

# Actitudes y opiniones de los docentes en relación con la educación en ambientes virtuales. Casos: Universidad Pontificia Bolivariana y Universidad de Antioquia\* 1

Mg. Beatriz Elena López Vélez\*\*

El artículo presenta los resultados del proceso de investigación sobre las opiniones y actitudes de docentes de educación superior de tres áreas del conocimiento: ciencia básica, ciencias aplicadas, y ciencias sociales y humanas, con respecto a los ambientes virtuales.

Palabras clave: tecnologías de información y comunicación (TIC), educación superior en ambientes virtuales.

This article presents the results of a research project about opinions and attitudes of higher education in the areas of basic, applied social and human sciences regarding virtual environments.

Keywords: Information Technology (IT), higher education in virtual environments.

Dans cet article, on présente les résultats de la recherche qui s'appuie sur les opinions et les attitudes de professeurs de l'éducation supérieure de trois domaines de connaissances ; sciences de base, sciences appliquées et sciences humaines et sociales, concernant les environnements virtuels.

Mots clés: Technologie d'Information et de Communication (TIC), éducation supérieure, environnements virtuels.

---

\* Recibido: 10-05-05/ Aceptado: 04-08-05

1 Grupo de Investigación Educación en Ambientes Virtuales, de la Universidad Pontificia Bolivariana. Proyecto de investigación: *Propuesta pedagógica y didáctica para la enseñanza en ambientes virtuales en la educación superior que potencie la comunicación a través de procesos de mediación e interacción*, adelantado entre el 2000 y el 2005, con la cofinanciación de Colciencias.



## PRESENTACIÓN

Este artículo hace parte de los resultados presentados a Colciencias en el ámbito del proyecto de investigación *Propuesta pedagógica y didáctica para la enseñanza en ambientes virtuales en la educación superior que potencie la comunicación a través de procesos de mediación e interacción*. Este proyecto fue desarrollado por el Grupo de Investigación Educación en Ambientes Virtuales (EAV) de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), sede Medellín.

El propósito del artículo es describir las opiniones y las actitudes que tienen cuarenta y ocho docentes universitarios en relación con la educación en ambientes virtuales. La investigación se llevó a cabo en dos instituciones de educación superior de la ciudad de Medellín. La estructura del artículo es la siguiente: se presenta un marco de referencia con dos apartados: las posturas en torno a la educación en ambientes virtuales y los conceptos *opinión* y *actitud*; luego se describen los aspectos metodológicos; posteriormente se describen los resultados; para finalizar, se presentan las conclusiones y recomendaciones.

## MARCO DE REFERENCIA

### Posturas en torno a la educación en ambientes virtuales

La educación en ambientes virtuales ha cobrado importancia con el incremento cuantitativo y cualitativo de las tecnologías de información y comunicación (en adelante TIC). Esta importancia se ve reflejada en el interés de las instituciones educativas por ofrecer programas de formación en estos ambientes; asimismo, se hace evidente en las innovaciones realizadas por las firmas productoras de software educativo y en los avances teóricos al respecto de la temática. Empero, aún se sabe poco acerca de las posibilidades formativas y de aprendizaje de este tipo de ambientes, pues no existen estudios sistemáticos que muestren su calidad y pertinencia. Al respecto, lo que se encuentra son tres posiciones: la primera, optimista; la segunda, pesimista; y la tercera, que hace un llamado a asumir una actitud reflexiva que dé cuenta de la complejidad de los procesos educativos y pedagógicos.

La *posición optimista* argumenta que una educación que articule las TIC dará como resultado la existencia de ambientes de estudio enriquecidos, con las siguien-



tes características: primacía del estudio autónomo y del autoaprendizaje; ambientes de enseñanza y de aprendizaje colaborativos e interactivos; eliminación de la barrera entre colegio y sociedad; currículos flexibles e integradores; ciencia y tecnología al servicio de la humanidad; integración entre teoría y práctica, y fluidez en el manejo de las computadoras, las cuales serán usadas como soporte para aprender y para manejar información (Trahtemberg, 2000: 33).

La *óptica pesimista* argumenta que la educación con las TIC traerá consigo problemas: profesores incapaces para actuar, pues tienen resistencias, prejuicios y mitos que les imposibilitan acceder a las nuevas tecnologías; deterioro de habilidades básicas, como la lectura y la escritura; disminución de la imaginación; tendencia al menor esfuerzo mental; disminución de la atención; desaparición del profesor: ni su voz, ni sus gestos, ni su espontaneidad; mundo más individualizado; pérdida de valores locales y privilegio de los valores sostenidos globalmente; y, por último, apertura de la brecha económica entre ricos y pobres: quienes tienen acceso a las tecnologías y quienes no lo tienen (Trahtemberg, 2000: 34).

La tercera posición plantea la necesidad de una actitud reflexiva. Se propone reconocer la complejidad de la educación y de la enseñanza, y se asume que la tecnología es sólo un componente dentro de un sistema más amplio, en el que circulan, además, saberes, sujetos, concepciones, teorías, prácticas, proyectos, entre otros. Por tanto, no se puede creer que la sola asunción de las TIC vaya a empeorar o a mejorar dicho sistema.

Es necesario recorrer las posturas que elogian y critican el uso de las tecnologías en educación, con los siguientes propósitos: hacer consciente el lugar que se le otorga a la tecnología en el sistema; establecer el sentido de su uso; indicar desde qué postura se usa o se articula, y preguntarse por el marco ético del uso de la misma: “La tecnología no es buena ni mala *per se*. Está implicada en un contexto tanto de producción como de aplicación. Las escuelas se inscriben en una realidad sociopolítica determinada, cuentan con diferentes proyectos educativos y con maneras y posibilidades de llevarlos a la acción” (Lion, 1995: 56).

Ahondar en la comprensión de estas posturas y en la manera como circulan y son asumidas por los agentes educativos es requisito para la construcción de propues-



tas de formación para docentes; la configuración de un campo de reflexión propio en relación con la enseñanza y el aprendizaje en los ambientes virtuales, y el diseño de propuestas pedagógicas y didácticas pertinentes y viables en relación con estos ambientes y con el tipo de docentes que los mismos requieren.

### **Los conceptos *opinión* y *actitud***

Si bien los conceptos *actitud* y *opinión* están interrelacionados, entre uno y otro puede ser difícil trazar las distinciones. Ambos tienen que ver con un *plano de conocimiento* que se puede expresar mediante lo que se dice o lo que se hace. Este plano se caracteriza por no ser en sí mismo producto de una reflexión consciente, sino más bien de un entrecruzamiento de acontecimientos de tipo experiencial, valorativo, sensitivo, emocional, informativo, etc. (Price, 1994: 69). Los seres humanos resolvemos algunas situaciones de nuestra existencia y de nuestra relación con distintos objetos y sujetos a través de este plano de conocimiento.

La *actitud* es una percepción que el sujeto configura en su mundo interior alrededor de objetos, acciones y situaciones; proviene de experiencias, de sentimientos, de ideas, de prejuicios y de valoraciones no siempre conscientes. La actitud hace parte del mundo interior, es un punto de vista desde el cual se da sentido y se establecen relaciones con el mundo exterior; elabora un tipo de mundo exterior en relación con el sujeto.

La actitud se relaciona con la capacidad simbólica y el desarrollo del lenguaje de los seres humanos: la capacidad que tiene el sujeto para dar sentido desde sí mismo al mundo exterior a partir de los referentes que ha construido. Capacidad simbólica y desarrollo del lenguaje están vinculados a dos conceptos: *mediación e interacción* (Giraldo, 2005: 7); ambos se construyen dentro de la cultura de la que el sujeto es partícipe.

Asimismo, el mundo exterior crea la posibilidad de construir tipos particulares de actitud. Mundos exterior e interior se configuran en relación con la actitud, que lleva a una forma particular de acción, que también puede ser inacción. Entre los mundos exterior e interior circulan flujos de información; éstos vinculan al sujeto con los imaginarios y prácticas sociales y culturales, independiente de si éste quiere



o no hacer parte de ellos, pues basta con su existencia para serlo. Cada intercambio comunicativo y flujo da cuenta de distintas formas de la realidad, de diferentes interpretaciones; el sujeto entra en relación con éstas y construye las propias, que no están por fuera de las que posibilitan las sociales.

La actitud se puede inferir de lo que los sujetos dicen y hacen: es posible acercarse a ella a través de la *opinión*. Ésta, por su parte, es la forma de expresar el juicio que el sujeto tiene acerca de algo y que asume como válido, pero que al tiempo admite la posibilidad de invalidez, por falta de pruebas de argumentación razonable, o de datos científicos que corroboren lo que dice. Del mismo modo que los sujetos construyen actitudes acerca de diversos eventos, configuran también opiniones. Actitud y opinión forman parte de la subjetividad y expresan un tipo de relación del sujeto con su entorno.<sup>2</sup>

En el caso de los procesos de formación e instrucción emprendidos en el sistema educativo, las prácticas de enseñanza de los docentes portan actitudes y opiniones, aunque éstas no siempre sean ni conscientes ni evidentes. En este sentido, la posibilidad de comprender las prácticas está dada por el reconocimiento de cuáles son las actitudes y las opiniones que hacen parte de tales prácticas.

Así, desde este marco de referencia, se plantea que los docentes construyen actitudes alrededor de su quehacer, y del marco y contexto educativo en general, a partir de la relación compleja entre su propio mundo interior (ideas, experiencias, preconcepciones, etc.) y el mundo exterior (los flujos de información y comunicación que circulan trayendo consigo maneras de dar sentido a los objetos, situaciones y fenómenos). Mundo interior y mundo exterior de los docentes son causa y consecuencia el uno del otro, y en esta relación configuran sus subjetividades, y con ellas las actitudes y las maneras de expresarlas.

## MÉTODO Y PROCEDIMIENTOS

El proyecto de investigación tenía como uno de sus objetivos específicos comprender las actitudes y opiniones de los docentes en relación con la educación en am-

---

2 Para soportar el concepto, véase Galindo Cáceres (1997).



bientes virtuales, pues reconoce que esta comprensión posibilita construir propuestas pertinentes y viables de enseñanza y de aprendizaje en estos ambientes.

La investigación se llevó a cabo en dos universidades de la ciudad de Medellín: la Universidad de Antioquia (pública) y la Universidad Pontificia Bolivariana (privada), universidades seleccionadas por ser, en la ciudad, las de mayor cobertura en términos de programas de formación y por la pertenencia del grupo EAV a la UPB.

La población objeto de investigación fue un grupo de profesores de tres áreas de conocimiento: ciencias básicas, ciencias aplicadas, y ciencias humanas y sociales.<sup>3</sup> La elección de esta población obedeció a que el propósito final de la investigación era construir una propuesta para que los docentes de estas instituciones enseñaran en estos ambientes, lo que requería el reconocimiento de las actitudes y opiniones de los mismos, y desde este reconocimiento el planteamiento de un modelo de formación del profesorado (población elegida).

De esta población se seleccionó una muestra basada en criterios (Goetz y Lecompte, 1998: 69). El motivo de esta selección obedeció al hecho de que dentro de la técnica cualitativa escogida dentro del proyecto era imposible acceder a la población total, pues ello desbordaría las posibilidades de recursos y de tiempo contemplados. Entonces, el criterio que se estableció fue el siguiente: entrevistar a docentes de educación superior que se desempeñaran en alguna de las tres áreas de conocimiento en las dos instituciones señaladas. La distribución de la muestra en esas áreas buscaba un grado de representatividad en relación con la diversidad de saberes que circulan en estas universidades.

Se determinó entrevistar un número de ocho docentes por cada área de conocimiento en cada universidad: cuarenta y ocho en total. Después de haber definido este número de participantes, se realizó una convocatoria abierta a los profesores y se les pidió voluntariedad para hacer el estudio; así, cada uno de los entrevistados decidió participar después de reconocer los objetivos de la investigación y los instrumentos que se utilizarían en ésta. A través de correo electrónico y por vía telefónica fueron acordados los tiempos y lugares de las entrevistas.

---

3 Áreas asumidas por Colciencias para la convocatoria de grupos de investigación de 2002.



Para las entrevistas se diseñaron un guión y un protocolo. El primero tenía algunos tópicos en torno a la temática, los cuales funcionaban como auxiliar de la memoria del entrevistador, dado que la intención de la entrevista era sostener una conversación espontánea y fluida con el entrevistado; el segundo funcionaba como explicitación de los aspectos comunes que cada entrevistador habría de considerar en el momento de la entrevista, para evitar sesgos en la obtención de la información.

Uno de los aspectos en los cuales se hizo hincapié en la entrevista era obtener del entrevistado descripciones, más que juicios de valor; por ejemplo: ante una respuesta de excelente o muy buena, o cualquier otro adjetivo calificador del entrevistado, el entrevistador pedía precisión en términos de una descripción del evento; así mismo, se enfatizó en el cotejo de las respuestas.

Las entrevistas fueron grabadas en registro auditivo y transcritas de manera literal. Su análisis se hizo en dos niveles: el primero fue la ubicación de la información relevante por tópico y el establecimiento de las recurrencias: la información que se repetía en las distintas entrevistas; y el segundo, la construcción de un mapa categorial y la caracterización de la respuestas de los profesores.

A partir de este mapa, se hizo un proceso de descripción de las opiniones de los profesores en su conjunto. En esta descripción se atendió a aquellas opiniones que aparecieron con mayor regularidad y fueron comunes entre todos los profesores, al igual que aquellas que aparecieron como no típicas de todos los docentes, sino propias de la minoría.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Opiniones y experiencias de los docentes

Los docentes de educación superior tienen algún tipo de actitud y de opinión respecto a los ambientes virtuales; incluso quienes dicen no conocerlos o tener poca información al respecto, aventuran opiniones. Aproximadamente el 80% de los docentes entrevistados afirma haber tenido algún tipo de experiencia con estos ambientes, principalmente como estudiantes. Hay percepciones en dos vías: positivas y negativas; incluso, además de describir la experiencia, los docentes la califican con expresiones como: “terrible”, “maravillosa”, “fabulosa”, etc.



Quienes valoran positivamente su experiencia con los ambientes virtuales señalan estas razones: la *interacción* (mayor posibilidad); los *recursos* (mayor riqueza), y el *aprendizaje* (desarrollo de la lectura y de nuevas competencias).

Los procesos de interacción son un punto central en relación con las percepciones acerca de los ambientes virtuales. Existe entre los docentes una fuerte preocupación por las posibilidades o limitaciones que estos ambientes tienen para las relaciones interpersonales; éste es un aspecto crucial, dada la importancia que se asigna a las *relaciones humanas*<sup>4</sup> en los procesos de aprendizaje y de formación.

Hay el temor a desarrollar procesos de formación sin la presencia visible de un acompañante, que casi siempre se espera que sea el docente. Se encuentran argumentos como el siguiente: “la profesora que nosotros teníamos es bogotana; le decía por el messenger: ‘Diana, tengo ésta y esta pregunta’, y ella me llamaba, le echaba la carreta y decía: ‘hágalo así’”. En otra perspectiva, algunos, aproximadamente el 5% de los docentes, argumentan que “no es necesario que los estudiantes estén frente a otra persona; es que el aprendizaje no se hace por vía oral, los ambientes abren otras posibilidades”.

Con respecto a estas afirmaciones, se puede anotar: la interacción la circunscriben a la relación con el docente, no con otras personas, ni con materiales, ni con los medios, ni con el saber. La importancia dada a la interacción radica en poder preguntar al docente cómo hacer determinada labor; no se hace alusión al trabajo cooperativo con otros estudiantes o a un intercambio comunicativo más allá de instrucciones o respuestas a preguntas. Prima una perspectiva reducida de las posibilidades de los procesos de interacción en la enseñanza y en el aprendizaje: éstos se circunscriben al vínculo entre el docente y el estudiante, y a dar instrucciones o a resolver inquietudes a tiempo.

Pese a lo anterior, la opinión de este grupo de docentes acerca de que “los ambientes abren otras posibilidades” permite pensar que cambia la perspectiva

---

4 Mantener contacto físico con otros en la presencialidad física.





sobre la relación docente-estudiante y los procesos de interacción. Este cambio parece estar ligado a una modificación en la concepción del aprendizaje, evidenciado cuando uno de los docentes afirma: “el aprendizaje no se hace por vía oral”.

Para otros docentes (el 10% de los entrevistados), los ambientes virtuales propician el uso de otros recursos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y que los profesores cuestionen por los materiales utilizados para enseñar: imágenes, textos, y la posibilidad de almacenar información y transformarla.

En el aprendizaje, estos mismos docentes afirman que sus experiencias les permiten reconocer dificultades en sus competencias lectoras, pedagógicas e informáticas. Los procesos de comunicación en ambientes virtuales se hacen, muchas veces, mediante el lenguaje escrito: comunicarse es leer y escribir, y para ello es necesario comprender. Algunos afirman que afinaron sus procesos de lectura para poder participar en las actividades propuestas en los cursos.

En términos del saber pedagógico, la participación en ambientes virtuales les permitió “ponerse en el lugar de los estudiantes” y comprender las dificultades o nuevas experiencias de un estudiante en estos ambientes, sobre todo en relación con el incremento de los procesos lectores. En su práctica, les permitió organizar sus cursos de acuerdo con los aprendizajes obtenidos.

Respecto al saber informático, aprender a abrir el correo electrónico y usarlo con frecuencia, utilizar las herramientas de *Office*, acceder a distintas herramientas de comunicación, son los aprendizajes más destacados por los docentes: reconocen no tener mucho acercamiento a esta tecnología, lo cual es una dificultad para hacer parte del ambiente.

Las valoraciones negativas las hacen los docentes en relación con el *exceso de trabajo*; la *interacción* (sentimientos de soledad); los *recursos* (dificultad en el manejo de los medios), y las *dificultades con la escritura*.

Para aquellos docentes cuya experiencia como estudiantes fue negativa debido *al exceso de trabajo*, éste radica en las mayores exigencias que los cursos les plan-



teaban en lectura y escritura; de igual manera, en los procesos informáticos, pues sólo podían hacerse presentes en las clases con la escritura de textos y la lectura que hubiesen hecho de otros propuestos por los docentes del programa, lo que hacía que los cursos requiriesen, según estos docentes (que fungían como estudiantes), más esfuerzo que los presenciales. Este esfuerzo se califica negativamente, pues, en opinión de los docentes, desbordaba las posibilidades de acceder constructivamente al aprendizaje y creaba angustias, lo cual terminaba por desmotivar la participación en el curso.

Otro de los factores por los cuales un porcentaje de docentes califican como negativa su experiencia está relacionado con la *dificultad para manejar los medios*. Para algunos, los medios presentan estímulos que terminan por cansarlos; en este sentido, expresan no sentirse cómodos con las máquinas (computadores); algunas de las causas señaladas están en los siguientes órdenes: cansancio ante la multiplicidad de estímulos (luz, color, rapidez) y sobrecarga de comunicación (recepción de muchas comunicaciones: correos de estudiantes, de docentes, etc.).

Además de esta dificultad, los docentes afirman que muchos de ellos no tenían las competencias apropiadas para participar en estos ambientes, y esto no había sido diagnosticado por quienes ofrecían los cursos; de igual manera, que no se contaba con la tecnología apropiada, por lo cual los cursos quedaban reducidos a “montar y bajar contenidos en computador”.

Otra dificultad en relación con los recursos radicó en los textos propuestos para estudiar, pues los docentes (que fungían como estudiantes) consideraban que no eran apropiados porque presentaban dificultades de comunicabilidad: incompreensión del lenguaje y tamaño de los textos para ser leídos en pantalla.

Dos elementos valorados de manera negativa por algunos docentes están en relación con la *baja interacción* (soledad) y con las *dificultades con la escritura*. Respecto a la interacción dicen haberse sentido solos y no saber a quién recurrir cuando no sabían qué hacer o cuando no estaban entendiendo: “¿a quién le pregunto si no entiendo?”; además, consideran que el hecho de que la comunicación sea asincrónica la mayoría de las veces, hace que los textos pierdan el contexto, y que



no haya conversación, sino más bien un proceso conductista en el cual se lee y se responde o ejecuta la acción pedida por el docente del curso. Asimismo, una de las dificultades planteadas por los docentes está en relación con los procesos de escritura, pues como argumenta uno de ellos: “primero, tenés que escribir, y a la hora de escribir tener muy claras las ideas; vos con una persona al frente le hablás y le hablás, y él te va a entender porque es oral, pero cuando es escrito hay que ser muy preciso”.

Puede afirmarse que todos los docentes han tenido algún tipo de experiencia con los ambientes virtuales: como mínimo usan la internet y el correo electrónico, y conocen las experiencias de otros docentes. Tanto las experiencias directas como otras construidas desde referentes diversos hacen que todos los docentes elaboren opiniones sobre los ambientes virtuales. En tanto la experiencia no siempre está en relación directa con lo que se hace, es decir, se pueden construir experiencias desde el discurso, algunos de los docentes que no han participado como docentes, ni como estudiantes de procesos de educación virtual, también expresan sus opiniones de las experiencias gratas e ingratas que podrían llegar a tenerse en estos ambientes.

A propósito de la falta de experiencia, algunos docentes (15% de los entrevistados) afirman que conocen poco sobre el tema. Su conocimiento se basa en *rumores*, y que a partir de allí se han creado una idea del asunto. Otros tantos manifiestan su desconocimiento de manera explícita: “La verdad es que más bien tenemos mucha ignorancia, y yo personalmente tengo mucha ignorancia, porque uno lo que ha hecho es como ir recogiendo nociones en el aire”.

Quienes aventuran una opinión acerca de los ambientes virtuales (a pesar de no haber tenido experiencia como docentes o como estudiantes), la centran en tres aspectos interrelacionados: *el problema de la información y la formación, los procesos de interacción, y la relación teoría-práctica*.

A propósito de los dos primeros aspectos, es clara la correspondencia que los docentes establecen entre las posibilidades de relacionarse cara a cara y los procesos de formación. Para ellos es difícil que pueda haber formación y aprendizaje sin la presencia física del docente, pues consideran que se requiere una guía para



explicar y resolver preguntas; por tanto, los ambientes virtuales pueden ser convertidos en “un asunto de montar y bajar contenidos”, de circulación de información, pero difícilmente un ambiente formativo por sí mismo: “Tenemos mucho que aprender de lo que hay que desaprender porque cierta institución montó cursos virtuales y se tuvo que echar para atrás porque era la repetición de un libro, que lo digitaban y lo ponían en internet [...] el problema entre informar y educar”.

Dado lo anterior, los docentes llaman la atención sobre las posibilidades del ambiente virtual, siempre y cuando esté acompañado de la presencia física. Ésta será una condición que ellos pondrán a la enseñanza en estos ambientes:

No he recibido ningún curso virtual, pero no me parece mal del todo, inclusive eso es como una forma autodidáctica de aprender, teniendo en cuenta pues las asesorías, que se deben combinar con la asesoría de un profesor o de alguien que sepa del tema que les pueda ayudar, porque solamente leyendo de un computador un tema eso no quiere decir que haya aprendido.

El tercer aspecto, la *relación teoría-práctica*, es fundamental para los docentes. Muchos consideran que hay diferencia entre enseñar y aprender contenidos teóricos, y enseñar y aprender contenidos prácticos. En este sentido, expresan que para los primeros, los ambientes virtuales son un camino expedito, pues los estudiantes pueden leer y luego interactuar con el docente; sin embargo, para los segundos, encuentran bastante difícil que puedan llevarse a un ambiente virtual: “En general eso está bien para cursos teóricos, pero cuando estás implementando circuitos, eso necesita un acompañamiento, a menos que exista un robot tan inteligente que le diga al estudiante: ‘revisa la resistencia uno, ¿cuánto te dio, está caliente? Bájala’. Es complicado”.

Las experiencias de los docentes no consolidan una percepción de la enseñanza y del aprendizaje en ambientes virtuales que conduzca hacia el diseño o planteamiento de cursos para estos ambientes, en relación con sus saberes específicos. La actitud es dubitativa: si bien reconocen algunas posibilidades de estos entornos, a renglón seguido expresan temores que van desde la necesidad de ver al otro y ser visto, hasta la separación entre lo teórico y lo práctico: lo que puede o no puede ser enseñando.



## **Ventajas y desventajas de la educación en ambientes virtuales: perspectiva de los docentes**

La pregunta formulada a los docentes acerca de las ventajas y desventajas que veían en los ambientes virtuales buscaba reconocer el lugar que ellos le otorgan a las tecnologías y específicamente a estos ambientes, con el ánimo de hacer explícitas y comprender sus opiniones y actitudes.

Los docentes entrevistados señalan, en general, siete ventajas de la educación en ambientes virtuales: posibilidad de estudiar desde cualquier lugar y en cualquier momento, esto es, democratización de la educación; énfasis en las prácticas de lectura y escritura; mayor exigencia al docente; desarrollo de la indagación, la disciplina y la autonomía por parte de los estudiantes; mayor flujo de información; mayor interacción entre docentes y estudiantes; y posibilidad de usar y preservar nuevos recursos didácticos, como imágenes y simulaciones.

Las ventajas referidas a la democratización de la educación y al desarrollo de la indagación, la disciplina y la autonomía de los estudiantes fueron las de mayor reiteración por parte de los docentes (entre el 70 y el 87% de los entrevistados). Esta reiteración puede obedecer a dos aspectos: por un lado, aquellos que han tenido contacto con los ambientes, como docentes o como estudiantes, pueden haber “experimentado” esta ventaja; por otro, en los discursos promocionales de estos ambientes se han repetido constantemente estas dos ventajas como las de mayor impacto. Veámoslo en palabras de un docente: “La persona puede estudiar en el momento que tenga tiempo; por la noche puede ir a su casa a prepararse o los fines de semana; no están ligados a que tengan que venir a clase a una hora determinada. Otra cuestión es que no tienen que estar ubicados en la ciudad de Medellín”.

Las ventajas referidas a la lectura y la escritura, el mayor nivel de exigencia para los docentes, el mayor flujo de información, y los mayores procesos de interacción entre docentes y estudiantes, fueron señaladas, en su mayoría, por docentes con experiencia en los ambientes virtuales. Puede decirse, entonces, que el contacto con el ambiente hace que el docente pueda focalizar más su percepción frente al mismo y hacer anotaciones más concretas. “Desde el punto de vista del profesor tener escritos —yo creo que es una de las ventajas más grandes—, tener escritos, ya un texto elaborado, trabajado, que ha salido de varias partes, que es el que yo pongo allá”.



La posibilidad de usar y preservar nuevos recursos didácticos, como imágenes y simulaciones, fue señalada por docentes de las áreas de ciencias básicas y ciencias aplicadas, quienes dan mucha importancia al uso de estos recursos en la enseñanza de sus saberes, y algunos han experimentado en la creación de este tipo de objetos de aprendizaje.

La posibilidad de mostrar la manipulación de variables, las cositas bonitas y que se muevan; en esta generación un muchacho si las cosas no tienen color y no se mueven no le llaman la atención, o si tienen mucha carreta; es como esa posibilidad de motivarlos y de mostrar el manejo de muchas variables que de otra manera no se podría.

A propósito de las desventajas, los docentes señalan, en orden de importancia, las siguientes: “poca interacción y, por tanto, mínimo ‘contacto humano’”; “imposibilidad para evaluar acertadamente los aprendizajes”; “falta de contacto con lo real”, y las dificultades de acceso a la tecnología por parte de los estudiantes.

La desventaja referida a la poca interacción es la más recurrente entre los docentes. Los ambientes virtuales son percibidos como “fríos” y “poco humanos” o, por lo menos, con pocas posibilidades para formar sociabilidades, reconocer a los estudiantes en sus especificidades y desde este reconocimiento formarles el ser: “Yo no sé, el no contacto personal también le quita cierta calidez a la enseñanza y al aprendizaje; también podría ser la gran desventaja. Una cosa se construye a distancia y otra cosa se construye en la cercanía; a lo mejor la pasión no se logre transmitir a través de los medios de comunicación”.

Afirmaciones como ésta evidencian que, aun cuando se ha dicho que los docentes de educación superior centran su interés en un amplio conocimiento del saber que enseñan y no en los sujetos a quienes les enseñan, reconocen cada vez más ellos la necesidad de considerar al estudiante y lograr planos de relaciones distintos a los exclusivamente instruccionales. Es decir, una de las distinciones que establecen algunos teóricos, por ejemplo Eloísa Vasco (s.f.), en relación con los tres niveles de la educación —básica, media y superior— radica en la importancia que le dan o no a considerar a los estudiantes en los procesos de enseñanza; se afirma específicamente que a los docentes de educación superior no les pre-



ocupa a quiénes enseñan, sino qué enseñan. No obstante, lo expresado por los docentes entrevistados manifiesta un interés en el reconocimiento de los sujetos como requisito para la formación de los mismos.

Esta desventaja puede deberse al desconocimiento de las posibilidades de interacción que presentan estos ambientes, o a experiencias no gratas, en las cuales los mismos docentes se han sentido solos. En relación con las posibilidades de interacción, Gloria Álvarez C., en su texto “Encuentros educativos con la virtualidad: experiencias de comunicación para construir sentidos” (2005), muestra cómo un ambiente virtual se convierte en el espacio para expresar, colaborar, conocer y crear solidaridades con sujetos, sin que la distancia, los problemas políticos y culturales que los afectan en sus países, etc., se conviertan en obstáculo para ello.

Asimismo, López señala que

[...] no puede olvidarse que la enseñanza, al igual que toda práctica social, está cruzada por un aspecto emocional y afectivo; este aspecto es importante en la medida en que incide de múltiples maneras en la forma como los sujetos se acercan al conocimiento. Sin embargo, pareciera que los docentes consideraran que sólo es posible construir afectos a partir del conocimiento físico de los seres humanos; de esta manera olvidan otras formas de conocimiento que se hallan en la palabra, en el discurso, en la capacidad de expresarse y hacerse comprender a través del lenguaje escrito (2005: 476).

*La imposibilidad para evaluar acertadamente los aprendizajes* se presenta como otra desventaja de los ambientes virtuales, pues, según los docentes, no tener contacto “directo” con los estudiantes no permite que éstos “sepan” si aprendieron o no, e incluso si son ellos quienes realizan las actividades de aprendizaje o son otras personas:

Una de las principales desventajas es el seguimiento; uno hay veces de profesor necesita tener un seguimiento de los estudiantes y un contacto con ciertas cosas. Me parece importante lo que el alumno pregunta y uno poder evaluar al estudiante así de frente y decirle “¿entendiste?”; hacerle una pregunta, para ver si la gente está captando lo que uno está diciendo; un ambiente virtual lo veo muy complicado.

Estas opiniones de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes dejan de manifiesto la intención que tiene todo docente cuando enseña:



que sus estudiantes aprendan; al tiempo, la necesidad que éstos sienten de corroborar que efectivamente lo que era intención o propósito se ha alcanzado. Pero cabe la pregunta: ¿la presencia es garantía para que el docente pueda asegurar que sus estudiantes han aprendido? Creemos que no, pues los tiempos de la enseñanza y de la evaluación no siempre son los del aprendizaje. En este sentido, sólo el que aprende puede expresar que lo ha hecho. Y a veces el aprendizaje es tan complejo, que ni el mismo aprendiz puede dar cuenta de ello, por lo menos no de manera inmediata.

Pese a lo anterior, la inquietud por los procesos de evaluación de los aprendizajes es una preocupación legítima de los docentes y, en este sentido, toda propuesta de enseñanza y de aprendizaje en un ambiente virtual tendrá que repensar la evaluación en términos de la intencionalidad, los procedimientos y los instrumentos, pues es claro que un ambiente de enseñanza distinto tendrá que traer aparejados también distintos procesos de aprendizaje y de evaluación.

La desventaja referida a la falta de contacto con lo real fue expresada por docentes del área de las ciencias aplicadas y básicas. Para estos docentes, el contacto con materiales y la realización de experimentos es una preocupación en relación con los ambientes virtuales: “Un laboratorio virtual sirve como aproximación, pero no cumple con todos los objetivos que debe cumplir un laboratorio; la realidad no es igual al mundo virtual”.

La *dificultad de acceso a la tecnología por parte de los estudiantes* está señalada en dos órdenes: por un lado, según los docentes de la universidad pública, algunos estudiantes no tienen acceso a computadores, lo que hace que proponerles cursos en ambientes virtuales no sea apropiado, pues no tienen los medios para participar de ellos. Por otro, las universidades tienen dificultades para la dotación del número y la calidad de computadores que requeriría el montaje en estos ambientes.

### **Disposición de los docentes para enseñar en ambientes virtuales**

Frente a la pregunta acerca de si enseñarían un curso en estos ambientes, la mayoría de los docentes respondió con una afirmación condicionada: “sí, pero si...”; muy pocos contestaron de manera afirmativa y la minoría respondió con una negación.





Estas respuestas concretan, en parte, las opiniones de los docentes, en el sentido de que frente a una eventual acción, inmediatamente se toma una postura, que si bien en sí misma no es la acción, sí es la posibilidad para que ésta se lleve a cabo.

Las condiciones expresadas por los docentes para enseñar en ambientes virtuales estuvieron en el siguiente orden de importancia: harían un curso mixto, es decir, con “presencia física”; con “acceso a capacitación en didáctica”; con “mayor infraestructura”; “depende del curso” (teórico o práctico); con “apoyo técnico”; con “asignación de tiempo para hacerlo”.

Quienes afirman que enseñarían en un ambiente virtual sus cursos con un componente de presencia física, sustentan su condición en que: primero, el contacto físico asegura posibilidades de socialización que la máquina no posibilita; segundo, la enseñanza de cualquier saber, según ellos, requiere un tipo de interacción: “ver si entendieron” (esta condición parece estar referida a la lectura de los gestos de los estudiantes en las clases), y tercero, algunos docentes aluden que para formar el ser (afectos, actitudes, valores) es imprescindible la presencia física.

Para otros profesores la condición está en el orden de tener acceso a mayor capacitación en lo relativo a aspectos *didácticos* (metodologías, formas de evaluación, diseño de recursos). Esta condición, expresada por un buen número de docentes, deja de manifiesto que, en términos generales, uno de los problemas que afrontan los programas de educación en ambientes virtuales está relacionado con la falta de cualificación de los docentes para enseñar en estos ambientes; esto porque, ante un nuevo ambiente, la enseñanza no podría seguir siendo la misma, se necesitaría una transformación en las prácticas.

Otra condición está en el orden del mayor acceso a infraestructura tecnológica, específicamente en el asunto de conectividad: “el susto es también más técnico: que en la universidad sí esté bien la conexión el fin de semana, que cuando la gente entre al campus esté, arriba, el sistema, porque internet aquí se mantiene muy apretado”.

Otros profesores aducen que sólo dictarían un curso virtual si éste fuese teórico: “que tuviera una carga teórica muy grande, donde la parte práctica no fuera tan



fundamental, o que se pudiera replicar muy fácil, que yo les pudiera decir: diseñar un experimento y que ellos lo pudieran hacer en la casa, experimentos simples, que no necesiten infraestructura muy complicada”.

Quienes expresan el requerimiento de apoyo técnico lo hacen en relación con la necesidad de que estos cursos cuenten con diseñadores y expertos en informática y sistemas que puedan interlocutar con los docentes, para convertir los contenidos al lenguaje que estos ambientes requieren:

El montaje por ejemplo de un curso de manera virtual tiene que estar apoyado por un experto, porque yo no voy a aprender a hacer páginas web, a mí me la tienen que hacer, es decir, desde la óptica de que yo digo: yo tengo estas ideas, yo lo quiero en este formato; pero, ahora, que ese formato se saca de un software específico o que hay que programarlo o que hay que ponerle fondo amarillo o fondo rojo, eso me lo tienen que hacer otras [personas].

Los profesores que condicionan la enseñanza en ambientes virtuales a la asignación efectiva de tiempo por parte de las universidades aducen las siguientes razones:

[...] a mí me gustaría, porque a mí me gusta también aventurarme, pero también sé que eso implicaría un trabajo mucho más duro de lo que tradicionalmente uno hace; eso implicaría un trabajo fuerte; entonces, si yo no estuviera metido en las actividades de investigación y en el grupo donde estoy, yo diría de una que sí; a mí me gustaría, pero si tuviera suficiente tiempo.

Aquellos docentes que responden que no enseñarían en un ambiente virtual exponen dos razones: el convencimiento de que la presencia física es irremplazable y la necesidad de capacitación: “Yo no lo dictaría, tal vez lo recibiría, pero no lo dictaría. A mí me gusta eso, si yo te estoy hablando, el gesto tuyo me parece clave, la presencia física es irremplazable”.

Los docentes que responden que sí enseñarían en un ambiente virtual son aquellos que han tenido alguna experiencia, sobre todo como docentes, en este tipo de ambiente, y consideran que el mismo es una posibilidad para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. No obstante, cabe anotar que esta respuesta afirmativa no está acompañada de razones o argumentos que legitimen el porqué de la misma.



## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Si se preguntara: ¿qué actitud tienen los docentes en relación con los ambientes virtuales?, se podría responder: están expectantes y temerosos. La expectativa parece estar en relación con el hecho de que hay un flujo de información que pone como condición, para la modernización educativa, el uso de nuevas tecnologías y la creación de ambientes diversos de aprendizaje mediados por éstas. El temor está en el orden de algo que no se conoce, o se conoce poco, y lo que se conoce parece aún no convencer.

Aparece reiterada la preocupación por los procesos de interacción; sin embargo, esta interacción se comprende en la perspectiva reducida de la relación docente-estudiante: el primero es la fuente de explicaciones, instrucciones, comprensiones, y el estudiante es quien bebe de esta fuente. Asimismo, la presencia del estudiante es garantía de que el docente puede comprobar que ha aprendido o no. Esta preocupación se ancla en una perspectiva tradicional de la docencia universitaria según la cual el docente es fuente del conocimiento y quien tiene que dar fe del aprendizaje del otro. Sin embargo, la preocupación por los procesos de interacción es legítima, en tanto la enseñanza y el aprendizaje se sostienen en éstos y habría que proponer procesos innovadores para alcanzar propósitos formativos y de aprendizaje.

Por otro lado, habrá que ser cuidadosos con la interpretación que se dé al llamado que hacen los docentes a la interacción, pues ésta puede verse reducida a asuntos de socialización, de creer que hay que “hablar mucho” para hacer sentir al otro que no está solo. Habría que pensar la interacción como condición para el aprendizaje. En este sentido, los docentes tendrían que proponer interacciones intencionales, que vayan más allá de que los estudiantes se sientan o no acompañados, y transiten hacia el aprendizaje, que se formen en lo que intencionalmente propone el programa de formación. Porque podría creerse que para ahuyentar este fantasma de la soledad se requiere que “hablen mucho”, no importa qué, y entonces las propuestas de enseñanza y de aprendizaje pueden quedar reducidas a espacios de socialización en los que todos se sienten bien, pero en las cuales no hay preguntas fundamentales acerca del aprendizaje.



Si se reconoce la opinión de los docentes en cuanto a no enseñar un curso totalmente virtual, tendrían que pensarse políticas para empezar el montaje de los cursos de una manera mixta: con un componente de presencia y otro de virtualidad, que poco a poco puede ir incrementándose en la medida que los docentes construyan los saberes que requieren para desempeñarse en estos ambientes y creen los hábitos necesarios para ser eficientes en los mismos. Frente a la postura de los docentes podría decirse, de manera radical, que aún no es el tiempo para cursos totalmente virtuales, pues los docentes no tienen los saberes que requieren para enfrentar estos ambientes y desde este desconocimiento han configurado una actitud de desconfianza que les imposibilitaría desempeñarse asertivamente en ellos.

Otro problema que debe plantearse está en relación con la motivación: tendrán que establecerse estrategias institucionales de motivación para que los docentes experimenten con los ambientes; también tendrá que pensarse cómo funciona la motivación de los estudiantes en estos ambientes, pues es claro que las descripciones realizadas por los docentes dejan en evidencia que pequeños acontecimientos pueden convertirse en motor de desmotivación y terminar por formar una actitud negativa frente a este tipo de educación, de tal manera que se imposibilita la acción.

Otro aspecto a tener en la cuenta está relacionado con los procesos de lectura y escritura, pues será crucial en el diseño de los ambientes virtuales, ya que la comunicación se da, las más de las veces, mediante estos procesos; la oralidad, fundamento hoy del quehacer del docente, pierde protagonismo. Queda la pregunta: ¿cómo se sienten los docentes con sus procesos de lectura y de escritura?, y ¿cómo se sentirán los estudiantes?

Las posturas de los docentes en relación con los ambientes virtuales pueden obedecer a múltiples circunstancias: desconocimiento de nuevas posibilidades y anclamiento en prácticas en las cuales se sienten seguros, pues ya las han habitado lo suficiente para tener usos que les permiten operar en ellas eficientemente; pero también pueden obedecer a un conocimiento práctico que les permite ver problemáticas micro que el sistema no puede detectar. Entonces, no se trata únicamente de adquirir las nuevas tecnologías, asumir un modelo y trazar nuevos planes de capacitación para docentes, sino, en primera instancia, escuchar su voz y comprender desde qué lugar está hablando y otorgando sentido a lo que dice. De igual



manera, tampoco se trata de montar una reforma y esperar que ella, por fuerza de la acción, termine por dar como resultado lo que se espera, pues se corre el peligro de que la reforma produzca un discurso instrumental y retórico que no transforme efectivamente las formas de hacer, o que las transforme —lo que puede ser peor— de manera reducida, por falta de las comprensiones necesarias.

En este sentido, el reconocimiento de lo que piensan los maestros es importante, pues proponer innovaciones que pretendan sustituir las prácticas habituales, pueden ser novedosas y atractivas en su inicio o presentación, pero al tiempo pueden ser contradictorias con las condiciones institucionales y con los saberes, concepciones y actitudes de los docentes y, por tanto, difíciles de implementar. Por ello, la innovaciones educativas planteadas desde la articulación de las TIC tendrán que proponer nuevas formas de enseñar y de aprender; para ello se requiere que las instituciones escuchen cuáles son las concepciones que tienen los docentes al respecto y cómo hacen lo que hacen; de igual manera se requiere un trabajo con los estudiantes, en tanto su papel, sus relaciones y funciones también tendrán que transformarse.

Como se vio a lo largo de este artículo, existen puntos álgidos que tendrán que pensar las instituciones interesadas en innovar con la implementación de estos ambientes: en primer lugar, los procesos de formación de los docentes en lo relativo a: didácticas, uso de herramientas de información y comunicación, y procesos de producción de textos y otros materiales de enseñanza y de aprendizaje. En segundo lugar, tendrán que explicitarse las nuevas condiciones que adquiere la docencia, pues la articulación de estos medios lleva aparejadas transformaciones en los tiempos, responsabilidades, roles, funciones y formas de evaluación de lo que hacen los docentes, pues como afirmaron algunos de ellos, los tiempos asignados para sus labores están pensados desde la lógica de la presencialidad y no desde la de la virtualidad, que por supuesto no es desaparición del trabajo, sino, tal vez, intensidad de labores que hoy no son tan visibles, como la planeación, por ejemplo. En tercer lugar, tendrán que trazarse planes de aumento y cualificación de la tecnología disponible y en uso, tanto para docentes como para estudiantes, pues, como se mostró, una de las desventajas que ven los docentes están en relación con la conectividad y el acceso a los recursos que estos ambientes requieren. Y en cuarto lugar, tendrán que fortalecerse los procesos de investigación en torno a los ambien-



tes virtuales y, en general, a la articulación de las TIC a los procesos de enseñanza y de formación, pues como ya se ha dicho, es un tema que si bien ha cobrado particular interés, aún es poco conocido en términos de sus potencialidades y limitaciones.

A propósito de los grupos de investigación interesados en esta temática, este análisis permite concluir: se requieren investigaciones que muestren con casos concretos cómo funcionan los ambientes virtuales para distintas áreas de conocimiento (básicas, aplicadas, y sociales y humanas); de igual manera, habrá que realizar estudios que evidencien las potencialidades que estos ambientes presentan en relación con la interacción, que es una de las preocupaciones centrales de los docentes. Por otro lado, se requieren investigaciones que evidencien cómo se comportan estudiantes de distintas edades y grados de formación en estos ambientes, dado que aunque existe la idea de que éstos potencian el trabajo autónomo y la disciplina, queda aún por describir cómo se dan estas cualidades entre estudiantes de distintas edades. Por último, se requiere la construcción de propuestas pedagógicas y didácticas que a la luz de concepciones sobre enseñanza, saberes, aprendizaje y formación propongan maneras de enseñar y aprender novedosas y válidas para los docentes.

## BIBLIOGRAFÍA

Álvarez C., Gloria M., 2005, “Encuentros educativos con la virtualidad: experiencias de comunicación para construir sentidos”, en: Juan Carlos Echeverri Álvarez, comp., *Investigar-publicar: una relación para la comunicabilidad del conocimiento*, Medellín, Universidad Pontificia Bolivariana.

Galindo Cáceres, Luis Jesús, 1997, *Sabor a ti. Metodología cualitativa en investigación social*, México, Biblioteca Universidad Veracruzana Xalapa.

Giraldo Ramírez, María Elena, 2005, *Los conceptos de mediación e interacción en ambientes virtuales*, Documento Inédito.

Goetz, J. P. y L. D. Le Compte, 1988, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.

Lion, Carina Gabriela, 1995, “Mitos y realidades en la tecnología educativa”, en: Edith Litwin, comp., *Tecnología educativa. Políticas, historias, propuestas*, Buenos Aires, Paidós.

López V., Beatriz Elena, 2005, “Propuesta pedagógico-didáctica: diseño de cursos para la enseñanza en ambientes virtuales”, en: Juan Carlos Echeverri Álvarez, comp., *Investigar-publicar: una relación para la comunicabilidad del conocimiento*, Medellín, Universidad Pontificia Bolivariana.

Price, V., 1994, *La opinión pública. Esfera pública y comunicación*, Buenos Aires, Paidós.



Actitudes y opiniones de los docentes en relación con la educación en ambientes virtuales...

Trahtemberg, L., 2000, "El impacto previsible de las nuevas tecnologías de la enseñanza y la organización escolar", *Revista Iberoamericana de Educación*, (24), Madrid.

Vasco, Eloisa, (s.f.), *Maestros, alumnos y saberes* (Mesa Redonda), Bogotá, Magisterio.

## **LA AUTORA**

Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente-investigadora de la Universidad Pontificia Bolivariana. Correo electrónico: [blopezvelez@yahoo.com](mailto:blopezvelez@yahoo.com)

