

Convergencia Europea, Trabajo Social y nuevas tecnologías

Francisco GÓMEZ GÓMEZ
Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales
fgomez@trs.ucm.es

Agustín MOVIÑAS LÁZARO
Departamento de Psicología Básica II (Procesos Cognitivos)
Universidad Complutense de Madrid
amonivas@psi.ucm.es

Recibido: 28 febrero 2005

Aceptado: 20 abril 2005

RESUMEN

En este artículo nos centraremos en el segundo de los tres ejes fundamentales del proceso de Convergencia Europea en Enseñanza Superior (CEES). De los tres factores de éxito de dicho proceso de los que habla el citado eje, hemos elegimos el segundo de ellos —aprendizaje versus enseñanza— para dar cuenta de qué se está haciendo en la EUTS de la UCM. En concreto, expondremos: a) la experiencia piloto sobre apoyo a la docencia que la UATD (Unidad de Apoyo Técnico a la Docencia) puso en marcha en el curso 2003-2004, y cómo lo hemos instrumentalizado en distintas asignaturas de Trabajo Social, y, b) lo que estamos haciendo en redes europeas y la importancia de los programas Erasmus Mundus para los postgrados en nuestras escuelas en el marco de la Convergencia Europea (CE).

Palabras clave: objetivos y competencias, aprendizaje vs. enseñanza, constructivismo, el profesor como facilitador del aprendizaje del alumno, unidad de apoyo tecnológico a la docencia (UATD), estudios de postgrado, programas Erasmus Mundus.

European convergence, social work and new technologies

ABSTRACT

Within the article, we enumerate the three fundamental axes for European Convergence regarding Higher Education. It then focuses on the second of these axes which deals with the successful factors of this process, especially the second: learning versus teaching. In this regard, we will report on what is being done at our SSW (UCM). In particular, we will explain the following points: a) the experience obtained from the pilot programme on support for teaching which the UATD (Unidad de Apoyo Técnico a la Docencia) [Technical Teaching Support Unit], started up during this 2003-2004 academic year, and how this is being implemented in several subjects, and, b) our experience with European Networks and the importance of the Erasmus Mundus Programmes for postgraduates at our schools within the EU framework.

Key words: objectives and competence, learning versus teaching, constructivism, the teacher as a facilitator of the student learning process, teaching support (UATD), postgraduate studies, Erasmus Mundus Programmes.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Cuestiones fundamentales. 2.1. Los tres factores de éxito del segundo eje (la adaptación de las enseñanzas y títulos universitarios a los estudios de Grado y Postgrado). 3. Propuestas y experiencias piloto. 3.1. Las actuaciones de la UATD de la U.C.M. 3.2. El Campus Virtual UCM en la enseñanza del Trabajo Social. 4. Conclusiones y propuestas. 5. Bibliografía.

1. INTRODUCCIÓN

Nos ocuparemos en primer lugar de algunos de los aspectos más relevantes y que serán útiles para aclarar en qué consiste la convergencia europea de los estudios superiores y la influencia que puede tener en la docencia del Trabajo Social, para citar a continuación algunos de los programas desarrollados en la E. U. de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid y dar cuenta después de la aplicación empírica del Campus Virtual UCM a dos asignaturas de la Diplomatura en Trabajo Social. Dicha aplicación se encuadró dentro de la experiencia piloto realizada por la Universidad Complutense de Madrid en el curso académico 2003/2004 con la pretensión de poner a disposición de la comunidad universitaria el uso de las nuevas tecnologías, a través de las oportunidades ofrecidas por internet. Todo ello como apoyo del aprendizaje en la universidad, el cual camina en estos momentos históricos hacia el espacio europeo de educación superior.

2. CUESTIONES FUNDAMENTALES

A las tres funciones que ya Ortega y Gasset reconocía a la universidad —transmisión de una cultura, formación de profesionales e investigación— tenemos que añadir dos funciones más como consecuencia de los cambios que está habiendo en la sociedad cognoscitiva, de la información o del aprendizaje a lo largo de toda la vida: las universidades han de devolver a la sociedad lo que ésta les da, y las universidades han de ser emprendedoras; es decir, las universidades han de crear riqueza social, y para ello, como establece el RD 55/2005 de 21 de enero (B.O.E. 25/1/05) en su preámbulo: «los estudios de grado han de capacitar a los estudiantes para integrarse directamente en el ámbito laboral europeo con una cualificación profesional adecuada».

La Convergencia Europea gira, de modo sumario, en torno al análisis de tres ejes fundamentales:

1. Las cuatro propuestas para la integración del sistema universitario español (SUE) en el espacio europeo de educación superior (EEES): 1) la implantación del Crédito Europeo (ECTS), 2) la adaptación de las ense-

ñanzas y títulos universitarios a los estudios de Grado y Postgrado, 3) el Suplemento Europeo al Título (SET) —como elemento de transparencia—, y 4) la acreditación académica y de la calidad.

2. Los tres factores de éxito de este proceso: 1) aprendizaje versus enseñanza, 2) el profesor como mediador o facilitador del aprendizaje, y, 3) el desarrollo de planes de estudios basados en objetivos y competencias.
3. Y conocer lo que están haciendo los distintos países de la Unión Europea (UE) para, debidamente informados, construir un modelo propio que nos permita sintonizar las enseñanzas de Trabajo Social en el marco de la Convergencia Europea (CE), y que pueda dar lugar, si procede, a títulos conjuntos de grado, en el ámbito nacional, o de postgrado, en los ámbitos nacional y europeo, según reconocen los citados Reales Decretos de Grado y de Postgrado.

Por problemas de espacio, nos centraremos en los tres factores de éxito del segundo eje, sobre todo, en el factor Aprendizaje versus Enseñanza, con sus respectivas experiencias. Nos parece imprescindible para el éxito de la CE sentar las bases epistemológica y teóricas en las que el cambio tiene que llegar a darse.

2.1. LOS TRES FACTORES DE ÉXITO DEL SEGUNDO EJE (LA ADAPTACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS Y TÍTULOS UNIVERSITARIOS A LOS ESTUDIOS DE GRADO Y POSGRADO)

Si generalizamos la definición de Kuhn de paradigma científico a la de paradigma social —describiéndolo como una constelación de conceptos, valores, percepciones y prácticas compartidos por una comunidad, que conforman una particular visión de la realidad que, a su vez, es la base del modo en que dicha comunidad se organiza—, descubrimos que nos hallamos en el inicio de un cambio fundamental de visión en la ciencia y la sociedad, un cambio de paradigmas tan radical como la «revolución copernicana», con repercusiones en los sistemas educativos, que es lo que aquí nos interesa.

El nuevo paradigma podría denominarse una visión holística del mundo, en nuestro caso del aprendizaje, pero podría llamarse una visión ecológica, ya que la percepción desde la ecología profunda reconoce la interdependencia fundamental entre todos los fenómenos. En el caso del fenómeno educativo, la interdependencia e interrelación entre el profesor y los alumnos, y de estos entre sí y con el profesor, si queremos descubrir y construir el conocimiento.

Este *cambio cualitativo*, que se viene dando en la educación, y que ha entrado en un proceso de aceleración con la Convergencia Europea (CE), tiene una serie de manifestaciones (Michiavilla y Calvo, 1998) de las que sólo vamos a enumerar tres (las que conciernen al aprendizaje, a los estudiantes y a los profesores):

- a) La *formación* está pasando a ritmo acelerado de ser una actividad centrada en la *enseñanza*, a una actividad centrada en el *aprendizaje*. Predominio, pues, del *aprendizaje*, en cuanto información, como responsa-

bilidad inherente al individuo maduro y consciente, frente a la enseñanza, concebida como actividad tutelar de una sociedad paternalista hacia un colectivo pasivo. Hay que dotar al alumno de herramientas para que el conocimiento al que acceda sea una construcción propia y personal.

- b) El estudiante es cada vez más responsable de su propia formación. La perspectiva de una sociedad enormemente compleja —con demandas muy diversificadas y especializadas de empleo, cambiante cada pocos años, sin fronteras en el ámbito europeo, y probablemente en el mundial, en el que el desconocimiento de idiomas y manejo de la información equivale a un *analfabetismo funcional*— no permite pensar en el mantenimiento de las estructuras y procedimientos de enseñanza universitaria tradicional como único método de acceso al conocimiento.
- c) Los profesores deben de ceder un tanto en sus funciones magistrales y convertirse más en tutores y coordinadores o mediadores y facilitadores del aprendizaje. Por sus implicaciones actuales, nos serviremos de lo que San Agustín, en su obra «Sobre la educación», nos plantea *¿Se puede enseñar algo mediante la palabra?*: «Todo lo que percibimos nos llega a través de los sentidos o la mente....pero si mis palabras os permiten la comprensión, no son las palabras las que os están enseñando; las palabras están simplemente planteando interrogantes que os ponen en condición adecuada para aprender interiormente.»

En la enseñanza universitaria este cambio lo podemos analizar comparando el nuevo y el viejo paradigma (Capra, 1998) en diez puntos (Johnson y Johnson, 1994, 1999), en los que, por supuesto, están incluidas las tres manifestaciones anteriores (Michiavilla y Calvo, 1998): conocimiento, alumnos, función docente, relaciones, contexto, supuesto sobre la enseñanza, formas de saber, epistemología, aprendizaje y ambiente.

1. *Conocimiento* (transferido de los docentes a los alumnos vs. construido conjuntamente por ambos).
2. *Alumnos* (receptores pasivos vs. constructores activos).
3. *Función docente* (clasificar y agrupar alumnos vs. desarrollar sus competencias).
4. *Relaciones* (impersonales vs. transaccionales).
5. *Contexto* (competitivo e individualista vs. aprendizaje cooperativo).
6. *Supuesto sobre la enseñanza* (cualquier experto puede enseñar vs. enseñanza como algo complejo que requiere una enorme capacitación).
7. *Formas de saber* (lógico-científica vs. narrativa).
8. *Epistemología* (reduccionista vs. constructivista).
9. *Aprendizaje* (memorizar vs. establecer relaciones).
10. *Ambiente* (conformidad vs. diversidad y estima personal, y uniformidad cultural vs. diversidad cultural y comunidad).

En este marco global el aprendizaje, si es cooperativo y/o se construye desde los propios alumnos (Johnson y Johnson, 2003), permite al docente alcanzar

varias metas importantes al mismo tiempo, como: a) elevar el rendimiento de todos los alumnos; b) ayudar a establecer relaciones positivas con los alumnos, sentando las bases de una comunidad de aprendizaje en la que se valore la diversidad; y, c) proporciona a los alumnos las experiencias que necesitan para lograr un desarrollo óptimo en lo social, lo psicológico y lo cognitivo, para poder abordar la salida profesional con las competencias profesionales que han adquirido de modo implícito en su aprendizaje educativo.

Al docente, pues, le compete poner en funcionamiento los elementos básicos que hacen que los equipos de trabajo sean realmente cooperativos: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción personal, la integración social y la evaluación grupal. Pero, al Ministerio de Educación le compete dotar de recursos —sobre todo económicos, a las universidades, a través de sus respectivas comunidades autónomas— que permitan una ratio profesor/alumno que haga viable la Convergencia Europea (CE).

3. PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PILOTO

Tras los fundamentos teóricos anteriormente expuestos nuestra intención ahora es enumerar una serie de propuestas y experiencias piloto que puedan aportar información para el inminente desarrollo de los títulos de grado y postgrado. Los citados Reales Decretos posibilitan títulos conjuntos de grado entre centros pertenecientes a universidades de ámbito nacional y títulos conjuntos de postgrado, ampliando ahora el marco a universidades de la Unión Europea (UE). En este sentido, cabe poner en común, y servirse, de los distintos tipos de iniciativas que se estén llevando a cabo, bien a nivel de cada Escuela o Universidad o por la pertenencia o intercambio en programas nacionales o de la UE. Podemos enumerar:

- Los Programas SICUE-SÉNECA (sistema de intercambio entre centros universitarios españoles y las becas Séneca). El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte viene haciendo posible desde hace unos años el intercambio de estudiantes entre los diferentes estudios de diplomatura y licenciatura impartidos por las universidades nacionales. El alumno realiza la matrícula en su universidad de origen y, mediante un documento llamado acuerdo académico, estudia en otra universidad las asignaturas que incluyen las materias, troncales, obligatorias y de libre configuración, de las que se matriculó, según el plan de estudios vigente de su titulación. De esta forma obtiene después el título en su universidad de origen, aunque parte de sus estudios los haya realizado en otra universidad diferente. Este programa puede facilitar el establecimiento de títulos conjuntos de grado en Trabajo Social entre diferentes universidades nacionales. En la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la UCM hay creadas para el curso 2005-06 un total de 28 plazas en el programa de intercambio SICUE. La relación concreta de plazas por universidad es la siguiente:

- Universidad de Alicante, 4 plazas.
- Universidad de Barcelona, 2 plazas.
- Universidad de Cádiz, 2 plazas.
- Universidad de Granada, 3 plazas.
- Universidad de León, 1 plaza.
- Universidad de Lleida, 2 plazas.
- Universidad de Oviedo, 2 plazas.
- Universidad Pablo de Olavide, 3 plazas.
- Universidad Rovira y Virgili, 2 plazas.
- Universidad de Salamanca, 2 plazas.
- Universidad de Valencia, 2 plazas.
- Universidad de Valladolid, 3 plazas.

Las plazas de intercambio suponen reciprocidad y mediante las mismas, las universidades pueden recibir el mismo número de alumnos que los que pueden enviar.

- Los Programas Sócrates/Erasmus. Dichos programas, a través de la organización de movilidad de estudiantes (OMS), teaching staff (TS), intensive programme (IP) y curriculum development (CD) han posibilitado el acercamiento entre escuelas de Trabajo Social europeas. En nuestro caso, sólo mencionaremos:
- a) «European Social Work: Commonalities and Differences» (EUSW), red temática Sócrates/Erasmus, integrada por más de 50 escuelas europeas, que coordina la Universidad de Parma, y de la que también son miembros las EETS de las Universidades de Alicante y Zaragoza. www.eusw.org. Dicha Red ha dado lugar a una Escuela de Verano como paso previo a un posible postgrado (Master y Doctorado).
 - b) La intersección entre los Programas Sicue y S/E ha posibilitado la petición de un Módulo Europeo, en lenguas románicas, coordinado por Granada, y en el que también está Valencia, y varias escuelas europeas.
 - c) Un Master sobre Social Policy in Urban Areas, coordinado por la Hogeschool von Ámsterdam, y en la que participan seis países europeos.
 - d) Los recientes Programas Erasmus Mundus para Masters y Doctorados. Dichos programas suponen la extensión del Programa Erasmus más allá de la UE. Permitirá a Europa recibir estudiantes y profesores universitarios de todo el mundo (cada master ha de estar formado, al menos, por tres universidades de diferentes países de la UE, y otras tres universidades de países pertenecientes a otro/s continentes). Su objetivo es mejorar la calidad de la enseñanza superior en Europa, atraer estudiantes de fuera de la Unión y promover que jóvenes europeos hagan parte de sus estudios superiores en terceros países. Sus becas darán la posibilidad a estudiantes que hayan obtenido el

grado, estudiar un postgrado o llevar a cabo investigaciones en un centro europeo durante dos años. Se otorgarán 4.200 becas para el período 2004-2008, con una dotación por persona de 1.600 euros al mes. En cuanto a profesores están previstas un total de 1.000 becas. El programa contempla también, aunque en menor número, becas para que estudiantes o profesores europeos se desplacen a países de fuera de la UE. En total serán 480 para alumnos y 500 para docentes. Las Erasmus Mundus serán el equivalente europeo del programa norteamericano Fullbright, gracias al cual más de 250.000 investigadores de todo el mundo han ampliado sus estudios en las universidades de los EEUU desde mediados de los años 40. Los masters Erasmus Mundus sumarán un total de 250 cursos de postgrado cuyos programas deberán ser elaborados por al menos tres universidades europeas de tres países diferentes. Cada alumno tendrá que estudiar en al menos dos de ellas y recibirá al final una titulación «europea».

La CE nos plantea, pues, una doble tarea: i) lo que internamente tenemos que hacer entre nuestras escuelas y en cada escuela, y, ii) lo que externamente debemos de hacer con otros países y continentes. En este sentido, los masters Erasmus Mundus son una posibilidad de postgrados conjuntos con otros países europeos y con el continente latinoamericano —aprovechando también con éstos la Becas ALBAN, y servirnos de su experiencia docente y profesional como licenciados. Es más, la primera lengua del master podría ser el español.

- e) Las asignaturas que con créditos ECTS, y que a modo experimental, se estén impartiendo en cada Escuela.
- f) Experiencias específicas que se estén llevando a cabo en cada escuela o universidad. En nuestro caso, vamos hablar de la Unidad de Apoyo Tecnológico a la Docencia (UATD), dependiente del Vicerrectorado de Innovación, Organización y Calidad, y que la UCM puso en marcha el curso 03-04. Haremos especial mención de lo realizado, en este sentido, en nuestra EUTS y presentaremos alguna/s de la/s asignatura/s a la/s que se ha aplicado la experiencia del Campus Virtual.

3.1. LAS ACTUACIONES DE LA UATD DE LA U.C.M.

La Unidad de Apoyo Tecnológico a la Docencia de la Universidad Complutense de Madrid —UATD— inició su andadura en el curso 2003/04 con un analista, Titulado Superior, dos programadores, Ingenieros Técnicos, un profesor de apoyo, Licenciado, una secretaria, un responsable académico y un responsable informático. Después se incorporaron dos programadores más y cuenta ya con un servidor propio para el desarrollo de sus actividades.

La UATD pretendía desde su creación hacer posible que se llevaran a cabo las siguientes tareas:

- Poner a disposición de los centros de la UCM una plataforma de enseñanza a distancia que contara con soporte institucional.
- Dar soporte a los centros de la UCM que quisieran utilizar herramientas informáticas para mejorar su actividad docente.
- Dar apoyo tecnológico a la enseñanza presencial en 1º y 2º ciclos.
- Dar a conocer y valorar los esfuerzos realizados por el profesorado y grupos de investigación en este campo.
- Potenciar la creación de cursos virtuales y de apoyo a la enseñanza presencial para tercer ciclo y formación continua.
- Potenciar la creación de cursos virtuales para la actualización de conocimientos del personal de la UCM.

En función de las necesidades creadas a partir de la realización de las tareas anteriores se abrió un proceso de selección de una plataforma de enseñanza (*e-learning*), para poner en marcha una experiencia significativa, de alcance limitado, dentro de la UCM. Las variables que más se tuvieron en cuenta, fueron: soporte técnico, implantación en el sector, simplicidad de uso y adecuación a estándares internacionales

La plataforma elegida fue WebCT, de la que es distribuidor exclusivo en España la Oficina de Cooperación Universitaria (OCU). Se contrató con dicha Oficina la utilización de WebCT en la UCM para 3000 cuentas de estudiantes, en el curso académico 2003/04. Todos los centros que participaron en la experiencia nombraron un coordinador-responsable que fue el encargado de dar asistencia a los profesores de su centro que se interesaron por al experiencia, con el respaldo de la UATD.

Se pretendió probar la plataforma de enseñanza WebCT y adquirir experiencia directa sobre la forma de utilización más adecuada a las necesidades de la UCM. Tanto con respecto a la forma de gestionar los contenidos y recursos asociados a las asignaturas, como en temas de soporte al profesorado y gestión de la herramienta (globalmente y por centros).

Se calculó que las 3000 cuentas de estudiantes contratadas, en el curso 2003-04, serían suficientes para 40 asignaturas aproximadamente, aunque la cantidad de asignaturas es muy dependiente del número de alumnos por asignatura y sobre todo de la duración de la asignatura (para asignaturas cuatrimestrales se pensaba en unas 80 asignaturas).

Se pretendió que los profesores y asignaturas que participasen en la experiencia fueran una muestra representativa de la situación en toda la UCM.

Las líneas fundamentales de acción fueron tres y para cada una de ellas se establecieron unos objetivos que facilitarían poder evaluar la experiencia piloto de la puesta en funcionamiento del Campus Virtual UCM.

Los objetivos de la primera línea de acción fueron:

1. Obtener datos sobre la participación del profesorado.
2. Obtener datos sobre la participación de los alumnos.

Los alumnos evaluaron:

- a) Las posibilidades del apoyo informático para mejorar el aprendizaje: el acceso a la información, necesidad de medios técnicos (puntos de acceso).
- b) Los puntos fuertes y carencias de la plataforma WebCT.
- c) Posibilidades de trabajo en grupo: comunicación entre alumnos y del alumno con el profesor.

La UATD evaluó:

- a) La aplicación de la WebCT, sus cualidades técnicas, adecuación a estándares y adaptación al sistema (relación esfuerzo/beneficio).
- b) Las posibles formas de extender la experiencia a toda la UCM en el curso 2004/05.
- c) Las formas de incorporar al proyecto a aquellos centros y profesores que por alguna razón no habían podido participar en la experiencia.

Los objetivos de la segunda línea de acción fueron:

1. Reunir y difundir información sobre todos los grupos de la UCM que desarrollan actividades en este ámbito.

Los objetivos de la tercera línea de acción fueron:

1. Servir como observatorio y soporte a iniciativas de colaboración con otras universidades y organizaciones.
2. Informar sobre iniciativas en el ámbito de la Comunidad Europea y en su caso estudiar las posibles actuaciones de la UCM en este ámbito.

WebCT Inc. es el proveedor mundial líder en soluciones de *e-learning* en el campo de la enseñanza superior y las principales ventajas de esta herramienta son:

- Proporciona flexibilidad en el ámbito donde sea utilizada.
- Consiste en un entorno integrado donde se puede utilizar la última tecnología para proporcionar discursos, charlas y colaboración.
- WebCT es usado en miles de instituciones en más de 80 países en el mundo.
- Existen distintas versiones en los 14 idiomas más importantes del mundo.
- WebCT está comandado por un equipo de ejecutivos con más de 20 años de experiencia en el campo de la educación, la tecnología y la gestión de la información.

3.2. EL CAMPUS VIRTUAL UCM EN LA ENSEÑANZA DEL TRABAJO SOCIAL

La experiencia piloto desarrollada en la E. U. de Trabajo Social de la UCM, en el curso académico 2003-04, como consecuencia de la aplicación de las TICs a la docencia del Trabajo Social, tuvo su implementación práctica en la inclusión de dos asignaturas de la Diplomatura de Trabajo Social en el «Campus Virtual» UCM.

Las dos asignaturas citadas fueron *Introducción al Trabajo Social* y *Trabajo Social con Casos* de primer y segundo curso de la carrera y en ellas participaron

un total de 226 estudiantes. La programación docente que tienen ambas asignaturas se ajusta a la distribución que se requiere para la puesta en marcha de los créditos europeos ECTS, de cara a la Convergencia Europea de los Estudios Superiores (CEES). Nuestro parecer, por ello, es que la presente experiencia puede servirnos como aproximación a lo que va a suponer para los estudios de Trabajo Social la CEES.

El RD 55/2005 de 21 de enero de 2005, en su artículo 2 g, define el *Crédito* como: «unidad de medida del haber académico regulada en el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, que comprende las enseñanzas teóricas y prácticas, con inclusión de otras actividades académicas dirigidas, así como las horas de estudio y de trabajo que el estudiante deba dedicar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios, que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtienen por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional».

Los créditos ECTS, por tanto, representan el volumen de trabajo del estudiante de manera relativa, no absoluta. Indican el volumen de trabajo requerido para superar cada unidad de curso en el centro o departamento responsable de la asignación de créditos.

Es a partir de la definición de los créditos ECTS desde la que queremos describir las dos asignaturas de la E. U. de Trabajo Social de la UCM a las que se aplicó la plataforma de gestión de cursos WebCT como apoyo al aprendizaje de los alumnos. Las asignaturas de *Introducción al Trabajo Social* y *Trabajo Social con Casos* tienen ambas 12 créditos troncales: 9 de ellos teóricos y 3 prácticos, que se concretan en tres horas semanales de teoría y 1,5 horas de prácticas.

Los grupos de alumnos de cada asignatura estuvieron formados cada uno por algo más de cien alumnos. Debemos resaltar que la asistencia a las clases teóricas, como ya se sabe, no fue obligatoria, aunque pudiera asistir el grupo entero de más de cien alumnos. En cambio, en las clases prácticas se dividió el grupo, de más de cien alumnos, entre cuatro grupos de más de 25 alumnos que debían asistir obligatoriamente a las clases semanales de 1,5 horas. Dicha obligatoriedad está establecida por acuerdo del Consejo del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales que es el encargado de la docencia de la materia impartida. Además, los alumnos se comprometieron al iniciarse el curso a trabajar, en grupos de nueve, tres horas semanales adicionales a las clases teóricas y prácticas. Estos subgrupos de nueve alumnos son el resultado de dividir entre tres cada uno de los grupos de prácticas formados por unos 25 estudiantes.

La distribución horaria expuesta y de trabajo se corresponde con los criterios expresados por la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) para la puesta en práctica de los créditos ECTS en cuanto al trabajo de los estudiantes se refiere. Y es en dicha distribución horaria y de trabajo donde el uso de herramientas de gestión de cursos «*Course Management System (CMS)*» co-

mo la que utiliza la UCM, la plataforma WebCT, pueden ser muy útiles para facilitar el trabajo tanto a los profesores como a los alumnos.

De todo ello es de lo que queremos dejar constancia a continuación porque es una gran prioridad, a nuestro juicio, el dar a conocer a la comunidad educativa universitaria las iniciativas pioneras puestas en marcha, así como los resultados que se vayan obteniendo de dichas iniciativas.

Los resultados de participación en la experiencia piloto de profesores y alumnos de las Facultades de Derecho, Económicas y Educación y de las Escuelas Universitarias de Empresariales y de Trabajo Social (tabla 1) muestran que el porcentaje de participación de los alumnos en Trabajo Social es el más alto de los cinco centros considerados, con un 95,13% y con una media de accesos de 209,63, sobre un total de 226 alumnos matriculados. A esta cifra no se le han descontado las bajas habidas a lo largo del año académico, sobre todo en la asignatura del primer curso donde suele existir un número significativo de bajas de estudiantes, que abandonan los estudios de la Diplomatura en Trabajo Social por diferentes causas.

Si interpretamos los datos teniendo en cuenta la obligatoriedad de los alumnos de asistir a las clases prácticas de las dos asignaturas objeto de análisis, podremos deducir que tanto la obligatoriedad de asistir a clase como la utilidad para los alumnos de las herramientas utilizadas son las que, posiblemente, dieron lugar a tan alto índice de participación de los estudiantes. Pudiéndose afirmar por ello que el uso del Campus Virtual fue útil para apoyar la docencia presencial, en las dos asignaturas.

Los datos referidos al número de asignaturas virtualizadas así como el número de profesores participantes deben ser interpretados también a la luz de los alumnos que participaron en la experiencia piloto en el curso 2003/04. Cada centro puso en funcionamiento con alumnos: o bien dos asignaturas anuales con unos doscientos alumnos o bien cuatro asignaturas cuatrimestrales con unos cuatrocientos alumnos. Es por ello por lo que los porcentajes de participación y la media de los accesos son los que marcan las pautas preferenciales para poder interpretar los demás datos.

Tabla 1: Datos de participación por Centros

Centro	Asignaturas virtualizadas	N.º profesores	N.º alumnos	% participación	Media accesos
Derecho	4	3	118	85,47	195,17
Económicas	17	26	353	71,76	154,25
Empresariales	8	7	273	57,04	251,73
Educación	41	43	256	67,32	167,587
Trabajo Social	7	7	226	95,13	209,63
Totales	77	86	1.226	77,16	195,67

Sobre la utilidad del Campus Virtual para la preparación de las asignaturas los alumnos opinaron de una manera clara que **había facilitado la preparación** de las mismas, según refleja el Gráfico 1 que se muestra a continuación.

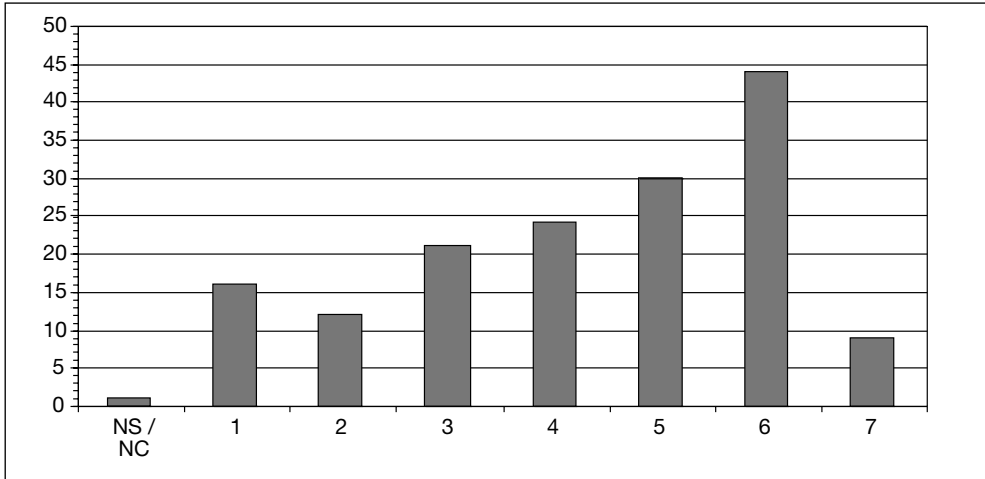


Gráfico 1: ¿Ha facilitado la preparación de la asignatura?

La tendencia de las opiniones de los alumnos **favorables a la utilidad** del Campus Virtual en el apoyo de su aprendizaje es lo que se deduce en lo recogido por el Gráfico 2. Los estudiantes, para una puntuación que oscila desde -1 a 7 y en la que 3 es el centro de la puntuación, distribuyen sus respuestas relativas al Campus Virtual a partir de 3 de una manera ascendente.

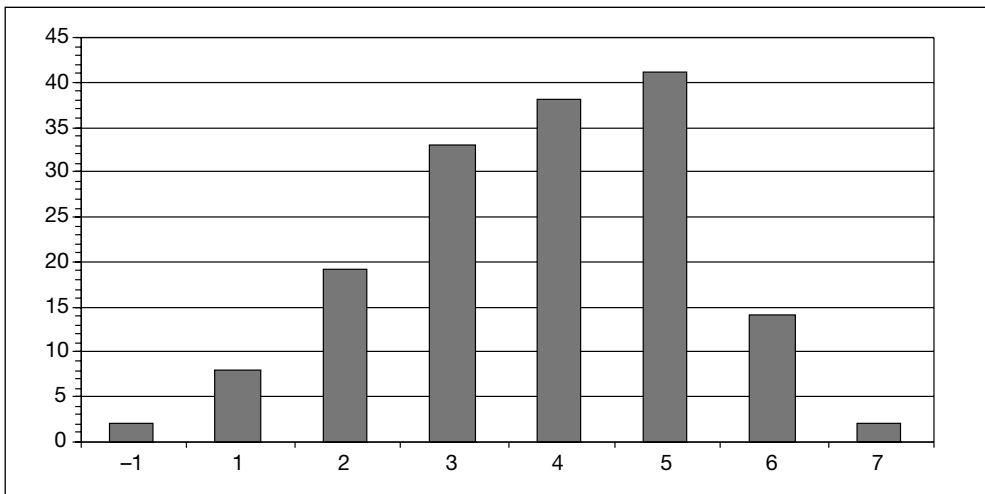


Gráfico 2: Actividad de los alumnos en el Campus Virtual.

Las opiniones expresadas por los estudiantes que se refieren a las actividades de los profesores en el Campus Virtual (Gráfico 3) mejoran de una forma claramente ascendente a partir de 4 hasta el 7. Esto apoya la labor del profesorado a la hora de aumentar la motivación de los estudiantes por sus asignaturas y de favorecer su dedicación a las mismas. Recuérdese que con la aplicación de las TICs en la universidad lo que se busca es favorecer que los estudiantes dediquen un mayor número de horas a la preparación de las materias y que dicha dedicación pueda ser tenida en cuenta en la superación de las asignaturas. Eso es lo que favorece la aplicación del Campus Virtual UCM.

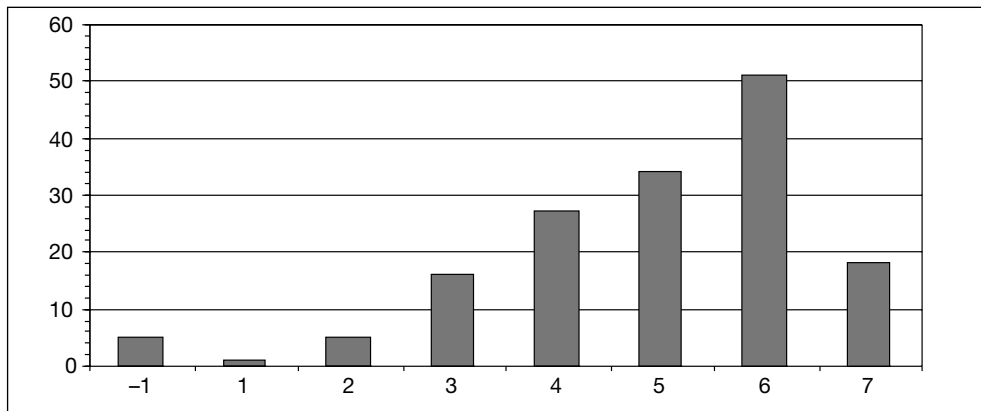


Gráfico 3: Actividad de los profesores en el Campus Virtual.

Más de la mitad de los alumnos opinaron que se habían utilizado los recursos del Campus Virtual para evaluar sus conocimientos (Gráfico 4). Ello nos indica que los estudiantes muestran un interés por la utilización de las nuevas herramientas, ya que

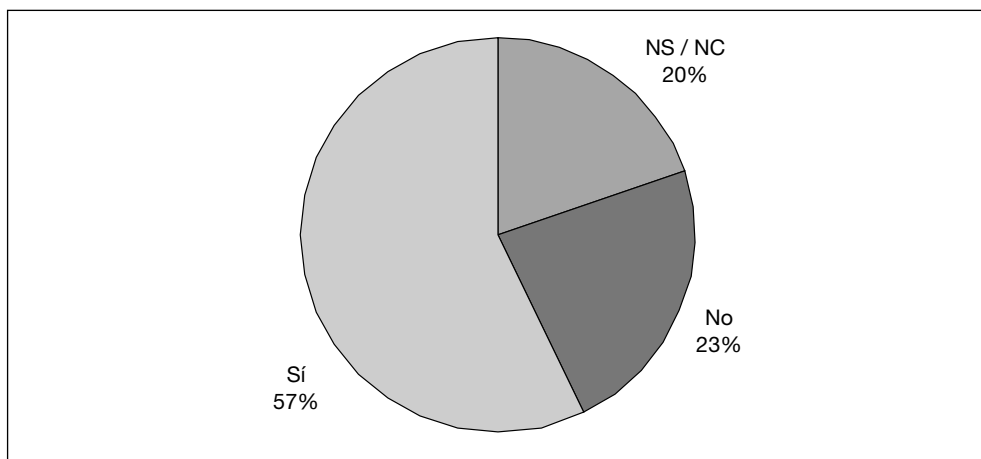


Gráfico 4: ¿Se han utilizado recursos de la asignatura virtual para evaluar conocimientos?

sus objetivos prioritarios están dirigidos claramente a superar las asignaturas para poder obtener la titulación que les permita después acceder al mercado laboral.

El lugar desde el que accedió la mayoría de los encuestados al Campus Virtual fue desde casa y desde la universidad (Gráfico 5) lo que nos da una idea de la implantación de las nuevas tecnologías y la facilidad que tienen los estudiantes para la utilización de las mismas. La generalización del acceso a internet en los domicilios es algo muy próximo en nuestro país si se tienen en cuenta las ofertas que ya existen en el mercado, por lo que es bastante probable que se vaya generalizando a toda la población universitaria el citado uso, de internet, como una herramienta que facilite la comunicación y el aprendizaje de los estudiantes.

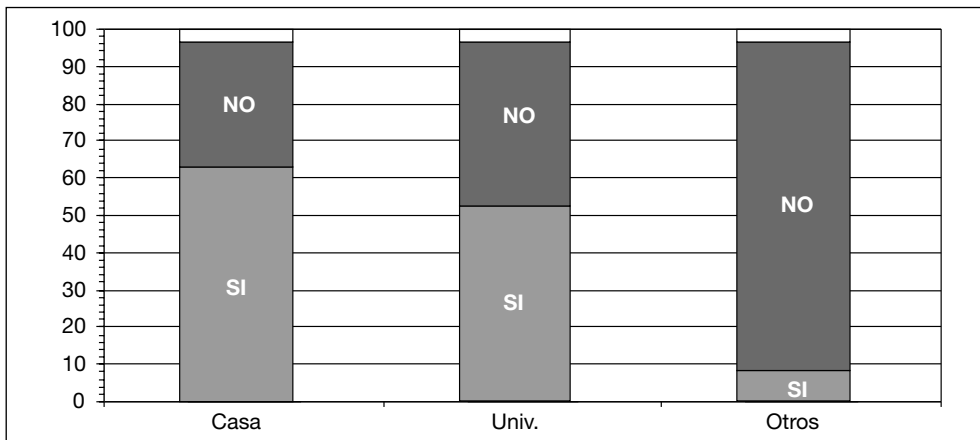


Gráfico 5: Lugar de conexión al Campus Virtual.

En las asignaturas de *Introducción al Trabajo Social* y de *Trabajo Social con Casos* de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la UCM el **grado de satisfacción que expresaron los alumnos** con respecto a los medios técnicos (Gráfico 6) está claramente **por encima de aprobado**.

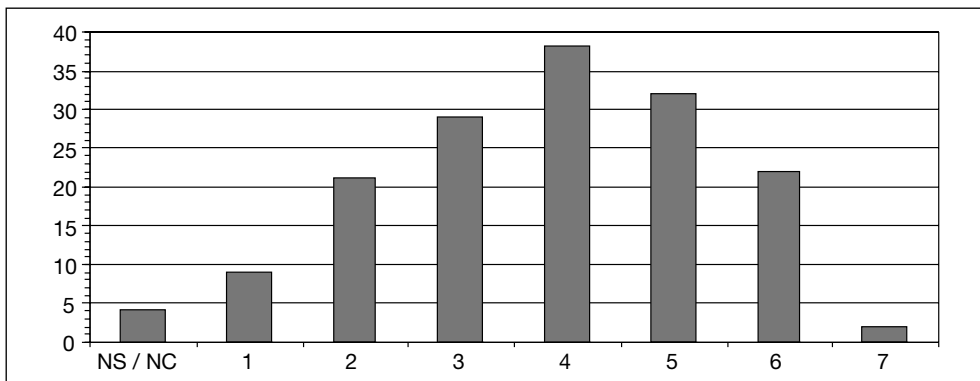


Gráfico 6: Grado de satisfacción con los medios técnicos.

Las herramientas del Campus Virtual que más se utilizaron para la puesta en marcha de la experiencia piloto (véase Gráfico 7) fueron aquellas que por su sencillez en el manejo resultaron más accesibles para los alumnos. También ha de tenerse en cuenta que los profesores utilizaron aquellas herramientas cuyo diseño a la hora de ser puestas en funcionamiento les resultó más fácil de realizar.

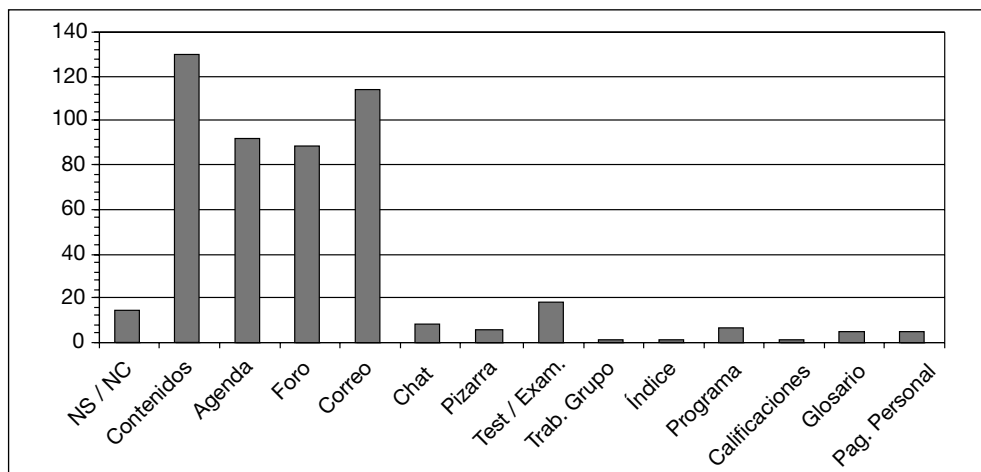


Gráfico 7: Herramientas incluidas en las asignaturas.

La herramienta que más utilizaron los alumnos fue el correo. Ello quizás se debiese a que no es muy diferente del correo electrónico que profesores y alumnos vienen usando fuera del Campus Virtual, pero con una ventaja adicional con relación a dicho correo ordinario: que el mismo se bloquearía si cada semana unos cien alumnos remitiesen cada uno de ellos un mensaje. Mientras que, en el Campus Virtual, pueden utilizar de forma exclusiva y cómoda cada una de sus asignaturas virtualizadas como espacio de comunicación con los profesores de dichas asignaturas. Los alumnos efectuaron una lectura semanal y remitieron un breve comentario sobre la misma. Ello favoreció que estuvieran conectados a la asignatura entre una semana y otra y que el profesor pudiese controlar las lecturas llevadas a cabo por sus alumnos como forma de evaluación continua. Por eso es por lo que creemos que los estudiantes manifiestan mayoritariamente que el uso del Campus Virtual les facilitó la preparación de la asignatura.

El hecho de que los alumnos tengan un feedback semanal sobre sus lecturas y trabajos les crea una sensación de estar plenamente atendidos por el profesor y, lo que es más importante, en permanente contacto con él. Se puede explicar así que la comunicación con el profesor en una escala de 1 a 7 esté por encima de la mediana (Gráfico 9) mientras que la comunicación entre ellos está muy por debajo de dicha mediana (Gráfico 8). Este aspecto de la comunicación entre los estudiantes a través del Campus Virtual puede ser mejorado y habrá que tenerlo en

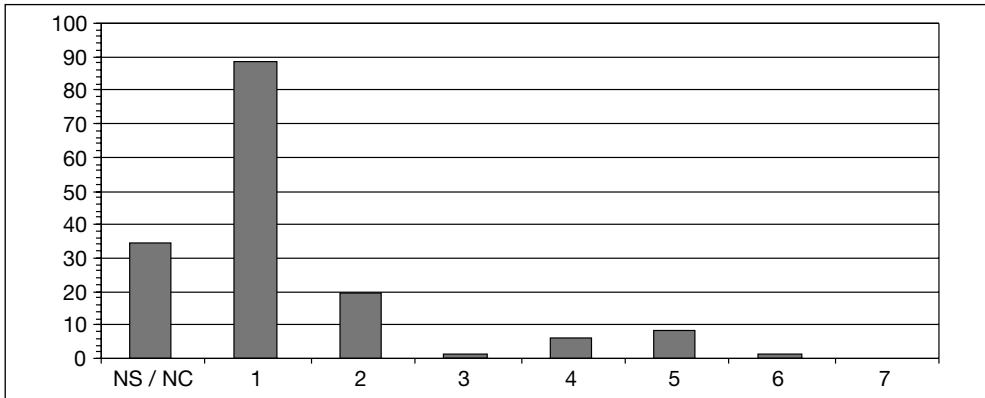


Gráfico 8: Comunicación con los compañeros.

cuenta para diseñar las asignaturas en los próximos cursos y experimentar la utilización de herramientas que faciliten la comunicación entre ellos, como por ejemplo el foro de debate, el chat, la pizarra, etc.

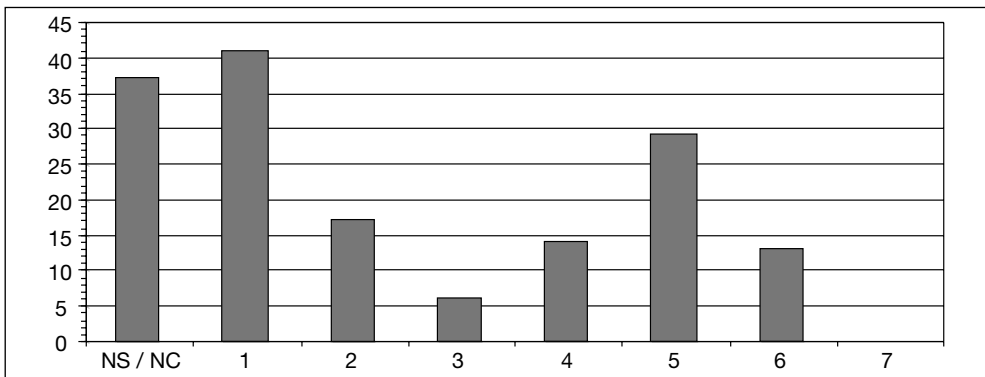


Gráfico 9: Comunicación con el profesor.

Otra de las herramientas que resultó muy útil fue la de trabajos de grupo, pues los alumnos realizaron dos o tres trabajos de grupo, según las respectivas asignaturas cursadas, y remitieron los mismos a los profesores por medio del Campus Virtual. Las correcciones y las calificaciones de los trabajos pudieron ser dadas a conocer a los estudiantes en un corto espacio de tiempo que no superó la semana. Esta forma de corregir los trabajos resultó cómoda para los profesores y entusiasmó e incentivó a los alumnos al poder disponer de los resultados obtenidos de una manera casi inmediata. El hecho de no utilizar papel para realizar los trabajos, al enviarse vía Campus Virtual, favorece la conservación del medio ambiente, la salud de los profesores que no tienen que soportar peso en el traslado de los mismos y además no ocupan ningún espacio en su almacenamiento. Todo eso supone una serie de ventajas si tenemos en cuenta lo que tradicionalmen-

te ha significado para los profesores la acumulación de trabajos, exámenes y otros documentos que a lo largo de cada año académico se acumulaban en sus lugares de trabajo y de residencia.

En este mismo sentido cabe hacer mención de la herramienta de contenidos que fue muy bien valorada por los alumnos (Gráfico 10) porque les facilitó los materiales de las asignaturas de forma on-line desde el principio del curso, sin necesidad de tener que almacenar fotocopias que, a veces, no se leen bien, y que los estudiantes solían adquirir en las últimas semanas anteriores a los exámenes.

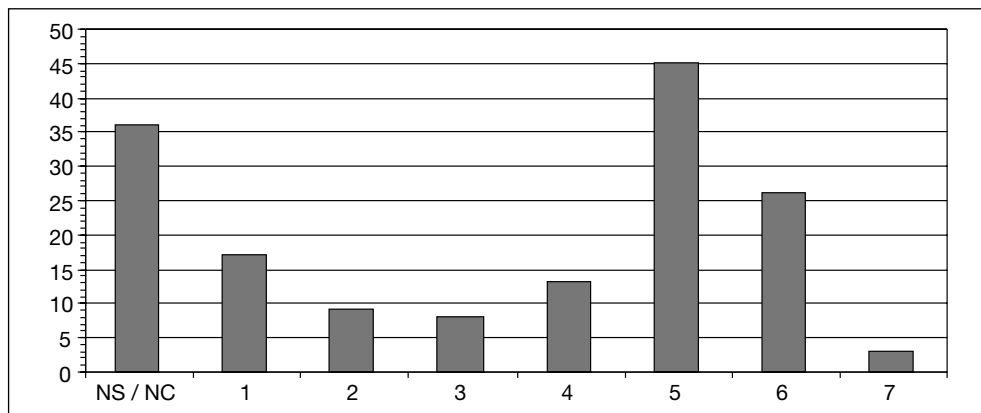


Gráfico 10: Acceso a los materiales.

En el curso 2004/05 se han incorporado al Campus Virtual UCM cinco asignaturas más de la Diplomatura de Trabajo Social, dos de Psicología Social, una de Política Social, otra sobre el Espacio Social Europeo y otra asignatura sobre Microeconomía. Los datos sobre alumnos inscritos en dicho Campus Virtual, a fecha 8 de febrero de 2005, suponen para la E.U. de Trabajo Social el 26,75% sobre el total de alumnos matriculados en la misma (Tabla 2). La Escuela de Trabajo Social queda situada en la octava posición entre los 26 centros participantes de la Universidad Complutense.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Resulta evidente que la incorporación del Campus Virtual a la docencia del Trabajo Social ha supuesto un claro apoyo a las enseñanzas presenciales y un incentivo para los alumnos en su aprendizaje sobre las materias cursadas por ellos. De tal manera que una de sus peticiones más insistentes ha sido la de que se incorpore el uso del Campus Virtual UCM a las demás asignaturas de la Diplomatura en Trabajo Social.

Los estudiantes manifestaron una gran satisfacción por el hecho de que mediante el Campus Virtual les fuese más fácil la comunicación con el profesor, en-

Tabla 2: Datos de participación por Centros

Centro adscrito	Matriculados	Inscritos	Porcentaje
12200-Facultad de Informática	2.235	1.383	61,88
12000-Facultad CC. Geológicas	988	432	43,72
14600-Facultad de Veterinaria	1.303	551	42,29
24600-E.U. Biblioteconomía y Documentación	663	241	36,35
10900-Facultad de Educación	5.902	2.077	35,19
11200-Facultad CC. Químicas	2.198	616	28,03
24100-E.U. Estudios Empresariales	2.960	795	26,86
24500-E.U. Trabajo Social	1.839	492	26,75
24200-E.U. Óptica	1.132	298	26,33
24400-E.U. Enfermería, Fisioterapia y Podología	1.244	286	22,99
12600-Facultad de Medicina	2.492	485	19,46
10700-Facultad Geografía e Historia	3.364	482	14,33
15500-Facultad CC. Económicas y Empresariales	6.248	828	13,25
10500-Facultad de Filología	3.341	424	12,69
10300-Facultad de Psicología	3.758	427	11,36
11400-Facultad CC. Físicas	1.716	173	10,08
15100-Facultad de Derecho	10.089	993	9,84
15700-Facultad De CC. de la Información	6.920	642	9,28
10100-Facultad de Filosofía	855	74	8,65
11600-Facultad CC. Matemáticas	1.327	86	6,48
14000-Facultad de Farmacia	2.253	135	5,99
15300-Facultad CC. Políticas y Sociología	4.537	206	4,54
24300-E.U. Estadística	448	13	2,90
11800-Facultad CC. Biológicas	1.881	54	2,87
16600-Facultad de Bellas Artes	1.725	46	2,67
14800-Facultad de Odontología	600	7	1,17

tre una clase y la siguiente, y también la comunicación entre ellos mismos a la hora de resolver dudas o cualquier problema que les surgiera en cada momento. Podían utilizar distintas vías de comunicación para y entre ellos mismos de forma individual o grupal. Y eso, además de novedoso, les resultaba muy útil para intercambiar opiniones e inquietudes que superaron en muchas situaciones incluso a los propios contenidos o trabajos de las asignaturas, las cuales pasaron a convertirse en un lugar de encuentro que fue más allá de los objetivos establecidos en un principio para las dos asignaturas virtualizadas.

Entre las limitaciones experimentadas en la puesta en funcionamiento del Campus Virtual en la E.U. de Trabajo Social de la UCM, posiblemente las que más se pusieron de manifiesto fueron aquellas relacionadas con la necesidad de que los profesores, al principio, han de aprender a utilizar la herramienta WebCT para poder ofrecer sus asignaturas en el Campus Virtual UCM a sus alumnos y para ello han de dedicar un tiempo a la formación y al diseño de sus asignaturas.

Los profesores resultaron fundamentales en el uso del Campus Virtual en las dos asignaturas virtualizadas, pero lo importante de la aplicación de las nuevas tecnologías de la información (TICs) a la docencia no es la propia aplicación de dichas tecnologías, sino que lo prioritario e imprescindible en cada asignatura sigue siendo, como siempre, tanto su programación como sus contenidos. Esto resulta del máximo interés institucional porque no se necesita ningún otro personal para la utilización de las TICs, como refleja el Gráfico 11.

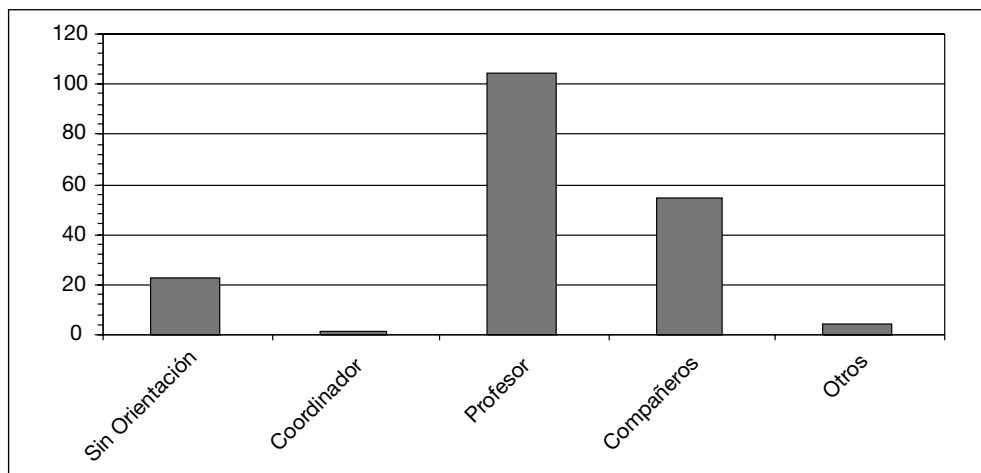


Gráfico 11: Orientación en el uso del Campus Virtual.

La utilización y el acceso directo, y cómodo, a los materiales de las asignaturas supuso para los estudiantes una gran ventaja para la preparación de las mismas, además de un ahorro de medios y de tiempo en su utilización para la realización de los trabajos tanto individuales como grupales.

El uso de las herramientas del Campus Virtual facilitó el que los alumnos adquirieran una mayor y mejor familiarización con las Nuevas Tecnologías de la Información, pero no sin ciertas dificultades en dicho uso como refleja el Gráfico 12.

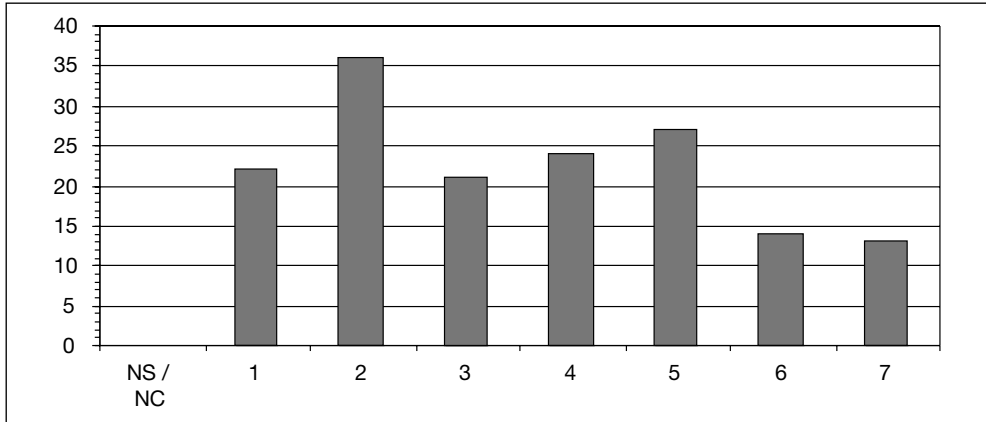


Gráfico 12: Dificultad en el uso del Campus Virtual.

La programación de las asignaturas de *Introducción al Trabajo Social* y *Trabajo Social con Casos* se ajustó a la distribución requerida para la puesta en marcha de los créditos europeos ECTS, de cara a la Convergencia Europea de los Estudios Superiores (CEES) y la aplicación del Campus Virtual en apoyo del aprendizaje de los estudiantes, como experiencia piloto, abre caminos novedosos y crea unas pautas previas que pueden resultar de una importancia de primer orden a la hora de desarrollar la implementación de los créditos ECTS para hacer converger los estudios universitarios de Trabajo Social con Europa.

En nuestro país la Convergencia Europea de los estudios de Trabajo Social se encuentra, tras la elaboración del Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social en el que han participado las 31 universidades que imparten los estudios de la Diplomatura en Trabajo Social, en un momento importante del proceso que ha de dar lugar, como máximo en el año 2010, al establecimiento del Título de Grado en Trabajo Social como primer ciclo. Esto será lo que abra el camino para el establecimiento de un segundo ciclo de master y a un tercer ciclo de doctorado en Trabajo Social donde podamos disponer de un ámbito propio de investigación.

5. BIBLIOGRAFÍA

ALTAREJOS, F.; RODRIGUEZ, A., y FONTRDONA, J.

2003 *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: EUNSA-Astrolabio.

- CAPRA, F.
1998 *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.
- ECTS
Guía del Usuario. <http://europe.eu.int/comm/education/socrates.usersg.html>
- ECTS
Información General. <http://europe.eu.int/comm/education/socrates.ects.html>
- EURYDICE
2000 *Lifelong Learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union*. Brussels: Eurydice. (Eurydice Survey; 2).
- HARRY, K.
1999 *Higher Education through Open and Distance Learning*. London & New York.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R., y HOLUBEC, E.
1994/1999 *Los nuevos círculos del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- JOHNSON, D., y JOHNSON, R.
1999 *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- JOHNSON, D., y JOHNSON, R.
1999 *Learning together and alone*. London: Allyn and Bacon.
- JOHNSON, D., y JOHNSON, F.P.
2003 *Joining Together. Group Theory and Skill*. London: Allyn and Bacon.
- MARÍN IBÁÑEZ, R.
1995 *El sistema multimedia de la enseñanza a distancia*. Madrid: UNED-Aula Abierta.
- LÓPEZ CAMPS, J., y LEAL FERNÁNDEZ, I.
2002 *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Gestión 2000.
- MICHIAVILLA, F., y CALVO, B.
1998 *La universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*. Madrid: Síntesis.
- ORTEGA Y GASSET, J.
1982 *Misión de la Universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- SANCHO, J.
2000 *Cambio Social: relaciones humanas y nuevas tecnologías*. Zaragoza: Mira Ediciones.
- SANCHO, J.
2002 «Sociedad informacional, comunidades en red y trabajo social», en *Política Social y Servicios Sociales*. Madrid: Consejo General de Colegios Profesionales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.