

Experiencia, creencias y prácticas educativas de docentes de la UABC involucrados en la educación en línea

Lewis McAnally-Salas

Mayer Cabrera Flores

Javier Organista Sandoval

Universidad Autónoma de Baja California, Baja California, México

Correo Electrónico: mcanally@uabc.edu.mx

Introducción

El vertiginoso desarrollo que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han tenido en las últimas décadas ha transformado substancialmente la sociedad en su conjunto. Como consecuencia de este desarrollo, autores como Dolence y Norris (1995) hablan de la transición de la era de la industria a la era de la información. Así mismo, organismos como el Banco Mundial (2002) y la OCDE (1996) plantean una nueva economía basada en el conocimiento que demandan de las Instituciones de Educación Superior (IES) un cambio de paradigmas en los procesos de enseñanza- aprendizaje, cambio que es fomentado por organismos nacionales como la SEP (2001) y la ANUIES (2000).

Para las IES, la presión del contexto externo para incorporar las TIC en sus procesos educativos y administrativos las ha orientado a invertir grandes recursos en infraestructura que no siempre es utilizada de la mejor manera (McAnally-Salas, 2007). Por otra parte los profesores se han encontrado con tecnologías que pueden utilizar en su práctica docente, pero sin un conocimiento pleno de cómo utilizarla efectivamente desde un punto de vista pedagógico.

En este contexto de crecimiento tecnológico, Internet es una tecnología disruptiva que rápidamente ha trastocado la vida cotidiana de las IES y es precisamente con esta ubicuidad de Internet, que se abre la posibilidad de enriquecer las prácticas docentes al punto que permita, o facilite, la transición para centrar el proceso educativo en el aprendizaje. Aunque las herramientas de la web, en un principio encuentra su natural aplicación en la educación a distancia, como una forma de suplir las limitaciones de interacción de los modelos a distancia tradicionales, su utilización no se restringe a esta modalidad educativa (McLoughlin, 2000). Podemos decir de manera general que en México, como en el

mundo, la incorporación de Internet en las IES que no tienen una amplia tradición en educación a distancia, favoreció su incorporación y experimentación en la modalidad tradicional como un apoyo complementario (Mahony & Wozniak, 2005) que evolucionó, desde la puesta en línea del temario del curso, alternar el estudio de contenidos en línea con sesiones cara a cara (Belanger & Jordan, 2000; Horton & Horton, 2003) hasta la puesta en línea de cursos completos para ser impartidos vía Internet.

En la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) los primeros trabajos relacionados directamente con la educación en línea inician en 1996 con una aceptación, formalización y apoyo institucional a lo largo del tiempo un tanto irregular (McAnally-Salas, 2007). Por lo anterior, el objetivo del trabajo se centra en conocer las características generales de los docentes involucrados en la educación en línea en la UABC durante el periodo entre 1996 y el año 2010 así como cuáles son algunas de sus creencias sobre la educación en línea y algunas de sus prácticas docentes en línea.

Método

Los sujetos de interés fueron los docentes de la UABC involucrados en la educación en línea. Mediante el correo electrónico institucional obtenido de la base de datos de los empleados de la UABC se enviaron 4523 invitaciones a responder una encuesta que desde sus primeras preguntas discriminó al personal con puesto administrativo y aquellos docentes que manifestaron no estar involucrados en la educación en línea.

Para el diseño y generación de las encuestas en línea se utilizó el programa LimeSurvey que permite exportar los resultados en formatos que facilitan su manipulación posterior en hoja de cálculo.

La encuesta fue diseñada alrededor de preguntas sobre sus características personales y experiencia en la educación en línea además de incorporar reactivos acerca de sus creencias y prácticas educativas sobre la educación en línea. En los reactivos sobre sus creencias se abordaron elementos relacionados con sus creencias sobre la comunicación/ interacción; sobre la evaluación; sobre el proceso de aprendizaje; y sobre el ambiente de aprendizaje. Los reactivos sobre prácticas profesionales versaron sobre uso de herramientas y estrategias utilizadas en sus cursos en línea con categorías similares a las de creencias.

Los datos obtenidos fueron codificados y manipulados para obtener las tablas con las frecuencias de respuestas para ser visualizados y analizados mediante gráficas de Iris en Circos¹.

¹ <http://circos.ca/>

Resultados

De las 4523 invitaciones a participar en la encuesta se obtuvieron 324 encuestas válidas que cumplieron con los criterios de inclusión. La encuesta estuvo en línea por ocho semanas y aproximadamente cada 15 días se les envió un recordatorio a participar a quienes no habían respondido Tabla 1.

Tabla 1. Docentes por campus y número y porcentaje de ellos que respondieron a la encuesta.

Campus	Total de docentes por campus ²	Docentes involucrados en la educación en línea que respondieron la encuesta	Porcentaje de que respondieron la encuesta
Ensenada	1238	124	10
Mexicali	2136	109	5
Tijuana	2050	85	4
Tecate y San Quintín	28	6	21

Características de los docentes involucrados en la educación en línea por campus

A excepción de Tecate y San Quintín que cuenta con un número pequeño de docentes involucrados en la educación en línea, los valores entre Ensenada, Mexicali y Tijuana son similares, sin embargo es Ensenada el campus que prácticamente duplica el porcentaje de docentes involucrados en la educación en línea Tabla 1.

La Figura 1 concentra la información general de los docentes organizada en la gráfica de Iris proporcionalmente por los campus de Ensenada, Mexicali, Tijuana y Tecate-San Quintín. Como podría esperarse la mayoría de los docentes es de tiempo completo, siguiendo los de medio tiempo y mínimamente los de asignatura.

Como se observa en la Figura 1 que son los académicos de Ensenada son los que en el periodo 1996-1998 se involucran en la educación en línea incrementándose las proporciones de los demás campus hacia el periodo 2008-2010. Es de notar que fue en el periodo 2003-2007 cuando más académicos se incorporaron a la educación en línea.

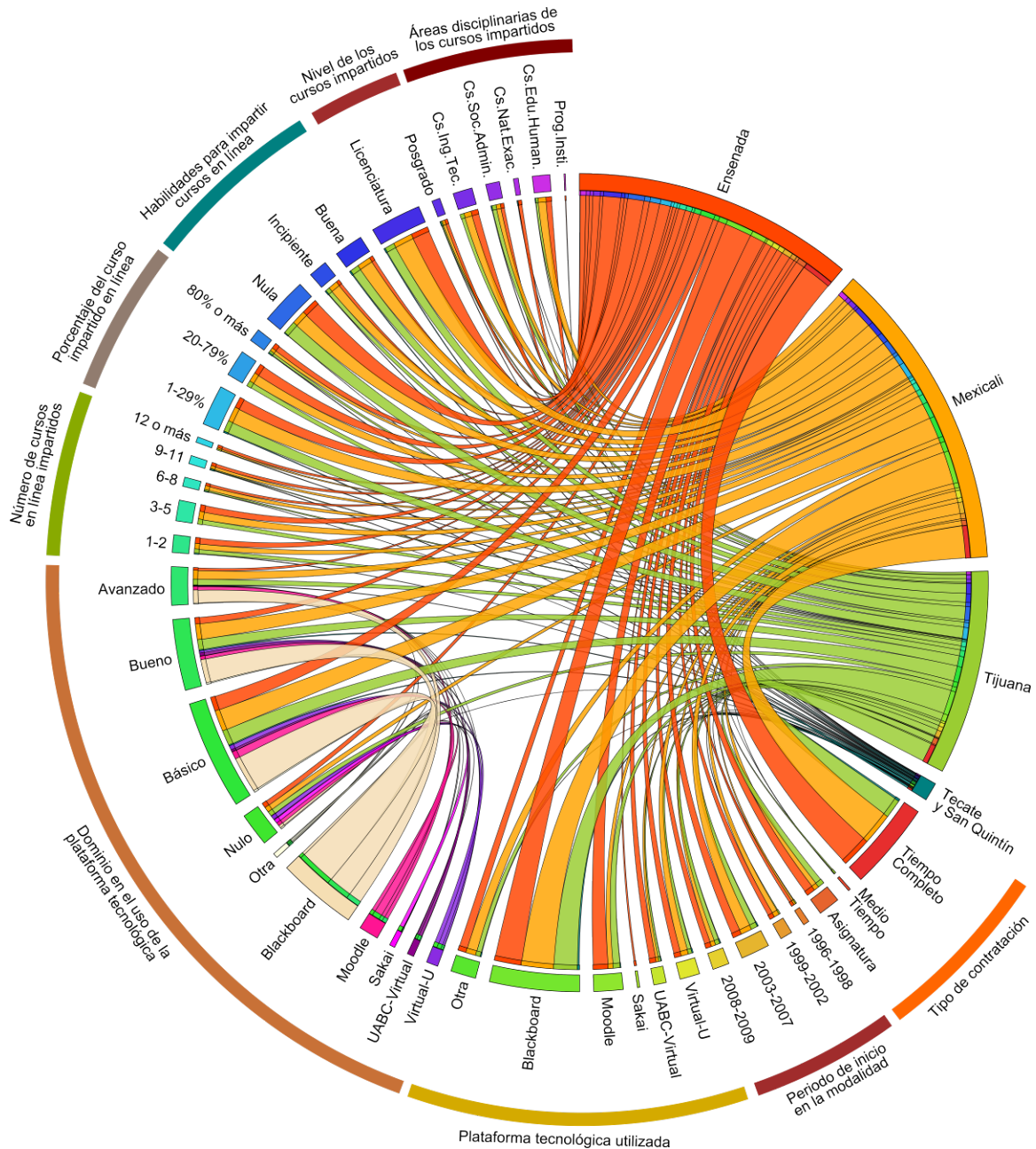
En la UABC se han utilizado cinco plataformas tecnológicas diseñadas específicamente

² UABC. Encuesta Anual De Ambiente Organizacional 2011. Encuesta anual. Cuadernos De Planeación y Desarrollo Institucional. Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California, Abril 2012.

para impartir cursos en línea y en algún momento están o estuvieron instaladas en servidores de la universidad simultáneamente. Como es de esperarse algunos de los profesores han utilizan o han utilizado mas de una plataforma a la vez y las plataformas con mayores menciones son las que se han posicionado en los últimos seis años, a partir de 2003. En cuanto a su uso la proporción mayor corresponde a Blackboard debido a que a partir de que la universidad contrato el servicio fomentó su utilización sobre cualquier otra y aunque la distribución de uso de Blackboard es similar, en el uso de las demás plataformas destaca de Ensenada el uso de UABC-Virtual y Moodle. En la actualidad las dos únicas plataformas que se utilizan en la UABC es Blackboard y Moodle. Ahora, en cuanto al dominio en el uso de dichas plataformas, la mayoría de los docentes manifiestan un dominio básico de las mismas siguiendo en orden descendente un dominio bueno, avanzado y nulo.

Considerando la cantidad de cursos impartidos la mayor proporción se encuentra en un intervalo de tres a cinco cursos, siguiendo en orden descendente quienes han impartido de uno a dos, de seis a ocho, de nueve a 11 y finalmente con la menor proporción lo que han impartido 12 o más cursos. Por su parte si consideramos el porcentaje del curso impartidos en línea, la mayoría manifiesta impartir entre el uno y 29% del curso en línea y disminuye del 20-79% y más del 80% en línea, siendo las proporciones entre campus similar.

Figura 1. Gráfica de Iris que sintetiza las características de los docentes de la UABC involucrados en la educación en línea.



Es de resaltar que la mayor parte de los docentes manifiestan tener habilidades nulas para impartir cursos en línea, siguiendo quienes se consideran con habilidades buenas para hacerlo y quienes consideran tener habilidades incipientes con la menor proporción.

La gran mayoría imparte cursos en línea en licenciatura comparado con quienes lo hacen en el posgrado, impartiendo cursos mayormente en el área de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología, siguiéndole en orden decreciente los cursos en Ciencias de Educación y Humanidades, Ciencias Sociales y Administrativas, Ciencias Naturales y Exactas, y finalmente cursos en programas institucionales de formación de docentes o similares.

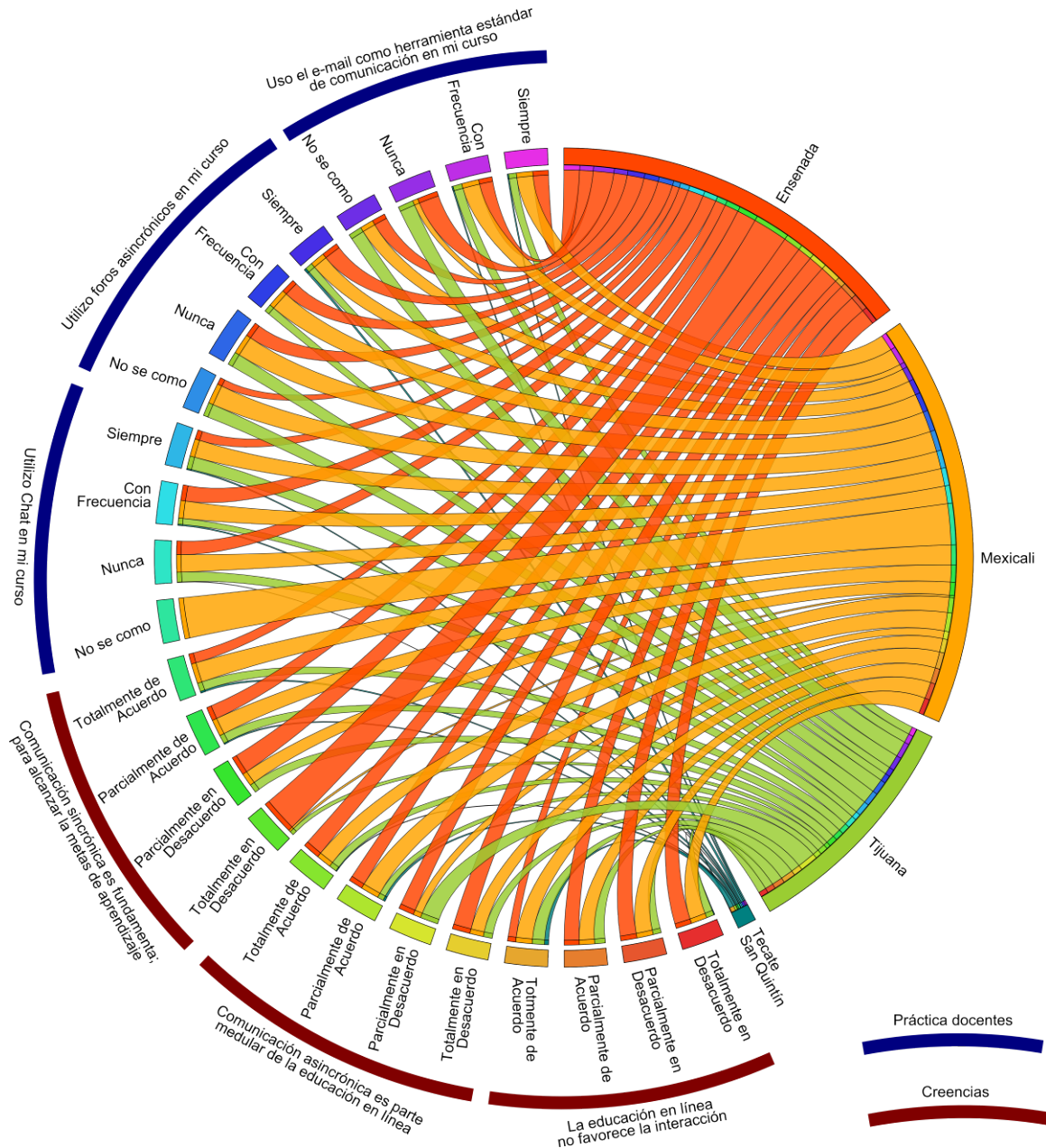
Creencias y prácticas educativas sobre la comunicación/ interacción por campus

En la Figura 2 se sintetizan las respuestas de los reactivos relacionados con las creencias y prácticas docentes relacionadas con la dimensión de la comunicación/ interacción.

Ante la aseveración “Para mí, la educación en línea no favorece la interacción entre los participantes” las respuestas entre las opciones disponibles sobresale la tendencia del campus Ensenada en tener mayores proporciones en las opciones en desacuerdo y su proporción más baja en “Totalmente de acuerdo”, mientras que en los campus de Mexicali y Tijuana las proporciones son similares entre las opciones de respuesta y en los campus Tecate y San Quintín la totalidad está “Totalmente de acuerdo” en que la educación en línea no favorece la interacción. En cuanto a considerar la comunicación asincrónica como parte medular de la educación en línea, las proporciones son relativamente similares con excepción de los docentes del campus Tijuana que la proporción de los que están parcialmente en desacuerdo es mayor. Por su parte a la creencia de que la comunicación sincrónica es fundamental para lograr las metas de aprendizaje, resalta la marcada proporción de los docentes del campus Ensenada que en mayoría están totalmente en desacuerdo, por lo demás, aunque las proporciones son mas semejantes, en el campus Mexicali la mayor proporción está totalmente de acuerdo.

Por otro lado, el uso de chat en los cursos, son notorios dos respuestas donde los docentes del campus Mexicali son los únicos que responden no saber utilizar el chat para cursos. En general las proporciones en el campus Ensenada disminuyen hacia la opción de “siempre” mientras que en Tijuana aumentan y Mexicali se mantiene en proporciones similares.

Figura 2. Gráfica de Iris donde se sintetizan las respuestas a los reactivos relacionados con las creencias y prácticas docentes relacionadas con la dimensión de la comunicación/interacción.



En el uso de foros asincrónicos en sus cursos, las proporciones entre quienes no saben como es menor en el campus Ensenada y quienes nunca los utilizan las proporciones de Tijuana, Mexicali y Ensenada son similares. En cuanto a la utilización del correo electró-

nico como herramienta estándar de comunicación del curso sobresale que las frecuencias de no saber cómo utilizarlo es similar entre los tres campus mayores, Ensenada y Tijuana registran proporciones similares en la opción “nunca” y con Mexicali con una proporción notoriamente menor. En la opción de “con frecuencia” y “siempre” las proporciones son similares y es donde se registran las respuestas de los docentes de Tecate y San Quintín.

Creencias y prácticas sobre evaluación por campus

La Figura 3 sintetiza las respuestas a los reactivos relacionados con las creencias y prácticas sobre la evaluación de cursos en línea. En esta dimensión, la encuesta únicamente presentó un reactivo que toca sus creencias sobre la evaluación y siete reactivos sobre sus prácticas docentes.

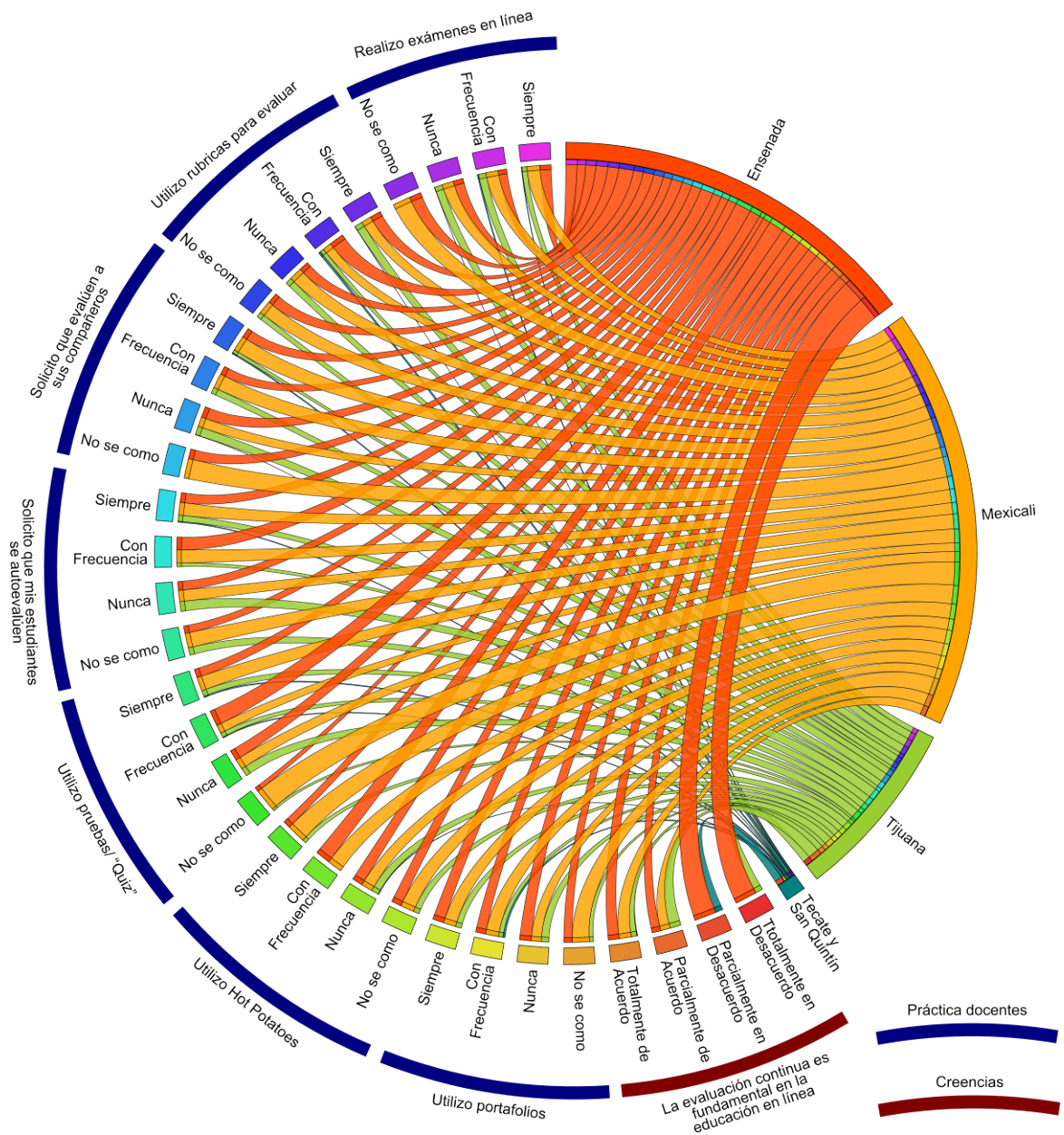
Las respuestas sobre la evaluación continua como un factor fundamental en la educación en línea se distingue por la alta proporción de docentes del campus Ensenada que están totalmente y parcialmente en desacuerdo, respuestas compartidas en menor proporción por Tijuana y Tecate- San Quintín. Por otro lado se distingue una tendencia en el campus Mexicali a incrementar su proporción hacia la opción “totalmente de acuerdo”.

En la sección de prácticas docentes relacionadas con la evaluación se consideraron el uso de *Hot Potatoes*³; el uso de *Quizzes*; el uso de autoevaluaciones; coevaluaciones; rúbricas; y llevar a cabo exámenes en línea.

De manera general resalta que la proporción mayor en el campus Mexicali es el desconocimiento en el uso de portafolios, *quizzes*, coevaluación y aplicar exámenes en línea, mientras que en las demás opciones las proporciones son relativamente similares.

³ <http://hotpot.uvic.ca/>

Figura 3. Gráfica de Iris donde se sintetizan las respuestas a los reactivos relacionados con las creencias y prácticas docentes relacionadas con la dimensión de la evaluación.



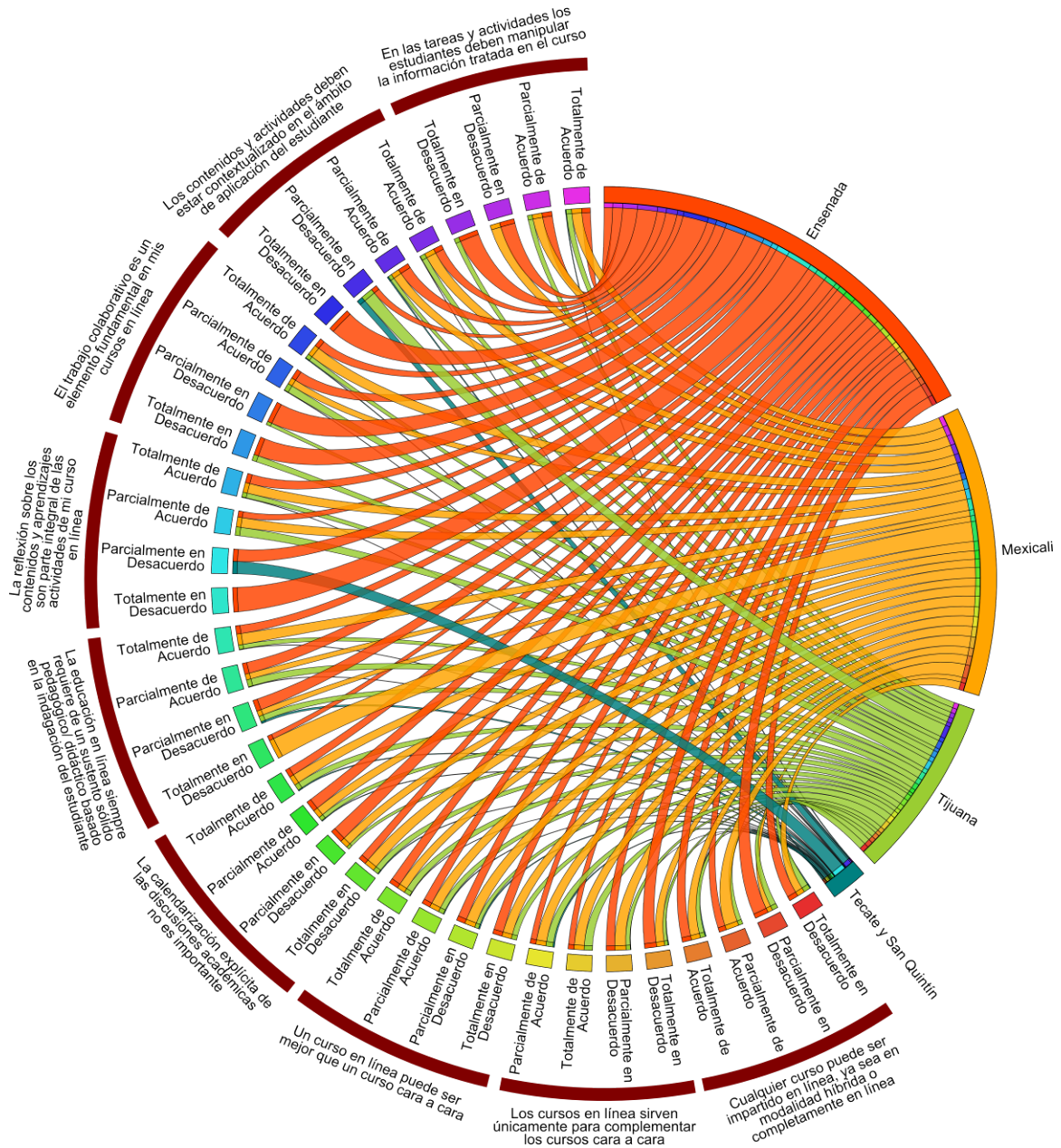
Creencias y prácticas sobre los procesos de aprendizaje

Debido a que los reactivos relacionados con las creencias y prácticas docentes relacionadas con los procesos de aprendizaje son numerosos, la presentación de resultado se hace mediante dos gráficas de Iris, una para las creencias y la segunda para las prácticas docentes. En la primera, Figura 4, están las proporciones a la respuestas de los reactivos relacionados con las creencias de que cualquier curso puede ser impartido en línea o modalidad híbrida; si los cursos en línea sirven “únicamente como complemento a los cursos cara a cara; si el curso en línea puede ser mejor que uno cara a cara; si no es importante la calendarización de las discusiones académicas; si la educación en línea siempre requiere un sustento sólido pedagógico/ didáctico basado en la indagación del estudiante; si la reflexión sobre contenidos y aprendizajes es parte integral de las actividades de un curso en línea; si el trabajo colaborativo es un elemento fundamental en sus cursos; si se busca que los contenidos y actividades estén contextualizados en el ámbito de aplicación del estudiante; y finalmente si busca que las tareas y actividades los estudiantes manipulen la información tratada en el curso.

Las proporciones que sobresalen a simple vista es la respuesta de los docentes de Mexicali que están totalmente en desacuerdo que se requiere un sustento sólido pedagógico/ didáctico basado en la indagación del estudiante. Los docentes de Ensenada tienen proporciones altas en total y parcialmente en desacuerdo en que el trabajo colaborativo es un elemento fundamental en sus cursos además de altas proporciones están en total desacuerdo en que las actividades del curso estén contextualizadas en el ámbito de aplicación del estudiante, igualmente en Ensenada las proporciones mas grandes están totalmente y parcialmente en desacuerdo en buscar busca que las tareas y actividades los estudiantes manipulen la información tratada en el curso.

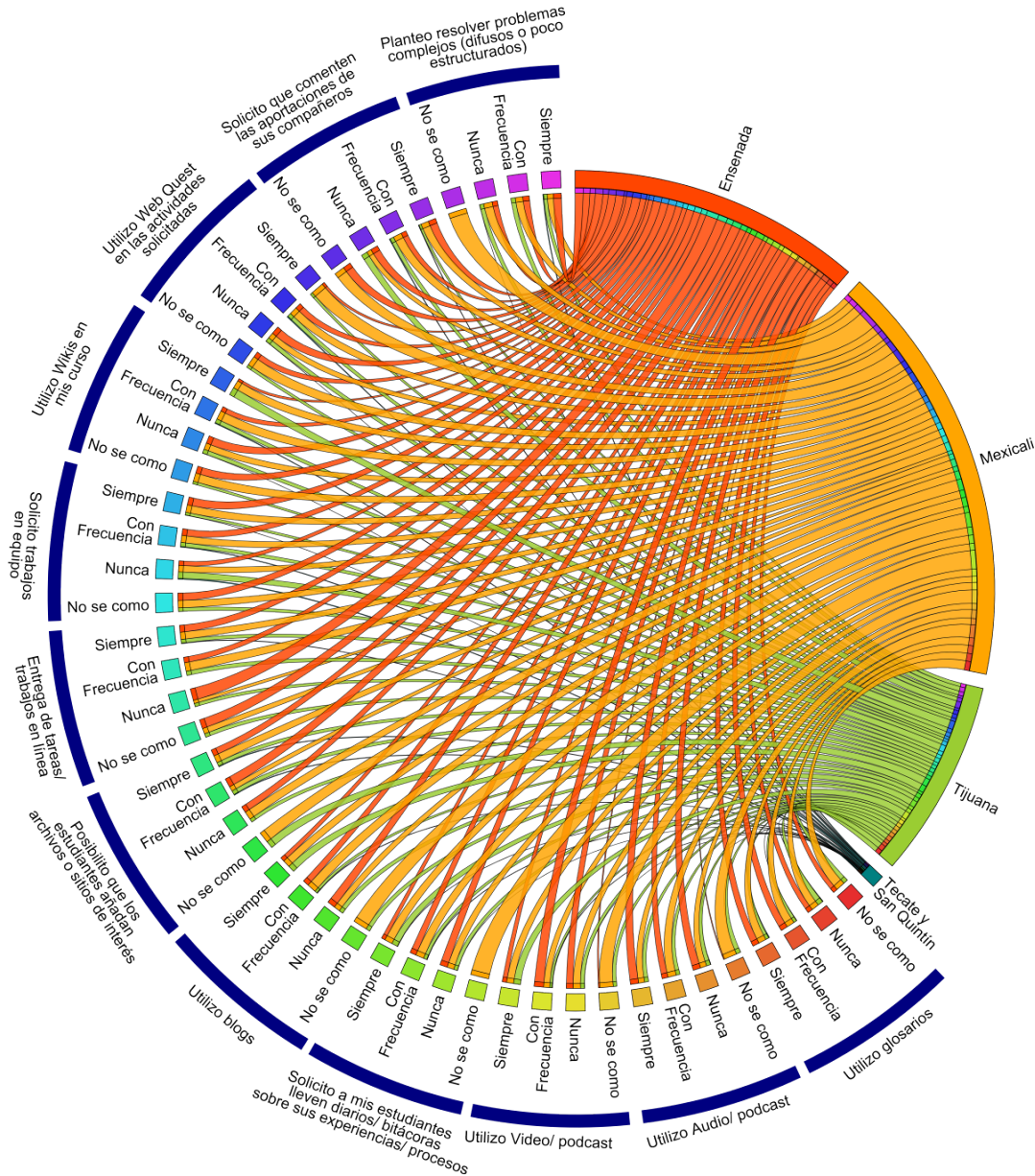
La síntesis de la información se muestra en la gráfica de Iris de la Figura 5 donde se registran las frecuencias de las respuestas sobre las herramientas y estrategias utilizadas en sus cursos relacionadas con el proceso de aprendizaje como son el uso de glosarios; audio y video; solicitar diarios/ bitácoras; uso de blogs; posibilidad de añadir archivos o sitios de interés; tareas en línea; solicitar trabajos en equipo; uso de wikis; uso de *web-quests*; comentar las aportaciones de sus compañeros; y resolver problemas complejos poco estructurados.

Figura 4. Gráfica de Iris donde se sintetizan las respuestas a los reactivos relacionados con las creencias y los procesos de aprendizaje.



De manera general destacan las mayores frecuencias en los reactivos donde manifiestan no saber utilizar la herramienta/ estrategia, principalmente las relacionadas con el uso de audio, video, diarios/ bitácoras, blogs y problemas complejos poco estructurados, en su mayoría por docentes del campus Mexicali.

Figura 5. Gráfica de Iris donde se sintetizan las respuestas a los reactivos relacionados con las prácticas docentes y los procesos de aprendizaje.



Creencias y prácticas sobre el ambiente de aprendizaje

En la Figura 6 se aprecia la gráfica de Iris relacionada con las creencias y prácticas relacionadas con el ambiente de aprendizaje. Los reactivos correspondientes a las creencias

sobre el ambiente de aprendizaje se relacionan con la importancia de crear un ambiente de confianza; que los grupos no deben tener más de 20 o 25 estudiantes; la importancia de contar con espacios virtuales para actividades diversas como cafetería, foros de apoyo, etc. Los reactivos sobre sus prácticas se relacionan con el uso de espacios para la interacción social; solicitar su presentación personal, subir foto personal, y uso de espacio para avisos de ocasión y noticias.

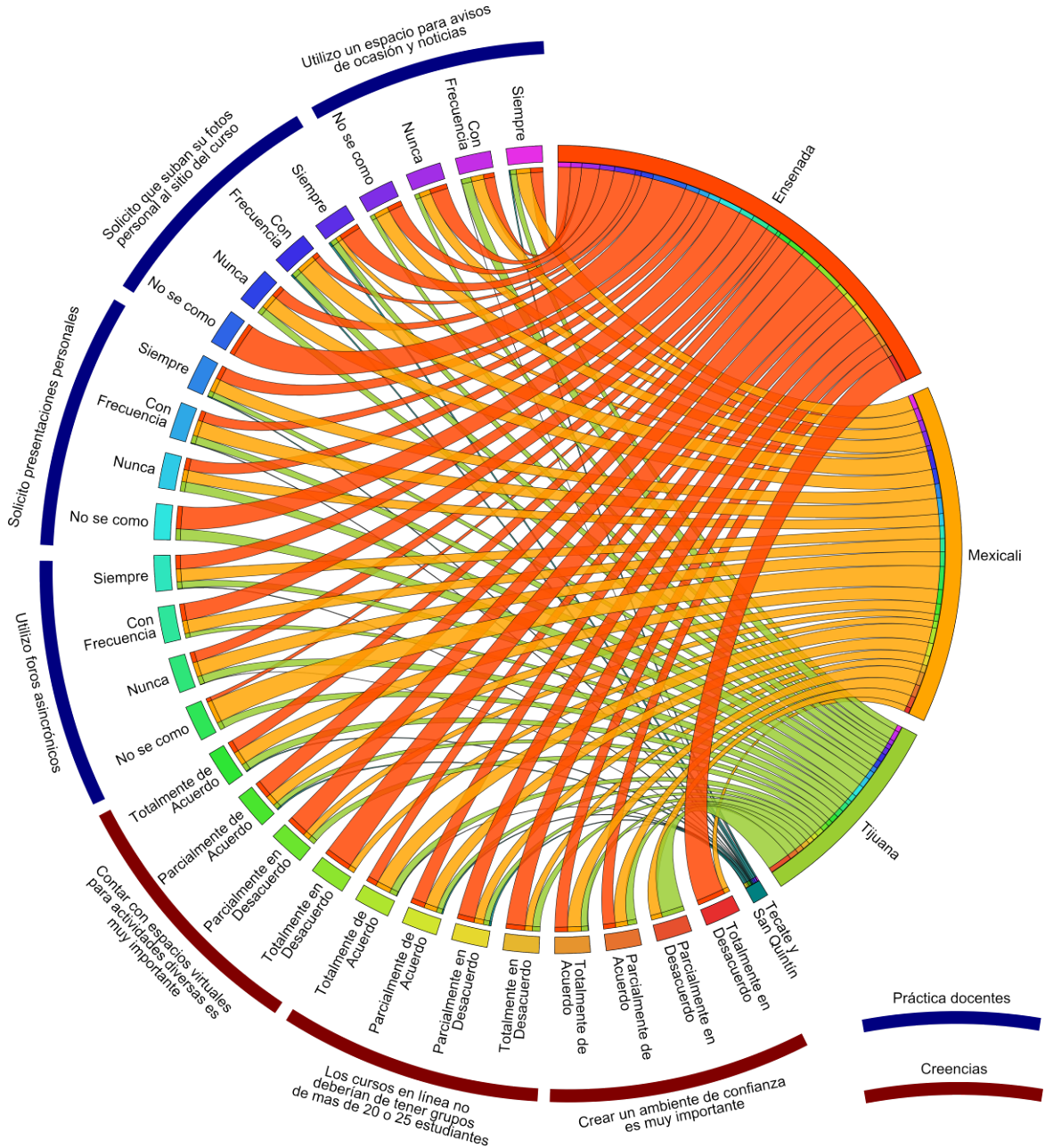
Los puntos que resaltan son las altas frecuencias de los docentes de Ensenada y Tijuana que están totalmente y parcialmente en desacuerdo, respectivamente, en la necesidad de crear un ambiente de confianza. En la importancia de crear espacios virtuales para diversas actividades, son los del campus Ensenada que mayoritariamente no están de acuerdo. En sus prácticas podemos resaltar el desconocimiento en el uso de foros sociales por parte de Mexicali, frecuencias relativamente altas en el desconocimiento de Ensenada en el uso de presentaciones personales y solicitar fotos personales de sus estudiantes.

Comentarios preliminares

A pesar de ser un análisis muy preliminar, es posible reconocer la relevancia de los resultados para fortalecer los programas de formación institucional. Se pueden identificar las características generales de los docentes involucrados en la educación en línea y será posible identificar las creencias que en principio pudieran no corresponder a un docente con mayor conocimiento o experiencia en la modalidad. Igualmente será posible identificar cuáles herramientas y estrategias son recomendable fortalecer en los cursos de formación docente de la universidad.

Igualmente, desde una posición crítica, es posible repensar las estrategias de formación de docentes hacia la educación en línea considerando las respuestas encontradas en las diversas dimensiones analizadas.

Figura 6. Gráfica de Iris donde se sintetizan las respuestas a los reactivos relacionados con las prácticas docentes y los ambientes de aprendizaje.



Referencias

- ANUIES. (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo*. México, DF: ANUIES. Recuperado de <http://web.anui.es.mx/21/entrada.html> 12 junio de 2010
- Belanger, F., & Jordan, D. H. (2000). *Evaluation and implementation of distance learning: technologies, tools, and techniques*. Hershey, PA: Idea Group Pub.
- Dolence, M., & Norris, D. (1995). *Transforming Higher Education: A Vision for Learning in the 21st Century* (pp. 1–100). Ann Arbor, Michigan: Society for College and University Planning.
- Horton, W., & Horton, K. (2003). *E-Learning Tools and Technologies*. Indianapolis, IN: Wiley Publishing.
- Mahony, M. J., & Wozniak, H. (2005). Diffusion of innovation and professional development in eLearning: The CHS eLearning resource case study. Adelaide, Australia: 17th Biennial Conference of the Open and Distance Learning Association of Australia. Recuperado de <http://www.unisa.edu.au/odlaconference/PDFs/68%20ODLAA%202005%20-%20Mahony%20&%20Wozniak.pdf>
- McAnally-Salas, L. (2007). *Factores contextuales y de formación docente que influyen en el diseño de cursos en línea* (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- McLoughlin, C. (2000). Beyond the Halo Effect: Investigating the Quality of Student Learning Online (pp. 141–154). Lismore, Australia: Proceedings of the Moving Online Conference. Retrieved from <http://www.scu.edu.au/schools/sawd/moconf>
- OECD. (1996). *The Knowledge-Based Economy*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México, DF: Secretaría de Educación Pública.
- World Bank. (2002). *Constructing knowledge societies new challenges for tertiary education*. Directions in development (Washington, D.C.). Washington, DC: World Bank.