

Percepciones de los profesores que migran a un ambiente online sobre sus necesidades de capacitación.

Beatriz V. Batesteza

Nicolás D. Patetta

A medida que la aceptación de las actividades educativas online continúa creciendo, al igual que la demanda por cursos online y actividades educacionales online que complementen a los cursos presenciales tradicionales, la necesidad de contar con un cuerpo docente con habilidades y competencias para desarrollar esta modalidad de enseñanza se convierte en un factor crítico para las instituciones educativas.

La transición de la enseñanza tradicional a la enseñanza online introduce grandes desafíos para los docentes y las instituciones educativas de educación superior. La forma en que la Web es utilizada depende esencialmente de las necesidades de docentes y estudiantes y la satisfacción de estas necesidades es la principal razón para la formación de comunidades de aprendizaje. (Palloff and Pratt, 1999)

Enseñar online requiere mucho más que la mera adquisición de habilidades informáticas. Se requiere adoptar nuevos enfoques pedagógicos, nuevas estrategias para la motivación, nuevos roles para los participantes en el proceso de aprendizaje y nuevos modelos para apoyar el aprendizaje de los alumnos. Para afrontar los desafíos que estos cambios implican es necesario un fuerte compromiso por parte del cuerpo docente y, como lo expresa Thompson (2002), una creciente cantidad de de investigaciones y experiencias está mostrando que el compromiso de los docentes está directamente relacionado con los niveles de satisfacción personal y profesional que estos logren alcanzar. Entre los factores que contribuyen a alcanzar altos niveles de satisfacción por parte de los docentes, ocupa un

lugar principal la posibilidad de recibir una capacitación adecuada para desempeñarse en la enseñanza online.

Las necesidades de capacitación de los docentes están fuertemente relacionadas con las características del paradigma instruccional que se considere adecuado para la enseñanza online. Capacitar a los docentes implica producir un cambio paradigmático, que involucra la comprensión de un nuevo paradigma instruccional y la adopción de nuevos roles como instructores. El diseño de programas de capacitación para docentes debe considerar las características de este cambio, para reconocer las nuevas competencias y habilidades a alcanzar y, consecuentemente, establecer las necesidades a satisfacer por la capacitación (Batesteza, B, & Patetta, 2003).

Sin embargo, las experiencias que los docentes traen de su práctica en la enseñanza tradicional pueden distorsionar la propia percepción de sus necesidades de aprendizaje. En la enseñanza tradicional el instructor juega el rol de fuente y transmisor del conocimiento, y los estudiantes el de receptores pasivos. Esta situación instruccional define un paradigma instruccional centrado en el instructor en donde la iniciativa, control y responsabilidad permanece en manos del instructor (Reigeluth, 1999).

El ambiente de aprendizaje online se construye en base a un paradigma instruccional centrado en los estudiantes, los cuales se ven activamente involucrados en la construcción del conocimiento y sumergidos en una cultura colaborativa de aprendizaje. En un paradigma centrado en el estudiante el rol del instructor deviene en el de un moderador o facilitador.

El instructor debe guiar el proceso de aprendizaje de una manera flexible permitiendo a los alumnos explorar los materiales del curso sin restricciones estimulando la reflexión crítica y las discusiones (Palloff & Pratt, 1999). Si bien estas tareas son las más

importantes desde el punto de vista pedagógico, cobran particular importancia las tareas de facilitación que contribuyen a construir una comunidad de aprendizaje, como lo hacen notar diversos autores (Collison, Elbaum, Haavind, and Tinkerr, 2000; Harasim, Hiltz, Teles, & Turoff, 1998; Kearsley, 2000; Palloff & Pratt, 1999, 2001, 2003). Berge (1995), en particular enfatiza la importancia de promover las relaciones humanas para desarrollar la cohesión de los grupos de estudiantes ayudándolos a trabajar juntos en una causa común.

Las condiciones anteriormente descritas apuntan a mostrar la sustancial diferencia entre las prácticas docentes tradicionales y online. Young (2002) relata las experiencias de seis instructores online para mostrar como la enseñanza online redefine sus horarios de trabajo, tareas, responsabilidades y relaciones con los estudiantes. De acuerdo con Young, los profesores perciben un incremento en sus obligaciones que afecta su compromiso con la enseñanza online. Existen también aspectos tecnológicos que contribuyen a distorsionar la percepción que los instructores tienen sobre la enseñanza online.

Para evitar falsas percepciones los instructores deben ser capacitados y provistos de apoyo tecnológico e institucional. Como lo establecen Palloff and Pratt (2001) la transición hacia el ambiente online implica profundos cambios y no debe esperarse que los docentes los afronten en base a su intuición y experiencia en la enseñanza tradicional.

La comprensión de las percepciones acerca de las necesidades de aprendizaje que los propios docentes tienen, es indispensable para diseñar cursos de capacitación que puedan ayudar a los docentes a reconocer sus reales necesidades y así adquirir las competencias necesarias.

Las actitudes de los instructores, estudiantes, administradores y diseñadores instruccionales impactan significativamente en la calidad de un programa educacional online. Pero son fundamentalmente los instructores quienes actúan como catalizadores del

éxito de la educación online. Para realizar su trabajo ellos deben actuar con la mente abierta y trabajar solidariamente con sus instituciones a fin de asegurar un ambiente online de alta calidad (Brooks, 2003). Consecuentemente, si las instituciones de educación superior desean satisfacer la creciente demanda de cursos desarrollados online, deben identificar las barreras potenciales que sus profesores encuentran para aceptar y adoptar este ambiente educacional. En este sentido Jones, Lindner, Murphy, & Dooley (2002) recomiendan identificar la posición filosófica de los profesores hacia la educación a distancia a fin de determinar estrategias, procedimientos y procesos para mejorar la preparación de los profesores en la enseñanza online.

A pesar de la proliferación de programas de educación a distancia en el contexto de la educación superior, Lee (2001) observa que muchos profesores son reacios a participar en estos programas, y que este comportamiento no necesariamente significa que ellos no aprecien a la educación a distancia en si misma.

Los responsables de la gestión institucional necesitan determinar que factores alientan a los profesores a adoptar la enseñanza online y que clase de apoyo institucional ellos requieren para diseñar e implementar sus cursos online para proveerles de una capacitación sustantiva para asegurar el éxito de la enseñanza (McKenzie, Mims, Bennett, & Waugh, 2000). Es necesario entonces relevar las percepciones de los profesores universitarios, indagando sobre cuestiones tales como: cuales consideran ellos factores críticos de éxito en la enseñanza online, que perciben como necesario para desempeñarse como instructores online y que acciones institucionales consideran necesaria para ayudarlos a alcanzar las competencias requeridas por la enseñanza online

Bower (2001) ha estudiado las preocupaciones de los profesores identificando como las tres principales: (a) el cambio de las relaciones interpersonales, (b) la suficiencia del apoyo institucional y (c) la calidad de la enseñanza.

La calidad de la enseñanza es una cuestión sobre la cual han manifestado su preocupación tanto los defensores como los opositores de los ambientes educativos online y que enmarca cualquier otra preocupación que pueda plantearse. En su reporte, *Quality on the Line*, el Institute for Higher Education Policy [IHEP] (2000), luego de realizar un estudio de casos, en el cual analiza seis instituciones de educación superior en los Estados Unidos, identifica 24 estándares de que son considerados esenciales para asegurar la excelencia en la educación online.

Es interesante mencionar los siguientes tres, relativos a la preocupación de los profesores sobre la suficiencia del apoyo institucional mencionada anteriormente.

1. Asistencia técnica para el diseño de cursos a disposición de los profesores que desarrollen cursos online.
2. Asistencia metodológica y monitoreo para la transición de la enseñanza tradicional a la online.
3. Capacitación previa para la instrucción online con seguimiento a lo largo del desarrollo de los cursos.

Un resultado obtenido en este estudio, que puede ser considerado como controversial, es el que encontró como no esencial para asegurar la calidad la provisión de incentivos o recompensas. Aunque los profesores involucrados en la enseñanza online prefieren recibir incentivos y recompensas institucionales, la vasta mayoría de ellos se compromete con la educación online porque la encuentran intrínsecamente gratificante.

Estos resultados son consistentes con los obtenidos por Parker (2003), quien luego de realizar un análisis sobre más de 100 artículos concluyó que los profesores enseñan en

programas de educación a distancia por las mismas razones(incentivos) que enseñan en los cursos tradicionales : Por recompensas intrínsecas.

En un análisis de los registros de cursos de capacitación online llevados a cabo en la Argentina con una plataforma instruccional WebCT (Patetta, 2002), se observaron las mismas preocupaciones detectadas por Bower (2001), destacándose como central la percepción que visualiza una barrera para el desempeño exitoso en un ambiente online en el manejo de las interacciones con los alumnos y por sus posibilidades de construir exitosamente una comunidad de aprendizaje. Los profesores universitarios en la República Argentina usualmente no han tenido una formación especial para la tarea docente. Ellos han construido la confianza en sus habilidades para la enseñanza modelando la forma en que aprendieron cuando eran alumnos y a lo largo de los años de práctica docente en aulas tradicionales. No resulta sorprendente entonces su preocupación por el manejo de las interacciones que es en donde más impacta el cambio en el paradigma instruccional. Surge de aquí una recomendación importante para el diseño de los cursos de capacitación dirigidos a los profesores: El diseño de los programas de capacitación debe permitir a los profesores la reconstrucción de la confianza en sus habilidades de enseñanza en el nuevo ambiente. Esto puede lograrse haciéndoles seguir un camino similar al que siguieron en el contexto tradicional, modelando el nuevo paradigma en su calidad de alumnos virtuales y construyendo nuevas experiencias a partir de una reflexión crítica sobre sus experiencias previas. De esta forma, discutiendo sobre sus percepciones podrán realizar el desplazamiento paradigmático requerido por el nuevo ambiente.

Referencias

- Batesteza, B., & Patetta, N. (2003). *Capacitación de instructores que migran de los cursos tradicionales hacia los cursos online*. Ponencia presentada a la IV Conferencia Internacional sobre Educación, Formación y Nuevas Tecnologías Virtual Educa 2003 y publicado en las actas del Congreso
- Berge, Z. (1995), Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field, *Educational Technology*, 35(1), 22-30.
- Bower, B. (2001). Distance Education: Facing the Faculty Challenge. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 4 (2). Retrieved May 29, 2004 from <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer42/bower42.html>
- Brooks, L. (2003). How the Attitudes of Instructors, Students, Course Administrators, and Course Designers Affects the Quality of an Online Learning Environment. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6 (4). Retrieved May 29, 2004 from <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/brooks64.htm>
- Collison, G., Elbaum, B., Haavind, S., & Tinkerr, R. (2000). *Facilitating online learning: Effective strategies for moderators*. Madison, WI: Atwood Publishing.
- Harasim, L., Hiltz, R., Teles, L., & Turoff, M. (1998) *Learning networks: A field guide to teaching & learning online*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Institute for Higher Education Policy (IHEP). (2000) *Quality on the line: Benchmarks for success in internet-based distance education*. Retrieved May 29, 2004 from <http://www.nea.org/he/abouthe/Quality.pdf>
- Jones, T., Lindner, J., Murphy, T., & Dooley, K.(2002). Faculty Philosophical Position Towards Distance Education: Competency, Value, and Educational Technology Support. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5 (1). Retrieved May 29, 2004 from <http://www.westga.edu/%7Edistance/ojdla/spring51/jones51.html>
- Kearsley, G. (2000). *Online education: Learning and teaching in cyberspace*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Lee, J. (2001). Instructional support for distance education and faculty motivation, commitment, satisfaction. *British Journal of Educational Technology*, 32 (2).153-160.
- McKenzie, B., Mims, N., Bennett, E., & Waugh, M. (2000). Needs, concerns and practices of online instructors. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 3 (3). Retrieved May 29, 2004 from <http://www.westga.edu/%7Edistance/ojdla/fall33/mckenzie33.html>

- Palloff, R., & Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palloff, R., & Pratt, K. (2001). *Lessons from the cyberspace classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palloff, R., & Pratt, K. (2003). *The virtual student: A profile and guide to working with online learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Parker, A. (2003). Motivation and incentives for distance faculty. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6 (3). Retrieved May 29, 2004 from <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall63/parker63.htm>
- Patetta, N. (2002). Diseño de cursos de capacitación para instructores online. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional Virtual de educación. CIVE 2002
- Reigeluth, C. (Ed.) (1999). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional design*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shambaugh, R. N., & Magliaro, S. G. (1997). *Mastering the possibilities: A process approach to instructional design*. Boston: Allyn & Bacon.
- Thompson, M. (2002, October). Faculty satisfaction. *Sloan-C View*, 1(2), 6. Retrieved May 29, 2004 from <http://www.aln.org/publications/view/index.asp>
- Young, J. (2002, May 31). The 24-hour professor. *The Chronicle of Higher Education*, p. A31.