumen: Este artículo presenta la experiencia desarrollada en los cursos de Historia Económica con la introducción de diversas aplicaciones colaborativas de la Web 2.0. Su utilización ha conseguido dinamizar los procesos de aprendizaje y mejorar los resultados globales. De la experiencia se desprende también la necesidad de prestar atención a la fase de análisis previa al diseño instruccional a fin de establecer el guiado adecuado y acertar en la selección de las aplicaciones de la web social más útiles para nuestros objetivos de aprendizaje

Palabras clave: Ciencias sociales. Historia económica. Universidad. Blended learning. Web 2.0

Abstract: The paper presents the experience of using different Web 2.0 collaborative tools for Economic History university courses. Its use has improved learning processes and enhanced general results. However, the article points out the need to pay attention to the analysis phase, prior to the instructional design, in order to establish adequate guidance and choose the most appropriate Web 2.0 tools for our learning objectives.

Keywords: Social sciences. Economic history. University. Blended learning. Web 2.0

INTRODUCCIÓN

La puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que en la Universidad Carlos III de Madrid se inició en el curso académico 2008-2009, impulsó el desarrollo de un nuevo diseño instruccional de Historia Económica, una asignatura transversal que se imparte en grados de Economía, Administración de Empresas, Turismo y en dobles grados de Derecho con Economía, entre otros. El EEES es una apuesta por fomentar el desarrollo de las habilidades, destrezas y competencias que son necesarias para la generación de conocimiento y para facilitar el desenvolvimiento del ciudadano en un entorno cambiante. Un grupo de profesores adaptamos la asignatura a este nuevo

enfoque, renovándola metodológicamente y fomentando una práctica educativa de tipo constructivista, en la que primó el aprendizaje mediante la experiencia, actividades de learning by doing, sesiones dinámicas eminentemente interactivas y diseño de actividades de trabajo grupal también con la mayor interacción posible.

El desarrollo de las aplicaciones Web 2.0 nos pareció una oportunidad para profundizar en esta metodología educativa de tipo constructivista. La progresiva introducción de herramientas Web 2.0 ha incrementado el ascendente online de muchas de las actividades del curso, convirtiéndola en algunas fases en una asignatura desarrollada más en un entorno de b-learning que en uno presencial tradicional. El objetivo de este artículo es, por tanto, presentar y discutir la experiencia posterior que se ha realizado al incorporar al diseño original de esta asignatura actividades con herramientas Web 2.0. Para ello en el primer apartado analizamos el perfil medio de los estudiantes e indicamos cuáles son los objetivos instruccionales básicos; en un segundo apartado exponemos la experiencia con la utilización de blogs; y en el tercer apartado presentamos la experiencia con wikis, debates de voz online y foros. En el último epígrafe se presentan las conclusiones y las principales consideraciones para el debate.

PERFIL DEL ALUMNADO Y OBJETIVOS INSTRUCCIONALES

Los cursos de Historia Económica desarrollan competencias básicas del área de ciencias sociales, como la capacidad de comprensión de procesos sociales; una actitud positiva hacia el método científico; la capacidad para buscar y procesar información; la capacidad para el análisis y la crítica de fuentes, intentando constatar su fiabilidad; o la habilidad para hacerse preguntas relevantes sobre la evolución de las sociedades. Específicamente, la asignatura persigue que los estudiantes comprendan fenómenos de largo plazo, entiendan la naturaleza de los procesos de cambio económico, y discutan acerca de cuáles son las principales fuentes de crecimiento económico o cuáles son sus barreras. De entre las competencias transversales que establece el EEES, las más importantes en nuestro caso son tres: el fomento de un aprendizaje autónomo, la motivación por la calidad, y la creatividad. En vista de todos estos objetivos instruccionales, gran parte del diseño general, sobre todo en la segunda parte del cronograma, se centró en la realización de actividades para la elaboración de un ensayo final, en el que los estudiantes podían trabajar la mayoría de las competencias que hemos señalado. El aprendizaje se realizaba mediante talleres presenciales, coordinándose estos talleres con el trabajo autónomo de los estudiantes, que consistía en la realización de ensayos cortos preparatorios para el ensayo final.

Para la determinación de los objetivos instruccionales concretos y la metodología general del curso, el grupo de profesores que participamos en la fase inicial de este diseño (Stefan Houpt, Carlos Álvarez-Nogal y quien redacta este documento) realizó un análisis de las características de los estudiantes y su entorno. Varios aspectos se consideraron especialmente relevantes. En primer lugar, aunque con diferencias entre unos grados y otros, en general los

estudiantes tenían problemas para la realización de un ensayo académico, es decir, para la construcción de un argumento coherente y fundamentado que intentara dar respuesta a un problema planteado. En la fase de investigación, los alumnos no estaban acostumbrados a discriminar las fuentes de información atendiendo a su fiabilidad; en la fase de análisis se cometían errores frecuentes tanto en el razonamiento inductivo como deductivo; y la fase de exposición del argumento resultaba especialmente problemática, ya que incluso muchos estudiantes que desarrollaban de manera adecuada las dos fases anteriores fallaban en la exposición escrita. En segundo lugar, otro de los aspectos que se consideró relevante fue que nuestro curso estaba ubicado entre las asignaturas de primer año en la mayoría de los grados, lo cual agravaba los problemas descritos en el párrafo anterior, al tiempo que la asignatura tenía que enfrentarse a las dificultades de los alumnos para asimilar el cambio que supone el paso desde la enseñanza secundaria a la universidad. Finalmente, también se analizó el entorno socioeconómico y el perfil del alumnado de los diferentes campus de la Universidad, que presentaban diferencias que había que tener en cuenta.

Tras este análisis previo, se decidió reforzar en la práctica educativa la fase de tutorización y de guiado en varias de las actividades del curso, aún manteniéndose un modelo general básicamente constructivista. Entre otros aspectos, se introdujo la lectura semanal de un artículo relevante de la disciplina con un cuestionario semanal que verificaba el nivel de comprensión del documento, lo cual forzaba a los estudiantes a realizar una lectura comprensiva de literatura científica. Se decidió también que se realizaran a lo largo del curso varios ensayos cortos preparatorios, que eran corregidos y evaluados por el profesor. Esta labor de guiado era muy intensiva en trabajo para los docentes, por lo que en ediciones posteriores se han ido introduciendo herramientas disponibles en nuestro Moodle de la Universidad (Aula Global 2) como cuestionarios online que permiten una corrección automática, o la entrega de los ensayos cortos a través de Turnitin, que facilita la recepción y corrección de los trabajos al tiempo que comprueba automáticamente su originalidad. También se han utilizado mandos interactivos de respuesta en las sesiones presenciales, que incrementan la interacción en el aula y facilitan la tutorización.

El auge de las herramientas Web 2.0 nos pareció una oportunidad para profundizar en la vertiente constructivista de la metodología de aprendizaje del curso de Historia Económica. Este tipo de aplicaciones promueven una elevada interacción entre los usuarios, hacen más fácil la participación, mejoran la implicación y la motivación y facilitan la creación. Promueven además que los estudiantes se conviertan en protagonistas de su propio aprendizaje. El manejo de este tipo de herramientas permite asimismo desarrollar tres importantes objetivos competenciales de carácter transversal establecidos en el EEES: el trabajo colaborativo, el aprendizaje autónomo y la competencia digital. Las aplicaciones Web 2.0 que se han ensayado en el curso de Historia Económica han sido externas pero se han articulado a través de enlaces desde la plataforma Aula Global 2, que ha constituido el aula de referencia de los estudiantes. A continuación exponemos la experiencia en algunas de ellas.

LA EXPERIENCIA CON BLOGS

Los blogs constituyen una de las herramientas Web 2.0 más utilizadas en la práctica educativa. La publicación de un post o entrada permite la interacción de otros usuarios, que pueden comentar su contenido. El autor puede rebatir los comentarios, estableciéndose un diálogo que contribuye a la construcción de conocimiento. Así pues, los blogs facilitan la interacción y el aprendizaje constructivo, constituyendo un recurso útil desde un punto de vista metodológico. Nuestra aproximación a los blogs se realizó a través de Blogger, que se caracteriza por la sencillez a la hora del diseño y por la facilidad que presenta para los estudiantes en cuanto a la publicación de los contenidos y comentario de las entradas. Se eligió también por ser una aplicación que permite un diseño visual y atractivo (Fig. 1).

Los resultados de las primeras pruebas con el blog, sin embargo, no cumplieron con los objetivos que nos habíamos planteado en las unidades didácticas en las que se utilizó. Los estudiantes no se mostraron suficientemente participativos ni en la creación de las entradas ni en el comentario o análisis de entradas de otros compañeros. En un segundo intento, el blog se utilizó para la creación de ensayos cortos en equipo. En este caso la participación fue mayor debido a la obligatoriedad de la actividad y a una mayor motivación por el trabajo en equipo, pero tampoco fue lo suficientemente intensa. Son a mi juicio dos las razones que explican el escaso aprovechamiento de esta herramienta. Por un lado, el nivel previo de competencia en este tipo de actividad (análisis y creación) en alumnos de primer curso era bajo, por lo que muchos eran reticentes a publicar sus contribuciones o comentar las de otros. Por otro lado, aunque los estudiantes eran competentes en el uso de redes sociales, sólo una minoría conocía la dinámica de los blogs, y en muy contadas ocasiones los estudiantes llevaban su propio blog, lo que reducía las posibilidades de interacción con esta aplicación.



Fig.1. Captura de pantalla del blog del curso <http://elblogdehistoriaeconomica.blogspot.com>.

El blog presentaba también el inconveniente de no poder tutorizar el proceso de creación de los trabajos ni poder efectuar una evaluación de las aportaciones individuales cuando la actividad se realizaba en equipo. Todo ello, unido al escaso rendimiento general en cuanto a participación e interacción que hemos comentado arriba, impulsó una reorientación de esta herramienta. Se decidió orientar el blog de manera preferente hacia la publicación de los mejores trabajos de los estudiantes, desarrollando una de las competencias transversales importantes del EEES, que es la motivación por la calidad. Asimismo, el blog se mantiene abierto como un recurso disponible para otras actividades, en especial para que los estudiantes comenten alguna reseña o novedad científica relacionada con la disciplina.

WIKIS Y FOROS DE VOZ: PODEROSAS HERRAMIENTAS WEB 2.0 PARA EL APRENDIZAJE EN CIENCIAS SOCIALES

Mucho más satisfactoria ha resultado la experiencia con la utilización de wikis. Los wikis son herramientas tecnológicas que permiten la edición de contenidos por parte de varios usuarios. Los contenidos se van construyendo de manera colaborativa en un proceso de negociación continuada. Este proceso de negociación es extraordinariamente formativo, ya que fomenta lo ensayístico y la retórica colaborativa frente a la retórica individual. En este sentido, los wikis responden mejor que otras herramientas a las necesidades de producción de la sociedad del conocimiento. Frente al paradigma de la producción taylorizada y en masa, eminentemente lineal y unidireccional, esta aplicación contribuye al desarrollo de procesos mucho más flexibles, multidireccionales, colaborativos en naturaleza y basados en la creatividad, que son propios de la sociedad del conocimiento (Bruns and Humphreys 2005).

El wiki que hemos utilizado en nuestro curso se ha diseñado con Wikispaces (Figura 2), que permite otorgar privilegios de edición individuales y cuyo manejo por los estudiantes es razonablemente sencillo después de ser explicado en los seminarios presenciales. El wiki se ha utilizado en dos tipos de actividades. En la primera de ellas, con estudiantes de primer curso, equipos de 4-5 alumnos tenían que elaborar un ensayo corto de unas 500 palabras. En un segundo tipo de actividad, parejas de estudiantes de tercer curso tenían que desarrollar en el wiki los contenidos de una presentación de diapositivas que posteriormente iban a exponer en clase. En ambas actividades el diseño del wiki era el mismo. En un primer apartado tenían que señalar explícitamente a qué acuerdos de funcionamiento habían llegado para el desarrollo de la actividad en cuanto a responsabilidades, coordinación y cronograma. En el segundo apartado tenían que ir construyendo y consensuando los contenidos del ensayo o de la presentación en un borrador. En un último apartado tenían que incrustar en la página del wiki el producto final, el documento mediante Scribd o la presentación mediante Slideshare.

En los dos casos se trabajaban varias competencias: se desarrollaba la capacidad para buscar información y procesarla, se practicaba el trabajo en grupo,

se exploraban artículos científicos de la disciplina, se desarrollaban habilidades para encontrar respuestas razonadas a cuestiones complejas y, en definitiva, se construía conocimiento de manera colaborativa. Los estudiantes asimismo mejoraban su competencia digital al practicar el trabajo en equipo en un entorno digital asíncrono y aprender el manejo de otras herramientas Web 2.0 para compartir documentos escritos o diapositivas.

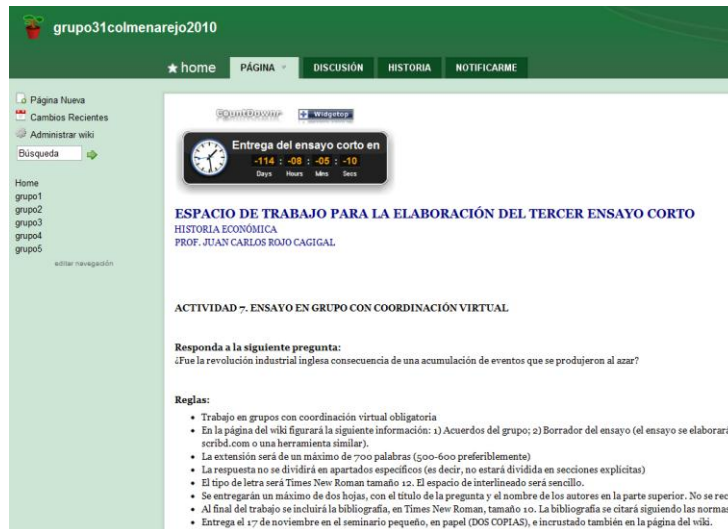


Figura 2. Captura de pantalla del wiki

Los resultados de ambas actividades han sido muy positivos. La utilización del wiki produjo una elevada interacción entre los estudiantes, promoviendo un aprendizaje basado en la experiencia y la reflexión. A diferencia del blog, esta herramienta permite organizar la información, al poder moverse el equipo de trabajo desde un borrador de consenso y análisis hasta un documento formal. La interacción, por tanto, es mucho más intensa que en los blogs, donde ésta se limita al comentario de algo que ya está construido (ver Parker y Chao 2007). El wiki asimismo dispone de un registro (historial) que permite observar las aportaciones individuales de cada estudiante y su nivel de participación, con lo que se facilita la evaluación. Además, dado el nivel alto de interacción, los wikis se prestan a la introducción de herramientas de autoevaluación o evaluación entre iguales (peer-evaluation), incrementando los niveles de responsabilidad de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. En este entorno de aprendizaje, el profesor se convierte en un facilitador y adquiere el verdadero protagonismo en el diseño de la actividad y en su dinamización más que en el propio proceso cognitivo (Lund y Smørdal 2006).

La experiencia fue más fructífera en el caso de la actividad diseñada para la elaboración de un ensayo corto. Ello se debió posiblemente a que los grupos de trabajo eran más numerosos y tenían que enfrentarse a la tarea de sintetizar en 500 palabras las aportaciones de los 4 ó 5 miembros del equipo. Así, la interacción

y la participación fueron mucho más elevadas que en la actividad dedicada a las presentaciones. En el caso de los ensayos fue posible comparar los resultados de los trabajos anteriores realizados individualmente con el producto obtenido después de trabajar en el wiki, resultando ser muy superior la calidad de los ensayos realizados en los equipos con coordinación virtual. En definitiva, esta experiencia refuerza lo que la literatura especializada señala acerca de los positivos resultados cognitivos que se obtienen en grupos de trabajo colaborativos virtuales asíncronos (Schellens y Valcke 2005).

En nuestro curso ha sido frecuente también la utilización de foros como herramienta para el aprendizaje colaborativo. Se ha usado un foro activado a través de Moodle (Aula Global 2) en el que los estudiantes intervienen mediante aportaciones escritas, y se ha ensayado también la utilización de un foro de debate mediante intervenciones orales grabadas por los estudiantes a través de Voxopop (Figura 3). Los debates con Voxopop, al igual que en el foro de Moodle, permiten la creación de hilos argumentales, aunque en este caso es el profesor el encargado de fijar el hilo y cuál era la dinámica de las intervenciones en cuanto a duración y normas. Se insiste en la necesidad de aportar elementos nuevos en cada mensaje, tomar nota recogiendo lo dicho en otras intervenciones de los compañeros, argumentar el acuerdo o el desacuerdo (citando las fuentes en las que se sustenta el argumento) y utilizar un lenguaje con la mayor formalidad. Se incentiva que los estudiantes suban su foto y hagan login con un nombre reconocible para mejorar la interacción y la dinámica del debate. El profesor no interviene durante el debate, centrándose en desempeñar un rol de facilitador en vez de director. Es muy importante que quede claro en el diseño de la actividad, como aconseja la literatura sobre este tipo de herramientas de aprendizaje, que se evaluará con seriedad y que la calificación tendrá un peso apreciable (Romaña Blay 2007). La experiencia con los foros orales ha sido también altamente positiva por su dinamismo y por la elevada interacción conseguida.



Figura 3. Debate en Voxopop

CONCLUSIÓN

En este artículo se ha realizado un repaso a la experiencia en cuanto al uso de herramientas colaborativas Web 2.0 en cursos de Historia Económica. Las principales conclusiones y reflexiones para el debate son las siguientes. Las aplicaciones de la Web social son poderosas herramientas para el aprendizaje de las ciencias sociales, al mejorar la interacción y el aprendizaje mediante la experiencia. Permiten desarrollar las competencias transversales y específicas más importantes, mejorando los resultados. Sin embargo, a la hora de desplegar un diseño instruccional con utilización intensiva de tecnologías de la información y la comunicación, es preciso tener en cuenta las características de los usuarios de la acción formativa para establecer en el diseño un mayor o menor guiado del aprendizaje. En todo caso, el proceso de guiado general ha de ser significativo aunque en los procesos concretos de aprendizaje el profesor adquiera un rol facilitador. En la utilización de aplicaciones de la web social, la fase de análisis (perfil de los estudiantes, entorno y objetivos) es también importante, sobre todo a la hora de elegir las herramientas que vamos a utilizar, ya que como se ha visto no todas las aplicaciones Web 2.0 funcionan de la misma manera ni se obtienen con ellas los mismos resultados. Por otro lado, la experiencia en nuestros cursos muestra las ventajas de cara al aprendizaje que representa el uso de tipologías variadas en un contexto de blended learning, ya que contribuye a incrementar la atención y la motivación de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Bruns, A. y Humphreys, S. (2005). Wikis in Teaching and Assessment: The M/Cyclopedia Project. En International Wiki Symposium, 16-18 Oct. 2005, San Diego.
- Duffy, P. y Bruns, A. (2006). The Use of Blogs, Wikis and RSS in Education: A Conversation of Possibilities. En Proceedings Online Learning and Teaching Conference 2006, pages pp. 31-38, Brisbane. Consultado en marzo de 2011 en: <http://eprints.qut.edu.au/5398/1/5398.pdf>
- Luna, A. y Smørdal O. (2006). Is There a Space for the Teacher in a Wiki?. WikiSym'06, August 21-23, Odense, Denmark.
- Parker, K. R. y Chao J. T. (2007). Wiki as a teaching tool. Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects, Volume 3, pp. 57-72.
- Romaña Blay, T. (2007). Evaluar el trabajo con foros electrónicos: propuesta de un sistema. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, Vol. 4, nº 2.

Schellens, T. y Valcke, M. (2005). Collaborative learning in asynchronous discussion groups: What about the impact on cognitive processing? *Computers in Human Behaviour* 21. pp. 957-975.

Recibido: 11 marzo 2011.
Aceptado: 11 abril 2011.