

Diálogo y aprendizaje percibido: Las experiencias de los estudiantes como indicadores de calidad en la educación virtual.

Salgado García, Edgar.

Cita: Salgado García, Edgar (2016). Diálogo y aprendizaje percibido: Las experiencias de los estudiantes como indicadores de calidad en la educación virtual. *IV Foro Costarricense de Educación Virtual*. Universidad Técnica Nacional (UTN), Costa Rica, Alajuela.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/edgar.salgado.garcia/6>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.

Para ver una copia de esta licencia, visite

<http://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: <http://www.aacademica.org>.

Diálogo y aprendizaje percibido: Las experiencias de los estudiantes como indicadores de calidad en la educación virtual

Edgar Salgado García¹

IV Foro Costarricense de Educación Virtual
Universidad Técnica Nacional (UTN), Costa Rica
16 de noviembre de 2016

Resumen

El objetivo de esta ponencia es dar a conocer y discutir los resultados de varias investigaciones empíricas realizadas por el autor sobre la naturaleza de las experiencias de los estudiantes en cursos virtuales, desde las categorías de diálogo y aprendizaje percibido. Los estudios se llevaron a cabo con metodologías cualitativas a partir de la Teoría Fundamentada, complementadas con instrumentos de evaluación docente y análisis de datos de las plataformas de gestión de aprendizaje. Se plantea que entre los indicadores de calidad se debe prestar atención a las experiencias reportadas por los actores de las comunidades de aprendizaje, quienes cumplen un rol protagónico en la educación en línea. Los aspectos formales, como los recursos tecnológicos y el diseño instruccional, deben contribuir a generar experiencias de aprendizaje conducentes a la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades. Finalmente, se hará una síntesis y se darán recomendaciones para continuar en la línea de investigación sobre educación virtual en el contexto costarricense.

Palabras clave: Educación virtual, educación a distancia, comunidad de indagación, diálogo, aprendizaje percibido

Abstract

The goal of this presentation is to review and discuss the findings of empirical research conducted by the author on the nature of students' experiences in online courses, using the categories of dialogue and perceived learning. The studies were carried out using qualitative methodologies based on Grounded Theory, in addition to teaching evaluation questionnaires and data analysis from the learning management systems. It is suggested that we must pay attention to the experience reported by the agents in learning communities, who play a key role in online education. Formal aspects, such as technological resources and instructional design must be directed at promoting learning experiences leading to knowledge construction and skill development. Finally, there will be a synthesis and recommendations for guiding research in online learning in the Costa Rican context.

Keywords: Online learning, distance education, community of inquiry, dialogue, perceived learning

¹ Doctor en Ciencias de la Educación, máster en Psicología, licenciado en Psicología, y bachiller en Psicología y Antropología. Experto en *E-learning*, Universidad Tecnológica Nacional de Argentina. Profesor del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CREFAL), México. Actualmente es consultor para instituciones de educación superior en procesos de autoevaluación y acreditación con el SINAES, así como diseño de carreras virtuales, especialmente con la plataforma Moodle. Sus investigaciones se han publicado en la Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED) y la Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES). Correo electrónico: esalgado@educationalresearch.cr

Introducción

Cuando se habla de calidad en la educación virtual, comúnmente se hace referencia a la plataforma tecnológica, las características de los materiales didácticos, el uso de medios audiovisuales, la “usabilidad”, el diseño instruccional, la administración de usuarios, las evaluaciones y otros elementos que podríamos catalogar como “estructurales”. Se deja de lado que la educación es un **acto dialógico** entre personas. Aunque el soporte tecnológico, la bondad del diseño de los cursos, y la calidad de los materiales son importantes, y sin duda facilitan el diálogo entre los actores, la experiencia de los participantes es fundamental.

Por lo general, en las universidades, empresas y centros de formación, las preocupaciones en torno a la implementación de una estrategia de *e-learning* o educación virtual se centran en consideraciones tecnológicas y de gestión. Los enfoques basados en “diseño instruccional” tienden a considerar la estructura de los cursos como si se tratara de elaborar un plano para construir un edificio².

Imaginemos que un arquitecto diseña una escuela, con unas instalaciones muy bonitas, levantadas siguiendo al pie de la letra cada indicación de un plano que contó con el aval de los ingenieros y de las autoridades competentes. Pensemos en lo que ese arquitecto tenía en mente a la hora de trazarlo. Es posible que haya tenido muy buenas intenciones, y que haya tomado en cuenta las expectativas de los maestros y estudiantes que asistirán a esa escuela [o las que el arquitecto pensaba que eran esas expectativas]. Un inspector revisa el plano y, posteriormente, la construcción. Todo le parece magnífico. La escuela está lista para iniciar las clases. Ese es el tipo de evaluaciones de calidad basadas en la estructura.

Qué ocurre cuando las personas llegan a esa escuela e inician sus actividades de enseñanza y aprendizaje es otra historia. ¿Cómo perciben el edificio? ¿Qué tipo de interacciones permiten sus salones y espacios comunes? ¿Cómo son las actividades que se pueden llevar a cabo en las áreas de esparcimiento? ¿Permiten las aulas el aprendizaje colaborativo? ¿Qué opinan los estudiantes, maestros, y padres de familia? ¿El mobiliario y los equipos del centro educativo propician el aprendizaje? ¿Consideran los estudiantes que realmente están aprendiendo en ese lugar?

Como vemos, si bien la estructura es relevante y constituye la base que hace posible la actividad educativa, en el tanto brinda el espacio para que esta tenga lugar, un aspecto de especial interés es lo que ocurre dentro de la escuela una vez construida. Sobre todo si se cumple el objetivo último: que los estudiantes aprendan.

En esta ponencia, sugiero que el diálogo y el aprendizaje percibido son dos aspectos que debemos contemplar en la evaluación de calidad de un programa formativo en educación virtual. Expondré los resultados de algunas investigaciones al respecto, e intentaré hacer ver que la experiencia de los participantes es fundamental para tener un panorama completo sobre las virtudes y las áreas de mejora.

² Por ejemplo, el modelo de evaluación de cursos virtuales “Quality Matters”, de gran difusión entre las universidades de los Estados Unidos. Véase: <https://www.qualitymatters.org/>

Marco teórico

Para comprender el papel del diálogo en la educación a distancia –vista como educación virtual o “*e-learning*” para nuestros efectos– es preciso remitirnos a algunos modelos conceptuales que se han desarrollado para explicar los factores que en ella intervienen. Comenzaremos por la llamada “Teoría de Distancia Transaccional”, para luego pasar a revisar el modelo de Comunidad de Indagación, y finalmente, la Teoría Unificada de la Instrucción, cuyo centro es, precisamente, el diálogo.

El reto de la distancia

La Teoría de Distancia Transaccional (TDT) de Michael Moore es la base de la relativamente escasa teorización que existe en la educación a distancia, asimilada hoy a la educación virtual. Casi todas las teorías que existen actualmente son variaciones del planteamiento básico de Moore. Para este autor, existen dos factores principales que determinan el sentido de distancia y la potencial autonomía de la persona que aprende: la estructura y el diálogo. De esta forma, para Moore (1993):

“El diálogo es deliberado, constructivo y valorado por cada parte. Cada parte de un diálogo es una persona que escucha respetuosa y activa; cada una contribuye y construye sobre las contribuciones de la otra parte o partes. La dirección del diálogo en una relación educativa se dirige a una mejor comprensión por parte del estudiante” (p.24).

Asimismo, Moore (1993) define así la “estructura”:

“La estructura expresa la rigidez o flexibilidad de los objetivos educacionales, estrategias de enseñanza y métodos de evaluación de un programa. Describe el grado en el cual un programa educativo puede acomodarse o dar respuesta a las necesidades de cada aprendiz” (p.26).

De acuerdo con Gorsky y Caspi (2005), las siguientes son las interacciones entre los factores que entran en juego la Teoría de Distancia Transaccional:

1. El diálogo y la distancia transaccional (DT) son inversamente proporcionales. Entre mayor diálogo, menor es la DT. “Uno de los principales determinantes del grado en que se puede superar la DT es el diálogo entre aprendices e instructores, así como el grado en el cual este se logra” (Moore, 1993, p.26).
2. Una mayor estructura disminuye la intensidad del diálogo, lo cual a su vez aumenta el grado de DT. “Cuando un programa es altamente estructurado y no existe diálogo docente-aprendiz, la DT entre los aprendices y los docentes es alta” (Moore, 1993, p.27).
3. La DT y la autonomía del aprendiz son directamente proporcionales. “Entre mayor estructura y [por lo tanto] menor diálogo en un programa, mayor será la autonomía que el aprendiz deberá ejercer” (Moore, 1993, p.27).

Comunidad de indagación y “presencia”

En la actualidad ganan terreno los modelos de Educación dialógica y Comunidad de indagación, este último aplicado al aprendizaje mediado por computadoras y redes. La Comunidad de Indagación es un modelo para comprender las interacciones que ocurren en un grupo de personas que aprende en un entorno virtual (aunque puede también aplicarse a otros contextos, incluidos el “*blended*” y el presencial). Originalmente formulado por Garrison, Anderson y Archer (2000), ha sido uno de los modelos, después de la Teoría de Distancia Transaccional, que más investigación ha generado en el ámbito de la educación a distancia, a partir del 2000 y hasta el presente.

La Comunidad de Indagación hereda la preocupación por la “distancia”, concepto en el que se basa la TDT de Moore. La distancia no es exclusiva de la Educación a Distancia (EaD), puede darse también en la educación presencial. Sin embargo, en la EaD es el componente clave. Se ve la distancia como un obstáculo por vencer. El diálogo, así, sería el elemento que puede cerrar la brecha. Para Moore, la DT es un “fenómeno psicológico”.

En contraposición a la distancia, emerge el concepto de “presencia”, que tampoco es nuevo. Tiene una larga historia, que podemos trazar hasta John Dewey. La presencia es también un fenómeno “psicológico”, una sensación de que las personas participantes y quienes median el aprendizaje “están allí”, a pesar del medio que las pone en contacto. El conductismo tiene también el concepto de “*fading*” o desvanecimiento: de manera paulatina, ir variando un estímulo, el cual puede ser la misma intervención de una persona docente o terapeuta, hasta que la conducta de quien aprende pueda ser controlada por los estímulos “naturales” de su ambiente. En las teorías del aprendizaje social, se habla de “andamiaje”. Vigotsky plantea una “Zona de Desarrollo Próximo”, en la que se aprende con la ayuda de una persona más experimentada, que puede ser no solo el docente, sino también uno o más miembros del grupo de pares.

Las tres presencias del modelo de Comunidad de Indagación: pedagógica, social y cognitiva, se convierten en los pilares de la experiencia educativa, la cual se ubica en la confluencia de estas. Como un “banco de tres patas”, el aprendizaje no se sostiene (o al menos no con tanta solidez), si flaquea alguna de ellas. Siendo una de las más importantes la presencia pedagógica, según múltiples estudios (Croxtton, 2014). Desde un inicio, Garrison et al. (2000) la situaron en un lugar central de su modelo:

La presencia pedagógica se describe como el elemento que mantiene unida a la Comunidad de Indagación, y que influye en el desarrollo tanto de la presencia cognitiva como de la social, a través de la dirección y el liderazgo de la experiencia educativa (Garrison et al., 2000).

Los tres componentes de la presencia pedagógica, a saber: instrucción directa, diseño y organización, y facilitación del discurso, son especialmente relevantes. En el modelo de Comunidad de Indagación la “estructura” encuentra un lugar en la organización y la habilidad de generar interacción, en la presencia pedagógica, como también en las fases de la presencia cognitiva. Esto nos acerca a una concepción de “estructura” no solo basada en el “diseño”, sino también en la interacción.

La presencia pedagógica engloba dos aspectos fundamentales, tanto la estructura, vista como organización de la enseñanza, como el diálogo, visto como “facilitación del discurso”. Es por ello, como ya hemos visto, que esta presencia se considera un elemento fundamental de la Comunidad de Indagación. Considérese, por ejemplo, la siguiente afirmación de Shea, Vickers y Hayes (2010):

Se ha planteado la hipótesis de que la presencia pedagógica del docente es un indicador de la calidad de la enseñanza en línea. La investigación empírica ha respaldado esta idea con evidencias que muestran fuertes correlaciones entre la calidad de la presencia pedagógica y la satisfacción y el aprendizaje de los estudiantes.

Garrison, Anderson y Archer (2000) definen la presencia social como “... la capacidad de proyectarse a uno mismo como una persona real (nuestra personalidad completa), tanto social como emocionalmente en un ambiente en línea”. La presencia social es un factor de gran importancia, en tanto promueve la identificación de los estudiantes con un grupo de pertenencia, lo cual ha sido estudiado desde modelos como el de “integración social”, de Tinto, uno de los más utilizados para explicar la deserción estudiantil en las universidades. El tema central es que la relativamente alta deserción observada en la EaD tiene que ver, precisamente, con un menor grado (debido a la separación) de integración social y académica. Por ejemplo, participar activamente como miembro de un grupo, interactuar con los profesores, etc.

Por su parte, la presencia cognitiva ha sido definida como: “...el grado en el que las personas que aprenden son capaces de construir y confirmar significados a través de la reflexión y el discurso sostenidos” (Swan, Richardson, Ice, Garrison, Cleveland-Innes, y Arbaugh, 2008). La presencia cognitiva se relaciona con la interacción entre los estudiantes y los contenidos del curso, y consta de un ciclo de 4 fases: evento detonante, exploración, integración y resolución.

Es de notar que el diálogo generado por las presencias pedagógica y social debe tener una intencionalidad relacionada con el aprendizaje de un contenido o habilidad, y es allí donde la presencia cognitiva adquiere relevancia. Un curso con mucha interacción no garantiza el aprendizaje, si no hay un objetivo claro al cual se orienten las actividades (Gorsky y Caspi, 2005).

A continuación se presenta una recopilación de definiciones del concepto de “presencia”, en las cuales puede apreciarse su sentido “psicológico”. Esto es relevante por cuanto refiere a una percepción.

- **Hauswirth (2010), citado en Redmond (2011):** “La presencia puede definirse como la capacidad de identificar automáticamente el estado y la disponibilidad de compañeros de aprendizaje, de manera que se dé a otros la impresión de que usted está presente”.
- **Hosler y Arend (2013):** “El concepto de presencia no es nuevo, y en el contexto de los ambientes de aprendizaje mixtos y virtuales, generalmente se refiere a un sentido de ‘estar ahí’ y ‘estar disponible’, a pesar de que el entorno de aprendizaje sea virtual”.

- **Lombard y Ditton (1997), citados en Hosler y Arend (2013):** “Presencia es la ilusión de que una experiencia mediada no es realmente mediada. La no-mediación, de acuerdo con los autores, brinda una ‘ilusión’ de que el medio de comunicación no está presente en el ambiente de comunicación del aprendiz, y que esta ilusión causa que el aprendiz responda como si el medio o la tecnología creada por los humanos no estuviera presente”.
- **Riva (2009), citado en Hosler y Arend (2013):** “Presencia es un fenómeno neuropsicológico cuyo objetivo es producir un sentido de agencia y control, en un ambiente que apoya a los usuarios y sus intenciones”.
- **Hosler y Arend (2013), concluyen:** “La presencia en línea, en esencia, se refiere a la capacidad que uno tiene, sea como estudiante o como docente, de proyectar una sensibilidad humana, calidez e intimidad hacia un entorno mediado por la computadora, que carece de las señales auditivas, visuales y verbales que se encuentran en un aula tradicional”.

El diálogo como centro

En su *Unified Theory of Instruction* (UTI), Gorsky y Caspi (2009) proponen que todo elemento en un sistema formativo es o un diálogo o un recurso que apoya el diálogo. Para ellos, los diálogos se correlacionan directamente con los resultados de aprendizaje. Los diálogos pueden ser intrapersonales (entre el estudiante y el material o contenido) o interpersonales (entre los estudiantes mismos, y entre los estudiantes y el docente o facilitador). El diálogo intrapersonal mediatiza el aprendizaje; y el diálogo interpersonal lo facilita.

Por otra parte, para estos autores, los recursos educativos pueden ser estructurales o humanos. Los primeros son todos los materiales que se ponen a disposición de la comunidad de aprendizaje de manera deliberada: la plataforma, textos, imágenes, videos, bibliotecas digitales, páginas web, etc. Los segundos (recursos humanos) son los miembros de la comunidad: estudiantes y docentes.

Puede verse, en esta teoría, que el diálogo es el núcleo de la experiencia educativa, conducente al aprendizaje. El diálogo no está por un lado y los recursos por otro, sino que estos últimos están en función del primero. Se inspira en la teoría de Lev Vigotsky, para quien el aprendizaje es un fenómeno eminentemente social.

El aprendizaje se plantea como una construcción social, que requiere de la interacción con otros, el uso del lenguaje como herramienta y que cuestiona las relaciones de poder (verticales). Se retoman teorías “antiguas” (John Dewey, Lev Vigotsky, Mikhail Bakhtin, Paulo Freire) que se reinterpretan a la luz del contexto actual.

Tomando como referencia los modelos anteriores, realicé dos investigaciones: una preliminar, y otra más sistemática, con el objetivo de profundizar en la relación entre el diálogo en cursos virtuales, y el aprendizaje percibido por parte de los estudiantes, las cuales quisiera compartir con ustedes a continuación.

Metodología

Entre 2013 y 2014 llevé a cabo dos estudios, ambos bajo la metodología cualitativa de la “*Grounded Theory*” o Teoría Fundamentada, con la intención de analizar las percepciones de estudiantes de carreras de posgrado sobre las interacciones que tienen lugar en cursos totalmente virtuales, impartidos en una universidad costarricense.

Los objetivos fueron establecer la naturaleza del diálogo en cursos virtuales (entre estudiantes y docentes, y entre los mismos estudiantes) en comparación con cursos presenciales; así como determinar cuáles son las características de los cursos virtuales que se asocian con un mayor grado de aprendizaje percibido, utilizando el modelo de tres presencias de la Comunidad de Indagación. Se plantearon categorías de análisis orientadoras, mientras que otras emergieron durante el proceso.

Las fuentes de información abarcaron cuestionarios abiertos, interacciones en los cursos, entrevistas a profundidad, y grupos focales. Los datos se organizaron con la ayuda de un *software* especializado para análisis cualitativo (*Atlas Ti*).

Los resultados del primer estudio se publicaron en una revista académica (Salgado, 2015a) y los del segundo fueron parte de una tesis doctoral (Salgado, 2015b). Para efectos de la ponencia, nos limitaremos a esta breve descripción. Quienes se interesen en conocer más detalles de estas investigaciones, pueden consultar la metodología y los resultados completos descargando los documentos originales, cuyos enlaces están disponibles en el apartado de referencias al final del texto.

Resultados

A continuación un resumen de los hallazgos más relevantes:

- No hay mayor diferencia entre la percepción de calidad que tienen los estudiantes de los cursos virtuales, con respecto de los cursos presenciales. Es inclusive ligeramente superior en los virtuales.
- Para que el aprendizaje percibido sea igual en un curso virtual que en uno presencial, debe existir, como mínimo, una intensidad de diálogo equivalente.
- Los cursos virtuales brindan la oportunidad de participar a personas que no lo hacen tanto en los cursos presenciales, y permiten un mayor tiempo para preparar, reflexionar, y fundamentar los aportes en los foros de discusión.
- Un elemento “...que tiene un peso importante en la percepción de un mayor grado de aprendizaje en la modalidad virtual, tiene que ver con la autonomía del estudiante y su grado de responsabilidad. Los estudiantes que así opinaron tendieron a percibir, además, esta mayor autonomía y responsabilidad, como características deseables de la educación virtual, y que les mueven a continuar aprendiendo. También se encontró que la autonomía tiende a asociarse con una mayor satisfacción de los estudiantes con los cursos virtuales” (Salgado, 2015a, p.208).

- Uno de los factores más importantes en la determinación del aprendizaje percibido es el orden con que el profesor facilita el proceso. La retroalimentación oportuna y centrada en el aprendizaje (presencia pedagógica + presencia cognitiva) resulta esencial.
- Los cursos “desordenados” se asocian con una baja percepción de aprendizaje, y se caracterizan, entre otros, por una carga de trabajo excesivo y por una escasa retroalimentación por parte del docente. (Escasa presencia pedagógica y cognitiva).
- En los cursos sin orden ni estructura, los estudiantes manifiestan que la interacción es limitada, hay poco aprovechamiento de las herramientas de comunicación, y se participa “por obligación”. Los cursos se limitan a un intercambio de mensajes. (Poca presencia social y cognitiva).
- El diálogo con los compañeros parece guardar relación con el papel del docente como promotor del intercambio en los cursos virtuales. (Presencia pedagógica—facilitación del discurso).
- En los cursos en que el papel orquestador del docente fue evaluado de manera más alta, hubo una mayor valoración positiva del aprendizaje colaborativo (hasta superior a 9 en una escala de 0 a 10).
- La “calidez”, o cordialidad en la relación entre el docente y los estudiantes, puede ser percibida en un entorno asincrónico, y es un factor determinante en la percepción positiva del diálogo y un consecuente mayor grado de aprendizaje percibido.
- Las estrategias de enseñanza y aprendizaje más asociadas con el aprendizaje percibido fueron aquellas que enfrentan a los estudiantes a la realidad del ámbito laboral: análisis de casos, desarrollo de competencias profesionales y aplicación en contexto.
- Una “alta exigencia académica” (equilibrada con un adecuado apoyo por parte del profesor) se relaciona directamente con un mayor aprendizaje percibido.
- Los estudiantes consideran que la autonomía es una habilidad deseable y hasta cierto punto condicionante del éxito; perciben, sin embargo, que los cursos en los que se adquieren conocimientos procedimentales complejos, como las matemáticas, pueden no ser tan efectivos en la modalidad virtual.

Discusión

Los resultados anteriormente expuestos pueden entenderse bajo la sombrilla tanto de la TDT de Moore, como del modelo de Comunidad de Indagación (Garrison, Anderson, y Archer, 2001). Pero nos impulsan también hacia la Teoría del Diálogo Instruccional (Gorsky y Caspi, 2009). Si bien debe reconocérsele a Moore su contribución al desarrollo de la investigación en EaD, su modelo está quedando desfasado ante la creciente importancia de las transacciones dialógicas que permiten las tecnologías actuales. En tiempos de Moore, la distancia, la estructura y la autonomía se concebían en términos de una EaD bastante limitada en cuanto a sus posibilidades interactivas. Es natural, por lo tanto, que estas categorías fueran de especial preocupación.

La estructura: ¿“Blueprint” u organización de la enseñanza?

La estructura se entiende, en el modelo de Moore (1993), como los aspectos formales del diseño instruccional. Así vista, como “*blueprint*”, una alta estructuración puede sin duda reducir la intensidad del diálogo. El “producto enlatado” tiene una alta estructura, lo cual disminuye significativamente la posibilidad de que exista un intercambio dialógico en el seno de la comunidad de aprendizaje. No solamente por su rigidez funcional, sino porque da por sentado que hay unos contenidos ya establecidos, que no dan pie a un aprendizaje divergente. ¿Sobre qué se va a dialogar, si ya existe una verdad preconcebida?

No obstante, hay otros elementos de la “estructura” de un curso a distancia que también son importantes. El orden u organización en el desarrollo del curso, de acuerdo con una ruta que fomenta el diálogo y que conduce a secuencias de exploración, indagación, perspectivas compartidas y síntesis (o lo que se conoce como “presencia cognitiva” en el modelo de Comunidad de Indagación) son percibidas por los estudiantes como una característica deseable y conducente a un aprendizaje profundo. Este aspecto, que podríamos vincular a la “organización de la enseñanza” (una de las funciones de la presencia pedagógica en el modelo de Comunidad de Indagación), resulta fundamental para un mayor aprendizaje percibido.

Es decir, la estructura no compete únicamente al diseño o “*blueprint*”, sino que tiene que ver también con la naturaleza de la interacción que se establece en el curso entre el docente y los estudiantes. La estructura se traslapa con el diálogo, aunque no son idénticos. Podemos ver la estructura como ese orden, o sistematicidad, en el diálogo que entabla el docente a través de una actividad de curso bien organizada.

El papel de la autonomía

La autonomía fue definida por Moore (1993) como “...el grado en el cual en la relación de enseñanza / aprendizaje, es el aprendiz en lugar del docente quien determina las metas, las experiencias de aprendizaje y las decisiones de evaluación del programa educativo” (p.31). Sin embargo, en la teoría de Moore, pareciera que la autonomía es un mecanismo al que se recurre cuando hay poco diálogo. En otras palabras, puede concebirse como una capacidad de “auto-estudio”, o un aprendizaje individual, meramente receptivo, ante la ausencia de interlocutores en el proceso. De hecho, según este modelo, entre mayor es la autonomía, mayor es la DT.

En algunas investigaciones, se ha encontrado más bien que los estudiantes intentan primero comprender los materiales por su cuenta, y cuando enfrentan dificultades, es que entablan el diálogo con sus pares, prefiriendo incluso este a la interacción con el docente (Caspi y Gosrky, 2006).

Por otra parte, Shearer, Gregg, Joo, y Graham (2014) proponen que una baja intensidad de diálogo no siempre afecta el sentido de DT, la cual puede ser compensada por la autonomía de los estudiantes. Esta autonomía está muy relacionada con la habilidad de auto-dirección o autorregulación de los aprendices (*self-directed learning*).

Lo que vemos es que la autonomía se está entendiendo como un proceso de aprendizaje individual, sin considerar la naturaleza social del aprendizaje. Si bien una persona podría

aprender por sí misma, el tomar decisiones sobre sus metas de aprendizaje, la manera como prefiere aprender, y la evaluación de su propio aprendizaje, son aspectos que pueden, y deben, darse también en el contexto dialógico.

De esta manera, podríamos hacernos varias interrogantes: ¿Puede coexistir una alta intensidad de diálogo con el aprendizaje autorregulado? ¿O es que la autonomía equivale a aislamiento? ¿Estamos ante factores mutuamente excluyentes? La auto-regulación del aprendizaje, en medio de un verdadero diálogo, en términos de las definiciones antes apuntadas (y no solamente como comunicación o interacción), ¿puede darse, e incluso fomentarse, a través del diálogo?

Una pregunta central es, por lo tanto, si la autonomía es algo a lo que obliga la ausencia de diálogo, aumentando así la DT, o si la autonomía es una habilidad preexistente en los estudiantes (más o menos desarrollada en algunos), que modula el sentido de distancia, y que incluso puede favorecer aún más las transacciones dialógicas.

Percepciones vs. resultados

Se ha encontrado que no siempre la percepción sobre las interacciones que se dan en los cursos virtuales se relaciona con las medidas de aprendizaje “objetivas”. Por ejemplo, Maddrell, Morrison y Watson (2011), afirman:

Mientras que se encontraron relaciones positivas significativas entre las presencias social, pedagógica y cognitiva, así como entre cada una de estas presencias y el aprendizaje percibido y la satisfacción de los estudiantes, no se encontró una relación entre el puntaje compuesto del Col [Cuestionario que evalúa las presencias de la Comunidad de Indagación] y ninguna de las evaluaciones de aprendizaje aplicadas por el profesor. Solo la sub-escala de presencia cognitiva tuvo una correlación positiva significativa ($r^2 = .08$) con una de las tres evaluaciones de aprendizaje administradas por el docente. Sin una relación entre el marco teórico de la Col y mediciones objetivas del aprendizaje, el valor de la Col como modelo de proceso educativo queda cuestionado. Además, los resultados de este estudio sugieren que las mediciones basadas en cuestionarios de Col y los auto-reportes de aprendizaje de los estudiantes se usan más apropiadamente como una aproximación de las actitudes de los estudiantes hacia los cursos, antes que como medidas de los logros de aprendizaje.

Lo anterior concuerda con un reciente estudio, de Giannousi y Kioumourtzoglou (2016), en el que la presencia cognitiva fue el factor de más peso asociado con la satisfacción con los cursos en una muestra de 214 estudiantes universitarios en un programa híbrido o “*blended learning*”. Esto sin demeritar el aporte de las otras dos presencias –pedagógica y social– a la variable dependiente (satisfacción). Las autoras citadas resaltan que la presencia cognitiva es un reflejo del grado de aprendizaje logrado (percibido), aunque este último no necesariamente correlacionado con los resultados de las evaluaciones sumativas.

Ahora bien, las evaluaciones “objetivas” generalmente apuntan al desempeño en un “*test*” que pretende “medir” el conocimiento, aunque en realidad este se basa nada más que en la habilidad de responder un conjunto de preguntas. No es de extrañar que se haya

encontrado un “efecto de diferencia no significativa”³. Incluso, puede ser más fácil responder un *test* después de haber leído pantallas, visto animaciones o escuchado la explicación de un instructor en la computadora, que habiendo asistido a un aula presencial igualmente pasiva.

¿Por qué las experiencias de los participantes tienen que ver con la calidad?

Propongo que la calidad debe evaluarse a partir de una multiplicidad de factores, incluidos los etnográficos. En educación virtual, debe atenderse no solo a los factores estructurales, sino también al proceso desde una mirada “émica”⁴ (desde adentro).

La educación virtual ha tenido que sobreponerse a una representación social que la coloca en una jerarquía inferior a la presencial. La separación espacio-temporal, así como la “distancia institucional” que acarrea, hacen que deba justificar su estatus frente a la enseñanza tradicional en el salón de clases⁵. En este sentido, las categorías de aprendizaje percibido, satisfacción y persistencia cobran gran relevancia, en cuanto permiten, al menos “indirectamente”, establecer su efectividad relativa. Efectividad que tiene que ver no solamente con los resultados de aprendizaje medidos con pruebas objetivas o evaluaciones formales, sino también con acceso, cobertura, equidad, motivación, credibilidad, y “éxito”, en términos de la culminación real de los estudios.

Comparar la educación virtual con la presencial solo en función de las calificaciones obtenidas en exámenes pareciera no captar el panorama completo. Es posible que, dependiendo de la naturaleza de los cursos, existan resultados comparables. Sin embargo, ¿cuántos estudiantes dejan los cursos o programas sin concluir? Con tasas de graduación en 3 años entre un 17% y un 25%, o de menos de un 50% en 6 años [datos de los Estados Unidos], la educación virtual tiene un gran reto por delante⁶.

Existe evidencia de que las presencias pedagógica, social y cognitiva se relacionan con la satisfacción, y esta con el aprendizaje percibido en la educación virtual (Costley y Lange, 2016). En un análisis bastante amplio de la literatura, Croxton (2014) plantea que la satisfacción de los estudiantes en cursos virtuales guarda relación con el aprendizaje percibido, siendo estos factores importantes en la persistencia, o retención, y la motivación en esta modalidad.

³ Véase: “The no significant difference phenomenon”, que a finales de la década de los noventa dio mucho de qué hablar: <http://www.teachercertification.org/generalteaching/the-no-significant-difference-phenomenon.html>

⁴ La distinción entre “etic” y “emic” se hace en la Antropología Cultural para referirse a la visión “desde afuera del grupo” (etic) y “desde adentro del grupo” (emic). Emic hace referencia a un fenómeno o práctica cultural tal como la experimentan o la viven los miembros de un grupo. El concepto fue trabajado extensamente por el antropólogo estadounidense Marvin Harris.

⁵ Véase el reportaje “After gaining legitimacy, can online higher education replace traditional college?”, The Washington Post, 4 de octubre de 2016: <https://www.washingtonpost.com/news/grade-point/wp/2016/10/04/after-gaining-legitimacy-can-online-higher-education-replace-traditional-college/>

⁶ Véase el reportaje “Experts debate graduation rates for online students”, US News and World Report, 30 de enero de 2015: <http://www.usnews.com/education/online-education/articles/2015/01/30/experts-debate-graduation-rates-for-online-students>

La comprensión de los factores que entran en juego en el aprendizaje virtual es muy compleja, y no puede dejar de lado los conceptos de diálogo y aprendizaje percibido, fundamentales para profundizar en las experiencias de los estudiantes, las cuales tienen un papel en su aprovechamiento y en su decisión de continuar o no un programa educativo en línea. Esto puede conducirnos todavía más allá, a reconocer las interconexiones entre los aspectos que promueven aprendizajes significativos y profundos en los estudiantes que participan en cursos, programas y carreras virtuales. Nos ubicamos, así, ante una aproximación a la calidad de la educación virtual más centrada en la “valía” que en el “mérito”. Lincoln y Guba (1979), pioneros de la evaluación cualitativa, sostienen que:

El mérito puede definirse como el valor libre de contexto, inherente o intrínseco de una entidad, mientras que la valía (“*worth*”) de una entidad se define como su valor determinado contextualmente, situado en un lugar [...] La valía solo se puede determinar observando a la entidad en operación o “in situ”. Así, mientras que el mérito puede determinarse de muchas maneras, la valía solo se puede determinar a través de estudios intensivos de campo en contexto (p.1) [...] Y los estudios de campo remiten, generalmente, a enfoques naturalistas apoyados en métodos cualitativos, como en la Antropología (p.9).

Las evaluaciones de calidad que privilegian la “estructura” o el “diseño” apuntan a determinar el mérito, mas no siempre la “valía” de un programa formativo. Este último tipo de valor depende del contexto, y se juzga en función de su pertinencia. El abordaje naturalista es, precisamente, el llamado a estudiar los aspectos “émicos” o perspectivas desde el lugar de los actores. Pasamos de ver la calidad como atributo, a verla como pertinencia al contexto. En el ámbito educativo, uno de los componentes más importantes de la pertinencia es, precisamente, el aprendizaje percibido. Este a su vez remite a la utilidad de lo aprendido. En la persona joven, la utilidad se visualiza a futuro; en la persona adulta, está ligada a su presente, a su cotidianidad. Existen además otros agentes que pueden valorar la pertinencia, como empleadores, personas que han culminado o abandonado el programa formativo, docentes o tutores, administradores, miembros de la comunidad y las familias, entre otros. Esto nos lleva a un modelo de evaluación más próximo a la “evaluación respondiente” o “participativa”, desde las múltiples visiones de los grupos involucrados o “*stakeholders*”. Nos aparta de Ralph Tyler y B.F. Skinner, y nos acerca más a Robert Stake y Paulo Freire.

Conclusiones

Los modelos de calidad que se utilizan para evaluar la educación virtual están fuertemente influidos por una visión ingenieril. Se evalúa la educación como si esta fuera un “producto”. Dentro de esta lógica la evaluación de proceso (formativa), cuando se toma en cuenta, remite al proceso de elaboración del producto. Así, el concepto de “diseño instruccional” abarca las fases de diagnóstico, producción, implementación y evaluación. Pero la evaluación, según este modelo, no tiene un propósito formativo, en términos de la acción pedagógica (Black y Wiliam, 2001). Su finalidad se limita a retroalimentar el diseño del producto.

Los cursos virtuales se evalúan en función de su conformidad con el plano o “*blueprint*”, centrándose en aspectos estructurales como el diseño de las páginas, la navegación, los gráficos, animaciones o videos, los objetivos, las instrucciones y las preguntas dirigidas a comprobar los conocimientos adquiridos. Este modelo parte de que el aprendizaje es el resultado de un “producto enlatado”, cuya función consiste en transmitir información. La adquisición de competencias se concibe como la capacidad de reproducir una serie de procedimientos estipulados de antemano. Supone, además, que la persona que aprende es un sujeto pasivo, que recibe la información, la procesa, y (mágicamente) la aplica para generar un resultado. En fin, esta noción sobre la enseñanza y el aprendizaje, que subyace a muchas de las evaluaciones de calidad, no considera el elemento dialógico que tiene lugar entre las personas que intervienen en las actividades de aprendizaje.

La experiencia de las personas en todo trayecto educativo es en elemento fundamental para establecer su calidad. Las percepciones no siempre concuerdan con “la realidad”, pero nos alertan para profundizar más en los fenómenos. En sí mismas, son una “realidad” en el tanto dichas percepciones tienen incidencia en conductas muy concretas, como mantenerse o darse de baja en un curso, u optar por la modalidad virtual como alternativa de formación profesional o de actualización en el futuro.

Existe además un valor muy importante en abordar un proceso “desde adentro”, tomando en cuenta la mirada de los propios actores. Concede importancia a las experiencias de las personas participantes, y nos brinda información relevante en muchos sentidos. Son estas personas quienes van a recomendar o no un programa o curso⁷; quienes se motivarán o no para continuarlo; quienes valorarán el proceso y el resultado positiva o negativamente, de acuerdo con el grado en el que consideran que sus expectativas han sido cumplidas.

Hemos de buscar la “valía” de un programa de educación virtual en su pertinencia, antes que en el “mérito” de su estructura. Lo primero que debemos observar no es el LMS y las atractivas y coloridas animaciones que hechizan los sentidos. En lo que tenemos que fijarnos es en qué hacen los estudiantes; qué tipo de diálogos establecen con sus docentes y sus pares; y qué tan relevante es para ellos lo que están aprendiendo.

Espero haber brindado algunas ideas que generen inquietud y que nos muevan a un debate acerca de la calidad de la educación virtual. La educación virtual ya está presente en la mayoría de nuestras universidades, y se abre paso también en otros niveles del sistema educativo. Quisiera motivarles, por tanto, a retomar los temas aquí planteados en una línea de investigación sobre esta modalidad de aprendizaje, dada la necesidad de ofrecer una educación accesible, significativa y pertinente a las necesidades de nuestro contexto.

El diálogo y el aprendizaje percibido no son aspectos meramente tangenciales o interesantes de conocer. Son vitales para el éxito de un programa de educación en línea, como de todo proceso formativo: presencial, virtual o mixto. La calidad educativa no está solo en una escuela bien construida y equipada; se manifiesta, sobre todo, en la experiencia de las personas que en ella aprenden.

⁷ Diversos autores han investigado cómo la satisfacción con los cursos virtuales está relacionada con las experiencias de los estudiantes, desde las tres “presencias” del modelo de Comunidad de Indagación, que apuntan a un alto nivel de diálogo. Véase, por ejemplo: Barberá, Clará y Linder-Vanberschot (2013).

Referencias

- Barberá, M., Clará, M., y Linder-Vanberschot, J. A. (2013). Factors influencing student satisfaction and perceived learning in online courses. *E-learning and Digital Media*, Vol.10, No.3, pp.226-235. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/156540>
- Black, P., y William, D. (2001). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Londres, Inglaterra: King's College London School of Education. Recuperado de <https://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>
- Caspi, A., y Gorsky, P. (2006). Instructional dialogue: Distance education students' dialogic behaviour. *Studies in Higher Education*, Vol.31, No.6, pp.735-752. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228500517_Instructional_dialogue_Distance_education_students'_dialogic_behaviour
- Costley, J. y Lange, C. (2016). The effects of instructor control of online learning environments on satisfaction and perceived learning. *The Electronic Journal of e-Learning*, Vol.13, No.3, pp.169-180. Recuperado de www.ejel.org
- Croxton, R.A. (2014). The role of interactivity in student satisfaction and persistence in online learning. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, Vol.10, No.2, pp.314-325. Recuperado de http://jolt.merlot.org/vol10no2/croxton_0614.pdf
- Garrison, D.R., Anderson, T., y Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, Vol.15, No.1. Recuperado de http://cde.athabasca.ca/coi_site/documents/Garrison_Anderson_Archer_CogPres_Final.pdf
- Garrison, D.R., Anderson, T., y Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, Vol.2, No.2-3, p.87-105.
- Giannousi, M., y Kioumourtzoglou, E. (2016). Cognitive, teaching, and social presence as predictors of students' satisfaction in distance learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol.7, No.2, pp.439-447. Recuperado de <http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/viewFile/8923/8620>
- Gorsky, P., y Caspi, A. (2009). Theory of instructional dialogue: A new paradigm for distance education. Ponencia presentada en la 25th Annual Conference on Distance Teaching and Learning, University of Wisconsin, EE.UU. Recuperado de http://www.uwex.edu/disted/conference/resource_library/proceedings/09_20016.pdf
- 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. Recuperado de http://www.openu.ac.il/personal_sites/avner-caspi/Download/bjet_published_v.pdf

Hosler, K.A., y Arend, B.D. (2013). Strategies and principles to develop cognitive presence in online discussions. En: Z. Aykol y D.R. Garrison (Eds.), *Educational communities of inquiry: Theoretical framework, research and practice* (pp.148-167). Hershey, PA: IGI Global.

Koslow, A., y Piña, A.A. (2015). Using transactional distance theory to inform online instructional design. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, Vol.12, No.10, pp.63-72. Recuperado de http://www.itdl.org/Journal/Oct_15/Oct15.pdf

Lincoln, Y.S., y Guba, E.G. (1979). The distinction between merit and worth in evaluation. Ponencia presentada en la *5th Annual Meeting of the Evaluation Network*, Cincinnati, Ohio, EE.UU., setiembre 24-26. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED183574.pdf>

Maddrell, J.A., Morrison, G.R., y Watson, G.S. (2011). Community of inquiry framework and learner achievement. Ponencia presentada en la *Annual Meeting of the Association of Educational Communication & Technology*, Jacksonville, Florida, EE.UU. Recuperado de <http://www.jennifermaddrell.com/wp-content/uploads/2011/11/MADDRELL-MORRISON-WATSON-AECT-Featured-Research-Paper-FINAL-20111110.pdf>

Moore, M.G. (1993). Theory of transactional distance. En: D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp.22-38). Londres, Inglaterra: Routledge. Recuperado de <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/support/readings/moore93.pdf>

Redmond, P. (2011). From face-to-face teaching to online teaching: Pedagogical transitions. En: G. Williams, P. Statham, N. Brown y B. Cleland (Eds.), *Changing demands, changing directions. Proceedings ascilite Hobart 2011* (pp.1050-1060). Recuperado de <http://www.ascilite.org.au/conferences/hobart11/procs/Redmond-full.pdf>

Salgado, E. (2015a). Diálogo y aprendizaje percibido en estudiantes de modalidad virtual: abordaje cualitativo en un programa universitario en Costa Rica. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Vol.18, No.1, pp. 191-211. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/13807>

Salgado, E. (2015b). *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. Recuperado de <https://www.academia.edu/11129955>

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. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ913864.pdf>

Shearer, R., Gregg, A., Joo, K.P., y Graham, K. (2014). Transactional distance in MOOCs: A critical analysis of dialogue, structure, and learner autonomy. Ponencia presentada en la *Adult Education Research Conference*, Harrisburg, Pennsylvania, EE.UU. Recuperado de <http://www.adulterc.org/Proceedings/2014/papers/Shearer.pdf>

Swan, K.P., Richardson, J.C., Ice, P., Garrison, D.R., Cleveland-Innes, M., y Arbaugh, J.B. (2008). Validating a measurement tool of presence in online communities of inquiry. *e-mentor*, Vol.2, No.24. Recuperado de <http://www.ementor.edu.pl/artykul/index/numer/24/id/543>