



LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL UNIVERSITARIA (EVU). EL CASO DE LA LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL (MODALIDAD EN LÍNEA) DE LA UNIVERSIDAD DE SONORA (UNISON)

IVÁN HUMBERTO BORBÓN MUÑOZ

UNIVERSIDAD DE SONORA
Hiban911@gmail.com

EMILIA CASTILLO OCHOA

UNIVERSIDAD DE SONORA
emiliacastillochoa@gmail.com

EDGAR OSWALDO GONZÁLEZ BELLO

UNIVERSIDAD DE SONORA
edgar.gonzalezb@gmail.com

RESUMEN

Las políticas educativas se derivan de recomendaciones de los organismos internacionales que no fueron diseñadas pensando en los contextos de implementación. Este es el caso de la cobertura educativa, la cual es parte de las políticas mexicanas y se traduce entre otros a través de programas de educación virtual que se traducen en proyectos institucionales marcados por las condiciones contextuales de implementación. Una de las cuales es la formación de los docentes, misma que se traduce en su capacidad para enfrentar los cambios educativos a través de la modificación de sus roles. En el caso de la UNISON las modificaciones de las funciones docentes han provocado efectos en la práctica docente, disminuyendo las acciones docentes relacionadas con la enseñanza, que nos hacen pensar en la necesidad de formación docente desde un paradigma pedagógico propio de esta modalidad, mejores condiciones de implementación y el reconocimiento de la flexibilidad como la innovación educativa que conlleva la EVU. El siguiente análisis tiene el objetivo de relacionar la modificación de la práctica docente y las condiciones de implementación. El estudio de caso se realizó a través de un paradigma cualitativo, mediante un enfoque de interaccionismo simbólico y utilizando guiones de entrevista como instrumento.





Palabras clave: Educación Virtual, Enseñanza, Práctica Docente

INTRODUCCIÓN

El objetivo de la investigación de donde se desprende la presente ponencia consiste en analizar la implementación de la EVU en la UNISON desde los cambios surgidos en la práctica docente, las acciones de formación de los docentes y la difusión de la innovación que debería conllevar la modalidad. Se pretende dejar un precedente de las condiciones institucionales para esta oferta educativa y se hace a través del estudio de caso de su primera licenciatura en modalidad virtual: Trabajo Social en línea. En específico, este documento analiza las transformaciones de las funciones docentes de asesoría y evaluación, mismas que nos permiten explicar las condiciones de la práctica de la enseñanza en la EVU.

En el caso de la UNISON, el primer proyecto es el de la licenciatura en Trabajo Social en línea, en cuyo documento se estableció como objetivo ofertar un sistema flexible que permitiera el acceso a la educación superior a las personas que, por sus condiciones personales, no pudieran estudiar presencialmente (Marmolejo, 2010). Sin embargo, la universidad adaptó el proyecto desde las necesidades de la institución y buscando estrategias para no modificar sustancialmente sus procedimientos administrativos.

CONTENIDO

El siguiente estudio, analiza la práctica docente desde las modificaciones de su rol, así como la relación de las transformaciones con la implementación de la EVU. Se inicia con una contextualización del problema de estudio, los referentes teóricos y el método utilizado para su abordaje; para continuar con la discusión de los resultados surgidos de los discursos de los actores y una conclusión de los efectos de dichos factores en la enseñanza virtual.

CONTEXTO Y PROBLEMATIZACIÓN

Usualmente, las políticas educativas derivan de recomendaciones de organismos internacionales. La ampliación de la cobertura educativa forma parte de las políticas mexicanas que proyectan brindar la oportunidad de estudiar a los ciudadanos. Muy cercano a lo expresado por Berman (1993), esta política ha sido abordada por las instituciones a través de diversos programas, entre los que se encuentra la utilización de modalidades virtuales que se implementan a través de proyectos particulares de cada una de las instituciones.





Como se puede apreciar los cambios educativos surgen por influencias globales pero se tienen que adaptar a los contextos particulares, (Villanueva, 2010). El autor indica que dichas problemáticas deben ser analizadas desde las dimensiones: local, regional y global, lo cual nos invita a estudiar la EVU desde las principales innovaciones y transformaciones que el sistema global impone a las IES para su desarrollo y desde las condiciones locales que son significativas en el logro de los resultados. En esta doble mirada, la implementación se presenta como el factor que une ambas dimensiones, como un esfuerzo por traducir las políticas en acciones institucionales, marcadas por retos y contextos locales.

La posición del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo convierte en un elemento primordial en el diseño, implementación y evaluación de los cambios que se están gestionando en la educación superior. La planta docente tiene la mejor perspectiva para el entendimiento de los problemas y necesidades surgidas en la práctica educativa, además de ser un vínculo entre la institución y el aprendizaje del estudiante (Álvarez y Ortiz, 2013). Por ello, la formación, práctica y condiciones del profesor son consideradas determinantes en la ejecución de nuevas modalidades educativas en las IES.

Ante la variedad de opciones educativas que se han implementado y existen actualmente en la oferta de nivel superior, es imprescindible dejar claras las características particulares de la licenciatura no presencial que se utiliza como estudio de caso en este trabajo, la cual consiste en una modalidad educativa a distancia y a través de internet que se encuentra inserta en un sistema educativo formal. Al ser educativa, la función principal de esta modalidad es el aprendizaje de los estudiante, también se debe considerar el que es virtual y por lo tanto debe ser flexible (Cabero, 2001) y además es universitaria, lo que conlleva que se rige por reglamentos y procedimientos de la educación formal (Sangrá, 2001).

Varios autores sugieren que el primer paso en la implementación de la EVU consiste en el cambio de roles de los actores, Álvarez y Ortiz (2013) aporta que la formación de nuevos perfiles aunado a una infraestructura adecuada son los “ingredientes básicos” del proceso de cambio.

Resulta imprescindible salir de los viejos modelos de enseñanza–aprendizaje, antes de explorar nuevas prácticas educativas, por lo cual es lógico que se presenten cambios en las mismas como lo menciona Cardona (2002), quien también argumenta que estos cambios no han





sido suficientes en el ámbito pedagógico. Los estudiantes no solo sufren un abandono por la distancia propia de la virtualidad, sino por la desatención, y esto no es un problema exclusivo de la EVU. Los nuevos roles exigen que el profesor esté atento a las acciones de sus estudiantes, brindándoles el apoyo en el momento y lugar oportuno.

Sin embargo, las instituciones se han mostrado incapaces de realizar cambios de fondo en temas cuya importancia está sumamente discutida y aceptada. Didriksson (1998) nos habla de la necesidad de reformas académicas y curriculares, de nuevos paradigmas pedagógicos, iniciativas en beneficio de la formación integral y el análisis de la oferta educativa. Pero estas exigencias no son propias de una modalidad, los cambios más importantes en carácter educativo son los mismos, sin importar los medios que se utilicen para el desarrollar las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

CRITERIOS METODOLÓGICOS

La investigación conllevó la comprensión de los significados que los docentes le asignaban a su práctica en esta modalidad y las herramientas con las que cuentan para superar las carencias surgidas de sacar la educación de las aulas. Por lo anterior, se recurrió a una investigación cualitativa, desde el enfoque del interaccionismo simbólico y utilizando el estudio de caso como método. Los instrumentos fueron tres guiones de entrevista semiestructurada aplicados a docentes, administrativos y estudiantes. El análisis fue por saturación, mediante la inferencia de categorías surgidas principalmente del discurso docente y complementado con los otros discursos.

REFERENTES TEÓRICOS

Para la construcción de los indicadores relacionados con los cambios en la práctica docente de los instrumentos se replicó el modelo teórico utilizado por Castillo y González (2012), del mismo se utiliza el modelo de “capacidad para el cambio significativo” de Fullan (2002) para la comprensión de los cambios en la práctica docente en la UNISON, a partir de la implementación de la EVU. Este modelo, considera un consecutivo de fases van llevando al docente hacia la generación de capacidades para el cambio y los resultados efectivos. Por medio de este modelo se abordaron temas como los objetivos que relacionan los docentes con la modalidad y la





percepción de los primeros cambios adoptados, la capacidad para enfrentarlos y los resultados que han derivado de los mismos.

RESULTADOS

El discurso de los docentes menciona un cambio en el desprendimiento del rol como docente “tradicional”, para convertirse en “asesor o facilitador”, este último parecen percibirlo como la búsqueda del aprendizaje de los estudiantes, mientras se aleja de los procesos de enseñanza. La reconfiguración del rol docente se manifiesta a través de cuatro funciones que aparentemente están siendo desempeñadas por los profesores de EVU: motivador, diseñador de contenidos, asesor y evaluador del aprendizaje.

Aunque el docente expresa una modificación de su práctica a través de las anteriores funciones, en este caso se analizan las que parecen tener mayor incidencia en el proceso de enseñanza, en donde se percibe que la asesoría se concentra en los procesos de evaluación y cede la responsabilidad de la formación al estudiante.

EL DOCENTE “ASESOR” Y LA PÉRDIDA DE LA ENSEÑANZA

El profesor como asesor en línea parece entender que el autoaprendizaje consiste en dejar que el estudiante aprenda solo, esto deja de lado los procesos de enseñanza. El docente alude al autoaprendizaje del estudiante, como una circunstancia que le resta responsabilidad, pero incluso en el aprendizaje autónomo deberían existir estrategias y actividades de enseñanza.

“...es tan individualizado el aprendizaje que depende de ellos...”

Docente 2

“...no se puede entender como un docente “docente”, sino como un “facilitador”, como un apoyo adicional al muchacho...”

Docente 7

“...más que docentes somos asesores, porque realmente es un autoaprendizaje el del muchacho... incluso ellos mismos se tienen que auto-motivar también, porque están solos...”





Docente 2

Los docentes parecen no tener claro cómo participar en este nuevo paradigma y recurren a ceder mayor responsabilidad de formación al estudiante, permaneciendo pasivos hasta sus solicitudes.

“...si tienen dudas ellos me mandan mensajes y yo los tengo que estar respondiendo... retroalimentar de manera personalizada...”

Docente 2

“...cuando estoy revisando tareas y noto que está faltando alguna instrucción se lo hago ver... sobre todo en los primeros trabajos, asumiendo que el alumno apenas está entrando a esta modalidad...”

Docente 4

Como podemos notar en los fragmentos del discurso de los docentes, la retroalimentación se presenta posterior a la experiencia educativa del estudiante, pero los profesores no expresan alguna estrategia para provocar un mejor entendimiento de los materiales, lo que reconocen como estrategias de enseñanza son más bien de evaluación, pues pretenden determinar el nivel de aprendizaje del estudiante. Rodríguez (2008) expone la importancia de la evaluación en este sentido, como una actividad de instrucción para la observación del aprendizaje del estudiante, pero también como una estrategia para reorientarlo, pero con esto estaríamos hablando de un proceso de retroalimentación interactivo, que considera un reajuste constante del aprendizaje del estudiante.

Contracorriente, existen algunos docentes preguntándose cómo debería ser su relación con los estudiantes en la EVU, como plantear la asesoría. Sin embargo, no existe un consenso en esta práctica.

“... no nos podemos quedar con la lectura que les damos, se tiene que buscar que los productos estén orientados más a la investigación por parte del estudiante...”

Docente 9





Esta perspectiva deja de lado la importancia de la asesoría como un proceso formativo de reflexión conjunta (docente-dicente) y, paradójicamente, puede ser una evidencia de la pérdida del sentido básico de la educación centrada en el estudiante, porque no considera el hecho de que la asesoría dependerá de sus capacidades y condiciones

EL DOCENTE “EVALUADOR” Y LA EXIGENCIA EN AUSENCIA DEL AUTOCONTROL DEL ESTUDIANTE

Cuestiones como los tiempos límites de entrega y la ausencia de interacción cara a cara parecen provocar que el docente altere su comportamiento y aumente su exigencia.

“... tengo que ser más exigente porque el programa que maneja la Universidad y las materias a distancia son en 5 semanas, entonces no hay tiempo de corregir y volverlo a hacer...”

Docente 3

“...yo asumo un papel totalmente de formalidad, no cubren algo que yo solicité “va pa’tras”... lo facilita, porque no hay peras o manzanas, o son puras peras o puras manzanas...”

Docente 7

Según lo que se expresa desde los docentes, al no estar en el momento del aprendizaje se incrementa la necesidad de que sea el estudiante quien asuma la responsabilidad en el proceso, de tal manera que pueda desempeñarse solitariamente sin que esto afecte el impacto de la formación.

“...el principio fundamental es de autoaprendizaje, si esta condición no se cubre por parte del alumno, difícilmente se pueden llegar a cumplir los objetivos... tiene que tener disciplina, responsabilidad para interactuar virtualmente con el maestro...”

Docente 7





“...algo muy importante también es la disciplina, hay que ser muy disciplinado, estar socializado, estar familiarizado, poner un horario para esto...”

Docente 3

“...muchas veces los muchachos no están formados para estudiar de manera virtual, no es lo mismo estudiar de manera virtual que presencial...”

Docente 2

Lo anterior connota la necesidad de un cambio de rol en el estudiante pero, no como parte de su perfil de ingreso, sino como un elemento de su formación en la EVU, donde vaya adquiriendo autonomía en su aprendizaje a medida que avanzan en el programa, ser inducido en un nuevo paradigma que no incluye la presión y la intervención del docente de manera extrínseca, pero sí debería considerar formas particulares de enseñanza que refuercen la capacidad del estudiante para el aprendizaje autónomo. Brunner (2003) define el aprendizaje autónomo como la necesidad de poner la información y el conocimiento a disposición del estudiante, tomando en cuenta sus necesidades, capacidades y tiempos.

La auto-regulación o el autocontrol difícilmente estará interiorizado por el estudiante, durante su trayectoria de formación es muy probable que siempre haya sido dirigido por otros (docentes, administrativos, personal de control, etc.). Determinar las líneas que dividen la flexibilidad de la permisividad y la exigencia de la rigidez en cada caso que se presente es muy complejo, se requiere que los docentes trabajen en conjunto en la construcción de las reglas del juego, pero también las cláusulas que rompen las reglas y permitan la generación de planes alternativos de acción. Aparece la necesidad de nuevos conocimientos docentes que permitan enfrentar los nuevos desafíos.

CONCLUSIONES

La evaluación de las actividades de aprendizaje y la motivación de los estudiantes podrían ser la base que principalmente caracteriza la práctica docente en este caso. Aparentemente, los docentes complementan e intensifican dichos roles, evalúan con rigidez y motivan con sensibilidad, quizás como una estrategia que les ha permitido presionar al estudiante para que se enfoque en sus actividades y estar pendiente de él para que la presión no provoque que abandone sus estudios.





En cuanto al diseño de contenidos, parece estar afectado por el sentimiento de incertidumbre que conlleva la implementación de la EVU, puesto que se ha buscado realizar una planeación más estricta y precisa en lo que se refiere a las actividades a realizar, al mismo tiempo que se disminuye la práctica de la asesoría como el momento en el proceso educativo virtual en el que el docente se encuentra expuesto ante el estudiante. Los docentes limitan realizar su asesoría a la resolución de dudas por parte del estudiante, así como a la retroalimentación y evaluación de las actividades. De acuerdo a lo anterior, la planeación podría estar provocando una pérdida fuerte de la actividad de enseñanza, dejando que la formación dependa de las condiciones del estudiante para el autoaprendizaje.

Al no existir una correcta comprensión de las funciones docentes en el rol virtual, tanto por parte de la institución como de los mismos profesores, se seguirá provocado que la práctica se transforme en función de las necesidades inmediatas y no de un verdadero proyecto de implementación con calidad. En este sentido, aunque efectivamente los docentes hayan sido tocados por un cambio en sus roles de alguna manera, la reconfiguración de las funciones docentes se presenta como una simulación de la práctica presencial en el escenario virtual, esto es catalogado por Cabero (2006) como un error común en los programas de EVU.

El modelo de capacidad para el cambio significativo (Fullan, 2002) plantea, como un primer momento en la generación de capacidades: el análisis de los objetivos de los usuarios. Lo expuesto permite inferir que la institución se encuentra en los inicios en dicha etapa, puesto de que se ubica la generación de algunos significados en los docentes pero no la reflexión de los mismos para la transformación profunda del rol del docente en la virtualidad.

Por lo anterior, se puede afirmar que los cambios podrían no ser voluntarios sino necesidades empíricas derivadas de las condiciones limitadas en los procesos de enseñanza, en los cuales el tiempo, la interacción mediada, la falta de cultura y la ausencia de metodologías didácticas para la EVU, obligan al docente a poner mucho más empeño, saturando su labor y limitándola a la eficiencia y flexibilidad de los medios digitales disponibles.

Fullan (2002) propone centrarse en el sujeto para la generación de roles esperados que favorezcan a los objetivos de la implementación de las innovaciones. Sin embargo, también expresa que las instituciones invierten muy poco en la generación de los mismos. De acuerdo a lo anterior, se requiere de mayor formación del docente como una estrategia de la que pueden





echar mano las universidades, indispensable para generar roles pensados desde los objetivos y el entendimiento de la innovación: la flexibilización de la educación universitaria.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Ivarez, F. y Ortiz, R. (2013) Profesor 2.0. Formación de competencias tecnológicas y redes sociales. Estudio de caso: profesorado de los departamentos académicos de ingeniería química y farmacia. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa (ponencia). Temática 4 Educación superior. Universidad de Guanajuato.
- Bates, A. W. (2001). Como gestionar el cambio tecnológico. Barcelona: Gedisa.
- Berman, P. (1996). El estudio de la macro y micro implementación. La implementación de las políticas. En L. Aguilar (Ed.), Antología de política pública. México: Porrúa.
- Brunner, J. (2003). La educación al encuentro de las nuevas tecnologías. Instituto Internacional de Planeamiento Educativo. Buenos Aires.
- Cabero, J. (2001). La formación del profesorado en medios y las nuevas tecnologías de información y comunicación. En: Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza. Ed. Paidós. España. PP. 421-446
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. 3 (1). Consultado el 20 de octubre de 2013 en: <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.html>
- "Cardona, G. (2002). Tendencias educativas para el siglo XXI educación virtual, on line y @learning, elementos para la discusión. Edutec, 15 En línea: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec15/cardona.pdf>.
- Castillo. E., González, E. (2012). Propuesta interdisciplinar para analizar la adopción tecnológica del profesorado de educación superior. 8vo. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba, Febrero de 2012. ISBN: 978-959-1614-34-6. Febrero 2012.
- Didriksson, A. (1998). Educación Superior y sociedad del conocimiento en America Latina y el Caribe, desde la perspectiva de la Conferencia Mundial de la UNESCO. En La educación





superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de (pp. 399-458).

Fullan, M. (2002a). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2).

Galván, M. (2008). Fenomenología mediática de la educación a distancia. México: Yecolti editorial.

Marmolejo, M. C. y otros. (2010). Proyecto de Licenciatura de Trabajo Social en línea. México: Departamento de Trabajo Social de la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora.

Pagano, C. M. (2007). «Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico.» [artículo en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 4, n.º 2. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. <<http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/pagano.pdf>> ISSN 1698-580X

"Rodríguez, J. M. (2008). Algunas teorías para el diseño instructivo de unidades didácticas. Unidad didáctica ""alfabeto griego"" RED. Revista de Educación a Distancia. Número 20. <http://um.es/ead/red/20>"

Sangrá, A. (2001). La calidad en las experiencias virtuales de educación superior. In Actas de la conferencia internacional sobre educación, formación y nuevas tecnologías (pp. 614-625).

Villanueva, E. (2010). Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros. Revista Perfiles Educativos. 32 (129). IISUE-UNAM.

