

La Experiencia del Diplomado Virtual “Flexibilidad en Educación Superior” como estrategia de formación docente

Beatriz Gómez & Luz Nieto

B. Gómez & L. Nieto
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,
Nayarit. México.

J. Peña, A. Díaz, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

Introducción

La formación de los docentes es un aspecto primordial para lograr los objetivos de formación con los estudiantes. En la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) se realizan diversas estrategias de formación, una de ellas es la de ofrecer programas con temas de interés ya sean presenciales, virtuales o semipresenciales. La visión de la UASLP hacia el trabajo docente está basada en el principio de confianza y reconocimiento académico, entre otras cosas gracias a los perfiles de contratación que se han ido mejorando a través de los tiempos, para lo que se solicita personal preparado, con experiencia, con visión analítica y crítica, atributos de liderazgo, compromiso y responsabilidad, entre otros. Por ello, se evita caer en la contradicción frecuente de algunas entidades al concebir a los profesores como simples ejecutantes técnicos sin referencia crítica (Camboni, 2008). En este sentido, los programas de formación docente no pueden estar dirigidos a crear “recetas” o “formatos” para que se “repliquen” o “ejecuten” *per se*. Por el contrario, los programas de formación docente pretenden aportar elementos para apoyar el desarrollo de capacidades de análisis crítico y pensamiento complejo, al relacionar todos los aspectos que intervienen en una situación o problema para generar propuestas innovadoras que ayuden a mejorar la práctica docente a través de la reflexión colegiada y que se traduzca en beneficios para la formación de los estudiantes.

Esta participación aborda el análisis de la formación docente en el diplomado virtual “Flexibilidad en Educación Superior”. Diplomado que se llevó a cabo desde principios de 2009 y que basa su estrategia pedagógica en lo anterior, además de la construcción de comunidades virtuales basadas en el trabajo colaborativo, en el desarrollo de perspectivas comparativas y en la participación y reflexión crítica, todo ello mediado por las tecnologías de información y comunicación (TIC) que permiten la interacción asíncrona (no simultánea) y a distancia” (Nieto et al, 2009). Estructuramos este trabajo en dos apartados, además de esta introducción y las conclusiones: 1. Antecedentes y organización del diplomado y, 2. Resultados del diplomado y sus implicaciones en la formación docente.

9 Antecedentes y organización del diplomado

En julio de 2003, al detectar la necesidad de abrir el tema de la flexibilidad en las Instituciones de Educación Superior (IES), la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, ofreció la primera versión del diplomado semipresencial “Flexibilidad Curricular en Educación Superior”, el cual que fue renovado posteriormente y a partir de la segunda edición se convirtió en el diplomado virtual “Flexibilidad en Educación Superior” (<http://flexibilidad.uaslp.mx>) desde marzo de 2009.

A partir de la segunda edición del diplomado se realizó una convocatoria abierta a profesores, investigadores y académicos de instituciones de educación superior (IES), principalmente de América Latina, interesados en abordar el tema de la flexibilidad en educación superior (curricular, pedagógica, académica, en la gestión) a través de una estrategia de formación en ambientes virtuales, con lo que se extendió la zona de influencia y cobertura para la formación de profesores en esta temática. Se ofreció bajo dos modalidades: una orientada hacia la investigación (modalidad A) y la otra hacia la intervención (modalidad B). El denominador común de ambas modalidades fue la reflexión crítica y el trabajo con base en comunidades de aprendizaje (UASLP, 2009, p. 2).

Los objetivos del diplomado, se encaminaron a:

- Abrir espacios de reflexión y generación de propuestas y estudios comparativos sobre los aspectos teóricos, conceptuales, metodológicos y técnicos de la flexibilidad curricular, pedagógica, académica y en la gestión, para las instituciones de educación superior (IES) en América Latina.

- Contribuir al desarrollo de habilidades analíticas, críticas y de construcción de propuestas sobre la flexibilidad en educación superior, en quienes están trabajando en el campo de la reflexión y la investigación, produciendo propuestas conceptuales y teóricas.
- Favorecer el desarrollo de la competencia académico-administrativa de quienes están a cargo de programas de licenciatura y posgrado, y que a su vez están enfrentando el desafío de generar innovaciones curriculares en el marco de las políticas institucionales, nacionales e internacionales, orientadas fundamentalmente hacia la flexibilización de la educación superior.

En su segunda y tercera edición, el diplomado tuvo una duración de 208 horas. Para realizar el diplomado se pidió a los participantes dedicar aproximadamente 8 horas a la semana en los horarios de su elección, siempre y cuando cumplieran en tiempo y forma con el cronograma de actividades planeado para cada módulo.

La estructura del diplomado fue la siguiente:

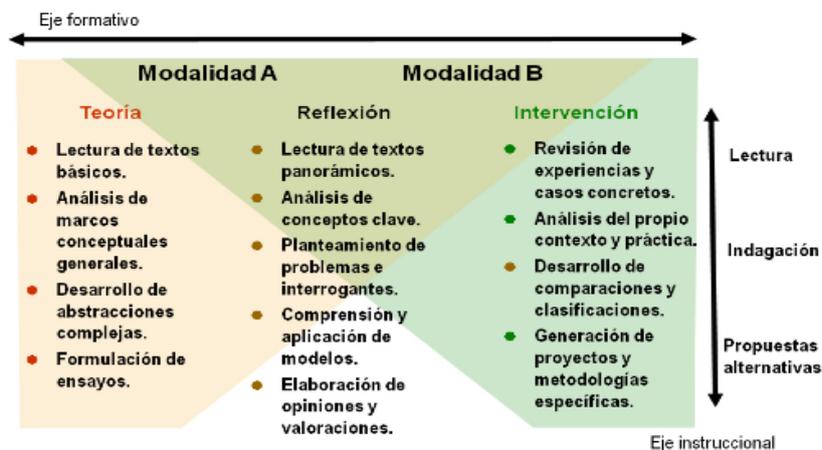
- Un módulo introductorio: Con el fin de que el participante se familiarizara tanto con la plataforma virtual como con el nivel de exigencia del diplomado, el compromiso que asumiría el participante y tiempo requerido para cursar el diplomado.
- 12 módulos sustantivos, de los cuales se debían cursar por lo menos 8 (cuatro módulos obligatorios para todos los participantes, dos obligatorios por área y dos optativos también por área) para cubrir las 208 horas.

Entre las secciones que contempló el diplomado para la interacción entre tutores, moderadores y participantes en cada módulo, se dispuso de los siguientes enlaces:

1. Biblioteca: Espacio de la plataforma en donde se colocaron: lecturas obligatorias, complementarias y recomendadas sobre el tema a tratar, guías de trabajo, formatos, pautas de evaluación y en general todos los documentos de utilidad para los participantes.
2. Pendientes: Espacio por el que se enviaron mensajes cortos y personalizados de los tutores a los participantes.
3. Dudas: Sección en donde los participantes plantearon todas las preguntas o comentarios que les surgieron, fueran académicas o técnicas, y el compromiso se planteó para que se respondiera a más tardar 24 horas después de que se colocó la duda.
4. Evaluación: Espacio en donde se calificó y dio realimentación a los participantes de cada una de las actividades realizadas.
5. Cronograma: En donde se señalaron las fechas en que vencía cada actividad.
6. Mensajes: Parte central de la pantalla principal de cada módulo en donde se colocaron anuncios generales de la coordinación para orientar e informar a los participantes.

Las actividades en cada modalidad se encaminaron principalmente a lo siguiente:

Figura 9



El diseño instruccional que considera el enfoque y las actividades encaminadas al cumplimiento de los objetivos coadyuvaron al éxito de la estrategia de formación docente, por ello se diseñaron diversas actividades individuales y colectivas en cada módulo, en las cuáles reflexionaron sobre su propia práctica y contexto institucional, apoyados con preguntas detonadoras y lecturas, para generar sus propuestas. La evaluación fue también muy importante para poder cumplir los objetivos de formación en el programa. La evaluación se dio en dos ejes importantes. Uno en relación a la evaluación de los resultados de los participantes y el otro para la evaluación del mismo diplomado. La evaluación de resultados de aprendizaje de los participantes se realizó con base en lo que llamamos “pautas de evaluación” que integra 7 criterios de evaluación (Ritmo y continuidad, Dinamismo, Argumentación, Concentración y relevancia, Pertinencia, Cooperación, apertura y cortesía y Responsabilidad) que es un documento oficial en donde se señalan tanto requisitos como criterios de evaluación que se explican detalladamente, éstas se distribuyeron entre los participantes desde el inicio del diplomado y se mantuvieron disponibles en la Biblioteca de todos los módulos. Para evaluar cada una de las actividades, al inicio de cada módulo, se designó a un tutor encargado de calificar y realimentar en lo referente a lo académico a cada participante en cada una de sus actividades; también lo orientó en relación a aspectos técnicos y de forma y llevó un seguimiento sobre el desempeño de cada uno de sus participantes animándolo cuando se consideró necesario y propuso opciones para que avanzara conforme a lo previsto en sus actividades. Además se contó con el apoyo de un moderador para las actividades colectivas, quien guio las discusiones en aspectos de profundización y análisis crítico de los participantes. La tutoría y acompañamiento tan cercanos fueron de los elementos más reconocidos por los participantes y que consideran han ayudado para su formación. En general, el equipo coordinador tiene la responsabilidad de motivar a los participantes a la reflexión profunda y el análisis crítico.

El otro eje de la evaluación consistió en la evaluación del diplomado, es decir revisar desde la estructura del diplomado, los resultados de aprendizaje, el cumplimiento de los objetivos planteados, el diseño de las actividades y su realización, entre otros, que permitieran tener un amplio panorama para posteriormente diseñar una propuesta que enriquezca las siguientes ediciones del diplomado. La evaluación se realizó en cada módulo entre coordinadores y tutores, mediante el análisis y la reflexión de las actividades y los conflictos a los que se enfrentaron los profesores. Al final de cada edición se aplicó un instrumento a los participantes para conocer su percepción sobre los diferentes elementos del diplomado y se analizó el desarrollo o avances en las actividades del primer al último módulo. En la evaluación de la segunda y tercera edición en términos generales y según la realimentación que se recibió de los participantes, se percibe una satisfacción sobre la calidad del Diplomado y la tutoría. Es decir, entre las principales fortalezas detectadas en el Diplomado se encuentran:

- La temática en sí, pues es de los pocos programas que toman como objeto de estudio la flexibilidad en la educación superior. La selección del material de lectura, que incluye una diversidad de materiales críticos y analíticos sobre el principio de flexibilidad, a los cuales se agrega otro conjunto de documentos internos producidos en el desarrollo del diplomado.
- La profundidad y solidez epistémica con la cual se tratan los temas del diplomado.
- El acompañamiento, que si bien se puede mejorar apoyó al participante en su trayectoria por el diplomado.

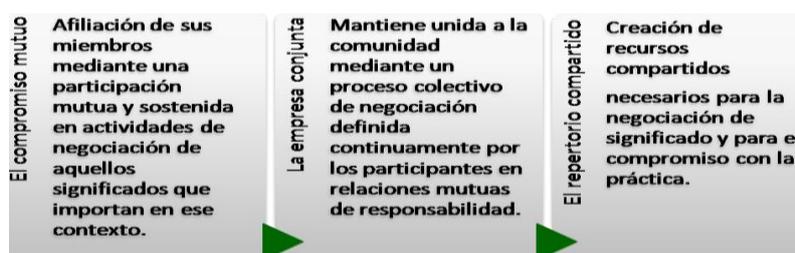
En la segunda y tercera edición del diplomado se inscribieron 45 participantes en el módulo introductorio, aunque un participante no inició el diplomado. Los participantes inscritos pertenecen de 15 estados de la República Mexicana, y de 2 países más (Cabe destacar que 2 participantes no especificaron su lugar de residencia). Los participantes, en su mayoría están (o estuvieron) adscritos a universidades públicas, y otras instituciones de educación superior.

9.1 Análisis de los resultados en la formación docente

En el análisis de los resultados para la formación docente, en relación al cumplimiento de los objetivos específicos que el diplomado se propuso, y mediante un análisis comparativo de trabajos presentados por los participantes al inicio, en el transcurso del programa y hasta el producto final, se identificó que en mayor medida los participantes que concluyeron lograron abrir espacios de profunda reflexión y mayor comprensión sobre el tema de la flexibilidad sus orígenes, tipos, ventajas y desafíos para la educación superior, pues en sus actividades hicieron una reflexión cada vez más profunda a partir de su propia práctica, relacionándola con las lecturas y experiencias de los demás participantes y a partir de lo cual se generaron propuestas desde un discurso crítico y alternativo que al mismo tiempo contribuyó al desarrollo de la competencia académico administrativa de los participantes. Entonces, hay evidencia de que los objetivos que propuso el diplomado se cumplieron en los participantes que concluyeron. Sin embargo, esta no fue tarea fácil ni un logro de todos los inscritos, ya que algunas de las causas para que varios de los participantes no concluyeran el diplomado fueron: la falta de comprensión conceptual de la temática abordada; el incumplimiento de las lecturas y actividades solicitadas; además de que las expectativas de algunos profesores era encontrar solo técnicas o metodologías que pudieran aplicar o ejecutar sin asumir un rol reflexivo, crítico, informado, participativo y contextualizado para toma de decisiones, pues esto requiere mayor tiempo y esfuerzo, pero que se consideran elementos necesarios para apoyar al mismo tiempo la formación de un pensamiento de análisis crítico para sus estudiantes. Los profesores con esta visión fueron principalmente los que abandonaron en el módulo introductorio. Al respecto se puede citar a Hernández (2000) quien cita a Davini (1997) al afirmar que "...el estudiante de magisterio que fortalece su preparación en métodos de enseñanza podrá alcanzar más rápidos resultados en la clase, mientras que el que fuese enseñado a pensar sobre la práctica sería el mejor maestro a largo plazo" (pág. 119). Es decir, entre los principios pedagógicos para la formación docente del diplomado se considera que cada situación tiene sus propias características, problemáticas y soluciones, dado que la actividad docente se desenvuelve en un contexto social complejo determinado por particularidades culturales, sociales, políticas, económicas, entre otras y por ello, las estrategias que pueden servir a unos, pueden ser un fracaso para otros si se aplican sin análisis y reflexión. Sin embargo, también es de reconocerse por lo menos dos aspectos importantes con la actividad docente en educación superior, la primera tiene que ver con la cantidad de demandas y trabajo que se exige en esta labor y por el otro, el hecho de que la mayoría no cuenta con preparación y antecedentes suficientes en materia educativa, sino sólo experiencia y dominio de su campo de conocimiento, para lo que también se pide y se requiere actualización continua. Estos dos aspectos son constantes entre los docentes y afectaron el cumplimiento de las actividades del diplomado.

Por otro lado, uno de los beneficios en las diferentes ediciones fue la riqueza que se obtuvo al compartir y conocer diferentes experiencias entre “pares” de diversas entidades y nacionalidades. Lo que casi intuitivamente generó una comparativa entre las situaciones de otros con la propia y un sinnúmero de ideas para diseñar propuestas de acuerdo al contexto de cada participante. Esto se observa en los diferentes espacios del diplomado y las actividades realizadas, pero principalmente en las secciones de dudas y cafetería donde los participantes lo hacen explícito. Para que esto se generara fue necesario ir consolidando cada vez más la comunidad de aprendizaje mediante la interacción constante y la pertinencia de las participaciones en el tiempo. Para formar y consolidar la comunidad de aprendizaje, también es indispensable que los docentes se conciben no solo como estudiantes o participantes en formación sino como colaboradores en la construcción del proceso de aprendizaje de todos los demás participantes, para lo que se insistió en que no dejaran de lado su rol docente y se posicionarán únicamente como estudiantes, aspecto que se da con mucha frecuencia, por lo que el compartir y aportar comentarios de enriquecimiento a los demás fue una actividad constante que dejó aprendizajes para todos. Esto se ve reflejado principalmente en los foros de discusión (actividades colectivas) diseñados para este fin. Además, se esperó que los aportes que se realizaran estuvieran encaminados a enriquecer y apoyar a sus pares, sin embargo, esto es de los principales retos que se logran solo con el paso de los módulos y el tiempo, la realimentación e insistencia. En el diplomado se puede observar que al inicio las participaciones fueron por demás condescendientes y casi ninguna tenía aportes sustanciales para la reflexión o trabajo de los demás. Sin embargo, con la guía e insistencias de tutores y coordinadores, este aspecto se fue perfeccionando y en los módulos finales se visualiza un importante avance. Trabajar y tratar de construir comunidades de aprendizaje es un gran desafío, pero trabajar de manera colaborativa se considera una actividad de suma importancia para la tarea del docente para lograr resultados en la formación de los estudiantes. Por lo que no basta con agrupar a los estudiantes en torno a Internet para que se logre un aprendizaje significativo (Suárez, 2010) y una comunidad de aprendizaje, sino que en el proceso interviene la organización, planeación y diseño instruccional del equipo coordinador, al buscar construir espacios privilegiados de aprendizaje que ofrecen la posibilidad y el desafío de compartir miradas diferentes acerca de problemáticas comunes (Gairín, 2006). Las características que sirven de fuente de coherencia a una comunidad de aprendizaje son Según Wegner (citado en Garrido 2003), son:

Figura 9.1



Entonces, para lograr la construcción de la comunidad virtual de aprendizaje del diplomado virtual “Flexibilidad en Educación Superior” los participantes debieron desarrollar paulatinamente, en el transcurso de los módulos del diplomado, nuevas habilidades de intercambio de información, experiencias, puntos de vista, conocimientos, etcétera, a través de una comunicación escrita clara y efectiva. Al respecto, señala Gairin (2006, p. 14) “La dinámica de las Comunidades Virtuales se produce en forma de una espiral acumulativa creciente (Hagel y Armstrong, 1997, p. 49-53). Es decir, se parte de un contenido interesante, que es el que atrae a los diferentes miembros a la comunidad”. En la evaluación se identificó también que el módulo optativo que más eligieron los docentes fue el 8 relacionado con la “Flexibilidad pedagógica”, temática que ayuda a los profesores a reflexionar sobre las relaciones entre ellos y sus estudiantes, a identificar diferentes formas de conducir o de crear ambientes para el aprendizaje de sus estudiantes.

A manera de ejemplo, la actividad final de este módulo pidió hacer un diagnóstico de esta temática en su institución, así como propuestas para mejorar aspectos concretos, lo que ayudó también a que los profesores investigaran, conocieran y se involucraran en las políticas públicas y vida institucional, para seguir con la lógica del trabajo contextualizado y colegiado y no de forma solitaria. Otros de los resultados obtenidos en la evaluación del diplomado y que presenta un reto a mejorar en próximas ediciones, fue que algunos docentes percibieron una intensa actividad que les costó más trabajo y tiempo del que se tenía previsto, lo que provocó una constante solicitud para ampliar el tiempo de entrega. Cabe señalar también que entre las opiniones y dudas manifestadas en los espacios de la plataforma se encuentran aquellas que expresan la inquietud de establecer un diálogo y un contacto presencial que permita un acercamiento entre los participantes en un entorno de compañerismo y confianza, además de que algunos tardaron en entender la operación y el funcionamiento del sitio web de trabajo.

9.2 Conclusiones

Como se puede observar en los resultados del análisis de la formación docente del diplomado, seguir las estrategias pedagógicas que se plantea lleva más tiempo y un amplio esfuerzo de todos los participantes, además de que requiere del empoderamiento de los profesores y muchas veces de un cambio de cultura y visión para considerarse a sí mismo como partícipe de la toma de decisiones para la formación de sus estudiantes en un programa educativo y no solo en su materia dentro del aula. Requiere también de comprender la necesidad de trabajar en equipo para lograr las metas de formación de sus estudiantes, lo que implica compartir de manera muy generosa ideas y propuestas, así como recibir puntos de vista que pueden no coincidir con el personal a fin de reflexionar y aprender sobre su propia práctica, concibiendo su formación como la define Cheaybar y Kuri (1999), citado por González y Cuéllar (s/f): “como el proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos para lograr la profesionalización de la docencia” y que requiere de reflexión, evaluación y aprendizaje que provoque el crecimiento y actualización de su práctica. Se concluye además que la temática de la flexibilidad en educación superior sigue siendo pertinente y necesaria, por lo que en un futuro próximo se volverá a convocar al diplomado tomando en cuenta la problemática identificada en las ediciones anteriores y con una propuesta que ayude en mayor medida a la culminación de los inscritos. Por ejemplo, para la próxima edición se propone la incorporación del enfoque de competencias; se pretende que sea semipresencial, con una semana de introducción e integración de manera presencial y el resto del diplomado continuará en línea, por lo que se ofrecerá como diplomado semipresencial “Flexibilidad y competencias en educación superior”, organizado en unidades, módulos y temas y mediante un proyecto que se vaya enriqueciendo en cada módulo. Se pretende incorporar también seminarios virtuales; videoconferencia; sesiones virtuales tipo seminario, donde los participantes tendrán una sesión interactiva y sincrónica entre ellos y el especialista que dictó la videoconferencia; foros Web, en donde se propone también invitar a expertos y coordinadores a participar; considerar diferentes modalidades de acreditación:

Para acreditar un curso tendrían que aprobar por lo menos 4 módulos (de 8 horas) para alcanzar las 30 horas que se piden como mínimo en la UASLP, con lo que se les reconocerían 32 horas, pero podrán cursar otros módulos y se les acredita el curso con las horas que correspondan según lo que hayan llevado. Si desean acreditar el diplomado, entonces deberán cursar y acreditar todo su contenido. Así mismo se plantea generar estrategias para que los participantes de ediciones anteriores puedan concluir el diplomado en esta edición. Debido a que la duración del módulo se reduce, se prevé puedan cursar dos cursos en lugar de uno para concluir el diplomado.

9.3 Estructura y contenidos de la cuarta edición

El siguiente cuadro resume las actividades, modalidades y horas de trabajo propuestas para aprobar el Diplomado en la siguiente edición:

Tabla 9

Componente	Actividad	Descripción	Horas
Capacitación: Módulos en ambientes virtuales	Seminario presencial	Una semana presencial intensiva para introducir al tema de la flexibilidad y las competencias, así como con los elementos clave de globalización y formación en ES	35
	Módulo introductorio obligatorio	Trabajo individual en ambientes virtuales.	8 h
	12 Módulos específicos (8 hrs c/u)	Trabajo individual en ambientes virtuales.	96h
Comunidad virtual: Seminarios	3 Seminarios virtuales	Sesiones virtuales con grabaciones y apoyo de expertos invitados	26h
	3 Foros web.	Trabajo en equipo en ambientes virtuales.	30h
Producción: Proyecto	Desarrollo gradual del proyecto con asesoría personalizada.	Trabajo personal de proyecto de flexibilización en ES con base en competencias	40h
Total			235

9.4 Referencias

Comboni, S.S., y Juárez, N.J.M. (2008). Competencias laborales y formación docente. Año 3, Núm. 39. CONCYTEG.

Beck, U. (1998) ¿Qué es la globalización?, Madrid: Editorial Paidós.

Díaz, V.M. (2002). Flexibilidad y Educación Superior en Colombia. Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior. Serie Calidad de la educación No. 2. Ministerio de Educación Nacional. GairínSallán, Joaquín (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. Revista Educar 37, 2006 41-64. Barcelona. 24 p. Recuperado de: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1361>.

Garrido, A. (2003) El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual. Trabajos de doctorado, Programa de doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Barcelona: Universidad Abierta de Cataluña, 36 p. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/in3/dt/20088/index.html>. (Faltó fecha de revisión)

Hernández, R.A.C. (2000). Estrategias innovadoras para la formación docente. Conferencia presentada dentro del Proyecto de “Apoyo al Mejoramiento de la formación Inicial de Docentes de Educación Primaria o Básica en Centroamérica”, San José, Costa Rica. Recuperado de: <http://www.oei.es/de/ac.htm>

Nieto, C.L.M., Díaz, V.M., y Jiménez, T.N.D. (2009). Convocatoria al Diplomado virtual “Flexibilidad en Educación Superior”. Documento interno de trabajo impartido por la UASLP. Recuperado de: <http://flexibilidad.uaslp.mx/default.aspx>

Nieto, C.L.M., Díaz, V.M., Jiménez, T.N.D. y Carrillo, S.F.M. (2009). Guía de trabajo-Módulo Introductorio. UASLP. Documento Interno de trabajo.

Nieto C.L.M., Buendía, O.M. y Gómez, O.B.L. (2009). Pautas de evaluación. Documento interno de trabajo de la UASLP.