



NUEVOS MODELOS DOCENTES: DEL HOMO “TECNOFÓBICO” AL HOMO TECNOLÓGICO. ¿UNA SELECCIÓN NATURAL O UNA EVOLUCIÓN IMPOSIBLE?

Autor/res/ras: Jacinto Pérez Arias / Josefa Muñoz Ruiz

Institución u Organismo al que pertenecen: Universidad de Murcia

Indique uno o varios de los seis temas de Interés: (Marque con una {x})

{ } Enseñanza bilingüe e internacionalización

{ } Movilidad, equipos colaborativos y sistemas de coordinación

{ X } Experiencias de innovación apoyadas en el uso de TIC. Nuevos escenarios tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje.

{ X } Nuevos modelos de enseñanza y metodologías innovadoras. Experiencias de aprendizaje flexible. Acción tutorial.

{ } Organización escolar. Atención a la diversidad.

{ } Políticas educativas y reformas en enseñanza superior. Sistemas de evaluación. Calidad y docencia.

Idioma en el que se va a realizar la defensa: (Marque con una {x})

{ X } Español { } Inglés

RESUMEN. El Espacio Europeo de Enseñanza Superior implica un cambio en la metodología docente. Sin este cambio las universidades solo habrán conseguido implantar nuevos nombres a sus planes de estudio pero no un modelo de enseñanza. Las reticencias tecnológicas que existen aún en la sociedad se dan también en las universidades y, sobre todo, en los docentes. Los autores analizan esta realidad sociológica y se plantean si, en realidad, los nuevos cambios que se exigen son posibles, existiendo todavía cierta fobia tecnológica, o quedarán en un planteamiento utópico más. La forma de medir el rendimiento académico (ECTS, European Credit Transfer System) exige necesariamente una evolución conjunta y coordinada entre el docente y el alumnado.

PALABRAS CLAVES. Espacio Europeo de Enseñanza Superior. ECTS. Metodología docente. Fobia tecnológica. Docente. Alumnado

ABSTRACT. The European Higher Education System involves a change in the educational methodology. Without this change universities only would have managed to introduce new names to their study plans but not an educational model. Technological reluctances existing in the society are also given in universities,

especialmente, en el personal docente. Los autores analizan esta realidad sociológica y consideran si los nuevos cambios exigidos son factibles o si simplemente persiste una cierta fobia tecnológica, o si se trata de una propuesta más utópica. La forma de medir la eficiencia académica, el ECTS (European Credit Transfer System), exige necesariamente una evolución coordinada del profesor junto con el alumnado.

KEYWORDS. The European Higher Education System. ECTS. Educational methodology. Technological phobia. Teaching staff. Student body

1.- INTRODUCCIÓN

Es un hecho incontestable que las nuevas tecnologías han provocado un cambio sustancial y estructural en la sociedad. Resistirse a ello sería un esfuerzo inútil, y solo excluiría socialmente a quien lo intentara.

La comunicación entre individuos a través de las redes sociales se ha convertido en un modo de ser y no solo de entender la interrelación subjetiva, y quienes renuncian a ella quedan aislados de la comunicación y, en consecuencia, de la sociedad misma.

Si la sociedad ha evolucionado a esta realidad, y se acepta que sus beneficios son mayores que sus riesgos, surge el interrogante de si los organismos públicos – que deben garantizar la no exclusión social- han de fomentar estos canales de comunicación a todos los niveles y a todos los públicos.

La respuesta al anterior interrogante debe ser afirmativa y entendemos que se debe contribuir a la simplificación de los modelos y procesos tecnológicos para que cualquier sujeto, con independencia de su cultura o habilidad, pueda quedar integrado en la sociedad.

Si con carácter general, esto es, si la sociedad en general ha de integrarse en esta forma de ser de la comunicación y los organismos públicos deben dedicar sus esfuerzos al fomento de ella, no podemos sino afirmar con igual rotundidad que los estudiantes y el profesorado deben saber integrar estos canales a su cometido académico y la universidad debe fomentarlos activamente. Como afirma SALINAS (2004, p.2) *las universidades necesitan implicarse en procesos de mejora de la calidad y esto, en nuestro terreno, se traduce en procesos de innovación docente apoyada en las TIC.*

2.- MISIÓN TECNOLÓGICA DE LA UNIVERSIDAD

La Universidad no puede quedar fuera de esta revolución social-comunicativa. Debe, por tanto, planificar una nueva estrategia que incluya de manera integral –y no solo parcial- las nuevas posibilidades que permiten las redes sociales.

Como señala la Comisión sobre Innovación docente en las universidades andaluzas (CIDUA, 2006, pp. 7-8) las universidades europeas desempeñan, en la sociedad de la economía y el conocimiento, un papel de la máxima relevancia, ya que en ellas reside el 80% de la investigación; el 34% de sus investigadores; más del 20% de los europeos profesionalmente activos tienen estudios universitarios y



más del 60% de los jóvenes actuales reciben, o recibirán en los próximos años, formación en ellas.

Sin embargo, encontramos un límite infranqueable: el uso e implantación de las TIC no pueden convertir a la Universidad presencial o convencional en una universidad a distancia. Esto desdibujaría su misión esencial.

En efecto, entendemos que la Universidad presencial permite la completa interacción del alumno con las materias objeto de aprendizaje, distanciándolo de una visión puramente finalista formal que apareja el aprendizaje puramente teórico con la exclusiva realización de un examen final sobre dicho contenido. No criticamos la educación a distancia; Es más, este tipo de Universidades deben incluir, con mayor énfasis, los cambios producidos en el ámbito de la comunicación. Pero así como la universidad a distancia no tiene por qué convertirse en una universidad presencial, tampoco es exigible ni recomendable la mutación inversa¹.

Desde nuestra perspectiva, esto es, como miembros docentes e investigadores de una universidad presencial, entendemos que la aulas siguen siendo la principal herramienta de formación y de transmisión de conocimientos; pero más allá de éstas deben ponerse a disposición del alumnado, y del profesorado, todos los medios tecnológicos de los que se dispone actualmente. Estos medios además permitirán suplir la falta de tiempo real que tenemos los docentes en los nuevos planes de estudios.

La falta de tiempo es la pieza esencial que debe centrar la discusión. En realidad, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y concretamente el establecimiento del ECTS (European Credit Transfer System) permiten poco margen. Empecemos por analizar esta afirmación.

Según se puede leer en la página web oficial del Espacio Europeo de Educación Superior, el ECTS es un *sistema que permite medir el trabajo que deben realizar los estudiantes para la adquisición de los conocimientos, capacidades, y destrezas necesarias para superar las diferentes materias de su plan de estudios.*

Como sigue indicando la citada web *la actividad de estudio (entre 25 y 30 horas por crédito), incluye el tiempo dedicado a las horas lectivas, horas de estudio, tutorías, seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, así como las exigidas para la preparación y realización de exámenes y evaluaciones.*

A título práctico, y sirva como ejemplo, el aprendizaje de una asignatura de 6 créditos debe conseguirse entre 150 y 180 horas, incluyendo *horas lectivas, horas de estudio, tutorías, seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, así como las exigidas para la preparación y realización de exámenes y evaluaciones.* De estas horas, tan solo 48, prácticamente un tercio, se corresponden con horas presenciales, y sin embargo el resto son igualmente necesarias para completar la formación del alumno.

¹ Es decir, no es aconsejable que la universidad presencial termine convirtiéndose en una universidad a distancia.

La principal objeción a esta planificación la encontramos en la ausencia de intervención que tiene el profesorado para ese resto de horas, y concretamente de aquellas destinadas a la preparación de la evaluación, excluyendo obviamente las horas de estudio, y que siguen siendo tarea personal e intransferible del estudiante.

Es más, no es infrecuente que algunos alumnos demuestren cierta reticencia – justificada a veces en el solapamiento con otras asignaturas- para la realización de las prácticas, quedando limitada su intervención a la mera presencia física en el aula para que conste formalmente su asistencia.

Son esos mismos alumnos que no intervienen en clase (en derecho resulta casi inimaginable un subgrupo con un número menor a 40 alumnos) y que ven en su formación un mero pasar por lo imprescindible y superar asignaturas, aún sea con la archiconocida técnica de cantar un tema en un examen sin mayor contenido ni espíritu crítico. Y todo ello dejando al margen los casos en los que el alumno tiene asignaturas de diferentes cursos y que hace inviable cualquier combinación satisfactoria de la planificación inicial y general establecida por la Facultad.

Como señalan LERIS LÓPEZ/SEIN-ECHALUCE (2009, pp. 17), *los alumnos agradecen cualquier iniciativa que les induzca, de alguna forma, a llevar un ritmo de trabajo continuo y que les permita comprobar sus niveles de conocimiento en cada momento... pero un aspecto esencial para el éxito del proyecto de cambio metodológico que se propugna en el EEES es la coordinación entre las asignaturas de un mismo curso académico para que, entre otras cosas, el esfuerzo total del estudiante para superar el curso completo no le desborde.*

¿Debe la universidad ofrecer un sistema al profesorado para que pueda controlar el cumplimiento de todas las horas de aprendizaje, con exclusión de las de estudio? ¿Cuántas horas necesita un alumno para estudiar una asignatura? La relatividad de la segunda pregunta pone en claro jaque mate la posibilidad de contestar la primera. A la postre, todo queda justificado para el sistema con la lección magistral y con el examen hecho con suficiencia. Y esto, que tenía sentido con asignaturas anuales y con una mayor docencia, en modo alguno sirve en la actualidad con el sistema implantado en las universidades y que pretende anticipar y homologar la formación teórica y práctica de los universitarios españoles.

Respecto de la segunda pregunta que hemos formulado, analicemos la planificación de un curso entero. Si cada alumno tiene un total diario de 5 horas de clases, y esto supone un tercio diario del trabajo total por curso, un alumno debe dedicar un tiempo total –insistimos que diario- de 15 horas a su rendimiento académico; Rendimiento que no es voluntario, sino el estrictamente necesario para el aprendizaje mínimo -según el ECTS-, que no mide la excelencia sino la normalidad.

Ni tan siquiera en el mundo laboral se permitiría un horario oficial (aunque de manera oficiosa sea así muchas veces) tan amplio. 15 horas diarias supone dejar libre al alumno 9 horas diarias (todas ellas para comer, dormir, hacer vida social, etc.). Derivado de lo anterior, ¿debemos ver con normalidad que aquellos alumnos que necesiten más tiempo dediquen incluso 24 horas diarias?

Es evidente que la Universidad debe simplificar y acomodar la organización de la enseñanza para que la integración de las TIC en la formación Universitaria permita hacer realidad un aprendizaje de calidad basado en la reducción de tiempo. Al fin y al cabo, este es el principal problema de la Universidad. La convergencia europea, tal y como afirma ABEL SOUTO (2013, pp. 91), *radica en desplazar el punto de apoyo de la docencia desde la enseñanza al aprendizaje, de lo que el profesor pueda dar a lo que el alumno realmente asimila.*

A tal punto llega este giro copernicano, que puede afirmarse que el *entorno tecnológico* ha quitado protagonismo al profesor, entendido este como un *transmisor del conocimiento sin competidores* (LARA VEGA, 2010, p.2).

Pero para que esto sea una realidad debe hacerse un examen exhaustivo de los cambios a realizar. A tal fin, entendemos que debe valorarse el contenido del ECTS, dado que este contenido es el fin último de la enseñanza universitaria. Por tanto, y como se ha dicho antes, deberán establecerse nuevos procesos que integren las nuevas tecnologías para alcanzar, en menor tiempo o en el mismo pero con mayor aprovechamiento, los objetivos respecto de las horas lectivas, horas de estudio, tutorías, seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, así como las exigidas para la preparación y realización de exámenes y evaluaciones. En definitiva, es necesario comprender que *la demanda generalizada de que los alumnos reciban competencias necesarias para el aprendizaje continuo junto a la necesidad de economizar tiempo y espacio, y de disponer en las universidades de una estrategia institucional que suponga un enfoque conjunto de futuro sobre el modelo de enseñanza y aprendizaje sólido y contundente... conducen a la necesaria renovación de la enseñanza superior* (MUÑOZ RUIZ, 2013, pp. 280-281)

Esta debe ser la misión tecnológica de la universidad, pero nada se podrá hacer si los sujetos encargados de materializar tales cambios –y nos referimos concretamente a los profesores- no adoptan una actitud proactiva para contribuir a la implantación de las TIC de manera profunda y estructural. *La convergencia hacia el EEES supone una revolución en las metodologías docentes tradicionalmente utilizadas en la Universidad española. Tenemos que dejar de pensar y hablar de enseñanza para llegar a pensar y hablar de aprendizaje. No es una tarea fácil, en absoluto, pues hemos de reconocer que la mayoría de los profesores que vamos a poner en marcha los nuevos planes de estudio hemos sido educados en el modelo de aprendizaje pasivo y ése es el que nos resulta más fácil de reproducir* (LERIS LÓPEZ/ et al., 2009, p. 2).

3.- EL NUEVO ROL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Como se ha dicho, la innovación docente no será adecuadamente aprovechada si no aceptamos un cambio estructural en la organización y en los sujetos que la componen. *De nada sirve introducir nuevas tecnologías si no se producen otros cambios en el sistema de enseñanza* (SALINAS, 2004, p 6).

Aunque puede afirmarse que la mayoría de docentes se están implicando cada vez más en estas nuevas formas de comunicación, entendemos que aún es rudimentaria la manera en la que se aprovechan estas nuevas tecnologías. Es verdad que a nadie, o a casi nadie, le resulta novedosa la comunicación a través de



correo electrónico o de mensajes a través de las plataformas digitales de la Universidad. Es un gran cambio, pues basta recordar que hasta hace unos años no solo era necesaria la presencia física para poder hacer una entrevista con el profesor sino que a veces podía no coincidir el alumno con el docente, lo que significaba que el viaje a la facultad se había hecho para nada. Hoy en día no solo no hace falta acudir al despacho del docente, sino tampoco ajustarse a un horario concreto.

En efecto, el alumno puede comunicarse vía email con un profesor a la hora que pueda o tenga disponible (incluso de madrugada) y el profesor, en el momento que también elija para descargar el correo, procederá a contestarle.

Sin embargo, esta comunicación cerrada² permite resolver muy pocos problemas. La gran ventaja de las nuevas tecnologías debe buscarse en la posibilidad que ofrece la formación continuada fuera del aula y en el horario que el alumno haya elegido para dedicar al estudio (de día o de noche).

A tales fines resulta incuestionable, y sirva de mero ejemplo, la importancia de test de revisión, aplicaciones informáticas con los esquemas de la asignatura, prácticas con preguntas cortas, tutorías individuales y colectivas (foros), grabación de contenido en formato video (tanto profesor como alumno), etc. Destaca, entre estos medios, *la conocida en el mundo anglosajón, en cuyo seno nació, como Problem Based Learning o aprendizaje basado en problemas* (ABEL SOUTO, 2013, P. 90), que claramente permite asimilar contenido -de manera más eficiente- desde la necesidad de aplicar los conceptos al problema propuesto.

La característica esencial de estos materiales y metodologías es que son de muy fácil acceso para el alumnado, sobre todo con la implantación generalizada de las plataformas digitales académicas o aulas virtuales. *En un contexto educativo sólido, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias para llegar a ser: 1. Competentes para utilizar tecnologías de la información; 2. buscadores, analizadores y evaluadores de información; 3. Solucionadores de problemas y tomadores de decisiones; 4. Usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad; 5. Comunicadores, colaboradores, publicadores y productores; y 6 ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad* (UNESCO, 2008, p.1).

Se trata de que el alumno no solo escuche, de manera presencial y pasiva, una lección magistral, sino que participe activamente en la asignatura adquiriendo un aprendizaje directo e indirecto. Directo por el estudio e indirecto por el propio uso del material. Cada rama de conocimiento debe encontrar su propio y material específico, pero no hay duda de que la nota común de esta nueva metodología es ser un criterio exigido por el espacio europeo de educación superior.

El objetivo es enseñar y fomentar el aprendizaje autónomo del alumno, incentivando el trabajo en equipo como competencia transversal eficiente. La enseñanza debe permitir esa autonomía, excluyendo la soledad académica del

² No dejar de ser una comunicación bilateral tradicional

alumno y que lo llevaría a una mera fórmula de aprendizaje autodidacta. *En definitiva, es elemental que el docente no pierda de vista que, junto al modelo de la llamada Tecnología Educativa, existen modelos educativos y de enseñanza alternativa; por lo que, debe permitirse incorporar modelos educativos críticos y constructivistas que le faciliten al estudiante generar su propio conocimiento de forma crítica y autogestiva* (SALES NAVA, 2010)

La generalización de las redes sociales y el asumido uso de internet es el caldo de cultivo perfecto para este avance metodológico. Sin embargo, y como ocurre siempre, no todos los docentes están dispuestos a incorporar estos cambios. Algunos opinan que les ha llegado tarde tanta evolución, y otros se aferran románticamente al ideal de la Universidad clásica. Entendemos que todos ellos tienen su parte de razón, pero hay que insistir en la idea de que innovación tecnológica no significa caer en un aprendizaje simple sino procurar una enseñanza simplificada. Para ello es importante congresos como el presente.

A quienes entiendan que la tecnología se ha convertido en un futuro precipitado – nos referimos a algunos docentes próximos a la jubilación- habría que preguntarles: Y si todo hubiera ocurrido antes, ¿se habría adaptado? Una respuesta afirmativa evidencia la importancia de la innovación tecnológica en la docencia y la necesidad de crear aplicaciones no rebuscadas sino aptas para cualquier sujeto y habilidad. Este nuevo modelo no puede verse como una opción sino como un mecanismo obligatorio más dentro del engranaje sistémico de la universidad.

El estímulo del docente es, por tanto, pieza clave de este cambio. Sin embargo, y como sistematiza RODERO SERRANO (2008, pp. 34-35), la CIDUA (2006) detecta las siguientes *carencias* en la implantación de las nuevas metodologías:

A.- Respecto del profesorado: Falta de personal docente, falta de personal de apoyo y falta de contacto con el mundo laboral y nuevos descubrimientos.

B.- Respecto del alumnado: Es poco participativo de la vida académica, mantiene una actitud pasiva en clase, absentismo -tanto en clase como en exámenes- y se encuentra desinformado en cuanto a las oportunidades laborales para elegir optativas.

C.- Respecto de las metodologías: No se ha superado la lección magistral como método predominante. La docencia va dirigida al examen y no a la motivación y hay un déficit de las tutorías.

Desgraciadamente estas carencias siguen siendo la realidad por la que discurren las universidades españolas. La explicación a esta realidad es que en la sociedad existe aún cierta tecnofobia. Y siendo la universidad parte de la sociedad no es de extrañar que la resistencia a la tecnología también se encuentre en aquella.

Las profundas reticencias para este progreso hacen pensar que la innovación docente no pasa de ser una mera opción experimental, debiendo analizar si la evolución de la universidad se ha convertido en un planteamiento utópico más.

Entendemos que en el plano docente si lo es, y lo único que permitirá un cambio real será la imposición –nunca deseable– desde la universidad, aunque para ello se necesitan de unos recursos que tampoco en la actualidad parecen ser óptimos. Al profesor se le exige ser *usuario aventajado de recursos de información* (SALINAS, 2007, p. 3), requiriendo sistemas continuados de ayuda y formación, y esto dificulta la implicación real de todos los docentes.

En definitiva, la innovación docente es una exigencia de nuestros planes de estudios, pero la Universidad española, y sobre todo el Estado español, no están preparados para afrontar tales cambios: Su personal no es proactivo ni se dispone de los recursos necesarios para incentivar este nuevo modelo de docencia. Por ello debe valorarse el coste económico que supone para la universidad la implantación y mantenimiento de las plataformas digitales y qué recursos de los existentes son realmente utilizados por los docentes y alumnos.

Es preciso abordar la cuestión desde los estamentos organizativos inferiores hasta los superiores, evitando dejar la solución a los extremos. Es decir, la solución no debe venir solo de la Universidad –entendida como gobierno colectivo– ni tampoco del profesor. Entendemos que los departamentos y las áreas, sin arriesgar la libertad de cada docente, deben coordinar medios y métodos que auspicien una nueva forma de enseñar.

Analizar qué nuevos métodos y qué recursos deben integrarse en la enseñanza debe ser la tarea principal de las áreas. Este trabajo colectivo/sectorizado de docentes permitirá conocer las ventajas y desventajas de determinados métodos para la materia en cuestión, y contribuirá al reparto del trabajo para la preparación de aquellos recursos que puedan ser utilizados de manera conjunta por el Departamento.

El hecho de que el docente tenga una actitud positiva o negativa a la hora de desarrollar su tarea en entornos tecnológicos está condicionada por la infraestructura de comunicaciones de que disponga, el espacio disponible en su centro habitual de trabajo que permita la fácil integración de la tecnología, su preparación para el uso de esta tecnología y la disponibilidad del docente para una formación permanente (LARA VEGA, 2010, p. 3).

Como señaláramos al inicio, la incapacidad para evolucionar no solo nos sitúa en un estadio evolutivo anterior, sino que nos aísla de una sociedad globalizada, cada vez más competitiva y mejor preparada.

Se debe redefinir, o someter a debate, la función de la universidad; Y ello dado que, para muchos docentes, entre estas funciones no se encuentra la de formar profesionales a través de la enseñanza. Entendemos que *partir de una afirmación tan rotunda, como la que se hace por este sector, no es más que el pretexto utilizado por otros muchos para aislar a la Universidad de una función más compleja y profunda que la mera enseñanza de teorías, olvidando, que la propia Ley Orgánica de Universidades, concretamente en su artículo 1, se dice que a la Universidad le corresponde, entre otras funciones que allí se señalan, “La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos”* (PÉREZ ARIAS, 2013, p. 129).



En definitiva, y como sigue señalando PÉREZ ARIAS (2013, p. 132), *no tratamos de enseñar un criterio práctico en el aula, sino contribuir a que los alumnos que hoy formamos exporten un marco teórico adecuado al mundo práctico que asegure la formación completa y competitiva de profesionales. Y entendemos que la Universidad tiene que ocupar un papel fundamental en esta tarea, aunque para ello deba también cambiar el modelo puro de profesor.*

5.- BIBLIOGRAFÍA.

ABEL SOUTO, M (2013). Innovación docente y derecho penal. MORILLAS FERNÁNDEZ, DL (Director). Murcia. Editum.

C.I.D.U.A. (2006). Informe sobre innovación de la docencia en las universidades andaluzas. Recuperado de http://www.uhu.es/convergencia_europea

EUROPEAN COMMISSION (2001): The European eLearning Summit Declaration Final.

LARA VEGA ME (2010). "El perfil del docente ante el entorno tecnológico". Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/somece/88.pdf>

LERIS LÓPEZ, SEIN-ECHALUCE (2009). Una experiencia de innovación docente ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura. CLXXXV EXTRA, PP 93-110. ISSN: 0210-1963.

MARTÍNEZ, F. (1994): Investigación y nuevas tecnologías de la comunicación en la enseñanza: el futuro inmediato. Pixel-Bit. Revista de medios y educación.

----- (1999): A dónde van los medios. En Cabero, J. (Coord.): Medios audiovisuales y nuevas tecnologías para el S. XXI. Diego Marín Editor Murcia.

MUÑOZ RUIZ, J (2013). Innovación docente y derecho penal. MORILLAS FERNÁNDEZ, DL (Director). Murcia. Editum.

PÉREZ ARIAS, J (2013). Innovación docente y derecho penal. MORILLAS FERNÁNDEZ, DL (Director). Murcia. Editum.

RODERO SERRANO, E. (2008). Innovación docente. Cursos de formación de expertos en docencia. Curso de formación de expertos en docencia. Universidad de Córdoba. Recuperado de <http://www.uco.es/organizacion/calidad>

SALES NAVA, J (2010). El docente y el uso de las tecnologías de la información y comunicación como herramientas en la era de la modernidad. Revista Digital de Tecnologías de la Información y Comunicación. Vol. 6, No. 2. ISSN: 1870-7505.

SALINAS, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. Revista Universidad y Sociedad del conocimiento. FUOC. Vol. 1, nº 1. ISSN 1698-580X. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>

----- (2008). Innovación docente y uso de las TIC. UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA. ISBN:978-84-7993-055-4. Recuperado de http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es.pape.gte/files/innovac_tic_salinas1.pdf

UNESCO (1998): Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR: La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. 9 de octubre de 1998, Paris.

----- (2008). “Estándares de Competencias Tics para docentes”. Recuperado de www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf

WEB ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Recuperado de <http://www.eees.es>

