

Salinas, María Isabel

Un caso de evaluación de buenas prácticas de enseñanza en aulas virtuales de formación universitaria semipresencial

A case of best teaching practices assessment in virtual classrooms of blended learning higher education

Documento inédito
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Educación

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Salinas, M.I. (2015). *Un caso de evaluación de buenas prácticas de enseñanza en aulas virtuales de formación universitaria semipresencial* [en línea]. Documento inédito. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Católica Argentina. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/investigacion/caso-evaluacion-buenas-practicas.pdf> [Fecha de consulta:]

UN CASO DE EVALUACION DE BUENAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN AULAS VIRTUALES DE FORMACION UNIVERSITARIA SEMIPRESENCIAL¹

A CASE OF BEST TEACHING PRACTICES ASSESSMENT IN VIRTUAL CLASSROOMS OF BLENDED LEARNING HIGHER EDUCATION

María Isabel Salinas

isabelsalinas@uca.edu.ar

*Pontificia Universidad Católica Argentina "Santa María de los Buenos Aires".
Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Educación*

RESUMEN

Este trabajo analiza los resultados de una experiencia de evaluación de buenas prácticas de enseñanza desarrolladas en las aulas virtuales de dos titulaciones universitarias de modalidad semipresencial. Se realizó un estudio de casos múltiple, descriptivo, basado en un enfoque cuantitativo, que tomó como fuente de información a los alumnos. Los resultados obtenidos permitieron identificar fortalezas y debilidades en el desempeño docente, así como promover la creación de mecanismos institucionales de apoyo a los profesores, orientados al logro de la mejora continua de su actuación.

PALABRAS CLAVE: Evaluación - Buenas prácticas de enseñanza – Aula virtual – Aprendizaje semipresencial – Calidad educativa

ABSTRACT

This paper analyses the results of the assessment of best teaching practices developed in the virtual classrooms of two blended-learning degree programs. A descriptive, multiple case study was held, which took students as the source of information. The results allowed to identify strengths and weaknesses in teacher performance, and to promote the creation of institutional devices to support teachers, aimed at achieving continuous improvement of their work.

KEYWORDS: Assessment – Best teaching practices – Virtual classroom – Blended-learning – Educational quality

INTRODUCCIÓN

Desde fines de la década de 1990, se verifica en el ámbito universitario una tendencia a la expansión de la educación no presencial, asociada a la mediación de las TIC en los procesos formativos y, en particular, a la utilización de espacios electrónicos alojados en la red (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009), tales como plataformas, blogs, wikis y redes sociales. En este marco se contextualiza el surgimiento de experiencias de *blended-learning* o *b-learning*, modalidad en la que se combinan, en diversa proporción, instancias de

¹ Investigación inédita, desarrollada en el marco del cargo de Profesora con Dedicación Especial de la Facultad de Ciencias Sociales (UCA), durante el ciclo lectivo 2015.

aprendizaje presenciales y no presenciales, estas últimas de carácter virtual, a través de Internet. De allí que también reciba las denominaciones de aprendizaje mixto, mezclado, híbrido, bimodal, semipresencial (Llorente Cejudo, 2008), semivirtual (Rama, 2014) o integrado (García Aretio, Ruiz Corbella y Domínguez Figaredo, 2007). Esta última denominación destaca un aspecto esencial de esta metodología, ya que su potencial formativo no radica simplemente en el hecho de combinar experiencias de aprendizaje presenciales y *online*, sino en lograr la plena integración y complementación de las variables curriculares propias de cada una de esas instancias (actividades, recursos, vías de comunicación, etc.), en orden al logro de un aprendizaje más efectivo.

La preocupación por asegurar la calidad de la docencia en los espacios virtuales, así como el interés por dar visibilidad a las acciones didácticas exitosas en esos ambientes y permitir su transferencia a nuevos contextos, ha dado lugar al desarrollo de investigaciones basadas en el concepto de “buena práctica”. De acuerdo con Cámara Arroyo (2012: 26-7) se entiende por buena práctica:

“Todo proceso o procedimiento - o conjunto de ellos - enmarcado en un sistema reglado y planificado previamente, que ha sido demostrado empíricamente como eficaz y eficiente en un determinado contexto (histórico, social, legal, político e institucional) para la consecución de unos objetivos concretos y que puede servir como ejemplo útil a otros agentes para conseguir los mejores resultados”.

Esta definición permite enumerar una serie de características que identifican a las buenas prácticas. Se trata de actuaciones concretas, efectivamente implementadas en un cierto ámbito; están guiadas por principios, objetivos y procedimientos que se adecuan a una determinada norma o parámetro; se basan en una planificación previa; son transferibles a otros escenarios, por ser adaptables; son eficaces y eficientes para alcanzar los resultados esperados y, por lo tanto, útiles; son experiencias situadas, es decir que responden a las necesidades o particularidades de un contexto determinado, por lo que se definen siempre en relación a un marco o comunidad específicos.

Las buenas prácticas apuntan esencialmente a lograr un impacto positivo en su ámbito de aplicación, es decir a provocar su mejora. Pueden presentarse como la introducción de un cambio novedoso (innovación) en las formas de actuación habituales, o como una transformación o adaptación de las mismas. En todos los casos, resulta fundamental someterlas a un proceso de evaluación, con el objeto de medir el alcance real de su impacto sobre la mejora y obtener información para retroalimentarlas, de tal forma de redefinirlas o ratificarlas. Ello supone, por lo tanto, el establecimiento de un sistema de evaluación adecuado, que permita su constante revisión (Cámara Arroyo, 2012).

Las prácticas de enseñanza son susceptibles de ser analizadas desde la perspectiva del concepto de buena práctica. Aquéllas consisten en las actuaciones que los docentes desarrollan en las instancias de planificación, conducción y evaluación de las propuestas didácticas. Se trata de realidades complejas, en las que se articulan distintas dimensiones (epistémica, pedagógica, didáctica, psicológica y social). Comprenden un conjunto de

conocimientos, procesos, competencias y normas profesionales que el docente pone en acto en un contexto de intervención singular (Altet, 2002). Se caracterizan, por lo tanto, por una doble naturaleza: conjugan acciones observables (aspecto visible o externo) y representaciones cognitivas y disposiciones actitudinales (aspecto invisible o interno) en las que dichas acciones se fundamentan (Cid Sabucedo, Pérez Abellás y Zabalza Beraza, 2013).

En términos generales, puede afirmarse que las buenas prácticas de enseñanza se identifican con “intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de las actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo” (Grupo DIM, 2007, citado en Sánchez Casabón *et al.*, 2008: 4). Consisten en “un conjunto de acciones y estrategias que permiten optimizar los procesos a través de los cuales los sujetos, sean cuales sean sus condiciones de partida, mejoran su aprendizaje” (Zabalza Beraza, 2012: 23). Es importante señalar que las prácticas de enseñanza se caracterizarán como “buenas” en relación, en primer término, con el enfoque o modelo de enseñanza en cuyo contexto se inserten (coherencia modelo-práctica), por lo que toda investigación vinculada con su identificación deberá considerar dicho enfoque como marco de referencia (Zabalza Beraza, 2012).

La investigación de las prácticas de enseñanza puede realizarse de modo directo o indirecto. En el primer caso, se recurre a la técnica de la observación, ya sea *in situ*, o mediada por grabaciones, especialmente en video. En el segundo se toma el discurso de los propios docentes, expresado, por ejemplo, a través de entrevistas, *focus groups* o debates, o también la respuesta a reactivos, como cuestionarios o encuestas, administrados a los docentes o bien a sus alumnos.

METODOLOGÍA

El presente trabajo se enmarca en el contexto de una experiencia universitaria de docencia semipresencial basada en la utilización de aulas virtuales. Sus objetivos son:

1. Determinar la presencia de buenas prácticas de enseñanza, relativas a las instancias de conducción y evaluación, en las aulas virtuales de dos titulaciones de grado.
2. Analizar las características propias de dicha presencia.
3. A través de lo anterior, contar con información que permita valorar el desempeño de los docentes en el espacio virtual y retroalimentarlo en orden a su optimización.

De acuerdo con la clasificación de los modelos de evaluación de proyectos de *e-learning* propuesta por Rubio (2003), el análisis efectuado puede considerarse una evaluación de enfoque parcial, ya que ésta se caracteriza por centrarse sólo en algún elemento esencial de las propuestas de enseñanza-aprendizaje virtuales, como es el caso de la actividad formativa desarrollada por los docentes.

Se realizó un estudio de casos múltiple, descriptivo, basado en un enfoque cuantitativo. La población estuvo representada por las aulas virtuales de todas las materias (N=25) correspondientes a dos carreras de grado del área de Educación, Profesorado Superior y Lic. en Dirección y Supervisión Educativas, dictadas con modalidad *blended-learning* en el Departamento de Educación de la Universidad Católica Argentina (sede Buenos Aires). La primera de ellas tiene una duración de tres cuatrimestres y su objetivo es brindar formación docente a graduados universitarios; la segunda se extiende por cuatro cuatrimestres y su finalidad consiste en capacitar profesores y graduados universitarios para la gestión educativa.

El análisis comprendió ambas titulaciones en forma conjunta por varias razones: el dictado semipresencial se introdujo en ellas simultáneamente en el año 2012, como experiencia piloto de enseñanza virtual en el Departamento mencionado; los profesores a cargo de las asignaturas fueron capacitados en forma conjunta, recibiendo idéntica formación, didáctica y técnica, para la docencia virtual; las carreras comparten algunas cátedras (N=7), es decir que existen asignaturas impartidas en común para los alumnos de ambas especialidades; y el Departamento deseaba contar con una evaluación de la introducción de la docencia virtual de carácter general, más allá de las titulaciones específicas en las que se hubiera implementado.

Cabe aclarar que las aulas examinadas se encuentran construidas sobre la plataforma Moodle, sistema de gestión del aprendizaje (LMS) adoptado por la Universidad para el soporte de todas las propuestas de formación que se desarrollan en su ámbito con modalidad virtual.

La siguiente tabla muestra las asignaturas en cuyas aulas virtuales se evaluó la presencia de buenas prácticas de enseñanza, como así también la carrera y el cuatrimestre en el cual se dictan.

Cuatrimestre de la carrera	Asignaturas		
	Profesorado Superior	Lic. en Dirección	Prof. Superior y Lic. en Dirección
1°	. Pedagogía	. Metodología de la Investigación	. Didáctica y currículo I . Antropología Filosófica . Psicología de la Educación . Política y Legislación Educativa Argentina
2°	. Psicología del Desarrollo del Adolescente, el Joven y el Adulto	. Corrientes Pedagógicas Contemporáneas . Gestión I . Seminario: Educación Rural	. Didáctica y currículo II . Filosofía de la Educación . Teología y Doctrina Social de la Iglesia (corresponde al 2° cuatrimestre del Prof. Superior y al 4° de la Lic. en Dirección)
3°	. Ética y Deontología Profesional . Investigación y Práctica Profesional . Gestión de las Instituciones Educativas . Residencia Pedagógica	. Gestión II . Problemáticas Educativas Contemporáneas . Gestión Económica de las Instituciones Educativas . Evaluación e Investiga-	----

	gica	ción Institucional	
4°	-----	<ul style="list-style-type: none"> . Supervisión Educativa . Orientación Educativa . Gestión III . Taller de Trabajo Final 	<ul style="list-style-type: none"> . Teología y Doctrina Social de la Iglesia (corresponde al 4° cuatrimestre de la Lic. en Dirección y al 2° cuatrimestre del Prof. Superior)

Tabla 1: Asignaturas cuyas aulas virtuales fueron objeto de evaluación

Las aulas de las asignaturas detalladas fueron evaluadas durante el ciclo lectivo 2013, al concluir cada uno de los cuatrimestres en los cuales fueron dictadas (fin del mes de junio, para las materias correspondientes al primer y tercer cuatrimestre, y fin del mes de noviembre, para las propias del segundo y cuarto cuatrimestre).

El modo elegido para acceder al conocimiento de las prácticas de enseñanza desarrolladas en dichas aulas fue indirecto, a través de las respuestas a un reactivo, representado por un cuestionario que se aplicó a los alumnos. Se trató, por lo tanto, de una evaluación de tipo externo, ya que el *input* informativo relativo al desempeño de los docentes provino de los destinatarios de la acción formativa desarrollada por aquéllos (Duart y Martínez, 2002).

Para construir el cuestionario se comenzó por seleccionar las buenas prácticas a evaluar, siguiendo los procedimientos que Zabalza Beraza (2012) propone para la identificación de dichas actuaciones en la enseñanza universitaria. De acuerdo con ellos, en primer lugar se delimitó el ámbito en que se analizarían las buenas prácticas en las aulas virtuales, eligiéndose la dimensión didáctica, en concreto el desempeño docente en las fases de conducción y evaluación de los aprendizajes. Se excluyó la fase de planificación por no ser un aspecto directamente observable por los alumnos que realizarían la evaluación.

Luego, se especificaron los criterios que se utilizarían para definir las buenas prácticas en el ámbito establecido, optando, entre los que menciona el citado autor, por los de mejora (actuaciones que incluyen algún tipo de plusvalía y optimización), fundamentación científica (actuaciones con una fuerte base científica de tipo pedagógico) y procesos reconocidos (actuaciones basadas en sistemas de acción o estrategias operativas reconocidas y cuya eficacia haya sido demostrada). Asimismo, se incluyó como criterio la coherencia o alineación entre las prácticas y el modelo didáctico adoptado por el Departamento de Educación para el dictado de las propuestas virtuales. Este modelo se caracteriza por proponer la centralidad de la actividad del alumno en el proceso de aprendizaje, afirmar el rol del docente como facilitador y orientador continuo de dicho proceso, y destacar la importancia de la retroalimentación del desempeño de los estudiantes, concebida como una instancia fundamental para el aprendizaje.

Sobre la base de los criterios antedichos, se definieron en el ámbito y fases establecidas, un conjunto de diez buenas prácticas de enseñanza, tal como pueden observarse en la siguiente tabla.

	Ambito de análisis: Dimensión didáctica	
	Fases	
	Conducción	Evaluación
Buenas prácticas de enseñanza	Enunciado explícito de los objetivos de las actividades	Enunciado explícito de los criterios de evaluación o desempeño satisfactorio en las actividades
	Expresión clara de las consignas de las actividades	Realización de devoluciones de las actividades que permiten al alumno obtener retroalimentación acerca de lo actuado
	Propuesta de actividades eficaces para el logro de los objetivos previstos	
	Planteo de actividades valiosas para el aprendizaje de los contenidos	
	Fijación de tiempo suficiente para la realización de las actividades	
	Propuesta de actividades cuya duración se ajusta a la determinada en el cronograma de la asignatura	
	Ofrecimiento de orientación durante el desarrollo de las actividades a través de distinto tipo de intervenciones	
	Logro de una integración entre los aprendizajes presenciales y virtuales	

Tabla 2: Buenas prácticas definidas para el cuestionario de evaluación

Una vez definidas las buenas prácticas a evaluar, se redactaron las preguntas relativas a ellas. Estas fueron de carácter cerrado y se refirieron en forma individual a cada una de las materias dictadas durante el cuatrimestre. Para la formulación de las respuestas se utilizó una escala de frecuencia integrada por las opciones Siempre, Casi siempre, A veces y Nunca, traducidas luego a los valores 4, 3, 2 y 1, respectivamente. De este modo las puntuaciones más altas se identificaron con la presencia frecuente de las buenas prácticas a las que hicieron referencia, mientras que las más bajas lo hicieron con la presencia esporádica o la ausencia de las mismas.

Finalmente, el cuestionario se publicó online para su auto administración por los alumnos al finalizar el dictado de las materias. El número de estudiantes que respondió fue de 15, para el primer cuatrimestre; 14, para el tercero; 16, para el segundo; y 9, para el cuarto.

La información obtenida se analizó en dos niveles distintos: asignatura y cuatrimestre. En efecto, primero se examinaron los resultados para cada materia, calculándose la puntuación media propia de cada buena práctica en dicho contexto, junto con las correspondientes desviaciones típicas; en segundo lugar, las materias se agruparon de acuerdo con el cuatrimestre en que fueron dictadas y, utilizando la información obtenida previamente, se calculó la puntuación media y desviación típica correspondiente a cada buena práctica en el periodo lectivo en cuestión. La utilización de estas dos unidades

de análisis –asignatura y cuatrimestre- permitió contar con una evaluación del desempeño docente tanto de carácter individual (cada profesor en su aula), como grupal (todos los profesores de un cuatrimestre como colectivo). Por razones de extensión, en este trabajo se presentan sólo los resultados correspondientes a esta última unidad de análisis.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos evidenciaron que la totalidad de las buenas prácticas definidas estuvieron presentes en las aulas virtuales. La Tabla 3 muestra las puntuaciones medias obtenidas por cada una de ellas en los cuatro cuatrimestres evaluados, así como en el ciclo lectivo 2013 en su conjunto.

Buenas prácticas	Cuatrimestres de las carreras								Media general del ciclo lectivo	Desv. Tip.
	1º		2º		3º		4º			
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT		
Enunciado explícito de los objetivos de las actividades	3,69	0,24	3,53	0,25	3,26	0,60	3,75	0,04	3,55	0,21
Expresión clara de las consignas de las actividades	3,63	0,30	3,48	0,30	3,38	0,55	3,78	0,06	3,56	0,17
Propuesta de actividades eficaces para el logro de los objetivos previstos	3,36	0,35	3,40	0,34	3,21	0,51	3,65	0,14	3,40	0,18
Planteo de actividades valiosas para el aprendizaje de los contenidos	3,21	0,37	3,35	0,36	3,31	0,36	3,43	0,24	3,32	0,09
Fijación de tiempo suficiente para la realización de las actividades	3,00	0,16	3,08	0,50	2,93	0,92	3,51	0,38	3,13	0,26
Propuesta de actividades cuya duración se ajusta a la determinada en el cronograma de la asignatura	2,66	0,35	2,92	0,51	2,60	1,11	3,30	0,24	2,87	0,31
Ofrecimiento de orientación	2,79	0,42	3,44	0,25	2,99	0,57	3,70	0,04	3,23	0,41

durante el desarrollo de las actividades a través de distinto tipo de intervenciones										
Logro de una integración entre los aprendizajes presenciales y virtuales	3,28	0,26	3,58	0,34	3,36	0,32	3,58	0,14	3,45	0,15
Enunciado explícito de los criterios de evaluación o desempeño satisfactorio en las actividades	3,03	0,47	3,51	0,33	3,15	0,53	3,76	0,13	3,36	0,33
Realización de devoluciones de las actividades que permiten al alumno obtener retroalimentación acerca de lo actuado	2,71	0,57	3,51	0,41	3,13	0,64	3,60	0,13	3,23	0,40
Media de la dimensión didáctica en cada cuatrimestre y en el ciclo lectivo	3,13	0,36	3,38	0,21	3,13	0,23	3,60	0,15	3,31	0,22

Tabla 3: Media de las buenas prácticas por cuatrimestre y para el ciclo lectivo 2013

Las buenas prácticas con puntuaciones más altas y, por lo tanto, más presentes, variaron en los distintos cuatrimestres, pero correspondieron en todos los casos a la fase de conducción de las propuestas didácticas. Se trató de “Enunciado explícito de los objetivos de las actividades” (3,69; DT 0,24), en el primer cuatrimestre; “Logro de una integración entre los aprendizajes presenciales y virtuales” (3,58; DT 0,34), en el segundo; y “Expresión clara de las consignas de las actividades”, en el tercero (3,38; DT 0,55) y cuarto (3,78; DT 0,06). Esta última actuación se destacó especialmente al presentar los valores medios más altos en dos de los cuatro cuatrimestres evaluados.

En contraste con lo anterior, la puntuación más baja se asoció en todos los cuatrimestres con la misma buena práctica, por lo que resultó así la menos presente en todo el ciclo lectivo. Se trató de “Propuesta de actividades cuya duración se ajusta a la determinada en el cronograma de la asignatura”, que obtuvo valores medios de 2,66 (DT 0,35), en el primer cuatrimestre; 2,92 (DT

0,51), en el segundo; 2,60 (DT 1,11), en el tercero; y 3,30 (DT 0,24), en el cuarto. En este caso se trató también de una actuación propia de la fase de conducción del proceso de aprendizaje.

En cuanto a las dos buenas prácticas específicas de la fase de evaluación, la relativa al enunciado explícito de los criterios de desempeño obtuvo puntuaciones medias superiores a la vinculada con el ofrecimiento de retroalimentación en tres de los cuatro cuatrimestres analizados: 3,03 (DT 0,47) frente a 2,71 (DT 0,57), en el primero; 3,15 (DT 0,53) frente a 3,13 (DT 0,64), en el tercero, y 3,76 (DT 0,13) frente a 3,60 (DT 0,13), en el cuarto.

En todos los cuatrimestres la frecuencia de presencia de las buenas prácticas se concentró en las opciones “Casi siempre” (3) y “A veces” (2), siendo el modo “Casi siempre” (3) (Tabla 4).

Cuatrimestres	Frecuencia de presencia			
	Siempre (4)	Casi siempre (3)	A veces (2)	Nunca (1)
1º	---	7	3	---
2º	---	9	1	---
3º	---	7	3	---
4º	---	10	---	---

Tabla 4: Frecuencia de presencia de las buenas prácticas en cada cuatrimestre

Las buenas prácticas con frecuencia de presencia “A veces” (2) fueron: “Propuesta de actividades cuya duración se ajusta a la determinada en el cronograma de la asignatura” (en tres cuatrimestres: primero, segundo y tercero), “Ofrecimiento de orientación durante el desarrollo de las actividades a través de distinto tipo de intervenciones”(en dos cuatrimestres: primero y tercero), “Fijación de tiempo suficiente para la realización de las actividades” (en un cuatrimestre, el tercero) y “Realización de devoluciones de las actividades que permiten al alumno obtener retroalimentación acerca de lo actuado” (también en un cuatrimestre, el primero). Salvo el último caso, las tres prácticas restantes corresponden a la fase de conducción de la enseñanza.

Profundizando el análisis anterior, la Tabla 5 muestra la frecuencia de presencia de las buenas prácticas desagregadas en las fases de conducción y evaluación. Puede observarse que las dos buenas prácticas que se definieron relativas a esta última dimensión estuvieron “Casi siempre” presentes en las aulas virtuales en todos los cuatrimestres, con excepción del primero, donde una de ellas sólo lo estuvo “A veces” (“Realización de devoluciones de las actividades que permiten al alumno obtener retroalimentación acerca de lo actuado”). En cambio, las buenas prácticas propias de la fase de conducción tuvieron la frecuencia “A veces” en seis oportunidades a lo largo del ciclo lectivo.

Cuatrimestres	Frecuencia de presencia							
	Siempre (4)		Casi siempre (3)		A veces (2)		Nunca (1)	
	Cond.	Eval.	Cond.	Eval.	Cond.	Eval.	Cond.	Eval.
1º	---	---	6	1	2	1	---	---
2º	---	---	7	2	1	---	---	---
3º	---	---	5	2	3	---	---	---
4º	---	---	8	2	---	---	---	---

Tabla 5: Frecuencia de presencia de las buenas prácticas en cada cuatrimestre desagregadas por fases

En todos los cuatrimestres la media de la dimensión didáctica fue superior a 3,00, lo cual indica que las buenas prácticas analizadas, en términos generales, estuvieron presentes “Casi siempre” en las distintas asignaturas dictadas en cada uno de esos periodos (Tabla 6).

Cuatrimestres	Media de la dimensión didáctica	Buenas prácticas con puntuaciones iguales o superiores a la media	Buenas prácticas con puntuaciones inferiores a la media
1º	3,13	5	5
2º	3,38	7	3
3º	3,13	7	3
4º	3,60	6	4

Tabla 6: Media de la dimensión didáctica y cantidad de buenas prácticas en relación con ella en cada cuatrimestre

Por otra parte, la cantidad de buenas prácticas con puntuaciones iguales o superiores a la media de la dimensión didáctica fue, en general, mayor a la de aquéllas con valores inferiores a la misma. La excepción estuvo en el primer cuatrimestre, donde esa cantidad fue igual a la de las prácticas con puntuaciones inferiores a la media (Tabla 6).

Un análisis más detallado pone en evidencia que dos buenas prácticas obtuvieron puntuaciones por debajo de la media en los cuatro cuatrimestres. Se trata de las actuaciones vinculadas con la temporización de las actividades de aprendizaje: “Fijación de tiempo suficiente para la realización de las actividades” y “Propuesta de actividades cuya duración se ajusta a la determinada en el cronograma de la asignatura”. A su vez, otras dos buenas prácticas se ubicaron por debajo de la media en dos cuatrimestres: “Planteo de actividades valiosas para el aprendizaje de los contenidos” y “Ofrecimiento de orientación durante el desarrollo de las actividades a través de distinto tipo de intervenciones”. Finalmente, tres lo hicieron en un cuatrimestre: “Logro de una integración entre los aprendizajes presenciales y virtuales”, “Enunciado explícito de los criterios de evaluación o desempeño satisfactorio en las actividades” y “Realización de devoluciones de las actividades que permiten al alumno obtener retroalimentación acerca de lo actuado” (Cfr. Tabla 3).

En contraposición con lo anterior, tres buenas prácticas se posicionaron por encima de la media en los cuatro cuatrimestres. Se trató de: “Enunciado explícito de los objetivos de las actividades”, “Expresión clara de las consignas de las actividades” y “Propuesta de actividades eficaces para el logro de los objetivos previstos”. Además, obtuvieron puntuaciones superiores a 3,00 en todos los cuatrimestres (Cfr. Tabla 3).

El valor del rango, calculado a partir de la diferencia entre los valores medios máximo y mínimo registrados por cada práctica en los cuatro cuatrimestres, permite conocer con mayor detalle la variación de la presencia de dichas actuaciones a lo largo del ciclo lectivo (Tabla 7).

Buenas prácticas	Valor medio máximo	Valor medio mínimo	Rango
Enunciado explícito de los objetivos de las actividades	3,75	3,26	0,49
Expresión clara de las consignas de las actividades	3,78	3,38	0,40
Propuesta de actividades eficaces para el logro de los objetivos previstos	3,65	3,21	0,44
Planteo de actividades valiosas para el aprendizaje de los contenidos	3,43	3,21	0,22
Fijación de tiempo suficiente para la realización de las actividades	3,51	2,93	0,58
Propuesta de actividades cuya duración se ajusta a la determinada en el cronograma de la asignatura	3,30	2,60	0,70
Ofrecimiento de orientación durante el desarrollo de las actividades a través de distinto tipo de intervenciones	3,70	2,79	0,91
Logro de una integración entre los aprendizajes presenciales y virtuales	3,58	3,28	0,30
Enunciado explícito de los criterios de evaluación o desempeño satisfactorio en las actividades	3,76	3,03	0,73
Realización de devoluciones de las actividades que permiten al alumno obtener retroalimentación acerca de lo actuado	3,60	2,71	0,89

Tabla 7: Rango entre valores máximos y mínimos de cada práctica

En efecto, los valores más bajos señalan prácticas desarrolladas en forma estable o continua, mientras que los más altos indican prácticas menos constantes. En el primer caso se ubican: “Planteo de actividades valiosas para el aprendizaje de los contenidos” (0,22), “Logro de una integración entre los aprendizajes presenciales y virtuales” (0,30), “Expresión clara de las consignas de las actividades” (0,40) y “Propuesta de actividades eficaces para el logro de los objetivos previstos” (0,44). En el segundo, se encuentran: “Ofrecimiento de orientación durante el desarrollo de las actividades a través de distinto tipo de intervenciones” (0,91) y “Realización de devoluciones de las actividades que permiten al alumno obtener retroalimentación acerca de lo actuado” (0,89), seguidas por “Enunciado explícito de los criterios de evaluación o desempeño satisfactorio en las actividades” (0,73) y “Propuesta de actividades cuya duración se ajusta a la determinada en el cronograma de la asignatura” (0,70).

Los valores determinados para cada cuatrimestre permitieron realizar el cálculo de las puntuaciones medias correspondientes a las buenas prácticas en el ciclo lectivo 2013 en su conjunto (Tabla 3). Estos resultados generales corroboran observaciones efectuadas acerca del comportamiento de algunas de las buenas prácticas en los distintos cuatrimestres. En efecto, puede observarse que actuaciones que obtuvieron puntuaciones bajas y/o estuvieron por debajo de la media en los cuatrimestres, mantuvieron esas características en la valoración general del ciclo 2013. Se trata de “Propuesta de actividades cuya duración se ajusta a la determinada en el cronograma de la asignatura” (2,87; DT 0,31); “Fijación de tiempo suficiente para la realización de las actividades” (3,13; DT 0,26); “Ofrecimiento de orientación durante el desarrollo de las actividades a través de distinto tipo de intervenciones” (3,23; DT 0,41) y

“Realización de devoluciones de las actividades que permiten al alumno obtener retroalimentación acerca de lo actuado” (3,23; DT 0,40). En todos los casos estas prácticas se mostraron por debajo de la puntuación media de la dimensión didáctica obtenida para el ciclo lectivo 2013, que fue de 3,31.

CONCLUSION

De acuerdo con la evaluación efectuada por los alumnos, en términos generales el desempeño docente fue satisfactorio en relación con las buenas prácticas seleccionadas, ya que éstas, consideradas en su conjunto, estuvieron presentes “casi siempre” en las aulas virtuales en todos los cuatrimestres analizados. Asimismo, esta apreciación se ve reforzada por el hecho que, salvo en un cuatrimestre, la cantidad de buenas prácticas con puntuaciones iguales o superiores a la media de la dimensión didáctica fue mayor a la de aquélla con puntuaciones inferiores a la misma.

Tanto las prácticas más observadas como las menos observadas correspondieron a la fase de conducción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Entre las primeras, la que tuvo una presencia más constante fue la expresión clara de las consignas de las actividades, seguida del enunciado explícito de los objetivos de las tareas y el logro de una integración entre los aprendizajes presenciales y virtuales. A su vez, las prácticas con puntuaciones más bajas fueron aquéllas vinculadas con una adecuada temporización de las propuestas didácticas implementadas. En efecto, en todos los cuatrimestres, los docentes evidenciaron ciertas dificultades en otorgar suficiente tiempo a los alumnos para resolver las tareas previstas, así como en proponer actividades con una duración ajustada a la determinada en el cronograma de la asignatura.

Si bien el ofrecimiento de orientación para la realización de las actividades no se encontró entre las prácticas con menor valoración, el hecho que haya estado presente sólo “A veces” en dos de los cuatro cuatrimestres analizados, y que haya obtenido puntajes por debajo de la media también en dos de ellos, indicó la necesidad de mejorar esta actuación, especialmente considerando la reconocida importancia que posee la existencia de una tutoría docente eficaz para la calidad de los procesos de aprendizaje virtuales.

En cuanto a las dos buenas prácticas correspondientes a la fase de evaluación, los docentes tuvieron un mejor desempeño al enunciar explícitamente los criterios de evaluación de las actividades, que al realizar devoluciones que ofrecieran retroalimentación a los alumnos acerca de su actuación.

Asimismo, se evidenció que algunas buenas prácticas no estuvieron presentes de manera homogénea en todas las aulas, sino que fueron ejecutadas por los profesores en forma muy dispar. Ello se observó especialmente para el ofrecimiento de orientación durante el desarrollo de las actividades, la retroalimentación de las tareas realizadas, el enunciado explícito de los criterios de evaluación y la propuesta de actividades con una duración ajustada a la establecida por el cronograma de la asignatura.

En síntesis, los resultados obtenidos permitieron identificar, a partir de la valoración del alumnado, fortalezas y debilidades en el desempeño docente en las aulas virtuales de las carreras analizadas. En este sentido, desde su

perspectiva, las buenas prácticas más afianzadas entre el profesorado fueron aquéllas vinculadas sobre todo con dos aspectos propios de la presentación de las propuestas didácticas en el espacio virtual: el enunciado explícito y claro de objetivos y de consignas. Asimismo, otras buenas prácticas presentes se vincularon con la propuesta de actividades eficaces para el alcance de los objetivos previstos y el logro de una integración entre los aprendizajes presenciales y virtuales.

En contraposición, las prácticas que demostraron requerir de una optimización fueron principalmente aquéllas vinculadas con la temporización de las actividades de aprendizaje, la orientación brindada a los alumnos a lo largo de su desarrollo y el ofrecimiento de retroalimentación, una vez completadas.

Los resultados también pusieron en evidencia la necesidad de generar mecanismos institucionales de apoyo al desempeño docente, en orden a su mejoramiento. Para ello se creó un servicio de apoyo, técnico y didáctico, que ofrece asesoramiento a los profesores para el diseño e implementación de sus propuestas de enseñanza-aprendizaje virtuales. Asimismo este servicio realiza observaciones de las aulas en forma sistemática, tomando como indicadores las buenas prácticas definidas, y brinda a los profesores informes de retroalimentación acerca de su actuación.

REFERENCIAS

Altbach, P. G.; Reisberg, L. y Rumbley, L. E. (2009). *Tras la pista de una revolución académica: Informe de las tendencias actuales para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior organizada por la UNESCO en 2009. Resumen ejecutivo*. París: UNESCO. Recuperado el 18/05/15 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168s.pdf>

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93. Recuperado el 8/06/15 de http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF138_9.pdf

Cámara Arroyo, S. (2012). Concepto y elementos característicos de las "Mejores prácticas" aplicados a las Defensorías del Pueblo en Iberoamérica. En Cámara Arroyo, S. y Luna Cervantes, E. *Mejores prácticas del Ombudsman en Iberoamérica* (pp. 13-127). Madrid: Dyckinson. Recuperado el 20/05/15 de http://www.portalfio.org/inicio/repositorio/OTROS-DOC/Mejores%20practicass_ombudsman.pdf

Cid Sabucedo, A.; Perez Abellás, A. y Zabalza Beraza, M. A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *Educación XX1*, 16 (2), 265-296. Recuperado el 9/06/15 de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/10342/9880>

Duart, J. M. y Martínez, M. J. (2002). Evaluación de la calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje. En Flores, J. y Becerra, M. (comp.). *La Educación Superior en Entornos Virtuales. El caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes* (pp. 97-117). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado el 31/08/15 de <http://foro.virtual.unq.edu.ar/esev2008/ESEV.pdf>

García Aretio, L. (coord.), Ruiz Corbella, M. y Domínguez Figaredo, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.

Llorente Cejudo, M. del C. (2008). *Blended Learning para el aprendizaje en nuevas tecnologías aplicadas a la educación: un estudio de caso*. Universidad de Sevilla, Biblioteca, Tesis doctorales. Recuperado el 5/05/15 de <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/656/blended-learning-para-el-aprendizaje-en-nuevas-tecnologias-aplicadas-a-la-educacion-un-estudio-de-caso/>

Pérez Abellás, A., Sarmiento Campos, J. A. y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). Las prácticas de enseñanza de los mejores profesores de la Universidad de Vigo: el ámbito del conocimiento tecnológico. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10 (1), 145-175. Recuperado el 8/06/15 de http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n1_completo.pdf

Rubio, M. J. (2003). Enfoques y modelos de evaluación del e-learning. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9 (2), 101-120. Recuperado el 30/08/15 de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVEv9n2_1.pdf

Sánchez Casabón, A. I., Agustín Lacruz, M. C, Velasco de la Peña, E., Gay Molins, P., Orera Orera, L., Oliván, J. A., et. al. (2008). *Código de buenas prácticas docentes en el título de grado en Información y Documentación*. II Jornadas de innovación docente, tecnologías de la información y de la comunicación e investigación educativa. Universidad de Zaragoza. Recuperado el 20/05/15 de <http://eprints.rclis.org/14309/1/24.pdf>

Zabalza Beraza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico: Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria, 10 (1), 17-42. Recuperado el 25/05/15 de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/363>