

Calidad en los procesos educativos mediados por tecnología

Quality of educational processes mediated by technology

Karla Lariza PARRA Encinas ¹; Yessica ESPINOSA Díaz ²; Mónica Leticia LÓPEZ Chacón ³

Recibido: 23/02/2018 • Aprobado: 23/03/2018

Contenido

1. Introducción

2. Metodología

3. Resultados

4. Conclusiones

Referencias bibliográficas

RESUMEN:

En México, cada día son más las Instituciones de Educación Superior que realizan esfuerzos por contar con programas educativos de calidad y que atiendan también, necesidades de cobertura y equidad. Esto permite vislumbrar en las modalidades no convencionales, posibilidades inmediatas para ampliar oportunidades de acceso. Los resultados de este estudio mixto, resaltan la importancia de innovar los procesos formativos a través de espacios para el desarrollo pedagógico en las modalidades mediadas por tecnología; así como para la evaluación docente.

Palabras clave: Calidad de la Educación, Evaluación del docente, Educación a Distancia, Tecnología.

ABSTRACT:

In Mexico, every day there are more higher education institutions making efforts to offer quality educational programs that also meet the needs of coverage and equity. This allows visualizing non-conventional modalities to make possible and expand access opportunities. The results of this mixed study highlight the importance of innovating in educational processes, through spaces for pedagogical development in technology-mediated modalities; as well as for the evaluation of the teacher's performance.

Keywords: Educational quality, teacher evaluation, distance education, educational technology.

1. Introducción

Para las instituciones de educación superior (IES), asegurar la calidad educativa es complejo, ya que, ante las adversidades políticas y económicas, las universidades públicas deberán garantizar la excelencia en todos sus procesos. Pablo Latapí (2008), señaló que una "buena educación" sería más valiosa que "educación de calidad" ya que el concepto calidad, proviene del ambiente empresarial, particularmente de los esquemas de administración de la calidad total (Total Quality Management, propuesto entre otros por Edwards Demming, 1989) y ha penetrado fuertemente en la educación y sigue siendo la base sobre la cual se construyen las políticas públicas y las políticas institucionales en la educación superior.

En este sentido, una buena educación, de acuerdo con Latapí (2008, citado por Marúm-Espinosa 2011), es la que busca como resultado cuatro rasgos característicos que son inseparables:

"El carácter (congruencia entre pensar y obrar), convicciones claras y firmes y un sentido de finalidad que engloba y afecta todo esto que llamamos nuestras vidas; La inteligencia (capacidades de abstracción, raciocinio lógico, análisis, síntesis, relación, inducción, deducción o aprender a pensar y aprender a aprender); Los sentimientos, casi olvidados por el racionalismo pedagógico prevaleciente, tienen elementos como el cultivo de la imaginación y la creatividad, el desarrollo de la intuición, la modulación de la sensibilidad y la educación para la compasión; Y por último la libertad, educar para la libertad posible y para la libertad responsable, con el esclarecimiento de los propios valores la formación de normas para discernir el bien y el mal".

Frente a lo anterior, Marúm-Espinosa (2011) cuestiona ¿Cómo asegurar que la educación a distancia sea una buena educación? Dicha pregunta resume las preocupaciones y discusiones sobre la calidad de la educación a distancia que las IES enfrentan. Se sostiene que para que la educación a distancia sea considerada de calidad, "además de la integración de la modalidad a distancia en el modelo educativo y académico, es necesario también reglamentar cómo se ofrece y se implementa la educación a distancia" (p.59).

Tenemos entonces, que asegurar ofrecer buenos programas no suficiente.

"Se requiere una estrategia de base amplia (broad-based learning strategy) que incluya: a) La construcción de una cultura de aprendizaje y el cambio en la forma de percibir la calidad del profesorado, directivos y gestores de manera que se armonicen y apunten hacia la misma dirección en los factores que influyen en la calidad de la docencia; b) anteponer la didáctica a los aspectos técnicos, cuidar, como ya se señaló, de no "tecnologizar la obsolescencia"; c) hacer sustentable el cambio del modelo de aprendizaje y asegurar su financiamiento, sustentable también" (Marúm-Espinosa, 2011).

Por su parte la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) publicó a finales del año 2009, las Competencias para el Siglo XXI (ICT Transforming Education), que son en buena medida, las que permitirán a los jóvenes de hoy y adultos del mañana, desenvolverse con éxito en una sociedad globalizada, altamente competitiva y marcada por el cambio permanente y la incertidumbre. En este documento, se resalta la necesidad del desarrollo de habilidades en los jóvenes universitarios tales como "habilidades creativas e innovadoras, pensamiento crítico y resolución de problemas, comunicación y colaboración, manejo de información, medios y TIC, alfabetización digital; adaptabilidad, flexibilidad, iniciativa y autonomía, habilidades sociales e interculturales, productividad y rendición de cuentas, liderazgo y responsabilidad social" (UNESCO, 2009).

Se llama a la reflexión sobre la labor no solo de las IES, sino particularmente, la labor del docente universitario; en este sentido, habremos de garantizar espacios para la recepción de ideas y la construcción de nuevos conocimientos, sin perder de vista el desarrollo de las cualidades del ser humano, así como aportar a la formación de profesionistas que den soporte a una sociedad que responda a los retos de justicia, inclusión y equidad.

De cara a este panorama, surge la pregunta: ¿Cuenta el docente universitario con las competencias pedagógicas y las habilidades tecnológicas para lograr lo planteado a través de los procesos educativos mediados por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)?

"Actualmente se reconoce la importancia de trascender los debates en relación con los aspectos técnicos de las TIC (acceso, cobertura, velocidad) en favor de pensar acerca de las estrategias educativas que permitan transformaciones en el saber de los estudiantes que participan en actividades educativas apoyadas en tecnología. Es por esto que es importante conocer la manera en la cual los docentes se apropian de las TIC en su práctica educativa."(Valencia-Molina, et al. 2016, p.8)

Resulta trascendente para la Universidad Autónoma de Baja California, institución pública con un modelo educativo primordialmente presencial y particularmente contar con procesos evaluativos que permitan conocer si los docentes poseen las competencias necesarias para ser partícipes

de los procesos educativos mediados por tecnología, con la finalidad de brindar por un lado las estrategias didáctico-pedagógicas y por otro las habilidades tecnológicas que se requieran, para lograr enfrentar los retos que se nos plantean. El objetivo general que da paso a la presente investigación consiste en diseñar una propuesta de autoevaluación, para el caso concreto de la Facultad de Ciencias Humanas, que le permita a los docentes tener un referente de las competencias que poseen y las que requieren desarrollar, a fin de mejorar los procesos educativos y con ello incidir en los indicadores de calidad institucionales, nacionales e internacionales.

1.1. Marco de referencia

Cabero y Llorente (2008), en García López (2012), sostienen que las TIC, sin querer pensar que son la panacea que resolverá los problemas educativos, ofrecen una serie de opciones que las hacen muy útiles para su incorporación en los entornos formativos, ya que ayudan a la ampliación de la oferta informativa, propician entornos más flexibles para el aprendizaje, eliminan barreras de espacio y tiempo para la interacción entre el profesor y los estudiantes, incrementan la comunicación y favorecen el aprendizaje.

“La formación en ambientes virtuales surge como nuevo paradigma metodológico, tanto para la investigación como para la generación de nuevas estrategias y procesos educativos; obliga a las instituciones educativas, que implantan estos modelos a sus procesos, a asumir el reto de demostrar la cohesión entre calidad pedagógica y calidad tecnológica”. (Ardila-Rodríguez, 2011, p.4)

Silvio (2006) afirma que en el ámbito de la educación a distancia, se han creado nuevas condiciones para el aprendizaje que han contribuido a una educación de mejor calidad, para quienes pueden acceder a “esas nuevas formas de aprendizaje y a los medios tecnológicos para ello, y se ha posibilitado que esa educación sea más pertinente a las necesidades de los individuos y de los grupos sociales a los que pertenecen” (p.2).

En los procesos educativos mediados por tecnología se incluyen todas las acciones que debe realizar el docente, desde las que lleva a cabo con antelación a la interacción con sus estudiantes, como la planeación y diseño instruccional de su unidad de aprendizaje, la implementación de las estrategias y actividades, hasta la evaluación y retroalimentación de dichos procesos. Para establecer la calidad de un curso o conjunto de cursos ofrecidos en ambientes virtuales, se debe reconocer que la formación en ambientes virtuales es de calidad “cuando potencia en el estudiante el desarrollo de sus máximas capacidades para interactuar e interrelacionarse con docentes y compañeros, y aprender en un ambiente educativo mediado por las tecnologías de la información y de la comunicación”. (Ruiz DeMiguel, 2002 en Ardila-Rodríguez 2011, p.5).

Las implicaciones en el ámbito profesional del docente se reflejan en la demanda de perfiles con competencias actitudinales como la adaptación, la flexibilidad, el trabajo colaborativo y la disposición al cambio, puesto que la tecnología nos reta a la actualización constante. Gergen (2009) plantea la importancia de “redimensionar el aprovechamiento de las tecnologías a favor, primero, del aprendizaje propio y de la práctica profesional, para después realmente influir de manera positiva en la educación de los otros”.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (portal UNESCO) ha establecido estándares de competencia en las Tecnologías de la Información y la Comunicación para docentes como parte de su formación profesional, se espera que no sólo debe enseñarse el manejo de las diversas tecnologías, sino también aplicarlas acertadamente en situaciones específicas.

Lo anterior ha generado la creación de políticas públicas que motivan a las instituciones educativas a un proceso de renovación o reestructuración de planes y programas de estudio, en donde por supuesto se introduce el uso y manejo de las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así mismo se impulsa la creación de proyectos de formación docente, los cuales permiten traducir estos lineamientos en acciones aplicables a contextos reales.

1.2. Contexto institucional

La Universidad Autónoma de Baja California, reconocida como una institución sólida que goza de prestigio y reconocimiento tanto nacional como internacional, preocupada por los retos que el entorno le plantea, en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2015-2019 establece los lineamientos que propician la diversificación de modalidades no presenciales. En primer término, la visión 2025 manifiesta en su rasgo distintivo de Oportunidades educativas, que “los programas educativos se imparten bajo las modalidades presencial, no presencial y mixta” (UABC, 2015, p.129). Por otro lado, la política general declarada para el cumplimiento de la misión y el logro de la visión 2025, en cuanto a modalidades educativas establece que “se privilegiará la ampliación y diversificación de la oferta educativa a través de la modalidad mixta” (UABC, 2015, p.136).

Así mismo, el PDI define programas institucionales y objetivos, en el primero de ellos titulado *Oportunidades educativas*, el objetivo “a” consiste en “Ampliar y diversificar las oportunidades educativas para propiciar que un mayor número de jóvenes pueda realizar sus estudios en la Universidad” (UABC, 2015, p.141).

Este objetivo presenta dos estrategias relacionadas a lo que nos atañe, la estrategia “1.8 Promover el diseño e implementación de programas educativos en la modalidad mixta” y la estrategia “1.10: Incentivar la implementación de un programa de capacitación de académicos para la impartición de programas en la modalidad mixta, que se mantenga actualizado para dar respuesta oportuna a necesidades identificadas” (UABC, 2015, p.147).

Como se aprecia, la universidad se encuentra trabajando en el tema y sostiene desde su política institucional la estrategia de forma seria.

A partir del año 2015, se da inicio una nueva etapa en las modalidades educativas en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, con la incursión de cursos no presenciales (100% a distancia) gestionados por medio de la plataforma de cursos en línea Blackboard, bajo los lineamientos de diseño instruccional dictados por el Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD), el órgano encargado de coordinar la estrategia institucional.

Lo anterior ha posibilitado una serie de innovaciones en la práctica docente. A la par de las dificultades y limitaciones, han surgido una serie de oportunidades para el trabajo a distancia, aprovechando las herramientas que las TIC ofrecen.

En este proceso de incorporación de TIC en procesos educativos, la evaluación del desempeño docente es parte primordial para la operación de un programa, de manera que es importante contar con mecanismos que permitan observar este desempeño a fin de poder tomar las decisiones e implementar cambios para superar las debilidades detectadas. En este sentido, es importante asociar a la evaluación propuestas de acción para el mejoramiento, la definición y seguimiento de mecanismos pertinentes para aumentar la calidad en la práctica docente. Con el fin de materializar la evaluación, resulta indispensable establecer con dichos mecanismos, un instrumento que posibilite evaluar el desempeño docente, por un lado, como una forma de mejora de los niveles de aprendizaje de los estudiantes y por otro, el de retroalimentar al docente sobre su praxis formativa.

La labor de la evaluación docente en las modalidades mediadas por tecnologías, en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, recae en un representante del CEAD, quien se encarga de dar el seguimiento al desarrollo de los cursos a través de la plataforma Blackboard. Sin embargo, dicho seguimiento cuantitativo debe ser reforzado con un enfoque cualitativo que propicie redimensionar la función evaluativa. Por otro lado, existe la evaluación docente institucional, a través de la opinión de los estudiantes, que se efectúa al finalizar el semestre con un instrumento que no fue construido para cursos de esta naturaleza, sino para cursos presenciales. Dicho cuestionario tiene una estructura de cuatro dimensiones en las cuales se distribuyen los 35 reactivos que lo componen: Dimensión 1. Planeación y gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje. Dimensión 2. Interacción didáctica en el aula. Dimensión 3. Evaluación y comunicación del proceso enseñanza y aprendizaje. Dimensión 4. Tecnologías de la información y comunicación.

Cabe señalar que este instrumento, fue diseñado para la docencia que se ejerce en el modelo presencial, y aún no se ha ajustado para incorporar la evaluación de las particularidades de la docencia en las modalidades no convencionales.

Pero tal como lo menciona Silvio, J. (2006):

“Los estudiosos de la calidad de la educación virtual a distancia coinciden en que ésta posee una especificidad propia y su evaluación no puede reducirse a los mismos criterios que la educación no virtual presencial. Es posible que existan criterios aplicables por igual a ambas modalidades educativas, pero, en un análisis profundo, se encuentran especificidades de la educación virtual a distancia que requieren de criterios y metodologías particulares para evaluar su calidad”.

Como parte de las acciones adelantadas a fortalecer las capacidades institucionales para la diversificación de modalidades educativas, y en respuesta a la política institucional ya señalada, el CEAD en conjunto con la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa presentan el Diplomado: Competencias docentes para la educación a distancia. Dirigido a docentes de la UABC que deseen diseñar e impartir cursos en la modalidad semipresencial o a distancia. Cuya competencia general es: "Diseñar e impartir cursos bajo la modalidad semipresencial o a distancia, a través del dominio de TICC, estrategias didácticas y de plataformas virtuales de aprendizaje, así como adquirir el conocimiento teórico que sustentan dichas modalidades". (Perezchica, J.E., Lizalde, F.E. y Sepúlveda, J., 2017)

Para validar el cumplimiento de requisitos mínimos para los profesores que imparten asignaturas en modalidad semipresencial y no presencial en programas educativos de la UABC (a quienes se les pide que cuenten con una formación mínima de los cursos: a) *Blackboard para el trabajo en línea*, b) *Diseño instruccional para cursos en línea*, y c) *Conducción de Cursos en Línea*) (CEAD-UABC, 2016a), se crearon mecanismos de acreditación de los dos primeros de esos cursos a través de evidencias de la competencia (CEAD-UABC, 2016b).

2. Metodología

El estudio se divide en 3 etapas: Evaluación Diagnóstica, Seguimiento de Progreso y Evaluación Final. La primera de ellas se realizó a finales del semestre 2017-1, se espera la aplicación de la segunda etapa a inicios del mes de enero de 2018, para acompañar con una intervención, y la última fase durante el mes de junio del mismo año para evaluar los resultados.

La metodología desarrollada en este estudio, otorga un lugar predominante al enfoque cualitativo, dada la necesidad de profundizar en la interacción y dinámica entre docentes y estudiantes, enfatizando en las competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica, estudiando la perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente, así como la perspectiva estudiantil.

Sin embargo, se trata de una metodología mixta. Señalan Hernández, Fernández y Baptista (2003), que para el análisis de datos en el enfoque mixto se sugiere "incluir una sección donde se presente el método, la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos" (p. 634). En cuanto a los resultados de los estudios con diseño mixto, dichos autores sugieren que los mismos se presenten con el esquema de la triangulación, se busque consistencia entre los resultados de ambos enfoques y se identifiquen posibles contradicciones.

El diseño mixto utilizado contempló dos fases, las que, cronológicamente en su aplicación, se nombraron Fase I y Fase II. La Fase I respondió a un enfoque cuantitativo y la segunda, dentro de un enfoque cualitativo, el que, para su diseño y desarrollo, se nutrió de la primera fase. Cada una de estas, se describe a continuación:

Fase I: Enfoque cuantitativo, método descriptivo. Con base en la metodología propuesta por Hernández, Fernández y Baptista (2003), "los estudios se clasifican en: exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos". El presente corresponde a un estudio descriptivo con enfoque cuantitativo, ya que se recolectaron datos del personal docente que imparte cursos semipresenciales y no presenciales y se realizó un análisis y medición de los mismos. Se debe precisar que la investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. "Describe tendencias de un grupo o población. Los estudios descriptivos miden de manera independiente los conceptos o variables a los que se refieren y se centran en medir con mayor precisión posible" (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.102)

Finalmente, esta primera etapa del estudio tiene un enfoque cuantitativo, ya que es necesario para el análisis de los resultados de las encuestas aplicadas al personal docente. El enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis, "confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población" (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p.5).

Población y Muestra: Durante el periodo 2017-1, en la FCH fueron 22 docentes los considerados en el presente estudio como población, concretamente: 12 profesores que impartieron cursos en la modalidad no presencial y 10 en la modalidad semipresencial. Estas asignaturas fueron impartidas a estudiantes de los 5 programas educativos (Ciencias de la Educación, Psicología, Comunicación, Historia y Sociología) y en su mayoría fueron de carácter optativo. La muestra a conveniencia del investigador constó de 20 docentes, debido a la disponibilidad que se tuvo para su abordaje.

Instrumento: El instrumento diseñado exprofeso para el estudio, se compone de 23 reactivos con una escala tipo likert con cuatro opciones de respuesta (Nunca, Algunas veces, Casi siempre y Siempre), esto con base en el Modelo propuesto por Valencia-Molina, y otros (2016), sobre las Competencias y estándares TIC; se divide en 3 dimensiones que hacen alusión tanto a la calidad pedagógica como a la calidad en el uso de la tecnología:

"Dimensión 1. Competencias de Diseño: se refieren a las habilidades de planificación y organización de elementos que permitan la construcción de Competencias y estándares TIC. Dimensión 2. Competencias para la implementación hace referencia a las habilidades que permiten poner en marcha el diseño y planificación de un escenario educativo, y que se ven reflejadas en las prácticas educativas de un docente. Y finalmente, Dimensión 3. Competencias para la evaluación: se relacionan con las habilidades que le permiten al docente valorar la efectividad para favorecer el aprendizaje significativo en los estudiantes al incorporar las TIC a sus prácticas educativas" (Valencia-Molina, y otros, 2016).

Fase II: Enfoque cualitativo, método fenomenológico. Por su naturaleza introspectiva, el método fenomenológico favorece la búsqueda y comprensión de características del docente, desde la perspectiva estudiantil. Dicho método recupera las características esenciales de las experiencias y la esencia de lo que se experimenta. "El método fenomenológico puede considerarse como eminentemente participativo, dado que el significado solo puede ser creado a través de la interacción" (LeCompte y Schensul, 1999).

Se aplicó la técnica del conversatorio (modalidad no presencial) con base en una entrevista semiestructurada como guía, abordando los items de mayor relevancia según los resultados de la aplicación del instrumento cuantitativo a los docentes. Por el tipo de datos que se buscaron y con el acercamiento a las comprensiones de los participantes, la investigación dejó al descubierto, una serie de contradicciones entre la percepción del docente y la del estudiante. El método fenomenológico permitió ahondar en la comprensión de las dinámicas interactivas en los procesos educativos en la modalidad no presencial y semipresencial, desde la perspectiva estudiantil y su experiencia. Para el proceso de reducción de los datos, se recurrió a la codificación, identificación de palabras claves, identificación de patrones recurrentes y categorización. Esto a través del software Atlas.ti 8 mediante matrices se desplegó la información para facilitar la identificación de tendencias, patrones y contradicciones.

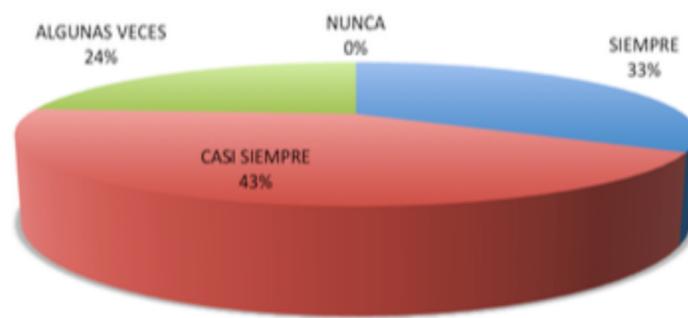
3. Resultados

En este apartado se presenta el resultado de los datos recabados a través de los instrumentos descritos anteriormente. El instrumento cuantitativo, aplicado de forma electrónica, fue resuelto por 20 de los 22 docentes que imparten cursos en las modalidades semipresencial y no presenciales. En el instrumento cualitativo (el conversatorio) participaron 63 estudiantes.

A continuación, se muestra los resultados de algunas de las afirmaciones más representativas por dimensión. En la Dimensión 1. Competencias de Diseño, resalta el ítem 2 (ver Figura 1) en relación con su percepción sobre la flexibilidad que permite las TIC, en donde aunque la mayoría de los docentes que imparten cursos en estas modalidades sí reconocen que las TIC permiten mayor flexibilidad de espacio, tiempo y manejo de recursos, hay un porcentaje (24%) que corresponde a 5 docentes que de acuerdo a su respuesta (algunas veces), no están completamente convencidos de ello.

Figura 1

Reconoce que las TIC permiten mayor flexibilidad de espacio, tiempo y manejo de recursos.

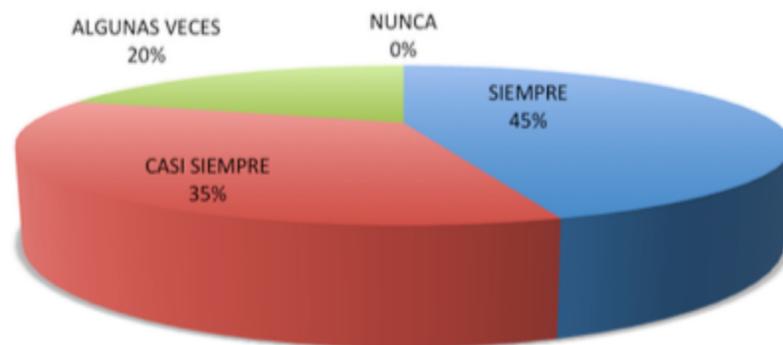


Fuente: Elaboración propia

En contraste con la percepción de estos 20 docentes, la opinión de los estudiantes recogida en el conversatorio virtual refleja cierto grado de contradicción, ya que refieren "rigidez" por parte del 60% de los profesores, es decir, consideran que 12 de los profesores no reconocen la flexibilidad del tiempo y de manejo de recursos. Comentan que los recursos que las TIC ofrecen son subutilizados, incluso, sostienen que, al interior de la plataforma, los recursos que son frecuentemente utilizados por los profesores son libros digitalizados, es decir "escaneados". Por lo que se aprecia que no aprovechan el potencial en cuanto al manejo de recursos.

En el ítem 7 relacionado con el planteamiento de instrucciones para comunicar y transmitir información de manera efectiva a través de las TIC (ver figura 2) se aprecia en la gráfica que nueve de los 20 docentes aseguran que siempre plantean instrucciones claras y se comunican de manera efectiva. Solo 4 reconocen que lo hacen "algunas veces" y 7 "casi siempre", por lo que el panorama se percibe positivo.

Figura 2
Plantea instrucciones para comunicar y transmitir información de manera efectiva a través de las TIC.



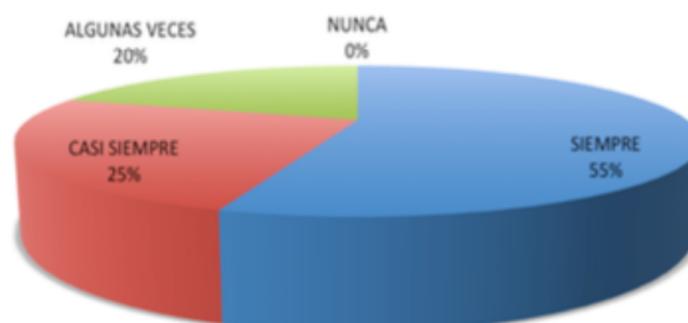
Fuente: Elaboración propia

Cabe resaltar la importancia de este ítem, ya que en el diseño de cursos no presenciales o semipresenciales, la claridad y comprensión de las instrucciones por parte de los estudiantes es fundamental, para el buen funcionamiento de un curso y el logro de los aprendizajes.

Sorpresivamente en el conversatorio, los estudiantes señalaron enfáticamente que las instrucciones de 16 de sus profesores (es decir el 80%) son "confusas y poco claras". La discrepancia de opiniones en este ítem llama particularmente la atención, ya que la base del éxito en los procesos de aprendizaje en modalidades como estas es precisamente la comunicación de instrucciones e ideas "por escrito", ya que al no encontrarse físicamente reunidos, las explicaciones y resolución de dudas particulares de forma inmediata se complica.

En la Dimensión 2. Competencias de Implementación, se resalta el ítem 12 relacionado con el uso de TICC en la comunicación y la transmisión de contenidos y actividades con y entre los estudiantes (ver figura 3). En este caso, el resultado aparentemente favorable, refleja que 11 docentes de los 20 abordados, afirman que *siempre* llevan a cabo dicha promoción.

Figura 3
Promueve la comunicación y la transmisión de contenidos y actividades de manera efectiva con y entre los estudiantes a través de las TIC.

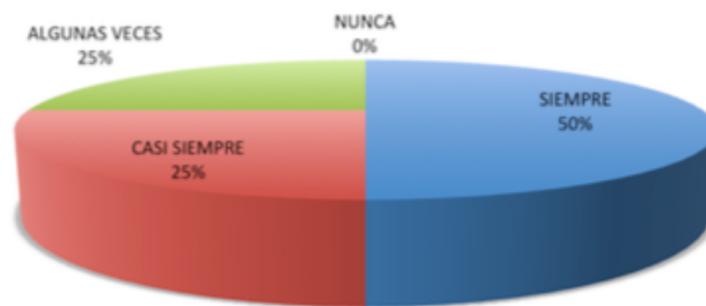


Fuente: Elaboración propia

En los comentarios vertidos por los estudiantes en el conversatorio, se detectan comentarios literales como "la mayoría de las actividades que se nos asignan son individuales y no siempre abren foro para dudas", "como que muy pocos profesores saben utilizar herramientas de comunicación como el chat, los foros y wikis y solo nos piden envío tareas individuales"... Sorprende que la mayoría de los estudiantes hayan coincidido en estas afirmaciones, únicamente 9 estudiantes no apoyaron estos comentarios.

El ítem 15 donde se explora el la promoción y uso de TICC en el acceso y búsqueda de información (ver figura 4) se observa que aún cuando los docentes afirman en su mayoría cuidar hacerlo, los estudiantes expresaron comentarios contradictorios a la percepción de sus profesores. Una vez más, los estudiantes expresaron comentarios contradictorios a la percepción de sus profesores. Por unanimidad aprueban la frase "los docentes no promueven el acceso a la búsqueda de información de calidad", incluso un grupo de estudiantes sostuvieron recibir "blogs" y documentos de "dudosa procedencia" con faltas de ortografía y sin referencias de la información, por parte de sus propios profesores y que 7 profesores los siguen dirigiendo al centro de copiado para que obtengan "fotocopias" de una antología que utilizarán durante la asignatura "a distancia".

Figura 4
Promueve la comunicación y la transmisión de contenidos y actividades de manera efectiva con y entre los estudiantes a través de las TIC.



Fuente: Elaboración propia

Si se desea que los estudiantes lleven a la práctica lo que implica esta afirmación, es importante empezar por el profesorado. Es preciso promover la búsqueda de información de calidad, para ello debe desarrollarse esta competencia docente.

Y por último, en la Dimensión 3 de Competencias de Evaluación en el análisis del ítem 17 (ver figura 5) referente al reconocimiento de utilizar tecnologías para la evaluación, perteneciente se observa que aún existen docentes (4) que se resisten en reconocer la ventaja de evaluar con las TIC, por lo que es importante convencerles a través de la promoción de las estrategias y herramientas de evaluación, capacitándoles y dando a conocer el potencial de las tecnologías para efecto de evaluación, seguimiento y retroalimentación.

Figura 5
Reconoce la ventaja de evaluar con las TIC para agilizar los procesos de calificación y entrega de notas



Fuente: Elaboración propia

En contraste a estos resultados, se detecta otra incongruencia significativa, ya que tenemos profesores impartiendo su asignatura no presencial, a través de la plataforma Blackboard, durante todo el semestre y aplicaron exámenes escritos "presencialmente" en el aula, al final del semestre. Además, los estudiantes refieren que predominan actividades de aprendizaje tradicionales y muy poca retroalimentación de calidad. Es decir, los estudiantes refieren como aburridas algunas experiencias en estas modalidades "no salimos del mapa conceptual y del mapa mental", "hay profesores que utilizan Blackboard como un receptor simple de tareas y documentos".

Cabe aquí la reflexión de Cristobal Cobo (2016) sobre la Innovación pendiente, señala que "a pesar de la expansión del acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, los contextos y las oportunidades para adoptar y aprovechar los contenedores y contenidos, las formas pedagógicamente innovadoras no crecen a igual velocidad". Esto es, que el paradigma de lo digital ha traído consigo nuevas reglas que incluyen profundos reajustes en la cultura educativa (incluyendo la evaluación), es aquí donde hay mucho camino por avanzar.

4. Conclusiones

De acuerdo con García López (2012) la trascendencia educativa es ir de un uso meramente básico e instrumental de las TIC a "saber cómo y para qué pueden utilizarse en la educación, es introducirnos en un proceso creativo para reformular el empleo de aquello con que contamos y multiplicar sus posibles aplicaciones pedagógicas".

El entusiasmo desenfrenado de algunas IES, por la incorporación de las TIC en los procesos educativos, así como la incorporación masiva de acceso a la información, han puesto en jaque a los sistemas educativos, sin embargo, cada vez son más evidentes los esfuerzos por la calidad en el paisaje de la educación. Se debe realizar un profundo cuestionamiento sobre el currículo mismo y sobre el rol de la Universidad en la sociedad. En educación y TIC gustan mucho las tendencias y parece olvidarse con rapidez el pasado cercano y lejano.

Las TIC no son disruptivas por sí mismas, sino más bien, son amplificadoras de buenas y malas prácticas, es decir, en modalidades como la semipresencial y la no presencial, puede replicarse lamentablemente la memorización pura y tradicional, si no hay un abordaje serio y comprometido con ello. Tal y como lo refleja el análisis realizado con los profesores y estudiantes en esta investigación.

Se debe entonces, transitar a modelos centrados en la transferencia de información potenciando el pensamiento crítico, pensar en un aprendizaje y una labor docente mucho más abierta. El docente universitario se debe ser capaz de repensar sus propios procesos y aprender a desdibujar barreras de tiempo y espacio. Se resalta la necesidad de transitar de la intuición a la investigación seria, cuando hablamos de procesos educativos mediados por tecnologías.

Por otro lado, si no se tienen mecanismos de evaluación claros que se adapten a las innovaciones y retos que nos plantea la sociedad, difícilmente se encontrarán los apropiados procesos de aprendizaje. El mayor de los retos posiblemente sea la nueva relación con el conocimiento. El valor del conocimiento ha cambiado de forma estructural, un ejemplo de esto es la enorme explosión de contenidos abiertos; los estudiantes transitan con frecuencia entre redes, plataformas y comunidades virtuales, comparten y reciben información de distintas naciones y en estas modalidades, la navegación constituye un gran potencial.

Investigaciones demuestran la evolución de las habilidades digitales, sin embargo, estudios descriptivos como éste, dejan al descubierto los temas pendientes. Es preciso desarrollar la capacidad de generar contenidos, representar contenidos innovadores e interpretarlos. El currículo, la evaluación y la formación docente sin innovaciones de fondo, están destinadas al fracaso.

Se debe entonces, pensar en nuevos instrumentos de evaluación que promuevan la resolución de problemas, evaluar competencias, triangular estándares, observaciones, autoevaluaciones, etc. Para ello, se requiere fomentar un rol docente activo, poner a un lado la tecnología y poner en el centro la reconfiguración, el valor del conocimiento dentro y fuera del aula. Se debe compartir la investigación, el enfoque no debe ser centrado en lo tecnológico sino en el aprendizaje. Cristobal Cobo (2015) señala que "añadir una capa de herramientas sobre el currículo tradicional, no es suficiente para detonar los aprendizajes que queremos".

Dicho lo anterior, la educación tradicional necesita pensarse desde nuevas perspectivas. Esto no significa agregarle una "e-" al inicio para hacerlo mejor.

Es innegable para quienes forman parte del equipo del CEAD, en la Facultad de Ciencias Humanas, la importancia de innovar los procesos formativos a través de la creación de espacios para el desarrollo pedagógico en las modalidades mediadas por tecnología; así como para la evaluación docente, por medio de instrumentos diseñados para cursos semi presenciales y no presenciales, no con el afán de hacer hincapié en las fallas o segregar a quienes no cumplen con los requerimientos mínimos para desarrollarse en las nuevas modalidades; sino para generar estrategias que coadyuven en su práctica e incidir en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y en los índices de calidad.

Queda pendiente promover el trabajo a través de trabajo colegiado, con los docentes que participan ya en las nuevas modalidades y con quienes presenten interés en ello; con la finalidad de enriquecer sus prácticas desde el diseño, implementación y evaluación.

Se buscará incentivar al docente para que participe en las siguientes etapas de la investigación y con ello se logre accionar, crecer y subsanar las áreas de oportunidad de su ejercicio docente. Así mismo se debe impulsar el trabajo dentro de las líneas de investigación en torno a los

procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación a distancia y mixta. Se trabajará en la puesta en marcha de un sistema de autoevaluación que genere estrategias específicas de acuerdo a los resultados de forma inmediata.

Por último, se sostiene que el futuro de la educación se encuentra directamente vinculado a la tecnología y sobre todo, se encuentra directamente vinculado a nuevas formas de entender el conocimiento.

Referencias bibliográficas

Ardila-Rodríguez, M. (2011). Indicadores de calidad de las plataformas educativas digitales. *Educación y Educadores* [en línea], 14 (Enero-Abril). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83418921011>

Centro de Educación Abierta y a Distancia de la UABC (CEAD-UABC, 2016a). Formación docente mínima para la operación de cursos semipresenciales y/o a distancia. Recuperado de http://cead.mxl.uabc.mx/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=196

Centro de Educación Abierta y a Distancia de la UABC (CEAD-UABC, 2016b). Acreditación de cursos a través de evidencias de la competencia. Recuperado de http://cead.mxl.uabc.mx/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit &id=195

Cobo, Cristóbal (2016) *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/ Debate: Montevideo.

Deming Edwards, W. (1989). *Calidad, Productividad y Competitividad. La Salida de la Crisis*. México, Díaz de Santos.

García L., Cuevas S., Angulo A. (2012) Alfabetización en Habilidades Digitales uso de la REA en la práctica docente. en Ramírez M. (Coord.) *Competencias docentes y prácticas educativas abiertas en Educación a Distancia*. (p. 10) Recuperado de: https://books.google.com.mx/books?id=l_QVBgAAQBAJ&pg=PA1&lpg=PA1&dq=Alfabetizaci%C3%B3n+en+habilidades+digitales+Garc%C3%ADa+L%C3%B3pez&source=bl&ots=Nau-6fs1ps&sig=bwu_hJM2wbak6_8RmvRQZGRlpPc&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwio_YGVgtPXAhVI3mMKHclIPBV4Q6AEISDAJ#v=onepage&q&f=false

Gergen, K. (2009) Retos de los docentes en el uso de las TIC. *Revista Educación y cultura AZ*. Recuperado de: <http://www.educacionyculturaaz.com/analisis/retos-de-los-docentes-en-el-uso-de>

Hernández, Fernández y Baptista (2003) *Metodología de la investigación*. 3ra.ed Mc-Graw Hill. México

Hernández, Fernández y Baptista (2006) *Metodología de la investigación*. 4ta.ed Mc-Graw Hill. México

Latapí Sarre, P. (2008). *Una buena educación. Reflexiones sobre la calidad*. México, Universidad de Colima.

Marúm-Espinosa, E. (2011). Calidad en el servicio en la Educación a Distancia. Una perspectiva desde México. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, volumen 14, nº 2, pp. 49-62. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427215003>

Perezchica, J., Lizalde, F. y Sepúlveda, J. (2017). Desarrollo de competencias docentes para la educación a distancia: experiencia de una universidad pública mexicana. En: M. Gallegos Santiago, E. Gallegos Santiago, D. Toledo Sarracino and G. Paz Alvarado, ed., *Redes académicas, docencia e investigación educativa*, 1ra ed. Lima, Perú, pp.142-160.

Silvio, J. (2006). *Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* [artículo en línea]. Vol. 3, n.º 1. UOC. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/silvio.pdf>

UNESCO (2009). *ICT Transforming Education: A Regional Guide*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189216e.pdf>

Universidad Autónoma de Baja California. (2013). *Modelo Educativo. Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional*. Mexicali, México. Recuperado de: <http://www.uabc.mx/planeacion/cuadernos/ModeloEducativodelaUABC2014.pdf>

Universidad Autónoma de Baja California. (2015a). *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*. Recuperado de: <http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/2011-2015/>

Valencia-Molina, et al (2016) *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente 2016*, Pontificia Universidad Javeriana, Cali. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>

-
1. Doctora en Educación. Profesora Investigadora de la Universidad Autónoma de Baja California. Email: parra.karla@uabc.edu.mx
 2. Doctora en Ciencias. Profesora investigadora de la Universidad Autónoma de Baja California. Email: yespinosa@uabc.edu.mx
 3. Doctora en Educación. Profesora de Asignatura de la Universidad Autónoma de Baja California lopez.monica50@uabc.edu.mx

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 39 (Nº 30) Año 2018

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a webmaster]