Simposio Gestión y Sostenibilidad de una Cultura Institucional Orientada a la Excelencia en la Educación Superior. Centro de Evaluación Académica (CEA), Universidad de Costa Rica (UCR), San José, Costa Rica, 2015.

Evaluación de la docencia en carreras universitarias impartidas en modalidad virtual.

Salgado García, Edgar.

Cita:

Salgado García, Edgar (2015). *Evaluación de la docencia en carreras universitarias impartidas en modalidad virtual. Simposio Gestión y Sostenibilidad de una Cultura Institucional Orientada a la Excelencia en la Educación Superior. Centro de Evaluación Académica (CEA), Universidad de Costa Rica (UCR), San José, Costa Rica.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/edgar.salgado.garcia/4

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/ptfg/YDH

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN CARRERAS UNIVERSITARIAS IMPARTIDAS EN MODALIDAD VIRTUAL

Edgar Salgado García[1]

Ponencia presentada en la mesa redonda "Sistemas de Evaluación de Desempeño Docente en el Contexto Nacional e Internacional", en el Simposio "Gestión y Sostenibilidad de una Cultura Institucional Orientada a la Excelencia en la Educación Superior", Centro de Evaluación Académica (CEA), Universidad de Costa Rica
15 de julio de 2015

Introducción

En nuestro país la educación virtual se comenzó a utilizar desde más o menos el principio de la década del 2000, en universidades privadas y públicas. Lo que inició como una tímida adopción de Internet para subir materiales de apoyo a las clases tradicionales, se ha extendido hasta contar ahora con carreras impartidas totalmente en modalidad virtual, un reglamento para la autorización de carreras virtuales del CONESUP (para las universidades privadas) e incluso un manual de acreditación para carreras a distancia por parte del SINAES.

[1] Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Costa Rica; Máster en Análisis Conductual, Southern Illinois University at Carbondale; Licenciado en Psicología, Universidad de Costa Rica; Bachiller en Psicología, Florida State University. Se desempeña como Socio Director de *Educational Research* y profesor del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CREFAL). Correo electrónico: esalgado@educationalresearch.cr

A pesar del crecimiento que ha experimentado la educación virtual, y en general el uso de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje en nuestras universidades, es poco lo que conocemos acerca de la realidad actual de este sector. Por ejemplo, ¿cuántos estudiantes siguen carreras virtuales? ¿Cuál es el grado de penetración de universidades o centros extranjeros que ofrecen programas virtuales a estudiantes costarricenses? ¿Cuántos profesores imparten cursos virtuales, en cuáles instituciones, y en cuáles disciplinas? ¿Están adecuadamente capacitados los docentes para ejercer las funciones tutoriales que exige la educación virtual?

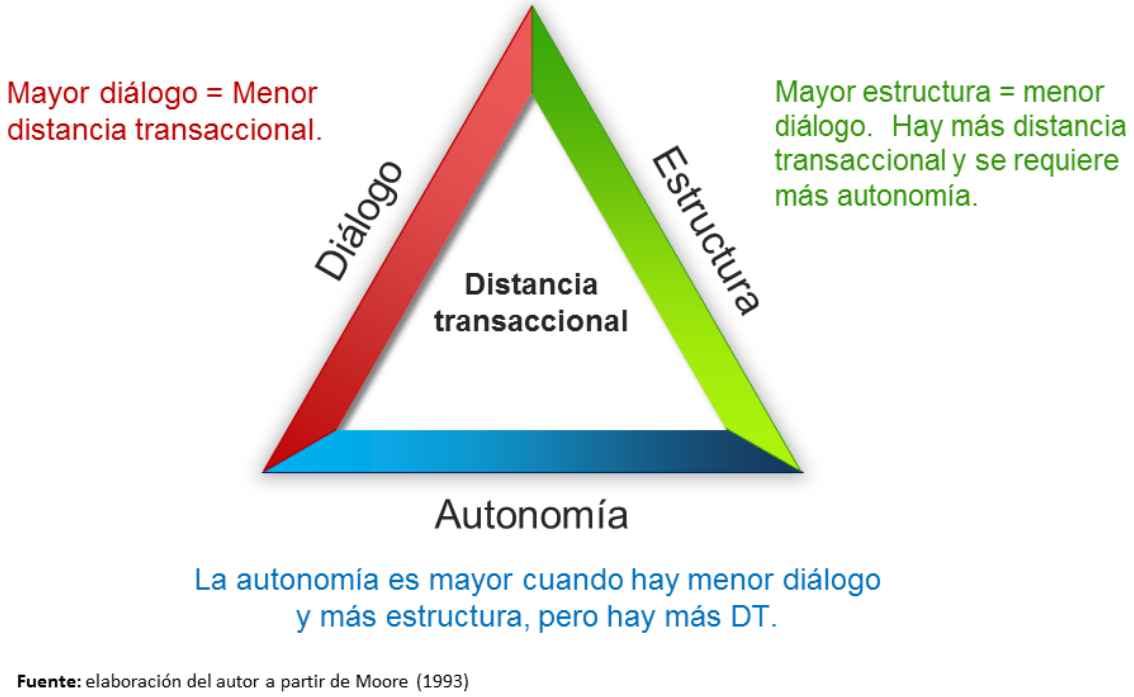
Las anteriores preguntas desatan otras tantas: ¿Es la educación virtual que se está impartiendo en Costa Rica de calidad? ¿Están satisfechos los estudiantes con el desempeño de sus profesores? ¿Qué hay del diseño de las actividades y de la calidad de los materiales y las herramientas tecnológicas utilizadas? ¿Cuál es el grado de aprendizaje que los estudiantes perciben que han logrado en las carreras virtuales? (esto desde una percepción personal). Pero, ¿realmente aprenden las competencias que se pretende que desarrollen?

Modelos para comprender la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales

Uno de los principales modelos que nos permiten entender las características de la docencia en un entorno virtual es el de Michael Moore[2], que data de los años noventa del siglo pasado (ver figura 1). Hay que tomar en cuenta que en ese momento no existía la "educación virtual" como la conocemos hoy en día, por lo que su planteamiento responde a la educación a distancia existente en esa época. Sin embargo, su modelo es perfectamente aplicable, y no solo a la educación en línea, sino también, como el mismo Moore lo consideró, a la educación presencial.

[2] Para una orientación general sobre el modelo de "Distancia Transaccional" de Michael G. Moore, véase: https://en.wikipedia.org/wiki/Transactional_distance

El sentido de “aislamiento” que experimenta el estudiante, al no estar en contacto cara a cara con el docente, se veía como la característica definitoria de la educación a distancia. Pero la “distancia transaccional” puede darse de igual forma en la educación tradicional, ya que el sentirse apartado, distante del docente, aislado del grupo, es una vivencia que surge al no haber involucramiento ni interacción, aún en las clases presenciales.



Fuente: elaboración del autor a partir de Moore (1993)

Figura 1. Modelo de Distancia Transaccional de Michael Moore.

La distancia transaccional (DT) aumenta o disminuye en función de tres factores que interactúan entre sí: el diálogo, la estructura y la autonomía. El diálogo entre el estudiante y el docente es la principal variable que incide en la DT. Una mayor intensidad de diálogo disminuye el sentido de distancia. Si hay poco diálogo, la enseñanza debe ser más estructurada. Los cursos muy estructurados cuentan con guías didácticas, aportes docentes, libros de texto, guías de estudio y otros elementos pre-definidos, que marcan la pauta para el estudio independiente por

parte del alumno. Una alta estructura requiere de una mayor autonomía del estudiante, pero nótese que entre mayor es la autonomía (el estudio autodidacta, o "auto-estudio"), mayor es la DT. Por ejemplo, en los actuales MOOCS, o cursos masivos impartidos en línea, existe un alto grado de estructuración, en un intento por compensar la ausencia de diálogo con los profesores. Esto es así porque en un MOOC se matriculan cientos o miles de estudiantes, sin capacidad para entablar una interacción real con los docentes. Los MOOCS, entonces, tienen un carácter "transmisivo", con materiales pre-definidos, como videos (de muy alta calidad, con elementos estéticos y atractivos), lecturas, guías y ejercicios, que deben ser visualizados, leídos o completados por los estudiantes, sin mucha orientación o retroalimentación, más que la que pueden proporcionar algunos compañeros[3].

Esto nos lleva a considerar otro aspecto central, y es que la DT es el principal factor relacionado con los altos índices de deserción que observamos en los MOOCS, aunque si tomamos en cuenta la "universalidad" de la DT, es un fenómeno que se da también en cursos presenciales, virtuales o "*blended*" (mixtos), cuando no hay una vinculación real del estudiante con una comunidad de aprendizaje.

Calidad de la docencia y comunidad de indagación

La calidad de la docencia en entornos virtuales tiene que ver con una serie de elementos que entran en juego en el aprendizaje virtual, entre ellos las interacciones que se establecen entre docentes y estudiantes, entre estudiantes, y entre estudiantes y contenidos o interfaces. De ellos, es la "presencia pedagógica" (las funciones que asume el docente, que en el modelo de

[3] Salgado, E. (2013). La gran máquina de enseñar. *Blog de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia* (CUED). Disponible en: http://blogcued.blogspot.com/2013/07/la-gran-maquina-de-ensenar.html?spref=bl

"Comunidad de Indagación" se conocen como "diseño y organización", "facilitación del discurso" e "instrucción directa"), la que tiene un mayor peso. ¿Cómo, entonces, saber si estas funciones se están ejecutando de la mejor forma, y si realmente conducen a un aprendizaje significativo?

Los tres "pilares" de una comunidad de aprendizaje se visualizan en la representación gráfica del modelo de "Comunidad de Indgación", de Garrison Anderson y Archer[4]. Puede apreciarse que la experiencia educativa es el resultado de la confluencia entre las tres presencias: pedagógica, social y cognitiva (ver figura 2).

Figura 2. El modelo de Comunidad de Indagación ("*Community of Inquiry*")

La "presencia" es un sentido de disponibilidad, de inmediatez, de conexión con otras personas, que similar a como se plantea en el modelo de Distancia Transaccional, no es exclusivo

[4] Véase: The Community of Inquiry, Athabasca University: https://coi.athabascau.ca/

de la virtualidad. En la educación virtual, la creación de presencia pasa por la mediación tecnológica, caracterizada además, en la mayoría de los casos, por la asincronía. Este es un gran reto para los docentes.

En la literatura científica encontramos que la presencia pedagógica es, como la han denominado algunos autores, el "elemento orquestador", es decir, el factor principal que organiza e incide en las demás presencias y en la experiencia positiva de aprendizaje por parte de los estudiantes[5]. Fue además corroborado por una investigación que realicé en una universidad privada costarricense, con estudiantes y profesores en un programa de posgrado impartido en modalidad virtual[6]. La interacción entre estudiantes, así como el grado de aprendizaje percibido, se relacionó directamente con las funciones docentes de diseño y organización. Es decir, la forma como están planteadas las actividades de los cursos, aunado por supuesto a la frecuencia, el orden y la calidad con que el docente facilita el intercambio, es percibida por los estudiantes como un aspecto central que define su aprovechamiento.

Consideraciones para evaluar la docencia en carreras virtuales

Evaluar la docencia en educación virtual presenta una serie de retos. La "separación" espacio-temporal entre actores nunca deja de ser una barrera por superar. Pero acaso también existan algunas ventajas con respecto de la educación presencial, derivadas del uso de las

[5] Shea, P., Vickers, J., y Hayes, S. (2010). Online instructional effort measured through the lens of teaching presence in the Community of Inquiry framework: A re-examination of measures and approach. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol.11, No.3, p.127-154. Disponible en: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ913864.pdf

[6] Salgado, E. (2015). *La enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual desde la experiencia de estudiantes y profesores de posgrado.* Tesis para optar por el grado de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Costa Rica. Disponible en: https://www.academia.edu/11129955

tecnologías de información y comunicación, que nos permiten establecer criterios y construir indicadores para evaluar la calidad de la enseñanza (y del aprendizaje también).

Partiendo de mi experiencia al diseñar, impartir y evaluar cursos virtuales, administrar plataformas y elaborar propuestas curriculares, así como al hacer investigación empírica con estudiantes y profesores en la modalidad "*online*", quisiera proponer las siguientes consideraciones en cuanto a la evaluación de la calidad de la docencia en entornos virtuales:

- Una evaluación integral de la docencia virtual debe comprender, al menos: 1) una evaluación "externa" del diseño, los materiales, las actividades y las interacciones que se generan en los cursos; 2) la mirada de los propios estudiantes, de forma cuantitativa, pero en especial, cualitativa; y 3) la perspectiva de los docentes.

- La percepción estudiantil debe analizarse desde los tres componentes del modelo de "Comunidad de Indagación": presencia pedagógica, presencia social, y presencia cognitiva. Como parte de esta última, es esencial evaluar el "**aprendizaje percibido**", de una manera cualitativa. Las potencialidades o los obstáculos que ellos perciben para "simplemente aprender" nos darán una guía sobre aquellos aspectos en los que debemos profundizar.

- No es posible sacar conclusiones, ni obtener resultados verdaderamente útiles para modificar nuestras prácticas de enseñanza a nivel institucional o local (de cada curso), si nos quedamos solamente con la perspectiva de los estudiantes, y desconocemos la de los docentes que imparten cursos virtuales. En investigaciones en las que he abordado la visión de los profesores, me he encontrado con algunos factores relacionados con el bajo desempeño docente: profesores sobrecargados de trabajo; profesores poco capacitados

para asumir la enseñanza virtual; profesores que creen que la educación virtual es inferior en calidad en comparación con la presencial.

- La evaluación de la docencia es un proceso de indagación multimodal, que debe atender a una diversidad de fuentes de información y de múltiples actores. No solo los estudiantes y los profesores, sino también quienes han abandonado el programa o carrera, quienes ya han culminado un curso o titulación, e incluso observadores externos, deberían tomarse en cuenta para contrastar sus percepciones.

- Las plataformas de gestión de aprendizaje (LMS) nos brindan la posibilidad de generar estadísticas ("*learning analytics*") sobre el uso de las diferentes herramientas por parte de profesores y alumnos. El hecho de que todas las interacciones queden registradas nos permite evaluar indicadores tanto cuantitativos (frecuencia, número de interacciones, número de accesos, duración de las actividades, etc.), como cualitativos (análisis de contenido de las interacciones y las producciones académicas de los estudiantes), que no podemos (ni debemos) desaprovechar para obtener una visión más amplia de lo que sucede en un entorno virtual de aprendizaje.

- A pesar de tener la capacidad de capturar y analizar datos cuantitativos a partir de las tecnologías, la verdadera comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales tiene lugar desde lo cualitativo. La cuantificación puede servirnos para tener un indicador, llamar nuestra atención, alertarnos sobre posibles aspectos que influyen, pero las conexiones entre los factores y el sentido de lo que ocurre en un entorno virtual los aprehendemos principalmente desde la **experiencia** de los actores. Los

indicadores cuantitativos nos orientan y sirven una función de monitoreo, tanto transversal como longitudinal, pero al contrastarlos con las experiencias de las personas que interactúan en el entorno virtual, generamos información que nos permite reorientar nuestros pasos a través de la retroalimentación al personal académico, el diálogo con los estudiantes, la formación docente, la reflexión y la redirección de nuestras acciones.

- La educación virtual universitaria difiere en mucho de los enfoques de "*e-learning*" utilizados en capacitación empresarial o en otros ámbitos; los MOOCS no son tampoco un modelo a seguir, al menos en la formación bajo un enfoque crítico, humanístico, creativo y socio-constructivista[7]. El material "enlatado" no debe primar sobre los siguientes tres aspectos:

    - La coherencia entre las actividades, los recursos propuestos, y el diseño general del curso, en función de los objetivos finales que se desea alcanzar. La pregunta debe ser: "Si los estudiantes van a poder hacer esto, ¿qué actividades deberán realizar durante el curso para lograrlo?".

    - La construcción y el sostenimiento de una "comunidad de aprendizaje" en la que confluyan las tres presencias: pedagógica, social y cognitiva. Esta comunidad debe pasar por los diferentes momentos de la generación de presencia cognitiva: eventos detonadores; exploración; integración; y resolución. Pasar de la reflexión individual al compartir; a la construcción negociada de significados.

[7] Valverde Berrocoso, J. (2014). MOOCS: Una visión crítica desde las Ciencias de la Educación. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol.18, No.1. Disponible en: www.ugr.es/~recfpro/rev181ART6.pdf

- La calidad del **diálogo**, base del acto educativo (Paulo Freire, Martin Buber, Gorsky y Caspi)[8]. Cuando preguntamos a los actores (estudiantes y docentes) sobre las características del diálogo que se establece entre ellos en los cursos virtuales, sale a relucir una amplia gama de aspectos que nos dan una luz sobre la experiencia educativa[9].

Por lo tanto, es imprescindible contemplarlos en la evaluación docente en entornos virtuales, desde la perspectiva de las personas que intervienen en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

La evaluación de la docencia en carreras virtuales, al igual que en todo contexto educativo, debería partir de un modelo conceptual, que nos permita comprender cómo tienen lugar las acciones docentes y cómo estas interactúan para generar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. La evaluación docente debe formar parte de un "sistema". Evaluar la docencia no significa únicamente la aplicación de cuestionarios a los estudiantes cada ciclo lectivo. Los resultados de estas evaluaciones tienen poca utilidad en la mayoría de las instituciones de educación superior. Para que tengan un impacto real en el mejoramiento de la enseñanza, hay que diseñar e implementar un verdadero sistema de retroalimentación y capacitación del profesorado. Este sistema no debe ser "punitivo", en el sentido de identificar solamente las fallas con el objeto de amonestar o incluso descontinuar el nombramiento de algún docente.

---

[8] Gorsky, P., y Caspi, A. (2005). Dialogue: A theoretical framework for distance education instructional systems. *British Journal of Educational Technology*, Vol.36, No.2, p.137-144. Disponible en: http://www.openu.ac.il/personal_sites/avner-caspi/Download/bjet_published_v.pdf

[9] Salgado, E. (2015). Diálogo y aprendizaje percibido en estudiantes de modalidad virtual: Abordaje cualitativo en un programa universitario en Costa Rica. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (RIED), Vol.18, No.1, pp.191-211. Disponible en: http://ried.utpl.edu.ec/es/dialogo-aprendizaje

Es preciso reflexionar sobre la pregunta: ¿para qué evaluamos? Esto nos dirá cómo debe ser el sistema de retroalimentación y capacitación. ¿Evaluamos para señalar a los "malos docentes"? ¿Para satisfacer la expectativa de los estudiantes vistos como "clientes"? ¿Para dar cuenta a quiénes? ¿Para cumplir con un requisito institucional? ¿Para mejorar la calidad de la enseñanza y desarrollar las competencias de los estudiantes?

Tenemos que definir criterios de evaluación en conjunto con los profesores, los estudiantes, los administradores del programa, e incluso con egresados. Propiciar el involucramiento de los diferentes grupos, tanto quienes ejercen la docencia como las personas que se están formando. Estos criterios, además, deben ser de conocimiento de toda la comunidad.

Es fundamental obtener la percepción de los mismos profesores sobre su experiencia como docentes, los retos, dificultades, expectativas e inquietudes que puedan tener. Los profesores deben dar su parecer, y en el relato de sus experiencias podemos comprender mejor cómo los perciben sus estudiantes. En ocasiones los estudiantes esperan un docente que les exija poco, que sea permisivo, y el profesor puede tener un criterio distinto. Existen además diversos "estilos de enseñanza", así como particularidades de la docencia en ciertas disciplinas o asignaturas, que es necesario contemplar. No podemos evaluar a los profesores y exigirles cambios en sus estrategias de enseñanza si no tenemos criterios claros, y si no ofrecemos además un programa permanente de capacitación en habilidades docentes, que responda al modelo pedagógico que queremos promover.