

# **Building new educational environments. The challenge of teaching “practice” in distance education**

Laura Méndez Zaballos

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spain

**Abstract.** The introduction of “Practical Studies” in an Open University (Spanish UNED) makes it necessary for teachers and technicians to design new educational arenas. In this presentation we explore how new tools and formats of interactive communication need to be considered.

## **La creación de un nuevo entorno educativo. El reto de un Practicum a distancia.**

Laura Méndez Zaballos

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

¿Enseñamos los conocimientos necesarios para que nuestros alumnos se integren con éxito en un contexto laboral?, ¿los planes de estudio y la metodología de enseñanza que utilizamos les permite alcanzar las capacidades y habilidades necesarias para el desarrollo profesional?. Estas preguntas están presentes en un debate ya clásico, entre lo “básico” y lo “aplicado” que se ha ido incrementando en los últimos años en respuesta a la demanda de adoptar criterios comunes en la enseñanza superior europea. Esta demanda ha obligado a la comunidad universitaria a plantearse un cambio de perspectiva desde los conocimientos necesarios para aprender Psicología, contenidos que han sido prioritariamente conceptuales y anclados en el corpus teórico de las diferentes disciplinas, a las competencias necesarias para ejercer con éxito la profesión psicológica (Moreno, 2002). Estrechamente ligado a este cambio de tendencia, en los últimos años se ha ido incorporando a los planes de estudio, en un número cada vez mayor de carreras universitarias, una asignatura obligatoria denominada “Practicum”. Se trata de una materia que hace referencia a conjuntos integrados de prácticas a realizar en entornos laborales vinculados a las universidades por convenios o conciertos, y que ponen en contacto a los estudiantes con los problemas de la práctica profesional.

El diseño de una asignatura que articule la teoría y la práctica, y a través de la cual el alumno adquiera un conocimiento integrado entre el conocimiento académico y el conocimiento profesional, supone un gran reto para una universidad volcada en exceso en el corpus teórico de las disciplinas y alejada de la realidad profesional a la que se enfrentaran sus alumnos. A este desafío está dedicando la facultad de Psicología de la Universidad Nacional Distancia (UNED) un gran esfuerzo. En la actualidad el equipo encargado del diseño de esta asignatura que entrará en vigor en el curso 2005-2006, está inmerso en un proceso de reflexión y elaboración de materiales (objetos de aprendizaje) con varios soportes y de diferente naturaleza que ayuden a adquirir a nuestros alumnos los contenidos que integran esta asignatura.

Por las características que presenta una universidad a distancia y por las peculiaridades de esta materia es necesario proponer alternativas al diseño y materiales que definen esta asignatura en la enseñanza presencial. En esta comunicación presentamos las reflexiones y debates surgidos en torno a la propuesta de un Practicum a Distancia en el que las herramientas tecnológicas, los nuevos objetos didácticos (vídeo, imágenes, fotos) y los nuevos formatos de comunicación interactiva, adquieren un papel muy relevante.

## **Conocimiento académico versus conocimiento profesional**

Es muy común entre nuestros estudiantes de los últimos años de carrera preguntarse sobre qué van hacer cuando finalicen sus estudios universitarios acaben y, lo que más les inquieta, si sabrán responder a las exigencias del mundo profesional. Los profesores que oímos estos comentarios y que por nuestra trayectoria personal hemos tenido que enfrentarnos a la realidad profesional o aplicada de la psicología, les entendemos muy bien. Todos hemos compartido estas inquietudes y la creencia común de que no sabemos nada o de que lo que hemos aprendido no nos servirá para enfrentarnos con éxito a las exigencias del mundo laboral.

Estos sentimientos y expectativas no solo reflejan la crisis postlicenciatura constatada en diversos estudios (Agulló y Ovejero, 2001) y provocada principalmente por la ansiedad derivada de la incertidumbre profesional, sino que evidencian un debate presente en los diferentes ámbitos de la enseñanza universitaria entre lo académico y lo aplicado. Este debate ha dado lugar, en ocasiones, a planteamientos reduccionistas que han enfrentado a los partidarios de una ciencia pura con los partidarios de una ciencia aplicada (Moreno, 2002). Los primeros defienden la existencia de una sola ciencia que en ocasiones puede ser aplicada y la necesidad de que la universidad enseñe a los alumnos contenidos y procedimientos que se deriven de los conocimientos científicamente contrastados. Por su parte los segundos, defienden una formación que ayude a los alumnos a adquirir competencias, habilidades y procedimientos que no se derivan necesariamente del cuerpo teórico de las disciplinas científicas.

Detrás de esta vieja controversia entre lo básico y lo aplicado nos encontramos con la dicotomía entre el saber profesional y el saber académico. Es aceptado por todos que las personas para adaptarse con éxito a su entorno cultural necesitan adquirir a lo largo de su desarrollo diferentes tipos de conocimientos que se transmiten de generación en generación a través de los diferentes contextos educativos en los que las personas nos desarrollamos. Estos conocimientos los podemos agrupar en tres. El conocimiento cotidiano y no formal que nos ayuda a adaptarnos a las diferentes situaciones de la vida diaria y que se transmite fundamentalmente en el entorno familiar. Este saber se transmite culturalmente en el espacio y en el tiempo a través de las actividades que la propia comunidad diseña para que sus miembros más jóvenes aprendan las formas, usos y costumbres de su grupo social. Este conocimiento lo usamos a lo largo de toda nuestra vida y es central en nuestra adaptación personal.

Otro tipo de conocimiento es el académico o formal en el que se agrupan todos aquellos saberes derivados de las diferentes disciplinas y campos de conocimiento de una forma organizada y elaborada. Para transmitir este saber, las comunidades han creado instituciones para que sus miembros, de forma reglada y normativizada, accedan, a lo largo de todo su ciclo vital, a los conocimientos que les permitirá transformar el mundo físico y social que les rodea.

A estos dos tipos de conocimiento podemos añadir también el saber profesional. Para algunos autores (De la Fuente, 2003) este conocimiento posee características claramente específicas y diferenciadas lo que le convierte también en una potente herramienta cultural. Se trata de un conocimiento especializado y propio de las sociedades desarrolladas y que se adquiere en entornos específicos, el entorno laboral, diferente del entorno académico o cotidiano. Si aceptamos este planteamiento triparti-

to del saber cultural y asumiendo que una de las funciones de la universidad es la certificación y acreditación para el ejercicio profesional, cabe preguntarse si se contempla suficientemente desde los programas y los itinerarios curriculares este tipo de conocimiento. Si preguntamos a nuestros alumnos la mayoría nos dirán que lo que han aprendido a lo largo de su carrera han sido contenidos poco prácticos y por lo tanto poco útiles para su futuro ejercicio profesional. Esta opinión, algo más matizada, también la comparten muchos profesionales en ejercicio cuando se les pregunta acerca de la adecuación de los contenidos académicos a las competencias que necesitarán los futuros profesionales cuando se incorporen al mundo del trabajo.

Sin caer de nuevo en el debate baldío entre lo básico y lo aplicado, hemos de reconocer que aunque las expectativas de nuestro alumnado estén algo desajustadas, ya que para muchos de ellos el estudio de las diferentes materias debería capacitarles para aplicar cualquier procedimiento o técnica que los profesionales utilizan en su práctica, tenemos que reconocer que, aunque tradicionalmente en la universidad se ha intentado aunar contenidos más básicos y teóricos con contenidos más aplicados representados por materias optativas o de itinerario curricular, el balance tanto en número de créditos como en contenidos, ha sido siempre a favor de los contenidos conceptuales frente a los procedimentales o aplicados. Por otra parte, las investigaciones que se han realizado en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje se han ocupado mayoritariamente de estos procesos en el contexto formal de aprendizaje (Coll, Palacios y Marchesi, 2001; Sterberg y Zhang, 2001), mostrando muy poco interés por conocer los procesos subyacentes al conocimiento profesional.

Este desinterés hace que desconozcamos qué características definen este conocimiento, o cómo se construye. También desconocemos si está más cercano al conocimiento cotidiano o si se trata de una transformación del conocimiento académico o si, por el contrario, estamos ante un saber nuevo e independiente (De la Fuente, 2003). Sin embargo, en los últimos tiempos y coincidiendo con los trabajos entorno a la creación de un espacio común europeo de la educación superior <sup>1</sup>, se ha empezado a reflejar una preocupación por ajustar la oferta de formación a las capacidades que necesitan los futuros profesionales, lo que se refleja en las propuestas curriculares que sitúan en un mismo rango los contenidos conceptuales y los referidos a destrezas y habilidades. En esta línea De la Fuente, en un trabajo reciente ha hecho un esfuerzo por conceptualizar las características del conocimiento profesional frente al académico. En el siguiente cuadro se resumen algunas de ellas.

---

<sup>1</sup> Consultar los trabajos del proyecto EUROPSYT para la educación y formación del psicólogo en Europa.

Conocimiento académico	Conocimiento profesional
<b>Saber qué:</b> hechos, conceptos, principios y problemas. <b>Por qué:</b> modelos explicativos	<b>Saber qué ocurre,</b> normativas, datos directos, problemas reales. <b>Por qué ocurre:</b> explicaciones concretas
<b>Saber hacer:</b> qué habría que hacer, cómo se debería de hacer: principios estrategias de resolución de problemas	<b>Saber hacer:</b> tomar decisiones, para qué, cómo, cuándo, quién Ejecutar habilidades: evaluar e intervenir
<b>Conocimiento de orden teórico-aplicado:</b> deductivo	<b>Conocimiento de orden aplicado-práctico:</b> inductivo
<b>Objetos de aprendizaje:</b> Libros de texto, lecciones y fuentes documentales	<b>Objetos de aprendizaje:</b> Observación directa de la acción de otro profesional, explicaciones “in situ” sobre para qué, cómo y por qué, documentos generados de la propia práctica profesional.
<b>Formato de Pensamiento:</b> centrado fundamentalmente en lo conceptual. Identificación de problemas; evaluación, e intervención (estos dos últimos en menor proporción).	<b>Formato de pensamiento:</b> toma de decisiones para la resolución de problemas prácticos: evaluación e intervención.

Adaptado de De la Fuente (2003)

Si analizamos las características que definen el conocimiento profesional, observamos que hacen referencia a competencias que se adquieren y están *situadas* en un contexto, lo que hace imprescindible que el que aprende se acerque a la realidad laboral donde este conocimiento se construye, se aplica y se desarrolla. Con este fin las universidades han incorporado a sus planes de estudio una asignatura, el Practicum, cuyo objetivo es que los alumnos aprendan algunas competencias profesionales a través de la participación guiada por un experto, en un entorno profesional fuera de las aulas.

### ¿Se puede enseñar a ser psicólogo?

La asignatura Practicum es una materia de carácter troncal y por tanto obligatoria del Nuevo Plan de Estudios de Psicología de la UNED (B.O.E 38 del 14/2/95) conducente a la obtención del título de Licenciado en Psicología. Dicha asignatura tiene una carga lectiva de 10 créditos (equivalente a 100 horas) que se cursan en el 5º curso de la licenciatura. El propósito de este Practicum es que el alumno realice una estancia formativa en un medio laboral acorde con su formación como psicólogo que le ayuden a adquirir algunas de las competencias necesarias para el ejercicio profesional. En el cuadro siguiente recogemos los objetivos más significativos que pretendemos que los alumnos consigan con el estudio de esta asignatura.

- Familiarizar al alumno con los programas, actividades y servicios propios de su ejercicio profesional
- Facilitar la adquisición de destrezas profesionales y actitudes personales necesarias para su puesta en práctica y la oportunidad de aplicarlos bajo la supervisión de un profesional de la psicología.
- Unificar teoría y práctica, enlazando los contenidos académicos y el aprendizaje de la experiencia práctica.
- Asumir la responsabilidad de un continuo desarrollo profesional y de la capacidad para resolver conflictos y problemas.
- Desarrollar habilidades de cooperación con otros profesionales.
- Tomar conciencia del componente ético y los principios deontológico del ejercicio profesional.

Los contenidos de aprendizaje recogidos en estos objetivos se pueden agrupar en dos categorías (Moreno, 2002). La primera de ellas se refiere a la **adquisición y consolidación del conocimientos y habilidades**. Cuando un alumno asiste a un centro de prácticas tiene la oportunidad de contrastar y valorar la eficacia de determinadas teorías o modelos de intervención. Al acercarse a problemas reales allí donde ocurren los principios teóricos aprendidos adquieren un nuevo significado e incluso algunos a los que apenas se había prestado atención ahora se tornan importantes. El contacto con la realidad profesional no solo le servirá para aplicar teorías o contrastar modelos de intervención también aprenderá conocimientos nuevos. Tendrá acceso a conocimientos teóricos específicos de una realidad profesional concreta que no ha podido estudiar a lo largo de la licenciatura y otros que han sido generados desde la propia práctica y que aun no están incorporados al curriculum académico. Por otra parte, los alumnos que acuden a un centro colaborador podrán adquirir conocimientos procedimentales y técnicas propias de ese contexto, además de aprender a utilizar materiales generados en el contexto profesional diferentes de aquellos a los que ha tenido acceso durante la carrera.

La otra categoría a la que hacíamos referencia, tiene que ver con aquellos conocimientos que nos ayudan a conseguir una buena adaptación profesional. Nos referimos **al aprendizaje de rol**, a todos aquellos aspectos que necesitamos conocer para ejercer como psicólogo, formas de estar, de comunicación, de relación con los colegas y con los usuarios del servicio, vocabulario, etc... En resumen, conocer como actúan los psicólogos en los entornos laborales y lo que conforma su cultura profesional.

Analizando los objetivos y los diferentes tipos de conocimiento que pretendemos que nuestros alumnos adquieran a través de esta asignatura, observamos que la mayoría de ellos hacen referencia a un tipo de competencias alejadas del conocimiento académico y por lo tanto ausentes del curriculum. Ante esta realidad cabe preguntarse

si nuestros alumnos están preparados para asistir con aprovechamiento a un entorno laboral y conseguir estas competencias, o lo que es más importante, preguntarnos acerca de cuales son las características y el formato de aprendizaje que nuestros alumnos llevan a cabo durante su estancia en el centro colaborador.

## **Los alumnos en el Practicum. Convirtiéndose en aprendices de Psicólogo**

Para intentar explicar cómo nuestros alumnos se aproximan al conocimiento profesional a través de un Practicum que les posibilita la primera toma de contacto con un entorno laboral, creemos que la propuesta de Jane Lave y Etienne Wenger (1991), resulta muy sugerente. Estos autores intentan explicar determinadas situaciones de aprendizaje donde participan expertos y novatos, o lo que es lo mismo veteranos o recién llegados. Nos referimos a situaciones donde al aprendiz aprende habilidades que le van a permitir formar parte de un grupo social que se puede considerar una “unidad de producción”, entendida no sólo en el sentido industrial o mercantilista del término sino también como comunidad social con características propias y definida por las tareas que realiza, las habilidades que requieren llevarlas a cabo, y el servicio o función social que tienen.

La propuesta que Lave y Wenger (1991) denominan *legítima participación periférica* nos habla de cómo los novatos aprenden a pensar interactuando, de forma cada vez más “sabia”, con personas que hacen algo bien, actuando conjuntamente con ellas como participantes legítimos y periféricos. Estos autores nos proponen ejemplos de comunidades de aprendizaje donde los novatos o recién llegados participan legítimamente en las actividades de forma periférica y guiados por los miembros de la comunidad más expertos. En esta línea creemos que esta teoría puede ayudar a explicar el proceso de aprendizaje por el que pasan nuestros alumnos en el Practicum.

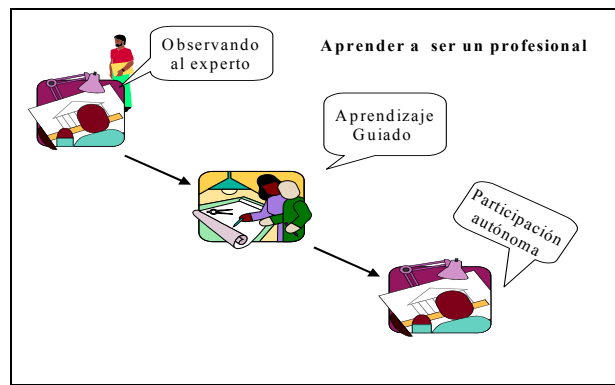
Cuando un alumno llega a una comunidad profesional, pensemos en un alumno que llega a un centro educativo, a una unidad de salud mental o a un departamento de recursos humanos, en todas ellas, el recién llegado participa en sus actividades de una forma periférica. Los *aprendices de psicólogo* acceden poco a poco a esa comunidad y pasan de una participación alejada de la actividad principal, observando a los expertos y realizando tareas muy simples (pensemos en el alumno observando en un segundo plano como el profesional experto lleva a cabo una entrevista a una paciente), a participar de forma plena en aquellas fases de la actividad más importantes. Los alumnos que acuden al practicum en cualquiera de los entornos laborales propios del psicólogo, reúnen unas características que les caracterizan como aprendices.

- desean aprender lo que el experto sabe
- participan en una situación creada expresamente para desarrollar ese aprendizaje
- son legitimados por el experto para participar en la situación y realizar los aprendizajes con la estructura y ritmo marcado por la propia natura-

leza de las tareas y por la historia que han ido construyendo otros aprendices y expertos.

- la competencia mostrada por ellos guía la ayuda que les presta el experto.
- comienzan con una participación e iniciativa muy limitada para alcanzar poco a poco una mayor autonomía y control sobre sus acciones y tareas.
- la meta última es convertirse en expertos
- una vez convertidos en expertos serán ellos los que enseñen a otros novatos o aprendices, con lo que el proceso comenzará de nuevo.

En este aprendizaje para llegar a ser un experto, el aprendiz pasa por tres fases: la observación del experto, la participación guiada en actividades, comenzando por aquellas menos significativas en el proceso hasta llegar a las más sustanciales al mismo, y la realización autónoma de las actividades.



Adaptado de Méndez, L (2002)

Durante este proceso en tres fases el alumno que accede al mundo laboral será capaz de aprender en la medida en que otorgue significado a sus actividades, significado que deberá compartir con la comunidad de práctica, en este caso la comunidad profesional. Esto significa que el aprendizaje y el conocimiento profesional no se puede entender sin tener en cuenta el significado negociado entre los participante en ese contexto. Siguiendo la propuesta de Lacasa, (1994) vamos a ver qué características del modelo de aprendizaje de *legítima participación periférica* podemos aplicar en la propuesta didáctica del Practicum.

a).- Desde este modelo adquieren mucha importancia los recursos de aprendizaje que se generan en la práctica. Los recursos se articulan en torno a dos ejes. Por un lado, la relación intencional, con una meta y unos objetivos específicos, entre los alumnos y el profesional que les tutoriza, y el traspaso de saber del que enseña al que aprende. El otro eje lo constituye la propia realidad aprendida y que conforma el currículum implícito de aprendizaje presente en la comunidad de practica donde se realiza el practicum.



b).- Otro de los elementos característicos de este modelo y que podemos trasladar al aprendizaje que realizan los alumnos en el practicum tiene que ver con el contenido aprendido. Este modelo trasciende a una visión simplista del aprendizaje que consiste en que el novato adquiere lo “específico” de la práctica profesional a través de la observación o la imitación, para defender un aprendizaje de la cultura de una comunidad específica, en este caso una comunidad profesional. En esta sentido el currículum de aprendizaje estaría formado por todas las oportunidades que esa comunidad de práctica específica brinda al alumno y donde los diferentes participantes tienen intereses y formas de implicación distintas. Por otra parte, el currículum de enseñanza lo forma los recursos instruccionales que el entorno y el psicólogo que tutoriza al alumno pone a su disposición. La elección de unos u otros recursos tienen que ver con la visión que el tutor tiene del proceso de aprendizaje del alumno y de la propia concepción que tenga sobre los significados de estos recursos para la comunidad profesional.

c).- En estrecha relación con los recursos instruccionales están los materiales, instrumentos o *artefactos* que mediatizan el contacto con la realidad profesional. Para que los aprendices adquieran la cultura de un grupo y aprendan a realizar sus prácticas, necesitan acceder a las herramientas que usan los miembros de esa comunidad. Nuestros alumnos cuando se acercan a los entornos laborales necesitan conocer y utilizar, al principio de una forma “periférica, los materiales que los psicólogos emplean, al tiempo que aprenden el significado concreto que adquiere esta tecnología en la organización de las actividades. En ocasiones este significado está alejado del que vieron en la facultad, lo que en este modelo significa que lo que antes, en las aulas, estaba opaco, ahora al acercarse a la práctica se hace visible.

d).- Por último, otra de las características de este modelo y que ayuda a explicar el proceso de aprendizaje del Practicum, se refiere al doble papel que adopta el discurso y el lenguaje en este entorno laboral-educativo. Por una parte, a través del lenguaje el tutor orienta la atención y fija los aspectos centrales de la práctica, además de contribuir a que la tecnología utilizada en la práctica profesional sea visible y significativa para el alumno. Por otra parte, el lenguaje oral y escrito ayuda a organizar el saber de la comunidad generando documentos escritos fruto de la reflexión y memoria colectiva, como por ejemplo las memorias y planes de trabajo que se elaboran en las instituciones profesionales.

## **El Practicum en una universidad a distancia.**

Cuando nos planteamos en la facultad de psicología de la UNED poner en marcha el practicum tuvimos en cuenta tanto las características de esta asignatura, a lo que hemos dedicado los anteriores apartados, como la naturaleza de la enseñanza a distancia. Como consecuencia propusimos que esta asignatura se desarrollase a través de dos modalidades: presencial y a distancia. La primera es aquella que los alumnos llevan a cabo asistiendo de forma sistemática a un centro colaborador con el que la UNED tiene convenio, y donde será tutorizado por un profesional de la psicología que trabaje en dicho centro. El segundo, es aquel que los alumnos podrán cursar con

apoyo de un material elaborado por el equipo docente a tal efecto y sin necesidad de asistir a un centro colaborador.

Tenemos que destacar que aunque se trata de dos modalidades diferentes, los objetivos son los mismos, es decir en ambas formas pretendemos que los alumnos y adquieran y consoliden conocimientos y habilidades relacionados con la practica profesional. Detrás de esta declaración de principios esta la creencia compartida con otros autores (Garridson,1993, Martín Rodríguez,1999) de que cuando hablamos de enseñanza presencial o a distancia estamos hablando de educación con unas metas o contenidos curriculares compartidos, con materiales y tecnologías que soportan el proceso y con dos protagonistas del mismo, los alumnos y los docentes, en el caso del practicum esta figura está representada por el profesor de la asignatura y el colaborador profesional. Aunque aceptemos estas ideas no podemos obviar algunas diferencias consustanciales a la enseñanza a distancia y que definen la estructura y el proceso en las dos modalidades de practicum propuestas.

Seguramente muchas personas que oyen hablar de la enseñanza a distancia piensan inmediatamente en la ausencia de contacto profesor-alumno y en los materiales y tecnologías que se utilizan como el aspecto consustancial a este tipo de enseñanza. Esta idea ha estado muy extendida incluso entre los propios docentes de la enseñanza a distancia los cuales defendían que el rasgo más distintivo era la total separación entre el profesor-alumno y el aprendizaje autónomo del estudiante con el soporte de unos materiales altamente estructurados, comunes para todos y creados por los *tecnólogos de la educación a distancia* para guiar ese aprendizaje. Esta concepción industrializada de la educación a distancia representado por teóricos como Peters (1994) ha ido cambiando hablándose ahora de una cuasipermanente separación profesor-alumno (Keegan,1996).

*“La única diferencia real es que la mayor parte de la comunicación entre el profesor y los estudiantes es mediada. Sin embargo, esto no representa disminución de la calidad de la transacción educativa o una reconceptualización del mismo proceso educativo”. (Garridson,1993,p.9. citado en Martín Rodríguez, 1999)*

El autor de esta cita asume una concepción de la enseñanza a distancia donde el rasgo más distintivo no es ya la ausencia de la relación cara a cara, sino el modo en que utilizamos viejas y nuevas herramientas para facilitar la comunicación entre profesores y alumnos y entre los alumnos entre sí. Esta ha sido la principal preocupación que hemos compartido docentes y responsables técnicos al emprender la tarea de diseñar el practicum a distancia.

En la última década la UNED está haciendo un esfuerzo muy importante por incorporar nuevas tecnologías y medios que ayuden en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el practicum a distancia hemos combinado “viejas” y “nuevas” tecnologías con un carácter complementario y mediador.

#### Las “viejas” tecnologías.

*El teléfono o el correo electrónico.* Estas herramientas nos sirve para mantener una comunicación personal con los alumnos con el fin de resolver consultas y dudas puntuales.

*Los textos.* El libro impreso sigue siendo un mediador imprescindible para guiar el estudio y el aprendizaje de los alumnos con las características propias de una enseñanza a distancia. Los textos en el practicum servirán para guiar al alumno en su proceso de aprendizaje y aclararán determinados aspectos de la estructura del proceso. Algunos autores Ong (1971) hace ya varias décadas que consideraban los textos y la escritura como una tecnología, comparando su aparición con la impronta que ha tenido la incursión del ordenador en nuestras vidas y contemplando la educación esencialmente como una cuestión de alfabetización, antes en la escritura y ahora con los nuevos medios.

### Las “nuevas” tecnologías

*La plataforma virtual.* La UNED ha puesto a disposición de la comunidad universitaria un espacio virtual que cuenta con herramientas para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y con herramientas de comunicación que potencian por un lado, la comunicación profesor-alumno, como las guías de estudio, los contenidos complementarios o los foros temáticos, y por otro, del alumno con sus compañeros como los foros de debate o los grupos de trabajo. Sirviéndonos de esta plataforma y de los materiales que nos ofrece, el equipo docente en estrecha colaboración con los técnicos estamos diseñando un entorno educativo que acerque al alumno a una realidad profesional y donde pueda adquirir y consolidar conocimientos y destrezas relacionadas con el saber profesional.

Con este propósito diseñamos un *entorno profesional de aprendizaje* utilizando todas las herramientas que tenemos a nuestra disposición en la plataforma virtual. La propuesta se compone de módulos de contenidos que se corresponden con elementos o hitos fundamentales del trabajo del psicólogo en un entorno laboral concreto: Conocimiento del entorno, contextualización de ese entorno en la comunidad donde reside el alumno, conocimiento de las funciones y rol del psicólogo en ese entorno, detección y valoración de hechos, toma de decisiones, e intervención y evaluación de la misma. La presentación y el orden en que el alumno tiene que abordar cada uno de los módulos se corresponde con una lógica interna que refleja el proceso que desarrolla el psicólogo en ese entorno laboral. Cada módulo está estrechamente conectado conceptual y procedimentalmente con el módulo anterior y el siguiente, de forma que cada uno de los módulos no tendrá significado en sí mismo y solo el conjunto de todos ellos aportarán al alumno una visión completa e integral del trabajo del psicólogo en ese contexto laboral.

Para la elaboración de estos módulos de aprendizaje nos hemos valido de todos los materiales que nos ofrece la plataforma: texto didácticos, audio, vídeo, imágenes, documentos generados en el contexto profesional, “sitios” profesionales en la web, bibliotecas digitales, videoconferencias con el equipo docente y con profesionales de diferentes ámbitos, grabaciones de radio con acceso vía internet y programas de televisión con acceso a través de teleuned. Así como preparación y gestión de foros temáticos o grupos de trabajo y otras herramientas que ayudan al alumno en la organización de su aprendizaje, como el calendario de actividades.

Todos estos materiales pueden ser utilizados de forma versátil y en diferentes momentos del proceso de aprendizaje. Algunos de ellos, como los vídeos, pueden utili-

zarse con diferentes propósitos tanto para comunicar procesos más abstractos y teóricos como procesos y sucesos reales. La virtualización nos ofrece la posibilidad de acceder de forma sincrónica a varias fuentes de información, documentos generados en la propia práctica y seleccionados por los docentes o información que podemos encontrar en sitios web de asociaciones profesionales, todo ello acompañado de presentaciones o mapas conceptuales que guían la comprensión de estos materiales y su conexión con el proceso general de aprendizaje. Esta versatilidad también nos ofrece la oportunidad de utilizar diferentes estrategias para evaluar las actividades que el alumno realizará durante su estancia en este *entorno profesional virtual*. Podremos, por ejemplo, solicitar al alumno una tarea que de forma autónoma podrá valorar contratándola con una propuesta dada por el equipo docente o completar un cuadro de toma de decisiones a partir de los resultados de un proceso de valoración y comprobar si sus opciones son correctas simultáneamente al desarrollo de la actividad.

Todo esto, unido a las herramientas de comunicación cuasipresencial que nos ofrece la plataforma, como los foros de discusión alrededor de uno de los contenidos abordados en el proceso, o las videoconferencias donde alumnos y profesores pueden comunicarse en tiempo real y que puede brindar también la oportunidad de que tengan un contacto directo con psicólogos invitados, hacen posible el reto planteado de diseñar un practicum a distancia.

Sin embargo y a modo de conclusión no queremos terminar este artículo sin señalar algunos de los aspectos que, en consonancia con lo expresado a lo largo estas páginas, debemos prestar atención si queremos dar una respuesta de calidad.

- La creencia de que lo más importante del proceso de enseñanza a distancia es el mismo principio de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, o lo que es lo mismo la naturaleza del proceso educativo es la misma en la presencia o en la distancia. En ambos casos se trata de un diálogo educativo entre el profesor y el alumno.

- Desde esta perspectiva lo que tendremos que decidir los docentes es qué medios utilizamos para facilitar y mediar en este diálogo y cómo los utilizamos. Para ello se hace imprescindible un trabajo colaborativo entre los equipos docentes y los expertos en el diseño y uso de herramientas virtuales.

- En esta línea el diseño y la elaboración de estos materiales requiere de una articulación entre las orientaciones epistemológicas que definen las disciplinas y áreas curriculares y los fundamentos psico-socio-pedagógicos que sustentan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, debemos tener en cuenta tanto la naturaleza de aquello que queremos enseñar como el proceso cognitivo que sigue el alumno en su aprendizaje.

- Las herramientas y soluciones tecnológicas deben mantener una relación de subordinación con el discurso didáctico, lo que significa hacer materiales e instrumentos amigables, funcionales y al servicio del proceso didáctico. Desde esta perspectiva todas las herramientas, viejas y nuevas, deben utilizarse para facilitar la comunicación profesor-alumno, bien por medio de textos (“conversación didáctica guiada”) o por las comunicaciones a través de medios técnicos sincrónicos (videoconferencias o

foros de debate), evitando utilizar estas últimas con esquemas que no les son propios y que pueden convertir un CD ROM en un libro electrónico o un videoconferencia en una clase magistral grabada.

- Finalmente es necesario que profesores, administración y alumnos cambiemos nuestras creencias y actitudes sobre el uso y las posibilidades de estas herramientas superando por un lado, una visión arancelaria para adaptarse a los nuevos tiempos, y por otro una concepción usurpadora de la función docente, para llegar a considerarlas un mediador muy potente en la relación triangular (profesor-contenido y alumno) presente el acto educativo.

## Referencias

- Coll,C, Palacios, J y Marchesi, A (comps).(2001). Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza
- De la Fuente, A. (2003). ¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento académico y profesional integrado?. *Papeles del Psicólogo*, n° 86. Dic.
- Garridson, D.R. (1993). Quality and access in distance edcation: theoretical considerations. En D. Keegan (Ed.) *Theorical principles of distance education*. Londres: Routledge.
- Keegan,D. (1996). *Foundations of distance education*. Londres: Routledge
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor
- Lave, J y Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Martín Rodríguez, E. (1999). Dilemas y supuestos teórico prácticos del desarrollo institucional de la educación a distancia. En E. Martín Rodríguez y M. Ahijado Quintillán (Coor). *La educación a distancia en tiempos de cambios*. Madrid:Ediciones de la Torre.
- Moreno, F. (2002). *Practicum de Psicología*. Madrid:Prentice Hall
- Peters, O. (1994). Distance education in a post-industrial society. En D. Keegan (ed). *Otto Peters on distance education*. Londres: Routledge.
- Sterberg, R y Zhang,C. (2001). *Perpectives in thinking, learning and cognitive style*.